



IPAZUD
 Instituto para la Pedagogía,
 la Paz y el Conflicto Urbano.
 Universidad Distrital
 Francisco José de Caldas

Aportes desde la perspectiva *queer* para la reforma curricular de la escuela en búsqueda de la equidad de género

Contributions from queer perspective for curriculum reform school in pursuit of gender equity

Contribuições da perspectiva da Teoria *Queer* para a reforma curricular escolar em busca da equidade de gênero

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal¹

fideldmauricior@yahoo.com
 Universidad Santo Tomás
 Bogotá – Colombia

Maricel Mena López²

maricelmena@ig.com.br
 Universidad De Sao Paulo
 Sao Paulo – Brasil

Artículo recibido: 30/04/2014
 Artículo aprobado: 18/06/2014

Para citar este artículo: Ramírez, F., y Mena, M. (2014). Perspectiva *queer* para la reforma curricular de la escuela para equidad de género. *Ciudad Paz-Ando*, 7(1), 106-124

DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2014.1.a06>

Resumen

El presente trabajo presenta algunas pistas de análisis en torno al género desde una perspectiva *queer*, con el ánimo de establecer algunas orientaciones curriculares para la transformación de la escuela en pro de la equidad. En un primer momento, se presenta el género como un problema curricular que se inscribe en las perspectivas pos-críticas. En la segunda parte, se establecen algunas características del abordaje del género desde la teoría *queer*. Finalmente, se hacen algunas recomendaciones para una transformación curricular de la escuela.

Palabras clave: Teoría *queer*, equidad de género, reforma curricular.

¹ Doctorando en Educación en la línea de Educación y Sociedad. Docente de la Secretaría de Educación Distrital en el área de Filosofía.

² Doctora en Ciencias de la Religión de la Universidad Metodista de Sao Paulo. Docente de Teología de la Universidad Santo Tomás de Aquino.



Abstract

This article presents some clues on gender analysis from a queer perspective with the aim of establishing curriculum guidelines for school transformation towards equity. First, present gender as a curricular issue that falls within the post-critical perspectives. Secondly, some characteristics of the term 'genre' are set based on the queer theories. Finally, some recommendations needed for a school curriculum transformation are presented.

Keywords: Queer theory, gender equity, curricular transformation

Resumo

O presente trabalho apresenta algumas pistas da análise quanto a gênero, a partir da perspectiva *queer*, com o intuito de estabelecer algumas orientações curriculares para a transformação da escola em prol da equidade. Em primeiro lugar, apresenta gênero como uma questão curricular que cai dentro das perspectivas pós-críticas. Em segundo lugar, algumas características do termo 'gênero', estão embasadas nas teorias *queer*. Finalmente, algumas recomendações necessárias para uma transformação curricular para as escolas são apresentadas.

Palavras-chave: Teoria *queer*, equidade de gênero, reforma do currículo.

Introducción

Pese a que en Bogotá se ha avanzado en asuntos de igualdad de género y a nivel Distrital se ha promovido la defensa de los derechos de las poblaciones de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, e Intersexuales (de ahora en adelante LGBTI), las prácticas en la escuela reflejan otra realidad. Muchas de ellas aún reproducen estereotipos heterosexistas y discriminatorios.

Debido a esto, y a que algunos sectores de la sociedad también han avanzado en el discurso del género, hoy la escuela reconoce la necesidad de transformación del currículo en cuanto a la transversalización de temas relacionados con el género y diversidad sexual. Nuestra propuesta se limitará al campo

amplio del currículo, sin entrar en detalles relacionados con la didáctica y las teorías educativas. Esta opción se justifica si entendemos el currículo como parte de un proceso que contribuye no solo a la formación integral de las personas, sino también, y de manera especial, al ejercicio de la ciudadanía plena, con miras a la ejecución de políticas educativas institucionales que van más allá de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escuela; todo esto para posibilitar ambientes más incluyentes que reconozcan y respeten la diversidad.

En la práctica, los ambientes escolares son hostiles con las mujeres y con aquellos que no corresponden a las hegemonías he-



terosexistas convencionales. Así lo demostró la investigación realizada por la Universidad Pedagógica Nacional, de la cual surgió el libro: *Homofobia y convivencia en la escuela* (Werner, 2008). El libro analiza las creencias, emociones y comportamientos de los y las estudiantes frente a sus compañeros homosexuales y lesbianas, y reconstruye casos de jóvenes que han experimentado diversas formas de discriminación y violencia en la escuela debido al rechazo hacia su orientación sexual e identidad de género.

Otra producción académica que vale la pena destacar es *Diversidad sexual en la escuela, Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia* (García, 2007), donde partiendo de la constatación de la existencia de múltiples acosos, hostigamientos y violencia contra lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (LGBT) en la escuela, contribuye en la construcción de prácticas pedagógicas e institucionales que valorizan la diversidad sexual en el marco de los derechos humanos, con miras a la formación en ciudadanía.

Esta situación de rechazo a la que se tienen que enfrentar diariamente niños, niñas y adolescentes en la escuela, se constituye en un desafío para los actuales educadores quienes son mediadores en el acto educativo. Sin embargo, lograr una verdadera transversalización del género en la escuela, en pro de la equidad, resulta una tarea compleja que debe pasar por un proceso de análisis y crítica de las visiones tradicionales que se han tenido al respecto.

Hablar hoy de género trasciende la esfera del reconocimiento de los derechos de la mujer hacia la deconstrucción de lo que tradicionalmente se ha llamado masculino o femenino. Partiendo de las construcciones y de los papeles sociales y culturales atribuidos a hombres y mujeres en la sociedad -debido a las características biológicas con las que

nacemos- la deconstrucción desde las teorías de género analiza lo que muchas veces pasa desapercibido por nuestros ojos. Lo que llamamos “normal” o “natural” no es más que una carga de prejuicios sociales culturalmente construidos sobre los hombres y las mujeres. Nacemos libres de prejuicio, pero los roles que nos encajonan en el discurso identitario de lo masculino o lo femenino contribuye al refuerzo de dualismos sexuales, invisibilizan y, al mismo tiempo, traen consigo prejuicios sobre las nuevas identidades.

Debido a lo anterior, hoy día se han introducido en los estudios sociológicos de género nuevas categorías de análisis en torno a los roles de género y, por tal razón, empiezan a cobrar relevancia las teorías *queer*, que en palabras de Da Silva (1999), son una manera de problematizar la identidad sexual y permitir el tránsito de las identidades. “El verbo transitivo *queer* expresa el concepto de “desestabilizar”, “perturbar”, “jorobar”; por lo tanto, las prácticas *queer* se apoyan en la noción de desestabilizar normas que están aparentemente fijas. El adjetivo *queer* significa “raro”, “torcido”, “extraño” (Fonseca & Quintero, 2009, p.45).

