

## Propuestas en materia de diversidad sexoafectiva al Plan Curricular del Instituto Cervantes

MIGUEL ÁNGEL ALBUJER LAX

Universidad de Alicante / acqUA Adquisición de Lenguas Adicionales

miguelangel.albujer@ua.es

**Resumen:** La enseñanza de español como lengua adicional ha invisibilizado las identidades divergentes de la heteronormatividad. El Plan Curricular del Instituto Cervantes se presenta como una guía para la elaboración de programaciones didácticas, planificaciones de aula y creación de materiales, incluyendo productos editoriales. Sin embargo, al analizar sus referencias en relación con la diversidad sexoafectiva, se aprecian incoherencias, lo que evidencia la necesidad de una adecuada actualización de esta obra. En este artículo se proponen diversas incitativas enmarcadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, además de ofrecer aclaraciones terminológicas sobre conceptos clave para abordar esta cuestión.

**Palabras clave:** diversidad sexoafectiva, lenguaje inclusivo, ELE, PCIC, identidades.

### Proposals regarding gender and sexual diversity to the Curriculum Plan of the Cervantes Institute

**Abstract:** The teaching of Spanish as an additional language has hidden divergent identities from heteronormativity. The Curricular Plan of the Cervantes Institute is presented as a guide for the development of didactic programs, classroom planning, and material creation, including editorial products. However, when analyzing its references related to sexual-affective diversity, inconsistencies become apparent, highlighting the need for an appropriate update of the guide. This article presents various proposals framed within the Sustainable Development Goals, the Common European Framework of Reference for Language, and the Curricular Plan of the Cervantes Institute, along with terminological clarifications regarding key concepts to address this issue.

**Keywords:** sexual-affective diversity, inclusive language, Spanish as a Foreign Language, PCIC, identities.

### 1. Introducción

La visibilidad de la diversidad sexual y el interés por los estudios de género han aumentado en los últimos años gracias a la labor de activistas de la comunidad LGTBI+ (Salvia Rodríguez, 2017). Este proceso de cambio se aprecia especialmente en la educación reglada, en las aulas de primaria y secundaria. En el caso de la enseñanza de idiomas, más concretamente, en la del español como lengua adicional (lengua extranjera o segunda lengua, ELE/L2), la realidad es bastante diferente, ya que tradicionalmente el campo de la diversidad sexoafectiva ha estado separado de estas clases. Las causas de

esta invisibilización son varias. Por un lado, se alude a la homofobia o el heteronormativismo imperante en la sociedad y que, por lo tanto, se refleja en las aulas (Engra Minaya, 2020: 3) presentando patrones que presuponen la heterosexualidad y ocultan el resto de orientaciones e identidades de género. Por otro lado, porque son contenidos ajenos a lo que se entiende por una clase de idiomas (Melero Carnero, 2020: 30). Además, como muchos estudios han puesto de manifiesto, son muy escasas las referencias explícitas a esta diversidad que se observan en los materiales didácticos, especialmente en los publicados por editoriales especializadas en este sector (López Medina, 2021: 65).

En los últimos años se han realizado varios estudios para analizar tanto la práctica docente como los materiales de clase, y las conclusiones a las que se llega apuntan en la misma dirección: se ignora y se invisibilizan las identidades de la comunidad LGTBI+, manteniendo una visión heterosexista que no refleja la diversidad afectivo-sexual. Quedan fuera de los currículos de lengua y de los materiales didácticos del español como lengua extranjera las sexualidades divergentes de la heterosexualidad, ya que al citar únicamente la homosexualidad, se invisibilizan al resto de orientaciones y otras identidades plurisexuales (Salvia Rodríguez, 2017b: 99). Estudiar una lengua conlleva descubrir una nueva cultura que debe representar a todas las identidades sociales en su sentido más amplio, ya que es en estas clases de idiomas donde dichas identidades sexuales son evitadas y encubiertas (Guijarro, 2014).

En cuanto a la representación de la familia en los materiales didácticos, se ha llevado a cabo el análisis de la familia homoparental en un corpus de manuales de español (Lázaro, 2022). En él se hace referencia a los diferentes apartados en los que el *Pla Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* presenta nociones y saberes, así como comportamientos socioculturales relacionados con la familia. Las conclusiones a las que llega indican una escasa representación en los libros de español del modelo familiar homoparental, con muy pocas referencias a la unidad entre dos personas del mismo sexo, frente a otros modelos de familias normativas que son la gran mayoría de los casos.

La comunicación inclusiva se relaciona íntimamente con este tema, ya que el uso, cada vez más presente en la sociedad, del lenguaje inclusivo de género (Guerrero Salazar, 2020-2024) pretende que se pueda abarcar a la gran diversidad sexoafectiva a través de una comunicación libre de estereotipos, accesible, que promueva la equidad y no excluya a nadie. La Real Academia Española de la Lengua lo define como aquel «que incluye a todas las personas en condiciones de igualdad». El lenguaje inclusivo en cuanto al género «se entiende como la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género» (Naciones Unidas, 2015). Por ello, en clases de enseñanza de lenguas, la diversidad sexoafectiva y el lenguaje igualitario mantienen una relación de interdependencia.

