

Cuerpo y Normativas de Género en los Documentos Curriculares en Instituciones Educativas Oficiales de Cali

////////////////////////////////////

*Body and gender normative in curricular
documents on physical education in Official
Educational Institutions of Cali*

Andrey Alexander Palacios-Bastidas

<https://orcid.org/0009-0000-1085-0533>

aapalacios@estudiante.uniajc.edu.co

Miguel Ángel Afanador-Restrepo

<https://orcid.org/0009-0001-3199-0647>

mafanador@admon.uniajc.edu.co

Daniela Cardona-Upegui

<https://orcid.org/0000-0003-2953-4623>

dcardonau@admon.uniajc.edu.co

María Isabel Afanador-Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0003-2746-8298>

mafanador@admon.uniajc.edu.co

Cristian Eduardo Acosta Muñoz

ORCID

ceduardoacosta@profesores.uniajc.edu.co

**Semillero de Investigación en Innovación y Tecnologías para el Aprendizaje
y el Conocimiento (SITAC)
Grupo de Investigación en Pedagogía (GIP)
Institución Universitaria Antonio José Camacho, Cali, Colombia**



Para citar este artículo:

Palacios-Bastidas, A. A., Afanador-Restrepo, M. A., Cardona-Upegui, D., Afanador-Rodríguez, M. I. y Acosta Muñoz, C. E. (2025). Cuerpo y normativas de género en los documentos curriculares en Instituciones Educativas Oficiales de Cali. *Revista Actitud*, 21(1), 00-00. DOI: 10.54278/ra.v21i1.251

Recibido/Received: 31/08/2024

Aceptado/Accepted: 18/02/2025

R E S U M E N

Esta revisión narrativa estudia la normatización del cuerpo de veintisiete documentos curriculares de dieciocho Instituciones Educativas Oficiales de Cali. El análisis temático y la interpretación de los resultados delimitó como hallazgo que no hay una confrontación directa frente a las problemáticas de género en la educación, a pesar de la existencia de diversos enfoques pedagógicos, como el Modelo Educativo Flexible y la pedagogía multidimensional. En conclusión, en Cali es necesario repensar el currículo desde una perspectiva crítica y de género.

Palabras clave: cuerpo, normativa de género, currículo, instituciones educativas oficiales, Cali

ABSTRACT

This literature review studies the standardization of the body in twenty-seven curricular documents from eighteen Official Educational Institutions in Cali. Thematic analysis and interpretation of the results revealed that there is no direct confrontation with gender issues in education, despite the existence of various pedagogical approaches, such as the Flexible Educational Model and multidimensional pedagogy. In conclusion, a critical perspective on gender in the curriculum is needed in Cali.

Keywords: body, gender normativity, curriculum, official educational institutions, Cali

Introducción

La educación requiere de acciones que promuevan la protección de los derechos humanos y la dignidad de todas las personas (UNESCO, 2019). Esto interpela a todas las instancias y actores que rodean el fenómeno del aprendizaje y la formación. El Estado debe velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, a fin de reducir las desigualdades de género. Sin embargo, la existencia de directrices y un marco legal no son suficientes para cambiar los significados culturales de lo que se debe hacer (Vargas Olarte, 2012, p. 269). Por tanto, las instituciones educativas también han sido convocadas a establecer garantías para la construcción de una sociedad más justa. No obstante, se siguen imponiendo roles de género tradicionalmente naturalizados que perpetúan crueles desigualdades sociales. Colegios, familias y gobiernos influyen activamente en la construcción social de cuerpos y subjetividades que correspondan a cómo ‘deben ser’ los hombres y las mujeres. De manera que, desde sus primeros pasos en la educación, “niñas y niños se van apropiando de un conjunto de comportamientos [...] para ser aceptados y res-

petados en un determinado contexto” (Villegas Flores, 2018, p. 141).