Las teorías *queer* rechazan la clasificación de los individuos en categorías universales como “hombre” o “mujer”, “heterosexual” u “homosexual”, ya que estas esconden variaciones culturales que en última instancia se sobreponen una a la otra. Lo *queer* “extraño, inusual, anómalo” afirma que todas las construcciones sociales son anómalas. Estas teorías nacen de un movimiento social que se opone a las etiquetas binarias explícitas en los términos homo/hetero/bisexual (Herrera, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo asume el abordaje del género desde las teorías *queer*, como lo señaló Judith Butler, considerada pionera de esta teórica, cuyo objeto es la problematización de lo que tradicio-





nalmente se ha considerado como masculino y femenino, y de poner el género en disputa (Butler, 2007). Es decir, a partir del análisis crítico de los roles tradicionalmente adjudicados al género se proponen nuevas categorías que permitan a los individuos transitar libremente por identidades no necesariamente asociadas al sexo. Butler consigue argumentar la posibilidad de subversión del género, superando desde allí las visiones tradicionales sobre el sexo, el género y la sexualidad.

En resumen, lo que se busca es ofrecer algunas pistas de análisis en torno al género, desde una perspectiva *queer*, con el ánimo de establecer orientaciones curriculares para la transformación de la escuela en pro de la equidad. En tal sentido, es importante aclarar que lo que aquí se expone se inscribe en una perspectiva pos-crítica por lo que debe ser leída desde la escuela.

El artículo se estructura en tres partes, tratando de dar un orden inductivo lógico a la problemática abordada. En la primera, se presenta el género como un problema curricular;

en la segunda, intitulada “del género a las teorías *queer* del género”, se realiza un acercamiento al género como categoría analítica hasta llegar a la perspectiva *queer* del género; y, finalmente, en la tercera parte se exponen algunas pistas para la renovación curricular de la escuela en pro de la equidad de género.

El género como problema curricular

Plantear el género como un problema curricular requiere de un proceso de análisis en torno a las perspectivas que se han tenido al respecto del currículo a lo largo de la historia, desde el momento en que surge como materia de estudio hasta la actualidad. Por la naturaleza de este trabajo no se tiene como pretensión hacer un recorrido exhaustivo, sino simplemente un esbozo que permita ubicar al género como un problema curricular siguiendo el esquema propuesto por Da Silva (1999), a partir de tres grupos de teorías en torno al tema curricular, a saber: teorías tradicionales, teorías críticas y teorías pos-críticas.



Establecer una definición única de currículo es una tarea difícil, o por qué no decirlo, imposible, tal como lo señala Lundgren (1997). Su significado depende, según Da Silva (1999), de la forma como ha sido definido por los diferentes autores y teóricos. En tal sentido, cualquier definición que se pueda dar, lo único que podría revelar es la forma como ha sido entendido en tal o cual época, por tal o cual autor. Así, el concepto de currículo depende del pensamiento subjetivo del autor o escuela que representa.

Las teorías tradicionales

Estas teorías toman como base las investigaciones acerca del currículo desarrolladas en Estados Unidos en la segunda década del siglo XX, las cuales se articulan con el tema de la administración educativa. *The curriculum*, texto escrito por Bobbit³ en 1918, resulta ser la máxima expresión de aquellos que buscaban racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículos (Da Silva, 1999).

Esta obra, considerada el primer trabajo sistemático sobre la problemática curricular, surge en un período en que emerge con fuerza el movimiento de la eficiencia social, el cual se centraba en la cuestión de “¿qué es lo que la escuela debe de enseñar?” como un problema que debía ser abordado científicamente. (Posada, 2008, p.1)

En la tentativa de dar respuesta a este interrogante, Bobbitt recurre a la metáfora del científico como fabricante, quien a partir del descubrimiento de las deficiencias humanas en diferentes ámbitos de la vida y como fruto de

la experiencia, traza por objetivo la formación dirigida que apunte a la superación de dichas deficiencias. En palabras de Bobbitt:

La primera tarea del científico como fabricante es el descubrimiento de esas deficiencias sociales que se derivan de la falta de experiencias históricas, literarias y geográficas. Cada deficiencia encontrada es un llamado a la formación dirigida; apunta a un objetivo que se va a establecer para la formación consciente. La naturaleza de los objetivos apuntará a los materiales curriculares que deben ser seleccionados para estos temas. Un obstáculo importante es la falta de acuerdo en cuanto a lo que constituye la deficiencia social. Sin embargo no hay justificación para la formación escolar de cualquier tipo, excepto que exista una brecha entre la formación de la experiencia general y la formación que debe ser cumplida⁴. (1918, p.51)

Bobbitt establece que la escuela debe funcionar como lo hacen las empresas de corte industrial o comercial, pues para él era fundamental que el sistema educativo pudiera establecer los resultados que pretendía obtener. Da Silva no duda en señalar que el modelo de Bobbitt estaba claramente volcado hacia la economía. Su palabra clave era “eficiencia” (1999) en contraposición a la “deficiencia”. Esto relacionado con los principios de la administración científica propuesta por Taylor (1915).

En este orden, para Bobbitt el asunto curricular es meramente organizacional; los fines del currículo están definidos por las exigencias profesionales del contexto laboral de la vida adulta. En tal sentido, el currículo es una cuestión técnica. El sistema educativo debía establecer claramente cuáles eran sus objetivos.

3 Franklin Bobbitt (1876-1952), fue profesor de la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos.

4 Traducción propia del inglés por parte de los autores.





© Merly Guanumen P.

Es un modelo orientado a la economía y por esa razón, centrado en la eficiencia. Esta idea de eficiencia se inscribe dentro de la ideología de la lógica instrumental, e históricamente refleja la polémica que tiene la educación dentro del capitalismo de finales del siglo XIX e inicios del XX. Si bien esta perspectiva se impuso durante gran parte del siglo XX en Estados Unidos, también es importante señalar que en dicho contexto surgieron corrientes más progresistas, como la que lideró John Dewey (1916); quien estuvo preocupado por la construcción de la democracia más que por el funcionamiento de la economía, aún antes que Bobbit.

Para Dewey la educación no era solo una preparación para la vida laboral adulta sino además un espacio de vivencia y práctica de los principios democráticos.