Resulta relevante hablar del lenguaje no binario, ya que será útil para las propuestas que presentarán posteriormente. Esta opción lingüística viene impulsada por la necesidad que un grupo social tiene de autoidentificarse (Raiter, 2020: 275). Dentro del mismo se diferencian dos tipologías. Por una parte, lenguaje no binario directo, que es aquel que incluye a todas las personas no binarias y que, entre otras formas, se sirve del morfema {-e} para eliminar las marcas de género. Podría sobreentenderse que representa a todas las personas, pero también podría reflejar solo aquellas de género no binario (López,

2019: 3) Por otra parte, el lenguaje no binario indirecto es aquel que hace referencia a todos los géneros, sin marcas de género y manteniendo la gramaticalidad de los enunciados. En este último tipo se incluyen los desdoblamientos (los chicos y las chicas), el uso de barras (chicos/as), los sustantivos colectivos (la juventud), los epicenos (las personas españolas) o las palabras invariables sin artículo (estudiantes), entre otras opciones (López, 2019: 2).

En nuestras propuestas al *PCIC* se indicarán las sugerencias que son normativamente aceptadas en la actualidad, pero también aquellas que, sin serlo, poseen un gran peso en la comunicación y que permiten alcanzar el objetivo de incluir a todas las personas, independientemente de su origen, capacidad, sexo, orientación, corporalidad, clase social, orientación, edad y otros ejes de desigualdad (Hill Collins y Bilge, 2019). Por ejemplo, cuando se usa el neomorfema {-e}, que se puede pronunciar y que aparece tanto en lengua escrita como oral, frente a otras opciones, como el uso de {-@} y {-X}, se entiende que es una forma neutra en lo referente al género, así como un marcador de género no binario (Fábregas, 2022:42). El lenguaje inclusivo es una manifestación de la creatividad en el uso lingüístico, por lo que se entiende que el error viene determinado por la norma lingüística, no por el uso (Raiter, 2020: 281). Por ello, desde un punto de vista sociolingüístico, consideramos que incluir en las propuestas sugerencias no normativas no invalida el valor y la importancia que determinadas formas están teniendo en la sociedad de nuestros días.

El desarrollo y presentación de propuestas se encamina a ofrecer una serie de sugerencias y cambios al actual *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que requiere una actualización en muchos aspectos. El alcance que tienen es mejorar la presencia y representación de la diversidad sexoafectiva en los apartados en los que se detallan las nociones específicas y saberes, así como los comportamientos socioculturales principalmente, adecuando su contenido y corrigiendo algunas inexactitudes.

## 2. Las fuentes primarias

Para poder realizar propuestas sólidas y argumentadas al respecto, es necesario acudir a las referencias primarias de la cuestión, los currículos de la enseñanza de lenguas, tales como son el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, sin olvidarnos de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Son guías que desempeñan un papel fundamental en la creación de planes de estudio, programaciones y planificaciones de aula. Los centros, el profesorado y las editoriales las utilizan para establecer los contenidos de los cursos de español. Dado que su relevancia es fundamental, es necesario actualizar sus contenidos para adaptarlos a la realidad actual en la que nos encontramos y así visibilizar, de forma natural, las diferentes orientaciones, identidades y expresiones de género.

La orientación sexual es la atracción romántica, emocional y/o sexual que una persona siente por otra u otras personas (heterosexual, homosexual, bisexual, pansexual, asexual). En cambio, la identidad de género hace referencia a la percepción que una persona tiene sobre su propio género, que puede coincidir o no con el que se le asignó al nacer (hombre, genderqueer, mujer). Por otro lado, la expresión de género es la manera en la que una persona manifiesta su identidad de género, ya sea con su comportamiento y sus gestos, así como con su indumentaria. Estas características se han asociado

socialmente a las categorías de género masculino o femenino, desde una concepción binaria.

Asimismo, es imprescindible adoptar una perspectiva de género al abordar las propuestas, considerando las diferencias de género y las desigualdades históricas para detectarlas y erradicarlas, promoviendo así la equidad de género

## 2.1. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015)

Los *ODS* de la ONU (Naciones Unidas, 2018) fueron aprobados en 2015 como parte de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. De los 17 objetivos que tiene para «transformar nuestro mundo», el que se refiere a la educación es el cuarto de ellos. Se denomina «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». En este objetivo se plantean diversas metas, entre las que vamos a destacar aquellas que tienen una relación directa con el ámbito de investigación de este trabajo.

**4.5.** De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

**4.7.** De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

**4.a.** Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

También establece en el objetivo número 5 la igualdad de género, igualmente de gran importancia a la hora de tratar este tema. Las disparidades de género, la diversidad cultural, la igualdad de género y los entornos de aprendizaje inclusivos evidencian que estas metas requieren tiempo y esfuerzo para materializarse en el ámbito educativo. Una perspectiva de género a la hora de acudir a las fuentes es necesaria para garantizar los derechos de todas las personas en su sentido más amplio. La relevancia, pues, de estos objetivos debe guiar también las obras de referencia que, en este caso, sirven para la creación de programaciones didácticas en la enseñanza de lenguas.