Esos comportamientos aceptados se sostienen de acciones institucionales, por vía de símbolos dispuestos en las estructuras curriculares. Precisamente el currículo, bajo una perspectiva crítica, se entiende como un entramado que reproduce significados supuestamente “neutros”, pero que en realidad suelen perpetuar ideologías conservadoras (Torres Santomé, 1991, p. 49). Por tanto, si se busca construir una educación proteccionista de los derechos de todas las personas, se debe empezar por comprender qué dicen los currículos y cuáles son las normativas de género que reproducen.

Pues en la medida en que se refuerzan las normativas de género, las relaciones entre estudiantes “se ven afectadas por las concepciones de género en el contexto educativo, lo que significa que existen dificultades en el concepto de igualdad y equidad entre los y las adolescentes” (Villegas Flores, 2018, p. 153). Se reflexiona aquí sobre la normativa de género desde las propuestas teóricas de Butler (2002, 2006) y con las que luego dialoga Preciado (2002, 2022). Con lo cual se hace referencia al “ideal regulatorio” foucaultiano de sistemas complejos de reglas y distinciones convencionales, que imponen

órdenes y sanciones sociales sobre lo masculino y lo femenino, la heterosexualidad y la homosexualidad, la anatomía y la psicología, que materializan el “sexo ideal”. De manera que la normativa de género confiere de sentido al cuerpo, y así este se configura en el plano material y perceptible por la sociedad.

Preciado (2022) ha dicho que la normativa de género es un “sistema de sexo-género” que funciona a manera de sistema de escritura. “El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados” (Preciado, 2022, p. 22). Esto posiciona al cuerpo como una construcción que deja ya de ser exclusivamente individual, y pasa a ser un sistema de sentidos vinculado a otros, dependiendo de otro, existiendo en relación con otros (Sainz-Ezquerro, 2016, p. 77). En ese panorama, como diría Butler (2002), hay cuerpos que importan y otros que no. Los cuerpos que no se subordinan ante la normativa de género son excluidos, violentados, relegados (Butler, 2002).

Estas reflexiones iniciales encuentran correspondencias con la teoría social

crítica interseccional, el feminismo negro y las propuestas críticas decoloniales. Para empezar, en Collins et al. (2021) se propone entender el género como un eje de poder co-constitutivo con otros sistemas de dominación, como la raza, la clase y la sexualidad. Esta perspectiva profundiza la crítica ya planteada sobre las normativas de género, pues los cuerpos que no importan no son solamente los no-heteronormados, sino todos los otros: los racializados, los excluidos, los marginalizados económicamente. Porque Collins (2000) también interroga las dicotomías moderno-occidentales — como razón/emoción o público/privado— que sostienen la producción de subjetividades generizadas. Así, el currículo escolar, en tanto entramado simbólico e ideológico, no solo reproduce un orden binario del género, sino que participa activamente en la consolidación de un sistema de conocimiento que intenta silenciar experiencias encarnadas, racializadas y subalternizadas. En esta clave, el cuerpo es un campo de disputa desnivelado, previamente regulado y resistido por fuerzas sociales en tensión.

A partir de una perspectiva decolonial, Walsh (2018) explica esa disputa desnivelada en los dispositivos de la matriz colonial de poder que ha clasificado, jerarquizado y normado

cuerpos no blancos bajo la lógica del binarismo y la heterosexualidad obligatoria. De un lado, Preciado (2022) define el género como un sistema de escritura que produce al cuerpo como archivo social, atravesado por las lógicas neoliberales, racistas, heteronormativas y patriarcales (paradigma petro-sexo-racial¹). De otro lado, Walsh (2018) complementa esta idea al mostrar cómo esa escritura ha sido impuesta históricamente por la colonialidad para despojar a los pueblos de sus propias formas de existencia corporal, afectiva y espiritual. Así, el currículo debería promover la pluralidad de modos de ser, saber y sentir, desde una postura política que tome conciencia de estos sistemas de regulación y exclusión. En ese sentido, la noción de modo-muy-otro de Walsh permite pensar el género no solo como una imposición, sino como una posibilidad de dislocación y creación, abriendo el camino hacia pedagogías que desestabilicen la hegemonía corporal y epistémica de la educación moderna (Walsh, 2018).