Estamos, sin duda, lejos de darnos cuenta del eficaz potencial que tiene la educación como un organismo constructivo de mejora de la

sociedad, de darnos cuenta de que no sólo representa el desarrollo de los niños y jóvenes, sino también el futuro de la sociedad de la que serán sus electores⁵. (1916, p.85)

La perspectiva tecnicista del currículo se termina de consolidar con el libro de Tyler: *principios básicos de currículo*, publicado en Estados Unidos en 1949. En este texto, el autor enmarca los estudios sobre el currículo en la idea de organización y desarrollo. Para Tyler (1973), la organización y el desarrollo del currículo deben buscar responder a cuatro cuestiones básicas: 1) ¿cuáles son los objetivos educacionales que la escuela debe atender?, 2) ¿cuáles son las experiencias que pueden propiciar el alcance de los objetivos educacionales?, 3) ¿cuál es la forma de organizar eficientemente las experiencias en la escuela? Y 4) ¿cómo evaluar si se han alcanzado los objetivos educacionales propuestos en la escuela?

⁵ Traducción propia del inglés por parte de los autores.



Más que dar respuesta a estos interrogantes, Tyler ofrece algunos procedimientos mediante los cuales se hace posible enfrentar el problema curricular teniendo en cuenta los niveles de enseñanza. Desde la anterior perspectiva, se pueden considerar como características del Curriculum Tradicional las siguientes:

1. Transmite conocimiento existente.
2. Conocimiento y aprendizaje para sí mismo.
3. Valoriza el conocimiento de las materias.
4. Asume jerarquías que establecen fronteras entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano.
5. Genera problemas en la transferencia del conocimiento escolar a contextos no escolares.

Dentro de la transmisión de conocimientos existentes vale la pena percibir cómo la escuela ha contribuido en el proceso de formación de los roles diferenciados de comportamiento entre mujeres y varones. Se transmiten conocimientos que realzan el papel del hombre en la ciencia en general, dejando de lado el aporte silenciado de las mujeres. Prima así el modelo masculino hegemónico, se reproduce la estereotipia sexual y se transmiten y desarrollan unos valores específicos de igualdad y libertad dentro de un modelo jerárquico, patriarcal y androcéntrico. De este modo, se invisibilizan las diferencias y se refuerzan las asimetrías en razón al sexo, la clase, la etnia, etc.

Las teorías críticas curriculares

Según lo planteado por Da Silva (1999), estas teorías surgen hacia la segunda década del siglo XX como respuesta a los planteamientos positivistas e interpretativos que dominaban las ciencias. Carr (1988) señala que los primeros teóricos críticos, pertenecientes a la Escuela de Frankfurt, cuestionaron la forma en

que la racionalidad instrumental del positivismo veía con buenos ojos lo correspondiente al papel de la ciencia en la sociedad como a la naturaleza de la misma ciencia.

El papel de la ciencia consistía en legitimar la acción social aportando “hechos objetivos”. Los resultados científicos se reducían a distinguir las líneas de acción más eficaces de las que no lo eran tanto, y explicaban cómo ocurrían las consecuencias; no se cuestionaba la legitimidad. Lejos de ser una indagación incasable sobre la naturaleza y la conducción de la vida social, la ciencia se veía en peligro de considerar las formas de la vida social como algo ya dado, para reflexionar únicamente sobre cuestiones “técnicas” (De Alba, 1994).

Los teóricos críticos del currículum cuestionan la noción de justicia y racionalidad en las estructuras sociales afirmando que estas son creaciones mediante procesos y prácticas injustas, coercitivas, distorsionadas y por veces irracionales, que han sido asumidas como hechos “naturales” (Magendzo & Donoso, 1992). Estas teorías se fundamentan en el diseño curricular problematizador usado en la reconstrucción del tejido social y en la educación para los derechos humanos. Al centrarse en las relaciones entre teoría y práctica por un lado, y entre la educación y la sociedad por otro, enfatizan en las ciencias aplicadas. Sin embargo, este modelo en sí no quiere decir que tome en cuenta las asimetrías de poder derivadas de la construcción social del género. Sus referentes continúan siendo masculinos, aunque se evidencie un importante aporte de las instituciones internacionales como Amnistía Internacional⁶ (2002) en visibilizar la situación de violencia de género en el mundo.

Las dos teorías hasta aquí presentadas tienen sus limitaciones, y aunque en su tiem-



po fueron innovadoras, se percibe en ellas una polarización; por un lado, el tradicionalista que supervalora las ciencias básicas, y por otro, el crítico que da realce a las ciencias aplicadas. En la actualidad, las dos tendencias curriculares que están en auge son: el aprendizaje basado en problemas, y el currículo para la comprensión; cuyo objeto es la integración de los dos modelos, es decir el saber y el hacer (Posada, 2008). No obstante, esta integración entre el saber y el hacer no necesariamente implicaba una educación en perspectiva inclusiva y de género, pues estas categorías no existían en ese entonces. De allí que las teorías curriculares que van más acorde con nuestra propuesta curricular *queer* son las denominadas pos-críticas.

Las teorías pos-críticas del currículo

Las teorías pos-críticas son aquellas que hacen una apuesta por la multiculturalidad, que pone en cuestión las tradiciones hegemónicas. Esta vertiente surge en 1920 como reacción al positivismo, al racionalismo y al determinismo que había dominado el escenario intelectual por más de un siglo. Durante el período de post-guerra, la crítica radical es contra los paradigmas dualistas y realistas con trabajos llegados sobre todo de la onda estructuralista con pensadores como Bathes, Greimas, Jakobson, Lacan, Lévi-Straus, Foucault; pero también de pensadores de otros horizontes teóricos como Merleau-Ponty en la fenomenología, Wittgenstein en filosofía del lenguaje, Eco y Ricoeur en semiótica y Sacks en sociología. Estos últimos pensadores abandonan el racionalismo y el empirismo definido por la corriente tradicional (Mena – López, 2008).

Aunque el punto clave del multiculturalismo sea la cuestión de la diferencia, en pa-

labras de Semprini: “La diferencia es antes de todo, una realidad concreta, un proceso humano social que el ser humano emplea en sus prácticas cotidianas y se encuentra inserto en un proceso histórico” (1999, p.11), y su objeto principal sea el dar respuesta a la monocultura, sus parámetros continúan priorizando el universalismo desde nuevas categorías como el relativismo y el subjetivismo, y con sus nociones de igualdad e inclusión social, faltando - a nuestro modo de ver - una posición crítica al sexismo y al racismo camuflado en estas concepciones de pensamiento (Mena - López, 2008).

Es un currículo que, tal como lo plantea Da Silva (1999), se basa en las ideas de la tolerancia, el respeto y convivencia armoniosa entre las culturas y múltiples identidades culturales. Sin embargo, consiente de estos límites, asumimos críticamente algunos de sus aportes teóricos con miras a la transformación curricular en perspectiva *queer*.