## 2.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001)

El *MCER* (Consejo de Europa, 2001) presenta al alumnado como «plurilingüe», que tiene la capacidad de comunicarse y utilizar varios idiomas de manera competente. Se reconoce la importancia de desarrollar habilidades lingüísticas en diferentes idiomas y promover la competencia plurilingüe y pluricultural del estudiantado.

A ello se le une la «conciencia intercultural», que se entiende como la capacidad de comprender y valorar diferentes culturas y perspectivas, al igual que interactuar de manera efectiva con personas de diferentes orígenes culturales. El objetivo es fomentar la comprensión y el respeto por las diferencias, tanto lingüísticas como culturales, lo que implica el desarrollo de habilidades comunicativas. Las competencias lingüística y cultural se modifican mediante el conocimiento de otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas, unas habilidades y unas capacidades interculturales. Permiten que la persona desarrolle una personalidad más abierta y mejoran la capacidad de aprender otras lenguas.

El *MCER* sugiere que la «capacidad de aprender (“saber aprender”), moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento». Lo que es diferente se refiere a lo que se denomina la otredad, lo que nos es ajeno a la realidad individual de cada persona.

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) generan una consciencia intercultural que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una reflexión sobre el modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos.

### **2.3. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)**

En el *PCIC* también se cita la interculturalidad como una de las competencias clave: las relaciones que se establecen entre personas de diferentes culturas, partiendo del interés, el respeto y el reconocimiento mutuo de sus idiosincrasias. Este enfoque intercultural promueve tanto la reflexión como la autorreflexión de la propia identidad, presentándose enmarcado en una visión positiva de lo que se entiende por diferente y, por lo tanto, de algo que es enriquecedor para el alumnado como hablante intercultural (Álvarez González, 2010). El *PCIC* afirma que las competencias «permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, particularmente a las de España y los países hispanos», y añade que esto «permitirá conformar una personalidad social capaz de convivir eficaz y productivamente en un clima de tolerancia y cooperación, que el propio alumno contribuye a fomentar, enriquecer y mantener».

Al acudir a la obra es cuando se aprecian algunas carencias en materia de diversidad sexoafectiva, así como incongruencias en la presentación y organización de nociones específicas. Teniendo en cuenta que el *PCIC* se publicó en 2006, queda más que justificada la necesidad de una actualización.

### 3. La importancia de la diversidad sexoafectiva en las clases de idiomas

Como defiende Salvia Rodríguez (2017: 105), si estos textos otorgan tanto peso a la importancia de que el aprendiente destierre sus prejuicios, acepte y valore lo que es nuevo y distinto a él, incluyendo a personas de otras culturas, esta superación del etnocentrismo puede aplicarse no solo al contacto intercultural, sino también a la sexualidad [...] donde las identidades LGTBI+ serían «lo que es distinto», en clara referencia al *MCER*, y también formarían parte de la identidad de las personas.

En el estudio citado de Hugo Lázaro (2022) sobre la representación de la familia homoparental en los manuales de ELE, se menciona la necesidad de formar al alumnado para que logre una comunicación efectiva con personas de otros entornos lingüísticos y culturales diversos. Es el manual de clase el que desempeña un papel crucial en este proceso y su estudio evidencia que se ofrece una visión estereotipada y distorsionada de los modelos familiares. «La homosexualidad está claramente infrarrepresentada» (2021: 281). Estos manuales se han basado en guías como el *PCIC*. Aunque en este se mencionan varios modelos de familias, los manuales tienden a ocultarlos, seguramente por cuestiones editoriales y de ventas. Sin embargo, ¿no son las guías las que deben orientar a las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿No deben tenerse en cuenta sus indicaciones? Esperemos que las propuestas puedan arrojar algo más de luz sobre este tema.

### 4. Conceptos clave

Para acercarnos a esta cuestión se hace imprescindible presentar ciertos conceptos clave, encaminados a clarificar la terminología que va a ser la base de las propuestas.

En primer lugar, tenemos el término **heterosexismo**. Melero Carnero (2020: 17) comenta que esta palabra no aparece en el diccionario de la RAE, pero sí hay una entrada en el «Diccionario de la homofobia» (2012: 260), donde es definida como «un principio de visión y división del mundo social que articula la promoción exclusiva de la heterosexualidad a la exclusión casi promovida de la homosexualidad». Salvia Rodríguez (2017b: 100) recoge la definición que Gide hizo, que recoge del Castillo (2015). Explica que el heterosexismo es la «creencia y presuposición de que todas las personas son heterosexuales, rasgo asumido como norma, natural y deseable, con la consiguiente invisibilización, prejuicio y discriminación hacia el resto de opciones sexoafectivas».