En esa misma dirección, Lozano Lerma (2010) interpela la pretendida universalidad de la categoría de género al mostrar cómo su formulación eurocéntrica ha invisibilizado los saberes y las luchas de las mujeres afrodes-

cendientes del Pacífico colombiano. En diálogo implícito con la crítica de Butler al “sexo ideal” y con la noción de archivo corporal de Preciado, Lozano propone una concepción del cuerpo como territorio de memoria, espiritualidad y agencia colectiva. De este modo, el análisis de los documentos curriculares no puede limitarse a identificar estereotipos de género, sino que debe problematizar la forma en que el currículo borra o subordina formas de conocimiento encarnado que se configuran desde los márgenes. Al igual que Collins, quien subraya el valor epistémico de las resistencias cotidianas de mujeres racializadas, Lozano (2010) reivindica una política del pueblo que articula género, territorio y cuidado colectivo. Esto exige una revisión crítica del currículo como tecnología de normatización corporal, pero también como lugar donde pueden emerger alternativas éticas y pedagógicas arraigadas en las experiencias históricas de quienes han sido sistemáticamente excluidos de la promesa educativa.

1 “Denomino «petrosexorracial» a aquel modo de organización social y a aquel conjunto de tecnologías de gobierno y de la representación que surgieron a partir del siglo XVI con la expansión del capitalismo colonial y de las epistemologías raciales y sexuales desde Europa a la totalidad del planeta” (Preciado, 2022, p. 25).

Toda esta perspectiva interseccional, de feminismo negro y feminismos queer propone un diálogo amplio y complejo que resuena con las mismas diversidades del pueblo caleño. Además, en el caso de Cali, hay una marcada desigualdad de género en los profesores y profesoras, quienes se deben considerar como líderes o modelos de la normativa social y cultural en las Instituciones Educativas Oficiales (en adelante IEO). Las maestras representan el 100% y el 80% del plantel docente en preescolar y primaria, respectivamente; “mientras que los puestos de poder administrativo tienden a estar dominados por hombres. Esta brecha plantea interrogantes sobre las razones subyacentes que perpetúan estas desigualdades en la asignación de cargos directivos” (Secretaría de Educación Distrital & Observatorio de Realidades Educativas de la Universidad ICESI, 2023, pp. 128-129). Esto es sintomático, pues las normativas de género no sólo sitúan las labores de cuidado infantil a las mujeres, y las de dirección o de experticia en disciplinas científicas a los hombres; también usa a las maestras y a los maestros como modelos de cuerpos femeninos y masculinos para futuras generaciones.

En consecuencia, se plantea la siguiente problemática de investigación: ¿cuáles son los sentidos del cuerpo en las normativas de género de los

documentos curriculares de IEO de Cali? Una nueva categoría de análisis emerge de esta cuestión, al relacionar las normativas de género y la imposición de sentidos sobre los cuerpos desde el currículo. Esto es la normatización corporal, que “pasa por la implementación de los discursos sobre el deber ser del deseo, del sujeto y de las relaciones que nos atraviesan, y que han sido la ruta de acceso al problema del “cómo operan” en los cuerpos” (Castelar C., 2014, p. 82).

En este sentido, la presente investigación se sustenta de una revisión documental narrativa, para analizar la normatización corporal en los documentos curriculares de IEO de Cali. Para esto, primero se ordenaron los documentos curriculares. Después, sobre la revisión del corpus, se identificaron los sentidos del cuerpo de las y los estudiantes, y se interpretaron las imposiciones de la normativa de género. La reflexión sobre las intersecciones entre género, cuerpo y currículo en el contexto escolar generó una comprensión de las dinámicas locales para la formulación de estrategias que promuevan un ambiente educativo más inclusivo y respetuoso de la diversidad de género.