Un currículo inspirado en esas concepciones no se limita, pues, a enseñar la tolerancia y el respeto, por más deseable que esto pueda parecer, sino que insistirá en un análisis de los procesos por los cuales las diferencias son producidas a través de relaciones de asimetría y desigualdad. En el currículo multiculturalista crítico, la diferencia, más que tolerada o respetada, es permanentemente puesta en cuestión. (Da Silva, 1999, p.4)

Tal como lo plantean Maknamara & Alves (2012), los pos-críticos designan el resultado de la influencia del posmodernismo, - del posestructuralismo⁷ y de las filosofías de la dife-

7 El posestructuralismo describe una variedad de investigaciones que emergieron alrededor de 1960, para poner en tela de juicio los postulados estructuralistas. Entre los teóricos de esta corriente se destacan: Edgar Morin; Judith Butler, Jean Francois Lyotard y Jacques Derrida.



rencia⁸, así como de los estudios culturales, poscolonialistas⁹, posmarxistas¹⁰, multicultu-
 ralistas, ecológicos, étnicos y de los estudios
 feministas y de género, - sobre teorías, inves-
 tigaciones y prácticas en el campo educacio-
 nal. Estas perspectivas teóricas favorecen la
 disminución de las fronteras entre el conoci-
 miento académico y escolar, así como el co-
 nocimiento cotidiano y el conocimiento de la
 cultura de masas (Da Silva, 2002).

En tal orden, las teorías pos-críticas del cu-
 rrículo ayudan al reconocimiento de que en el
 mundo contemporáneo han emergido nuevas
 subjetividades e identidades y se han visibili-
 zado nuevas configuraciones culturales que
 hacen presencia en la escuela exigiendo su
 reconocimiento. Como lo señalan Maknamara
 & Alves (2012), las teorías pos-críticas en edu-
 cación entienden como legítimo reconocer e
 investigar la existencia y el funcionamiento de
 “pedagogías culturales”. Esta situación, según
 Maknamara & Alves (2012), citando a Corazza
 (2012), modifica el planteamiento de los pro-
 blemas educativos y, por lo tanto, las formas
 de estudiarlos y de resolverlos.

Lo pedagógico y lo curricular ha trascen-
 dido los límites de la escuela y los procesos
 de enseñanza-aprendizaje de valores, ideas
 y conductas, y se incorporan a los diferentes
 artefactos culturales. En tal sentido, Da Silva
 (2002) señala que las instituciones e instan-
 cias culturales más amplias también tienen un
 currículo, pues ellas también transmiten una
 variedad de formas de conocimiento.

⁸ Las filosofías de la diferencia se desarrollan en Francia en la
 década de los 70, fruto de la relectura de autores como Nietzsche,
 Freud, Heidegger a partir de nociones como: Ruptura, Continuidad,
 Discontinuidad, Novedad, Alteridad. Entre sus exponentes pode-
 mos citar a Foucault, Deleuze y Levinás.

⁹ Las teorías poscolonialistas son un conjunto de teorías críticas
 que responden a los postulados colonialistas legados de los siglos
 XVI a XIX; su desarrollo en nuestro contexto se da a partir de la
 década de los 80. Algunas obras que se destacan son: Bhabha
 (1994), Césaire, (2006) y Fanon (2007).

¹⁰ Los teóricos posmarxistas exploran las diversas teorías lega-
 das de la tradición marxista.

Como se ha podido notar a lo largo de la pre-
 sentación realizada, el currículo ha tenido un
 desarrollo histórico influido por distintas situa-
 ciones socio - culturales. Cualquiera que sea
 la perspectiva, sea tradicional, sea crítica o
 pos-crítica, refleja una visión del mundo y de
 sociedad. No se trata simplemente de acusar
 a unas como mejores y otras como peores,
 sino más bien de entenderlas en su contexto,
 como las respuestas que la escuela ha dado
 a la educación en períodos determinados. El
 peligro es querer mantener perspectivas pen-
 sadas para una sociedad diferente en contex-
 tos nuevos. En tal sentido, los contextos ac-
 tuales de la escuela exigen a los educadores
 un desarrollo teórico en torno al género y la
 diversidad; esto por cuanto el escenario edu-
 cativo debe responder a su representatividad,
 en este caso, marcadamente diversa, y las re-
 laciones que dimanen de este entorno deben
 responder también a las exigencias sociales
 en cuanto a la diversidad sexual.

Las políticas públicas a nivel internacional
 y nacional han evolucionado en torno al re-
 conocimiento de las libertades sexuales y al
 establecimiento de normas que permitan el
 disfrute pleno de derechos en igualdad de
 condiciones, sin importar la sexualidad o la
 identidad de género.

Sin embargo, dichas políticas públicas a
 nivel nacional son escasas. A nivel Distrital se
 han implementado políticas públicas que abo-
 gan por el reconocimiento de la diversidad y
 existen leyes que defienden el desarrollo de la
 libre personalidad y el disfrute de la sexuali-
 dad, como es el caso de la Ley de Conviven-
 cia 1620 del Congreso de la República, que
 reconoce la importancia de:

El reconocimiento, respeto y valoración de la dig-
 nidad propia y ajena, sin discriminación por ra-
 zones de género, orientación o identidad sexual,





© IPAZUD

etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes. (Ley 1620 del 15 de marzo de 2013)

Pese a los desarrollos políticos y legislativos, a nivel de desarrollo conceptual aún falta profundizar al respecto, pues muchas de las perspectivas en torno a currículo y género aún se encuentran centrados en visiones tradicionales que buscan el reconocimiento y el desarrollo de la mujer, sin cuestionar a profundidad las estructuras de desigualdad generadas por las visiones de lo masculino y lo femenino.

Los avances políticos, producto en muchos de los casos de la militancia de sectores minoritarios, no tendrán una plena implementación si en la escuela se siguen transmitiendo perspectivas tradicionales y repitiendo estereotipos en torno a roles de género, tal y como lo señalan Ramírez & Pinilla (2014). La sugerencia que dimana de este problema es la necesidad de incluir en la escuela una mirada

crítica sobre el currículo tradicional, una renovación curricular en la escuela que centre su atención en una perspectiva de género y que propicie el desarrollo de habilidades sociales que permitan una convivencia ciudadana con mayor equidad entre los seres humanos y de estos con la naturaleza, sin estereotipos de género que encasillan a niños, niñas y jóvenes en comportamientos masculinos y femeninos lícitos o ilícitos (Ramírez & Pérez, 2013).

Del género a las teorías *queer* del género

Apuntes sobre el género como categoría analítica

La categoría de género se inscribe dentro de las luchas sociales de reivindicación por los derechos civiles de las mujeres, del movimiento negro, de los trabajadores, y de otros movimientos que problematizan los conceptos desarrollados por la tradición occidental. Nace en la academia norteamericana como una distinción analítica de rechazo contra el determinismo biológico empleado en términos como “sexo” o “diferencia sexual”, re-



saltando también los aspectos relacionales en las definiciones normativas de feminidad (Scott, 1996).