Otro concepto clave es **heteronormatividad**. En el blog del Centro Virtual Cervantes hay una entrada que define el adjetivo heteronormativo/a<sup>1</sup>: «Hace referencia a lo relativo a un sistema sociopolítico y económico en el que la heterosexualidad y lo masculino tienen supremacía sobre el resto de las identidades sexuales y de género». Cruz Galindo (2020) define la heteronormatividad como una visión binarista, de dos géneros, que acepta como algo legítimo y socialmente aceptada la heterosexualidad. Adrienne Rich, poeta y activista feminista estadounidense, fue la primera en referirse a la heteronormatividad en su ensayo *Heterosexualidad Obligatoria y Existencia Lésbica*, en 1980. A ello, Salvia Rodríguez (2017b:100) añade la definición de Wagner (1991), que habla de un régimen sociocultural que mantiene estas creencias, privilegiando ciertas conductas mientras

---

<sup>1</sup> <https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/heteronormativo-heteronormativa/>

marginaliza al resto de identidades y personas por no cumplirlas. Otra particularidad más de la heteronormatividad es la de infravalorar a la mujer frente al hombre en un sistema patriarcal donde la heterosexualidad es considerada la única orientación válida (Melero Carnero, 2020: 10).

La noción de **currículum oculto** también merece especial atención. En una guía que sirve para programar cursos de idiomas se busca ofrecer un compendio lo más exhaustivo posible para cumplir con su objetivo, pero, también hay contenidos que no quedan explicitados. Son esos contenidos, los que no se citan, los que no se referencian, los que suelen quedar fuera de las aulas. Esto es lo que se entiende por currículum oculto, «conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas» (Santos, 1996). El mantenimiento de este currículum oculto «legitima el cisheterosexismo dominante en nuestra sociedad, a pesar de su flagrante contradicción con el ordenamiento jurídico actual» (Torres, 1995 apud López Medina, 2021). Para Guijarro Ojeda (2006 apud Salvia Rodríguez, 2017b: 102), la presencia de la sexualidad en clase es evidente, pero se tiende a camuflarla dentro de un discurso hegemónico heterosexual.

El término **otredad** aparece tanto en el *MCER* como en el *PCIC*. Estas obras hacen referencia a la atención a la otredad y el respeto a las identidades (Salvia Rodríguez, 2017a: 643). Se entiende por otredad el «sentimiento de extrañeza que surge cuando el ser humano se enfrenta a todo aquello que le es desconocido, resultando a menudo en el rechazo causado por el miedo a lo alieno» (Flores, 1999 apud Guijarro, 2004: 84). Lévinas, en su obra *Totalité et Infini* (1961), se refiere a la alteridad cuando estamos frente a otra persona, lo que nos lleva a asumir responsabilidades éticas.

Otro concepto a tener en cuenta son los **sesgos inconscientes**. Son prejuicios o estereotipos que nuestro cerebro utiliza para responder rápidamente a la información que se nos presenta. Como mecanismo cognitivo inconsciente, estos sesgos se sirven de diversos factores, como pueden ser el género, la orientación, la edad, la raza, entre otros. Mahzarin R. Banaji y Anthony G. Greenwald, psicólogos conocidos por su investigación sobre los sesgos implícitos, han desarrollado el Test de Asociación Implícita (IAT), una herramienta ampliamente utilizada para medir los prejuicios implícitos.

## 5. Introducción de identidades, géneros y orientaciones en la enseñanza del español.

Todos estos conceptos ayudan a acercarse al marco metodológico que ofrece la pedagogía queer. Esta pedagogía tiene como objetivo evitar la discriminación e incorporar la otredad, que anteriormente se ha definido, con el fin de «subvertir las estructuras de opresión y normalidad, dentro de un esquema que pone hincapié en los procesos por encima del producto. Su misión es desestabilizar el binomio normal-anormal, problematizar lo que es dado por hecho en la sociedad y promover la autorreflexión y la conciencia crítica» (Planella y Pié, 2012 apud Salvia Rodríguez, 2017b: 104).

Para la introducción de lo LGTBI+ en el aula de ELE podemos servirnos de esta pedagogía. Para ello, se plantean dos opciones. Por un lado, la pedagogía de la inclusión, que representa a personas gays y lesbianas en los materiales de clase. Engra Minaya cita a Guijarro (2006:59) para comentar que esta pedagogía visibiliza activamente para poder

reconocer las identidades sexuales antes invisibilizadas, si bien resulta ser insuficiente ante la complejidad de un tema que está en constante cambio y requiere definiciones precisas que eviten confusiones.

Por otro lado, nos encontramos con la pedagogía de la investigación (o pedagogía del cuestionamiento), que se basa en la teoría queer para cuestionar las categorías, analizando cómo se establecen en la lengua y la cultura. Pretende problematizar todas las identidades sexuales, incluyendo la heterosexual. Definir esta teoría no es una tarea sencilla, puesto que desde que Teresa de Lauretis lo utilizara en 1991, ha pasado por diferentes etapas en las que ha sustentado diversas cargas semánticas (Córdoba, Sáez, Vidarte, 2005: 170).

Para introducir lo LGTBI+ en el aula puede recurrirse a la inclusión de estos temas en clase (pedagogía de la inclusión) o al cuestionamiento de todas las identidades sexuales (pedagogía de la investigación), utilizando la teoría queer, la cual insiste en que las identidades sexuales y de género son construcciones sociales que, además, no funcionan como un binomio, sino como un espectro. Si bien es cierto que la visión no binaria es reciente y muy desconocida, por lo que su implementación en un aula debe ser consciente de esta dificultad.