Antecedentes

Esta investigación tiene por antecedente teórico principal el libro de Pedagogías transgresoras (bell hooks et al., 2016). Desde este referente se entiende que, a partir del contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, se ha priorizado la noción de una separación entre el cuerpo y la mente para la construcción de conocimiento. Esta concepción influye significativamente en la educación, pues se suele valorar la mente sin considerar el cuerpo (bell hooks, 2016). Esta separación mente-cuerpo ha obligado a que los sujetos del proceso educativo desconozcan el estar; hay una noción casi invisible, que reduce los cuerpos y niega al sujeto, lo “desgravita” (Cullen, 2019). De hecho, en la educación se presta escasa atención al impacto de la heterosexualidad como un sistema político que regula nuestros cuerpos, afectos y prácticas pedagógicas (val flores, 2016). En entornos tanto informales como institucionales, la pedagogía de la heterosexualidad configura cuerpos vulnerables en niñas, niños y personas no binarias al promover y legitimar normas de género dentro de una dicotomía hegemónica de masculinidad y feminidad. Esto perpetúa los modelos dominantes de identidad de género y restringe expresiones de orientación sexual.

La discusión sobre género, cuerpo y currículo en la educación se ha desarrollado en varias investigaciones latinoamericanas. Por ejemplo, Hernández y Reybet (2007) nos explica que “La Educación Física se destaca como un campo fundamental en la formación de identidades sexuales dentro del contexto escolar”. Esta relevancia lo convierte en un área clave para un análisis comparativo de las diversas manifestaciones de la sexualidad. En este estudio, se pretende explorar las similitudes, diferencias y características específicas en el tratamiento de la sexualidad y el género en la Educación Física, tanto en los documentos curriculares como en las prácticas educativas aplicadas en este ámbito educativo particular.

En ese sentido, Platero Borda (2015) explica que la Educación Física juega un papel crucial en la formación de identidades sexuales dentro del entorno escolar. Es importante señalar que las instituciones educativas y los marcos jurídicos contemporáneos ofrecen espacios para discutir y debatir la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes, promoviendo así una diversidad de opciones en relación con el sistema sexo/género (Platero Borda, 2015). No obstante, hay comprensiones y prácticas educativas en la Educación Física que se funda-

mentan en la diferenciación de la sexualidad y el género.

De manera que la educación influye significativamente en la configuración de la identidad, pues es importante recordar que los estudios de género investigan cómo las características subjetivas son construidas culturalmente (Valenzuela-Valenzuela & Cartes-Velásquez, 2020). Por eso el género se estudia como una categoría emergente que se refiere a las dinámicas entre mujeres y hombres, así como a las construcciones sociales de masculinidad y feminidad.

A lo largo de la historia, las representaciones del cuerpo han reflejado divisiones sociales y polaridades corporales que perpetúan la dominación cultural (Pedraz, 2010). Pese a eso, hay una versión simplista y despolitizada, sin ninguna profundidad simbólica o epistémica del cuerpo en la educación física escolar. Así, su impronta cultural, que refuerza los patrones hegemónicos, pasa a menudo desapercibida. Esto pone de relieve la necesidad de examinar la educación física desde una perspectiva crítica que tenga en cuenta las dimensiones sociales, culturales e ideológicas que intervienen en la formación del cuerpo, evitando así la invisibilidad de las diferencias o divergencias (Pedraz, 2010).

Incluso desde una perspectiva estética se ha delimitado y estudiado la relación entre arte, cuerpo y subjetividad (Farina, 2006). Por eso se sugiere que la pedagogía debe tomar en cuenta que afecta la capacidad de los sujetos para relacionarse con su cuerpo. Como lo denunciaba Patierno (2016), al explicar que el cuerpo es usado en la educación como objeto de violencia simbólica desde la perspectiva de Bourdieu, Ferdinand y Althusser. Porque los Estados Modernos utilizan la violencia simbólica, que es más económica y eficiente que la coerción explícita, para establecer y mantener un orden social. De allí que el cuerpo y la educación sean recursos de dominación en manos de los Estados.