Robert Stoller (1968) dice que la identidad de las personas comprende, además del sexo biológico, una dimensión psicológica en cuyo proceso de construcción se articulan tres elementos: *la asignación del género*, en el momento que nace el bebé, a partir de sus genitales; *la identidad de género*, que se establece cuando el niño adquiere el lenguaje y es anterior al reconocimiento de las diferencias anatómicas entre los sexos; y *el papel del género*, que se constituye a partir de las normas, prescripciones y leyes de la sociedad o de la cultura y que le son exigidas a las identidades.

Estos teóricos cuestionan las categorías fundamentales de ciencia, teorías y metodologías occidentales. Para autoras y militantes del movimiento feminista como Benhabib & Cornell (1987), hay una necesidad de cambio del paradigma marxista hacia el feminista.

Al descubrir las asimetrías socio-culturales, el género como categoría analítica dentro del movimiento feminista propone lidiar con las diferencias, las sitúa en contexto. Es así como los estudios feministas utilizan el término género para interpretar las relaciones entre hombres y mujeres. El género designa los significados simbólicos asociados al sexo que eran tratados como “naturales”, y que justificaban la subordinación de las mujeres como algo natural.

La categoría género es una dimensión fundamental en la construcción de las jerarquías sociales. Por lo tanto, es importante develar no solo las asimetrías de sexo-género, sino también las asimetrías sociales, de allí que casi siempre se estudia teniendo en cuenta las variables raza/etnia y clase (Aguiar, 2007).

El género surgió inicialmente para referirse a las formas en que hombres y mujeres desem-

peñaban sus roles y establecían relaciones en diferentes contextos, y también a las expectativas sobre lo que implicaba ser hombre o mujer en un momento histórico determinado. Esto con el fin de propiciar reflexiones frente a inequidades que atravesaban dichas relaciones y que era necesario comprender y transformar a partir de acciones colectivas desde una perspectiva de respeto por la diferencia, equidad en las oportunidades y corresponsabilidad en los espacios público y doméstico.

Afirma la historiadora Scott (1996) que el género como categoría analítica es un constructo complejo que no se funda en las experiencias de vida, sino, ante todo, en las significaciones que se le dan a estas experiencias. En otras palabras, se analiza la relación entre experiencia masculina y femenina, no solo del pasado histórico, sino en su relación entre el pasado y la práctica actual. Es decir, como actualmente el género actúa en el plano de las relaciones humanas.

Por tanto, en la construcción del género está presente el lenguaje como medio de significación de la experiencia, que se expresa en símbolos, metáforas y conceptos. El género involucra una gran variedad de sentimientos, pensamientos, fantasías, creencias y acciones relacionadas con la forma como hombres y mujeres se relacionan e interactúan en los diferentes ámbitos sociales.

Es decir que la configuración del género se manifiesta en la cotidianidad, como afirma Ramallo (2011), en todos los aspectos de la vida social, en lo doméstico y en lo público y además está relacionado con las prácticas de crianza y los procesos de desarrollo vividos a lo largo de la infancia que adquieren un significado específico a partir de las condiciones del contexto y de las diferencias sexuales. En este sentido, plantea Michelle Rosaldo (citada por Scott, 1996, p.22) que





© IPAZUD

el lugar de la mujer (y podría agregarse, del hombre) en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta.

Es necesario apuntar que la categoría de género es una herramienta usada por el movimiento feminista, por tanto, esta no abarca el feminismo en su totalidad, pues para muchas feministas, este concepto ha introducido un atraso dentro de las luchas políticas alcanzadas por los feminismos históricos.

El término “feminista” no debe ser entendido como el opuesto de “machista” pues, en ese caso, estaríamos proponiendo un sexismo apenas de señal cambiada y permaneceríamos dentro del dualismo. “Feminista” debe ser considerado un término que se opone a “femenina”, pues quiere combatir una imagen que

encierra a la mujer dentro de roles tradicionales donde ella permanece como un ser inferior al hombre. El dualismo de la sociedad patriarcal pone la razón, la determinación, el comando, la fuerza, el poder y la inteligencia al lado del hombre y todo esto es considerado superior a la intuición, a la ternura, al afecto, a la sensibilidad, al servicio, etc., que son puestos al lado de la mujer. El mismo dualismo sitúa la ciencia/tecnología del lado masculino y la religión del lado femenino (con excepción del poder religioso, reservado a los hombres, evidentemente...). (Cavalcanti, 2008, p.243)

La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995 (Naciones Unidas, 1995) declaró que el género se refiere a los papeles sociales construidos para la mujer y el hombre asentados en base a su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultural, y están



afectados por otros factores como son la edad, la clase, la raza y la etnia.

La construcción del género parte de las diferencias biológicas que existen entre los sexos, pero las trasciende ya que contempla la forma como los roles de hombres y mujeres se dan en función del contexto socio-económico, histórico, político, cultural y religioso. En palabras de Bourdieu (citado por Ramallo, 2011) el género se construye subjetivamente en un campo, como escenario de tensión en donde se ponen en juego los valores culturales y las prácticas sociales tradicionalmente excluyentes en relación con el género y éstas son aprehendidas y replicadas, convirtiéndose en actos de imposición objetiva y subjetiva. Uno de esos campos de fuerza sin duda alguna, es el educativo.

Así, hablar de género es hablar del lenguaje y la comunicación como procesos simbólicos, cargados de poder, en los que según Bourdieu (1998), se establecen pautas sociales que se naturalizan o deshistoriza, e incluso llegan a biologizarse, dando paso a que la dominación sea invisibilizada para quienes la viven, ya sea desde los roles tanto de opresores como de oprimidos.

Para Herrera (2010), el género es una construcción sociocultural que parte de los procesos de identidad en donde las sociedades configuran un conjunto de prácticas como representativas de lo masculino y lo femenino, que son interiorizadas a partir de los procesos ontogenéticos; es decir, que la construcción de la "identidad generizada" supone el etiquetaje de un determinado grupo de individuos basándose en ciertas características tradicionalmente opuestas; binarias y excluyentes. Opuestos y complementarios, en palabras de Virginia Gutiérrez de Pineda (2000).

Scott (1996) reconoce que "los conceptos de género estructuran la percepción y orga-

nización concreta y simbólica de toda la realidad" (p.26); pues el poder en las sociedades se ejerce mediante muchos factores, entre los cuales sobresale el género, debido a que las formas de relacionamiento entre hombres y mujeres han servido tradicionalmente a la construcción, sostenimiento y perpetuación de regímenes sociales y culturales de dominación.