La pedagogía queer tiene una íntima relación con la teoría queer, que considera las identidades como actos culturales y performativos, deconstruyendo las categorías binarias. Además, reconoce la fluidez de las identidades de género y las orientaciones sexuales. Esta pedagogía parte de la ruptura del binomio hombre y mujer, describiendo el género como acto performativo, como un espectro que fluye entre ambos extremos. Su importancia en el contexto de la diversidad sexoafectiva radica en su capacidad para desafiar las normas y prácticas excluyentes, promover la inclusión y la equidad, y contribuir a espacios educativos más seguros y respetuosos.

Esta teoría se lleva al campo de la enseñanza, en la que tradicionalmente ha existido el «mandato histórico por excelencia de normalizar» con la intención de ofrecer una visión plural de diversas prácticas que vienen a desafiar la visión que se tiene del conocimiento académico (Sánchez Sáinz, 2019:13). Va más allá de la inclusión, la integración o las actitudes tolerantes, se presenta como una forma de «desordenar las reglas del juego», por ello, permite acercarse al conocimiento con una visión crítica de lo que está establecido y a repensar nuevas formas de entender la realidad.

Es evidente que se deben introducir programas de aprendizaje de idiomas en los que se incluya la conciencia de género, así como una formación del profesorado que incida en las desigualdades de género y en la búsqueda de estrategias para eliminarlas del aula (Castañeda-Peña, 2017: 140-1 apud Melero Carnero, 2017: 141).

## 6. Propuestas

Las propuestas que aquí se exponen tienen por intención demostrar la necesidad de actualización de esta guía y mejorar la presencia de la diversidad sexoafectiva en los currículos de lengua extranjera, de forma coherente y adecuada. Para ello, se van a citar los apartados del *PCIC*, comentando su contenido y ofreciendo ideas, sugerencias y propuestas de mejora y actualización.

### Nociones específicas. Inventario 3. Identidad personal. 3.1.7. Sexo.

En el apartado de nociones específicas, identidad personal, el inventario de nivel A1 menciona *hombre* y *mujer*. En el nivel B1 se amplía con *varón*, *hembra*; *masculino*, *femenino*; *heterosexual*, *homosexual*, *bisexual*, *transexual*; *gay*, *lesbiana*. Apreciamos, en primer lugar, que en el nivel A1 son pocas las nociones específicas incluidas. En segundo lugar, los términos en el nivel B1 aparecen juntos, bajo un mismo epígrafe, pero no atienden a una correcta clasificación. Cuando habla de sexo, ¿se entiende que es biológico?, ¿se refiere a identidad sexual?

En el nivel A1, por lo tanto, debería incluirse el término *persona intersexual* como categoría correspondiente al sexo asignado al nacer, junto con *hombre* y *mujer*, en tanto que cuerpos sexuados. En cuanto al nivel B1, se aprecia una confusión entre identidades, expresiones de género y orientaciones sexuales. Las orientaciones citadas son la *homosexual* (que incluiría *gay* y *lesbiana*), la *heterosexual* y la *bisexual*. Se pueden añadir otras orientaciones, a menudo invisibilizadas, como es la *asexual*. Es evidente que hay más, como *pansexualidad*, *polisexualidad* y *demisexualidad*, pero es comprensible que no se realice un catálogo exhaustivo de todas, ya que se entiende que no es el fin de la obra, además de lo complejo de describir y mantener actualizadas las definiciones en este campo. La *transexualidad* no es una orientación, por lo tanto, debe ir en un epígrafe separado. En este caso, debería ir acompañada de términos como *cisgénero* y *género fluido* o *no binario*. Igualmente, en los últimos años se ha optado por el uso del término *trans* en lugar de *transexual* con el fin de despatologizar dicho concepto<sup>2</sup>.

Parece relevante llamar la atención sobre el nivel en el que esta diversidad sexoafectiva aparece en el PCIC. No se cita hasta el nivel B1, lo cual es significativo, ya que son parte de la identidad personal que se estudia, especialmente, desde el nivel A1. Resultaría más adecuado que la orientación y la identidad sexual estuvieran representadas desde el nivel básico como nociones específicas.

### Nociones específicas. Inventario 3. Identidad personal. 3.1.8. Estado civil.

En el nivel A1 aparecen los conceptos *estado civil*; *soltero*, *casado*, *viudo*, *separado*, *divorciado*; *marido*, *mujer*. En el nivel B1 se añade el *matrimonio homosexual*, el *matrimonio heterosexual* y la *pareja de hecho*.

Para ofrecer una terminología sin marca de género, se sugiere el uso de la palabra *pareja* en el nivel A1, para referirse a una relación sin necesidad de aludir a su género de las personas implicadas. Esto proporciona una forma más inclusiva de hablar de la persona con la que se trabaja o se mantiene una relación. En el nivel B1 podría incluirse el término *cónyuge*, que se refiere a una persona que ha contraído matrimonio, evitando aludir al género y permitiendo una comunicación más incluyente.

El matrimonio entre personas del mismo género se denomina actualmente matrimonio igualitario, por lo que se recomienda este término en este y en otros apartados donde aparece.