Esa discusión se ha actualizado en los últimos años. Por ejemplo, Lagos-Hernández (2024) publicó el artículo Nociones de “cuerpo educado” en Educación Física. En ese estudio se comprende que el currículo representa un espacio propicio y privilegiado para la configuración de las nociones de “cuerpo educado”. En él se definen políticas y orientaciones que refieren intereses particulares y que el estudio de las realidades socioculturales contribuye a que la educación, como medio de crecimiento humano, sea una vía efectiva para que diversos grupos tengan las herramientas necesarias para mejorar su situación social (La-

gos-Hernández, 2024, p. 8). Sobre esa línea, Visciglia (2022) analiza las concepciones teóricas de Amavet y sus implicaciones sobre el cuerpo en los planes de estudio del Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. De ahí se revela que, si bien la teoría de Amavet fue crucial en el establecimiento inicial de la carrera, su presencia en los programas actuales es limitada. Se observa una diversidad de enfoques teóricos sobre el cuerpo en los distintos programas.

Por eso en Cuello y Martínez (2020) se destacó la falta de atención y el ocultamiento de estas temáticas en algunos espacios de la Educación Física. Aunque existe la función disciplinadora de la práctica técnica, que promueve valores morales como la superación y la excelencia, no hay ningún posicionamiento crítico sobre cómo eso perpetúa el ajuste de la conducta corporal. Por eso es importante repensar la educación del cuerpo en la Educación Física, para así reconocer las tramas conceptuales que perpetúan la invisibilización del género y los cuerpos sexuados. Este artículo busca precisamente que, desde el estudio de los documentos curriculares, se pueda dar cuenta de la necesidad de una perspectiva más crítica de los cuerpos en los currículos.

Esta es una revisión documental narrativa (Alayza Degola, 2020) sobre la normatización del cuerpo en los documentos curriculares de dieciocho (18) IEO de Cali. Se realizó en cuatro fases: definición, recolección, análisis e interpretación.

En la fase de definición se fijaron los criterios de inclusión de tres tipos de documentos curriculares. En primera medida, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que se han establecido por las políticas públicas de Cali como la carta de navegación curricular de las IEO. En segunda medida, se consideran los manuales o ‘acuerdos’ de convivencia y los reglamentos estudiantiles, que son parte del currículo orientado explícitamente a establecer normas de conducta y mecanismos de solución de conflictos sociales. Se han considerado estos manuales, acuerdos o reglamentos de convivencia porque suelen expresarse en términos de la diferencia de género, imponiendo formas de vivir lo femenino y masculino. En tercera medida, se estudiaron los planes de área de Educación Física, que son el pilar fundamental de la formación y la significación de los cuerpos educados, precisamente porque en la historia de la educación es el área que establece diferencias explícitas y sistemáticas con base en el género (Kirk, 2002).

La segunda fase, de recolección, consolidó el corpus documental en tres momentos: solicitud, acuerdos éticos y de confidencialidad y organización. Se solicitaron los documentos

Metodología

curriculares mediante trámite interinstitucional entre la Secretaría de Educación de Cali y la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Se realizaron acuerdos éticos y de confidencialidad, para asegurar que la información curricular se procesara únicamente con fines académicos y de investigación. Por tanto, no se revelan los nombres de las dieciocho IEO. La organización de la información curricular se realizó mediante inventario y asignación de codificación para el archivo documental.

El corpus documental se conformó del total de documentos aportados voluntariamente. Dieciocho de las noventa y dos IEO de Cali enviaron su PEI. Entre ellas, nueve (09) enviaron su manual, acuerdo o reglamento. Además, una (1) IEO proporcionó su plan de área de Educación Física. Por tanto, el total de veintisiete (27) documentos (ver Tabla 1) pertenecen al 18,47% del total de las IEO de Cali. Esta estadística es solamente un dato para con-

siderar, aunque no es determinante para esta investigación. Porque desde el paradigma cualitativo documental, la muestra del corpus sí es significativa y tiene enorme relevancia por su diversidad y complejidad, y no por su número o extensión (Hernández Sampieri et al., 2014). Es importante resaltar que esta investigación no precisa de parámetros estadísticos de representatividad para consolidar criterios de relevancia (Institución Universitaria Antonio José Camacho & Universidad César Vallejo, 2020).