Afirma Herrera (2010) que desde la perspectiva simbólica de la construcción del género se puede observar cómo estos elementos se convierten en criterios rectores de los roles y relaciones entre hombres y mujeres vinculados con el entramado social y económico. Desde esta perspectiva, se considera que la naturaleza humana es maleable desde las diferentes experiencias y significados que las sociedades otorgan; de esta manera se justifican las diferencias entre hombres y mujeres en el modelo hegemónico y se da origen a los estereotipos. Una de las estrategias propuestas por el feminismo es la deconstrucción de las relaciones de poder y de las asimetrías sociales introducidas por esta categoría. Esto posibilitó abordar la manera como el género, clase y raza se cruzaron para crear factores comunes y para evidenciar que no todas las experiencias de las mujeres son iguales, así como no lo son todas las experiencias de los hombres.

Deshaciendo el género: lo *queer* dentro de los estudios de género

En las aproximaciones a la categoría de género, a pesar de incluir las variables clase y etnia en sus análisis socio-culturales, lo que ha primado es el reconocimiento del papel de las mujeres en la historia, tanto en las relaciones de poder establecidas. Sin embargo, nuevos estudios y propuestas de historiadoras respaldadas por Scott (1996), como es el caso



de Coral Herrera y de filósofas como Judith Butler (citador por Herrera 2010), plantean la necesidad de transformar las bases y apuntar a nuevas teorías que permitan comprender las relaciones sociales en el devenir histórico. De esta manera se reconocen las múltiples relaciones de poder que se dan en las interacciones humanas, y ante todo se posibilita pensar en una identidad de género alejada de las dicotomías y fundamentada en múltiples esferas y roles para las personas que habitan hoy el mundo; es decir, se busca deconstruir el tradicional modelo patriarcal sustentado en dicotomías y reconocer el género como una realidad performativa (Herrera, 2010). En este sentido, afirma Scott:

Si tratamos la oposición entre varón y mujer, no como algo dado sino problemático, como algo contextualmente definido, repetidamente constituido, entonces debemos preguntarnos de forma constante qué es lo que está en juego en las proclamas y debates que invocan el género para explicar o justificar sus posturas, pero también cómo se invoca y reinscribe la comprensión implícita del género. (1996, p.34)

En adición, se reafirma que el género es una construcción socio-simbólica que implica la construcción de subjetividades a partir de ejercicios de significación frente a lo vivido. Bourdieu (1998) plantea que la experiencia de la dominación tradicional materializada en el cuerpo como construcción social lleva implícito un ejercicio de violencia simbólica que es verdadera, que está presente tanto como la violencia física y que se ha naturalizado a tal punto que hombres y mujeres terminan aportando al sostenimiento de esta inequidad, desde los discursos políticos de las instituciones y estos se reproducen a lo largo de la historia. En tal sentido, Butler (2006, 2007)

plantea que la única manera de superar esta inequidad es deshaciendo el género.

En tal sentido, deshacer el género implica reconocer los procesos de dolor y sufrimiento de hombres y mujeres en momentos y espacios específicos; así como los procesos de alienación que han estado presentes a lo largo de la historia. Sí bien las mujeres, por su posición de subordinación, han debido renunciar entre muchas otras cosas a los escenarios públicos, los hombres en ejercicio de un poder entregado sin pedirlo, pero sin rechazarlo, han debido renunciar a la vida familiar, a la expresión de la afectividad y sentimientos propios de la naturaleza humana como el miedo, el dolor, la vulnerabilidad, el amor, la tristeza, todo esto, como afirma Herrera (2010), debido a la presencia de símbolos que contribuyen a la representación de lo femenino y lo masculino. La subversión de estas ideas está devolviendo al varón la posibilidad de expresar sus sentimientos, de modo que expresar la vulnerabilidad humana no sea un simple símbolo de fragilidad y proximidad a la “naturaleza” femenina.

En este sentido, las luchas para la transformación política del currículo a la cual apelamos, se inscriben en el campo social de la diversidad sexual y del género. La sexualidad no solo es central en el ámbito de la economía política, sino también en el de ciudadanía plena, en cuanto que, actualmente los derechos de los *gays* y *lesbianas*, de acuerdo con el derecho tributario y de propiedad, es una unidad económica, negándoseles el derecho de libertad de expresión y de unión cuando se les priva de su derecho a expresar su deseo. En este sentido, es importante preguntarse hasta qué punto la heterosexualidad normativa y sus géneros promulgan reglas obligatorias en las que la homosexualidad, la bisexualidad y transexualidad son expresiones de



“aberraciones” de la sexualidad. Quizá estamos en la hora de introducirnos en los esfuerzos convergentes que las teorías *queer*, los estudios *gays* y *lesbianos* han hecho en cuanto a cuestionar los vínculos existentes entre reproducción sexual y la sexualidad (Borrillo, 2011), y al mismo tiempo, desenmascarar el género como regulación sexual, es decir, mirar hasta qué punto, este término se ha naturalizado como simple reproducción humana.

La Teoría *Queer* parte de la hipótesis que el sujeto no preexiste a la acción (retomando la premisa del existencialismo: la existencia precede a la esencia) y por lo tanto no hay ningún original verdadero (el sexo biológico) detrás del género (construido socialmente). (Borrillo, 2011, p.30)

Hablar de transformación curricular desde una perspectiva *queer* implica deconstruir la distinción entre normal y anormal, a tal punto que los sujetos que no se encajen dentro de las lógicas pre-establecidas no sean más catalogados de anormales. En tal sentido, todos los niños, niñas y jóvenes que construyen sus identidades a partir de códigos diferentes a los tradicionales son estigmatizados e incluso son objeto de violencia, tal y como lo señalan Ramírez & Pinilla (2014) o Werner (2008). Esta binarización de la realidad, establecida en criterios de lo normal y anormal, lo correcto y lo incorrecto, pasa necesariamente por un establecimiento de imaginarios de los que se derivan fácilmente ideas como que la heterosexual es buena, normal y natural; mientras que la categoría homosexual se complementa con los adjetivos malo, anormal y desnaturalizado.

A aquellos que son inscritos en las categorías de normalidad les corresponden beneficios y un estatus reconocido. Por su parte, los anormales son estigmatizados, desvalorizados y son objeto de burla e intentos de regu-



© IPAZUD

larlos socialmente. Desde una perspectiva de género, Pérez & Ramírez (2013) establecen que es importante desconfigurar las lógicas que sobre los roles de género se han ido estableciendo en las sociedades a lo largo de la historia. Se trata de desnaturalizar los relatos binarios existentes en clave de lo masculino y lo femenino. El trabajo investigativo realizado por Ramírez & Pinilla (2014), y Werner (2008) en torno a los imaginarios que sobre las identidades de género tienen los estudiantes, y la manera como ellos contribuyen en el desarrollo de actitudes homofóbicas en la escuela permiten tener una perspectiva del problema. Estudios como estos reflejan que niños, niñas y jóvenes que no se reconocen en una sexualidad hetero normativa son sometidos a juicios tales como:

- Que son una población de riesgo, con necesidades especiales de acompañamiento por lo que se constituye en focos de indisciplina que afecta la convivencia.
- Que la homosexualidad es percibida como una amenaza para los compañeros que tie-



nen como modelo los roles de género tradicionalmente atribuidos a los niños y niñas, poniendo en peligro la masculinidad o femineidad del otro-otra, al adoptar esta orientación social como modelo a ser imitado.