Es importante aclarar que el PCIC, como guía, opta por el uso del genérico masculino a la hora de referenciar las nociones. Consultar la guía con *soltero*, *soltera*, *casado*, *casada*... entorpecería excesivamente su acceso. Como obra de consulta, emplear el masculino

---

<sup>2</sup> Véase <https://n9.cl/cjoke>

genérico aligera su lectura, sin por ello evitar cometer algunos deslices, como veremos en la última propuesta.

#### **Nociones específicas. Inventario 4. Relaciones personales. 4.1. Relaciones familiares.**

Las relaciones familiares aparecen en el nivel A1: *familia, padres; padre, madre, hijo, hermano, tío, sobrino, abuelo, nieto, primo*. En el nivel B1 se añade el *matrimonio homosexual y heterosexual, pareja de hecho; madre soltera, niño adoptado*. En el nivel C1 se hace referencia a la *familia monoparental*.

En este apartado se consideran imprescindibles varias apreciaciones. Por un lado, se incluye el término *madre soltera*, pero debería mencionarse también *padre soltero*, ya que, si se emplea el masculino genérico en la obra, este término debería aparecer. Se trata de un sesgo inconsciente que mantiene la imagen de una mujer que ha sido madre sin estar casada o que se ha separado y es la única encargada de hijos e hijas. En los aspectos familiares se tiende a usar tanto las referidas a hombres, como las referidas a mujeres, por lo que, en esta ocasión, podrían aparecer a la vez. Visibilizar a ambos progenitores, independientemente de su identidad sexual, es una opción más adecuada e inclusiva.

Por otro lado, la referencia a la *familia monoparental* se realiza en un nivel avanzado, pese a ser un concepto ampliamente establecido a nivel social. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), son casi dos millones de familias monoparentales en el año 2020<sup>3</sup>, siendo la mayoría las formadas por mujeres. En algunos contextos comienza a usarse el término *\*monomarental*<sup>4</sup>. No aparece en el diccionario de la RAE, si bien Fundéu RAE la entiende como una expresión válida<sup>5</sup>. Ciertamente, la palabra monoparental tiene su origen en la palabra latina *parentalis*, que significa progenitores, por lo que incluye ya tanto a los hombres como a las mujeres.

#### **Funciones. Inventario 1. Pedir y dar información. 1.2. Pedir información.**

Una de las funciones básicas de la lengua es la de pedir y dar información. En el inventario de funciones del nivel A1 aparecen las preguntas relativas al nombre, la residencia, el origen, la profesión, etc. En los últimos años se está comenzando a utilizar una pregunta más que busca una comunicación inclusiva y respetuosa. Es aquella que pregunta por los pronombres con los que una persona desea que se dirijan a ella, puesto que son los pronombres con los que se identifica. *¿Cuáles son tus pronombres? Él, ella, \*elle*. Independientemente de que esté o no reconocido el pronombre *\*elle*, es una apuesta clara por la inclusión y el respeto a la diversidad. El uso de esta forma de lenguaje no binario directo (Ártemis López, 2020) es un cambio social, con carácter reivindicativo, que está cogiendo peso en los países hispanohablantes, especialmente en Argentina y Chile.

#### **Saberes y comportamientos socioculturales. 1. Condiciones de vida y organización social. 1.2. La unidad familiar: concepto y estructura (fase de profundización).**

En este apartado del *PCIC* la información no se organiza por niveles. En la sección 1.2. *La unidad familiar: concepto y estructura*, la obra menciona los *tipos de unidad familiar predominantes*, así como al concepto *tradicional de familia* y los *valores de la familia en la sociedad*. No queda claro a qué se refiere con la *familia predominante* (¿será aquella

<sup>3</sup> Véase <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/p274/serie/prov/p01/l0/&file=01017.px&L=0>

<sup>4</sup> Véase [https://elpais.com/elpais/2011/05/04/mujeres/1304520617\\_130452.html](https://elpais.com/elpais/2011/05/04/mujeres/1304520617_130452.html)

<sup>5</sup> Véase <https://www.fundeu.es/consulta/monomarental/>

con marido y mujer, hijo e hija, representando una vez más el heterosexismo del que ya hemos hablado?). Es una apreciación sesgada de la realidad y que no debería aparecer en una guía. En cambio, hacer referencia a los valores tradicionales de la familia viene a demostrar que el concepto del que hablamos ha cambiado progresivamente en la sociedad y, en consecuencia, entendemos su cita en este apartado.

**Saberes y comportamientos socioculturales. 1. Condiciones de vida y organización social. 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda (fase de consolidación).**

En este apartado se citan las *medidas institucionales para luchar contra la violencia de género* y para la *protección del menor*. Además, se citan las leyes que las sustentan. En este caso, puede ser relevante añadir otras políticas de gran impacto social, como las *medidas institucionales para luchar contra los delitos de odio* y la *LGTBIfobia*, entre otras.