La tercera fase, de análisis, se hizo mediante instrumento de matriz de extracción de datos, que retomó la información básica como la superestructura y el tipo de documento curricular. Luego se encuestó la información de los documentos curriculares del corpus mediante matriz de análisis con tres ejes temáticos (Clarke & Braun, 2014): modelos pedagógicos, cuerpo y normativa de género. El primer eje es el modelo pedagógico, que permite conocer las líneas guías del currículo. El segundo eje se estructura con preguntas movilizadoras para el análisis: “¿Cómo se concibe el cuerpo?”, “¿Mediante qué palabras se enuncia el cuerpo?”, “¿Con qué cosas se relaciona el cuerpo?”. El tercer eje cuestiona los documentos en los siguientes términos: “¿Cómo se regula el uso del cuerpo?”, “¿Hay

una diferenciación basada en género?”, “¿Con qué cosas se asocia lo masculino o lo femenino?”. Debido a la cantidad de páginas del corpus, el proceso de análisis se apoyó en dos herramientas de inteligencia artificial soportadas en tecnologías de OpenAI.

La primera herramienta que se utilizó fue ChatPDF, la cual encuestó directamente cada documento mediante las preguntas antes delimitadas en los tres ejes temáticos. Luego se utilizó ChatGPT para sintetizar la información de esta fase de análisis. Los prompts utilizados son una cadena básica de solicitud de identificación de fragmentos específicos en los que se pudiera dar respuesta a las preguntas de los ejes temáticos, que se amplía luego con una lectura directa. Como se afirma en Prescott et al. (2024) these methods can be time intensive and slow down dissemination when timely knowledge from the data sources is needed in ever-changing health systems. Recent advancements in generative artificial intelligence (GenAI, la inteligencia artificial generativa (GenAI) como el ChatGPT puede mejorar el análisis temático cualitativo al reducir tiempo y recursos, pero es necesario combinarla con lecturas propias y directas de los investigadores para mayor consistencia y fiabilidad.

En concordancia, la cuarta fase desarrolló un proceso de interpretación contrastando los datos de la IA con las lecturas directas de los documentos. En suma, se buscó problematizar los hallazgos sintetizados de la fase anterior desde las estrategias del análisis crítico del discurso y desde la perspectiva de los estudios de género. Con esto se buscó interpretar los símbolos implícitos en los diferentes discursos curriculares del corpus documental.

Figura 1 Fases del diseño de revisión documental narrativa con ACD

Nota. Elaboración propia a partir del diagrama de Alayza Degola, 2020 et al. (2020).