Como se ha señalado, estos trabajos ayudan a ilustrar la gravedad del problema. Es también de notar que bajo la denominación *queer*, se abarcan elementos más amplios que los relacionados con las vivencias ligadas a las identidades LGBTI. Lo que busca una perspectiva *queer* del currículo es la desestabilización del binomio normal/anormal; tal como lo señala Britzman:

Todas estas prácticas despiertan nuestra curiosidad sobre el modo en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre cómo la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad. (2002, p.199)

La visión binaria entre lo normal y lo anormal, lo correcto y lo incorrecto, necesita ser deconstruida en la escuela. En este sentido, las siguientes recomendaciones son pertinentes.

Recomendaciones metodológicas para una transformación curricular

Este proceso de deconstrucción no se da a través de las categorías que son consideradas como normales y correctas, sino a través de lo que propone Wiegman:

explorar un nuevo imaginario político en el que puedan forjarse diversas alianzas entre las personas que no se reproducen, entre los excéntricos del género, los bisexuales, los gays y las lesbianas, los no monógamos—, alianzas que pueden

empezar e innovar las formas de disciplina social e intelectual de la academia. (2002, p.177)

Por tal razón, una reorganización curricular desde una perspectiva *queer* debe empezar por un serio cuestionamiento a los esquemas de pensamiento y de educación tradicionales a través de los cuales se han configurado las sociedades actuales. Además, se debe asumir la posición que la escuela no es el lugar para dominar cuerpos y normalizarlos, sino que es un escenario para la formación integral de los niños niñas y jóvenes. Tal y como lo señala Da Silva (1999), citando a Britzman,

La pedagogía *queer* no se limitaría a introducir cuestiones de sexualidad en el currículo o a reivindicar que el currículo incluya materias que combatan las actitudes homofóbicas. Es claro que una pedagogía *queer* estimulará que la cuestión de la sexualidad sea seriamente tratada en el currículo como una cuestión legítima de conocimiento y de identidad. (p.125)

En tal sentido, explica el mismo Da Silva (1999), no se trata simplemente de una cuestión informativa, que busque el reconocimiento y la tolerancia, sino que vaya más allá. Una visión que busque la tolerancia y el reconocimiento deja intactas las visiones binarias de la realidad, reproduciendo las visiones tradicionales. Más bien, una perspectiva *queer* del currículo quiere cuestionar los procesos discursivos que se construyen en torno a lo correcto y lo incorrecto, dejando abiertas las puertas de las posibilidades, abriendo la escuela a nuevos discursos y cuestionando los que se han considerado como legítimos durante siglos, es un currículo que se moviliza ante los desafíos que presenta la sociedad. En conclusión, tal y como lo dice Da Silva (1999), citando nuevamente a Britzman,



Un currículo inspirado en la teoría *queer* es un currículo que fuerza los límites de las epistemes dominantes: un currículo que no se limita a cuestionar el conocimiento como socialmente construido, sino que se aventura en la exploración de aquello que aún no fue construido. La teoría *queer* –“esta cosa extraña”– es la diferencia que puede hacer diferencia en el currículo. (p.215)

En concreto, la epistemología *queer* lanza muchos desafíos, empezando por la construcción de nuevos saberes. Por tanto, en adición a lo anteriormente planteado, las siguientes recomendaciones metodológicas para una renovación curricular serán de gran utilidad:

1. Ir más allá de la búsqueda del pluralismo e igualdad entre hombres y mujeres, tal como señala Mena -López:

el tema del pluralismo o diálogo debe tocar las relaciones establecidas entre hombres y mujeres, no se trata por tanto de analizar la problemática femenina como tema aislado, sino reflexionar a partir de la relación entre sujetos sexuados plurales en su interacción y construcción de sociedades alternativas. (2008, p.66)

Esto, sin duda alguna, posibilita el desarrollo de valores y características que trascienden los roles de género preestablecidos. En tal sentido, es necesario que las política educativas reconozcan que la sexualidad humana es diversa en sí misma y que más que estrategias para equiparar el valor social de la mujer al del hombre, es necesario que se replanteen los valores de la sociedad, los cuales superan los roles de género.

2. Develar el juego de poderes que se enmarcan en el escenario de lo público y lo privado y abrir la puerta a la posibilidad de deshacer

el género y rehacer nuevas perspectivas. En tal sentido, la escuela debe evitar promover la idea errónea que las mujeres están llamadas a la procreación y cuidado de los hijos, que su lugar está en el hogar; mientras que el lugar del hombre es el de proveedor, luchador y competitivo. Prácticas tan sencillas como las que se llevan a cabo en las instituciones educativas pueden hacer la diferencia: si se deja de clasificar entre cosas apropiadas de hombres y cosas apropiadas para mujeres, se abren nuevas posibilidades, ya no asociadas a unos roles de género.

3. La perspectiva *queer* del currículo no admite la clasificación de personas o situaciones “normales” como referentes a imitar. Las perspectivas *queer* reconocen que el ser humano tiene múltiples posibilidades de desarrollo y que todas son legítimas.
4. La teoría *queer*, propone un conjunto de ideas transgresoras, que rompen con las ideas de tipificar al otro y de verlo como un sujeto sospechoso, peligroso, temeroso, infeccioso, preocupante y amenazante. Si se reconoce que la diversidad es una parte de la dimensión humana, lo diferente ya no se ve como amenaza sino como posibilidad.

Cabe notar aquí que estas recomendaciones no tienen la pretensión de establecer un manual de instrucciones pedagógicas que puedan ayudar a replantear el currículo. Somos conscientes de que este trabajo deberá ser fundamentado mediante un ejercicio hermenéutico que pase por la interpretación de lo discursivo. Este ámbito discursivo del lenguaje configura y desconfigura la línea que separa la normalidad de la anormalidad, ya que es por el lenguaje que se construyen realidades opresoras o liberadoras.

Son múltiples las relaciones que se pueden establecer entre currículo y género. Di-



chas relaciones, como se han expresado, están relacionadas con la intencionalidad posmoderna del reconocimiento de la diversidad y en el caso particular de las perspectivas *queer*, dadas principalmente, por personajes que forman parte de sectores LGBTI o bien que tienen curiosidad por comprender las relaciones sociales que se establecen en los escenarios educativos actuales en los que hacen presencia niños, niñas y jóvenes que no tienen reparo en declarar públicamente sus orientaciones sexuales diversas. Se trata fundamentalmente de personas que buscan posturas académicas y políticas más allá de la heteronormatividad y la normalidad como elementos de estabilidad pedagógica.