**Saberes y comportamientos socioculturales. 3. Identidad colectiva y estilo de vida. 3.1.3. Minorías étnicas (fase de aproximación).**

En esta parte de la obra se nombran los *grados de integración y aceptación de los grupos étnicos* y de *las minorías religiosas*, así como los *valores positivos y negativos del mestizaje: interculturalidad y xenofobia*. Conectado con este apartado, se hace referencia a diferentes minorías étnicas en el apartado 1.2. *Población*.

Por lo que concierne al trato desigual, se precisa que esta identidad colectiva refleje, además, ese *trato desigual por motivos de raza, religión, físico, edad, condición física y mental, ideologías políticas, clasismo, sexo y orientación sexual*, ampliando la visión que pone de manifiesto todas las interseccionalidades presentes en el ser humano (Hill Collins y Bilge, 2019). En este caso, se considera relevante citar todos los ejes de opresión que afectan al ser humano y que quedan bajo la denominación más amplia de lenguaje inclusivo.

**Saberes y comportamientos socioculturales. 3. Identidad colectiva y estilo de vida. 3.2. Tradición y cambio social (fase de profundización).**

En este punto, en la fase de profundización, se alude a la *aparición de nuevos modelos familiares, familias monoparentales, homosexuales...* Como lo que se ha comentado anteriormente, son términos que requieren una actualización.

**Saberes y comportamientos socioculturales. 3. Identidad colectiva y estilo de vida. 3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos.**

En las *convenciones sociales y tradicionales* se nombran la *boda gitana* y el *año nuevo chino*. En las *conmemoraciones de fechas señaladas* se menciona el *Día de la Hispanidad*, *Diada de Cataluña*, *Día da Patria Galega* y *Aberti Eguna*. Por último, se citan las relacionadas con *diferentes colectivos sociales: Día Internacional de la Mujer Trabajadora, Día contra la Violencia de Género, Día Internacional de la Infancia*.

Sin perjuicio de lo ya existente, una opción a considerar sería incluir la *celebración del Orgullo LGBTI+* por su importancia en la lucha por los derechos de esta comunidad. Igualmente, la referencia a la conmemoración de la *Mujer Trabajadora* debe actualizarse por *Día Internacional de las Mujeres*, tal y como se denomina actualmente. Asimismo, puede ampliarse la lista con otras fechas relevantes, como el *Día Internacional de la mujer y la niña en la ciencia*. Una fiesta que tiene una gran repercusión a nivel mundial es la que tiene lugar en las Islas Canarias. Sus Carnavales cuentan con la Gala Drag de las Palmas

de Gran Canaria<sup>6</sup> desde 1997. Es lógico que no se enumeren todas y cada una de las festividades porque sería desproporcionado, si bien, la intención de estas propuestas es permitir la visibilidad de las orientaciones e identidades divergentes, así como la igualdad de género y las expresiones artísticas de la comunidad LGTBI+.

### **Nociones específicas. Inventario 7. Trabajo. 7.1. Profesiones y cargos.**

En esta última propuesta nos referimos al nivel A1, en el que se citan como *profesiones y cargos*: *abogado, médico, profesor, taxista, ama de casa*. Si bien hemos comentado anteriormente que, en esta obra, se usa el genérico masculino, llama la atención que, en este caso, se utiliza la opción en femenino, *ama de casa*. Como la RAE comentó en su tuit de @RAEinforma, «El masculino de ama de casa es, en efecto, amo de casa»<sup>7</sup>. Se trata, pues, de un sesgo inconsciente que requiere ser modificado con el fin de ser coherentes con el conjunto de la obra.

## **7. Conclusiones**

Los currículos de Lengua Extranjera/Segunda Lengua son herramientas fundamentales que establecen los objetivos, contenidos de aprendizaje, así como la enseñanza y los criterios de evaluación de idiomas en cada nivel. Estas guías, que constituyen la base de programaciones y materiales didácticos, inciden directamente en las dinámicas de aula, determinando no solo los conocimientos que deben adquirirse, sino también los valores que subyacen en esos procesos. De ahí la importancia de que sean analizados, revisados y actualizados de manera continua, con el fin de adaptarse a los cambios sociales y culturales que impactan en la enseñanza de los idiomas.

Las propuestas aquí presentadas tienen como objetivo subrayar la imperiosa necesidad de actualizar el Plan Curricular del Instituto Cervantes (*PCIC*) en lo que respecta a la inclusión de la diversidad sexoafectiva y los referentes socioculturales que reflejen la pluralidad existente en la sociedad contemporánea. Actualmente, el currículo no siempre ofrece una representación adecuada y completa de las realidades, identidades y orientaciones que, aunque históricamente invisibilizadas, forman parte intrínseca del contexto social en el que se enseña una lengua. Esta invisibilidad perpetúa sesgos y estereotipos que limitan la riqueza de las experiencias comunicativas en el aula, y contribuyen a perpetuar una visión monolítica de la identidad sexual y afectiva.