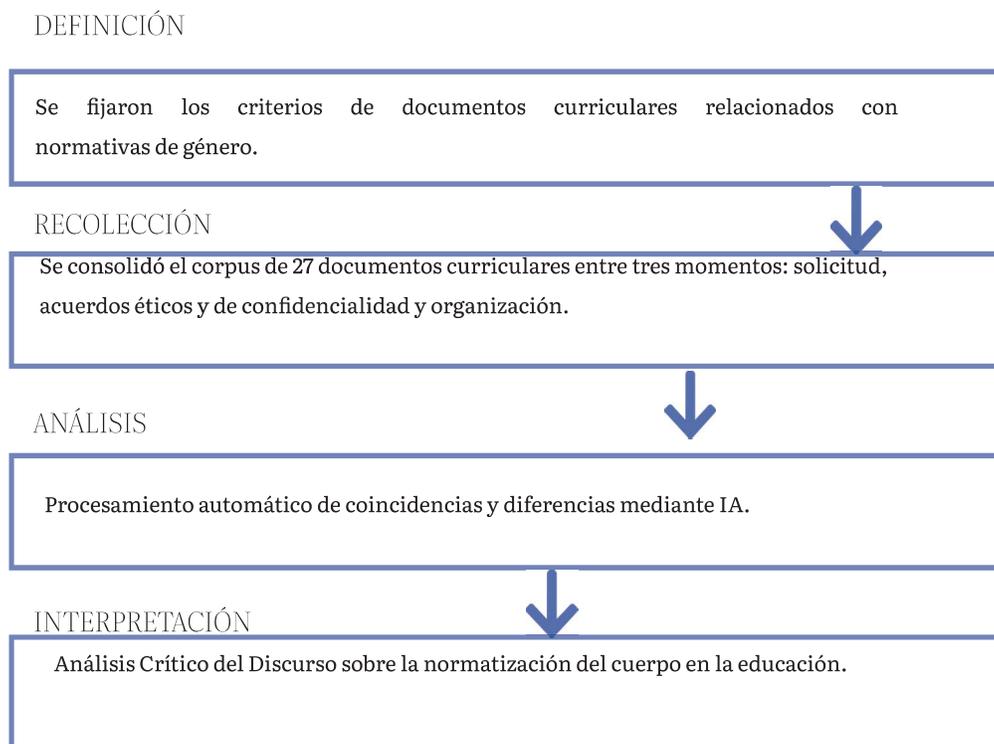


Tabla 1 Cantidad de documentos curriculares presentados por las IEO de Cali

*IEO	Reglamento Estudiantil/ Manual de convivencia	Plan de Área de Educación Física	PEI	Total, de documentos
IEO No. 1	x	x	1	1
IEO No. 2	x	x	1	1
IEO No. 3	x	x	1	1
IEO No. 4	1	x	1	2
IEO No. 5	x	x	1	1
IEO No. 6	x	x	1	1
IEO No. 7	1	x	x	1
IEO No. 8	1	x	1	2
IEO No. 9	1	x	1	2
IEO No. 10	x	x	1	1
IEO No. 11	1	x	1	2
IEO No. 12	1	x	1	2
IEO No. 13	1	1	1	3
IEO No. 14	x	x	1	1
IEO No. 15	x	x	1	1

IEO No. 16	1	x	1	2
IEO No. 17	1	x	1	2
IEO No. 18	x	x	1	1
TOTAL, DE DOCUMENTOS	27			

Nota. Elaboración propia. *IEO: Institución Educativa Oficial

Resultados

En este corpus de 27 documentos curriculares de IEO de Cali, se identificaron diversas perspectivas sobre los modelos pedagógicos, el enfoque hacia el cuerpo y las normativas de género. En cuanto a los modelos pedagógicos, se destaca que aproximadamente la mitad de las IEO adoptan el "Modelo Educativo Flexible", que prioriza el aprendizaje significativo y la aplicación práctica del conocimiento en la vida diaria. Este modelo fomenta un aprendizaje activo basado en experiencias cotidianas y en la colaboración para el desarrollo social, aunque no aborda en profundidad cuestiones relacionadas con el cuerpo y las normativas de género.

Otro modelo relevante es el de las inteligencias múltiples, presente en alrededor de dos de cada diez IEO, el cual, según Gardner (2001), promueve el desarrollo equilibrado de diversas capacidades intelectuales. Además, cerca de una tercera parte de las IEO emplea la pedagogía activa, que resalta el compromiso y la participación activa de los estudiantes a través de la valoración de sus experiencias. La pedagogía multidimensional, observada en más de un cuarto de las IEO, incluye factores como la planificación didáctica y el trabajo en equipo, esenciales para mejorar la calidad educativa. Finalmente, el modelo de la pedagogía social-cognitiva, visto en un par de instituciones, enfatiza la

cualificación docente y la interacción en el aula como elementos clave en el proceso educativo.

En relación con el cuerpo, se observa que más de la mitad de las IEO presentan una visión integral del cuerpo en el ámbito educativo, considerando aspectos físicos, emocionales y sociales. Sin embargo, a pesar de un enfoque en la autoaceptación y el respeto por la diversidad corporal, se nota una carencia en la inclusión de la diversidad de género. La mayoría de las instituciones mencionan términos como "desarrollo integral" y "respeto por el cuerpo", pero la falta de un enfoque explícito hacia la diversidad de género puede limitar la efectividad de estas políticas.