En este sentido, se apostó en este trabajo por una perspectiva curricular de género que parta de los referentes de la teoría *queer*. El encuentro entre lo *queer* y la reflexión curricular podría situarse en lo planteado por Spivak cuando dice que debemos pensar sobre la forma en que la educación institucional o conjunto de discursos y prácticas se encuentran relacionados con la autodeterminación de las poblaciones subalternas del mundo, así como de su subordinación (Spivak, 1992). Esta reflexión se ve apoyada por los interrogantes que plantea Britzman:

¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las revueltas deconstructivas? ¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazan la sumisión? (2002, p.197)

En dos trabajos previos, realizados con estudiantes de una Institución Educativa

Distrital, se abre el terreno para sentar las bases de esta nueva perspectiva curricular en torno al género y en pro de la equidad (García, 2007). Es importante, declarar que en estos trabajos hay una fuerte influencia de ideas de Butler que permiten pensar una nueva epistemología que desestabiliza las identidades sexuales, situando de lado la homosociabilidad y la homosexualidad (Sedgwick, 2002) y ofreciendo alternativas para pensar, estructurar y normativizar las praxis pedagógicas.

Cuando se habla desde una perspectiva *queer*, son múltiples las relaciones que se pueden establecer entre currículo y género. Dichas relaciones, como se han expresado a lo largo de este texto, están fundamentadas en la intencionalidad posmoderna de reconocer la multiculturalidad y diversidad en las formas de construir las subjetividades. En tal sentido, la renovación curricular de la escuela consiste en un proceso de apertura a múltiples posibilidades, que pone en cuestión y duda las perspectivas tradicionales que binarizan las prácticas y sujetos en categorías de normalidad o anormalidad.

Una perspectiva *queer* en pro de la equidad de género en la escuela busca formar a los niños, niñas y jóvenes en la libertad de poder construir su propia subjetividad, las cuales pueden migrar continuamente. Para esto, se hace necesario que en la escuela los y las docentes se liberen de prejuicios y estereotipos que se reproducen a partir de valores tradicionales que se han considerado dignos de imitar. Este proceso pasa por la desconfiguración de los roles que durante años se han impuesto a niños, niñas y jóvenes, determinado su comportamiento a partir de ideas sobre lo que significa ser hombre o mujer.



Referencias bibliográficas

- Aguiar, M. (2007). A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, (36/37), 83-88.
- Amnistía Internacional (2002). *Colombia. Cuerpos marcados, crímenes silenciados. Violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado*. España: Amnistía Internacional.
- Benhabib, S. & Cornell, D. (1987). *Feminism as Critique: Essays on the Politics of Gender in Late-Capitalist Society*. University of Pennsylvania.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Borrillo, D. (2011). Por una teoría queer del derecho de las personas y las familias. *Direito, Estado e Sociedade*, (39), 27-51.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial anagrama.
- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida, R. (Coord.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp.197-228). Barcelona, España: Icaria.
- Butler. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Butler. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Carr, W. (1988). *La teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Congreso de Colombia. Ley 1620 de 15 de marzo de 2013. Recuperado de <http://bit.ly/1rcVwCe>
- Cavalcanti, A. (2008). Biblia y relaciones de género en busca de una nueva identidad. En Hernández, C. (Comp.), *Género – selección de lecturas* (pp.239-251). La Habana, Cuba: Editorial Caminos.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, España: AKAL.
- Corazza, S. (2012). Currículo, cultura y música Aproximaciones poscríticas para investigar un currículo de 'mal gusto'. *Alteridad. Revista de Educación*, 7(1), 18-32.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las Teorías del Currículo*. Belo Horizonte: Editorial Auténtica.
- Da Silva, T. (2002). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Argentina: Editorial Octaedro.
- De Alba, A. (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Fanon, F. (2007). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: AKAL.
- Fonseca, C. & Quintero, M. (2009). La teoría *Queer*: la de-construcción de las sexualidades periféricas, *Sociológica*, (69), 43-60.
- García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela, Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa. Recuperado de <http://bit.ly/1pFzkoh>
- Gutiérrez de Pineda, V. (2000). *Cultura y Familia en Colombia. Tipologías, funciones y dinámica de la familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Herrera, C. (2010). *La construcción Sociocultural del amor romántico*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Herrera, C. (2011). *Más allá de las etiquetas*. Pamplona: Txalaparta.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Magendzo, A. & Donoso P. (1992). *Diseño Curricular Problemático en la enseñanza de los Derechos Humanos. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos*. Santiago de Chile: IIDH-PIIE.
- Maknamara, M & Alves, M (2012). Currículo, cultura y música aproximaciones poscríticas para investigar un currículo de 'mal gusto'. *Alteridad, revista de educación*, 7(1), 18-32.
- Mena-López, M (2008). *Cuestión de Piel: de las epistemologías hegemónicas a las emergentes*. Cali, Colombia: Sello editorial Javeriano.
- Naciones Unidas (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Recuperado de <http://bit.ly/1jAwKqT>
- Pérez, P. & Ramírez, F. (2013). Homofobia en la escuela, un juego de representaciones en torno al género. Informe de Investigación sin publicar. Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de Educación. Bogotá.
- Posada, R (2008). *Diseño curricular fundamentado en competencias*. Disponible en: <http://bit.ly/1x6ucqR>
- Ramallo, U. (2011). Supuestos y realidades de las relaciones de género en la cotidianidad. Reflexiones desde la mirada de Pierre Bourdieu. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 21(60), 134-148.
- Ramírez, F. & Pérez, P. (2013). *Homofobia en la escuela, un juego de representaciones en torno a los roles de género*. Informe de Investigación en prensa. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Ramírez, F. & Pinilla, N. (2014). Imaginario en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Informe de Investigación sin publicar. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M, (Compiladora). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302). México: PUEG.
- Sedgwick, E. K. (2002). A (queer) y ahora. En Mérida, R. (Coord.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp.29-54). Barcelona, España: Icaria.
- Semprini, A. (1999). *Multiculturalismo*. Sao Paulo, Brasil: EDUSC.
- Spivak, G. (1992). Acting Bits/Identity Talk. *Critical Enquiry*, 18(4), 770-803.
- Stoller, R. (1968). *Sex and gender. The development of masculinity and femininity*. New York: Science House.
- Taylor, F. (1915). *The principles of scientific management*. Book Pubber.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. México: Ediciones del Centro regional de ayuda técnica.
- Werner, E (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wiegman, R. (2002). Desestabilizar la academia. En Mérida, R. (Coord.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp.173-196). Barcelona, España: Icaria.