Por otro lado, la representación de la diversidad en las programaciones, los materiales didácticos y las planificaciones de aula no solo depende del contenido de los currículos oficiales, sino también de la labor docente. El profesorado desempeña un papel central en la interpretación y aplicación de dichos contenidos, convirtiéndose en agentes clave para garantizar una enseñanza inclusiva. Es fundamental, por tanto, que los y las docentes reciban una formación sólida en materia de diversidad, que abarque no solo la diversidad sexoafectiva, sino también otras formas de diversidad, tales como la étnica, cultural y funcional. Esta formación debe incluir herramientas que permitan al profesorado desarrollar una capacidad crítica para analizar, seleccionar y adaptar los materiales que

---

<sup>6</sup> La Gala se llama Drag Queen, pero, se opta por usar solo el término *Drag* con el fin de englobar a todas las personas que hacen drag (como, por ejemplo, Drag Kings).

<sup>7</sup> <https://twitter.com/RAEinforma/status/458185939471597568>

utilicen en sus clases, de modo que representen adecuadamente la diversidad y promuevan la inclusión.

Además, resulta imprescindible reconocer el papel crucial que desempeñan las editoriales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las editoriales, responsables de la creación y distribución de materiales didácticos, tienen la responsabilidad de mantenerse al día con los avances en investigación y las demandas sociales. La colaboración entre instituciones educativas, investigadores y editoriales es clave para asegurar que los manuales y recursos educativos no solo estén actualizados, sino también en lo que respecta a la inclusión de la diversidad sexoafectiva y otras realidades sociales. Los materiales didácticos no deben ser meros transmisores de contenido gramatical y léxico, sino que deben convertirse en herramientas que promuevan una visión crítica y diversa del mundo, que refleje las múltiples identidades y orientaciones presentes en la sociedad actual.

La visibilización de la comunidad LGTBI+ en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua es, por lo tanto, una necesidad que no solo responde a un imperativo social y ético, sino también a la necesidad pedagógica de reflejar la realidad de las personas que lo hablan. Incluir de manera natural y respetuosa las distintas orientaciones e identidades sexuales en los materiales y en el aula contribuye a crear espacios de aprendizaje más inclusivos, respetuosos y enriquecedores. Asimismo, esto facilita que el estudiantado desarrolle una competencia intercultural más profunda y compleja, lo cual es un objetivo central en la enseñanza de cualquier lengua.

En conclusión, la enseñanza de lenguas extranjeras no puede desligarse de los cambios y desafíos sociales actuales. La inclusión de la diversidad sexoafectiva y de otras formas de diversidad en los currículos, materiales y prácticas docentes es esencial para garantizar una educación que promueva la igualdad, la justicia social y el respeto por la diversidad. Esta actualización y revisión constante no debe limitarse al ámbito educativo formal, sino que debe involucrar a todos los actores que intervienen en el proceso educativo, desde las instituciones hasta las editoriales, pasando por el profesorado. Solo así podremos asegurar una enseñanza de calidad que responda a las necesidades y realidades del siglo XXI.

## Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

CÓRDOBA, David, SÁEZ, Javier y VIDARTE, Paco (Eds.) (2005). *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Egales.

CRUZ GALINDO, Rey Jesús. (2020). «Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México». *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 11, núm. 21.

ENGRÁ MINAYA, Sara. (2020). «El tratamiento de la comunidad LGTB+ en el aula de Español como Lengua Extranjera». *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, nº16, 1-104.

- FÁBREGAS, Antonio. (2022). «El género inclusivo: una mirada gramatical». *Cuadernos de Investigación Filológica*, nº51, 25-46.
- GUERRERO SALAZAR, Susana. (2020). «El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española». *IgualdadES*, 2, 201-221.
- Guijarro, Juan Ramón. (2006). «Enseñanzas de la teoría Queer para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras». *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (6), 5366.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm)
- LÁZARO, Hugo. (2021). «Homoparentalidad y pluralismo familiar en los manuales de ELE de nivel inicial». *MariCorners: Estudios Interdisciplinarios LGTBIQ+ / coord. por Esteban Francisco LÓPEZ MEDINA, Moisés FERNÁNDEZ CANO, Aarón PÉREZ BERNABEU, Esther PÉREZ NIETO, Miguel SÁNCHEZ IBÁÑEZ*, 2022, 263-284.
- LÓPEZ, Ártemis. (2020). «Cuando el lenguaje excluye: consideraciones sobre el lenguaje no binario indirecto». *Cuarenta Naipes*, año 2, nº 3, 295-312.
- LÓPEZ MEDINA, Esteban Francisco. (2021). *Libro de abstracts del 2º Congreso Internacional de Estudios Interdisciplinarios LGTBIQ+ en español Maricorners*. Disponible en: <https://maricorners.es/archivos/Maqueta-Maricorners-2021.pdf>
- MELERO CARNERO, Laura. (2020). *Educación en materia de igualdad de género y visibilidad LGTBI en el aula de ELE ¿Es posible?* [TFM]. Universidad de Alicante.
- RAITER, Alejandro. (2020). Variación lingüística e identidad. *Cuarenta Naipes*, año 2, nº3, 275-294.
- SALVIA RODRÍGUEZ, María. (2017a). «La representación de la sexualidad en los manuales de ELE». *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 641-648.
- SALVIA RODRÍGUEZ, María. (2017b). «Armarios de papel: el heterosexismo en los manuales de español como lengua extranjera». *Ex æquo*, n.º 36, 99-115.
- SÁNCHEZ SÁINZ, Mercedes. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.