Respecto a las normativas de género, se encuentra que aproximadamente un tercio de las IEO implementa reglas diferenciadas para el uniforme escolar, que reflejan estereotipos de género. Aunque muchas instituciones promueven un entorno inclusivo y equitativo, las regulaciones específicas para la vestimenta según el género pueden perpetuar roles tradicionales y limitar la expresión individual. Este hallazgo subraya la necesidad de desarrollar una interpretación que fundamente por qué estas disposiciones en el currículo suponen una normatización del cuerpo.

Discusión

La interpretación sobre los tres ejes temáticos: modelos pedagógicos, cuerpo y normativa de género se presenta a continuación en dos apartados: (a) La normatización del cuerpo en la educación de Cali y (b) Estudio de caso sobre una IEO: Análisis de los Sentidos del Cuerpo en las Normativas de Género en una Institución Educativa de la ciudad de Cali. Esta se soporta en los diferentes hallazgos sobre la perspectiva de género en los documentos curriculares de estas IEO.

(a) La normatización del cuerpo en IEO de Cali

La normatización del cuerpo pasa por el lenguaje, por los discursos. En la educación, se sostiene de discursos elaborados que ejercen un control sobre las subjetividades. Precisamente, los documentos curriculares son discursos complejos, construidos en procesos de colaboración y consenso social que establecen límites o normas sobre las posibilidades de la subjetividad de los estudiantes, en el marco de prácticas culturales de la educación. En otras palabras, hay un discurso en el currículo que establece límites a la corporalidad y regula el género y la sexualidad.

En principio, estas delimitaciones son de un sentido pedagógico, axiológico o moral. Pues el currículo proyecta la formación para transformar jóvenes en individuos “útiles” a las lógicas de la ciudadanía, el trabajo o la profesión. Pero esa formación no implica exclusivamente desarrollos cognitivos, como se pretende en cierto sector de la pedagogía, la ciencia o la filosofía. La formación involucra al cuerpo. Por tanto, los cuerpos de los estudiantes son resignificados bajo intereses neoliberales y petrosexoraciales (Preciado, 2022). Lo cual significa que el cuerpo de los estudiantes no es territorio independiente, desconectado de las prácticas sociales. El “cuerpo no es un «ser» sino un límite variable, una superficie cuya permeabilidad está políticamente regulada, una práctica significativa dentro de un campo cultural en el que hay una jerarquía de géneros y heterosexualidad obligatoria” (Butler, 2007, p. 136). El currículo sostiene imposiciones normativas de género de forma vedada, en estas nuevas tendencias del currículo oculto (Torres Santomé, 1991).

En un primer momento, ese currículo oculto correspondía al ocultamiento de las lógicas neoliberales que en los años ochenta permeaban los sentidos de lo educativo. Luego dejó de ser oculto, porque las Instituciones Educativas empezaron a usar la terminología

neoliberal sin ningún tipo de reparo. “Con la ascensión neoliberal, el currículo se volvió asumidamente capitalista” (Tadeu da Silva, 1999, p. 42). Pero otros discursos permanecieron implícados. En ese tema la crítica feminista y queer ha desarrollado un elaborado cuestionamiento para demostrar “que la pedagogía no es una herramienta neutral de transmisión de saberes, sino una técnica institucionalizada de dominación que reproduce la hegemonía del pensamiento masculino, las jerarquías de género, los esencialismos y la heterosexualidad obligatoria” (Bello Ramírez, 2018, p. 106).

Por supuesto, ninguno de los documentos curriculares del corpus estudiado establece explícitamente imposiciones que perpetúan las jerarquías cisgénero y heterosexuales de la sociedad petrosexoracial. Por ejemplo, en los PEI de las 18 IEO se observan estrategias educativas para facilitar el acceso, bienestar, permanencia, calidad, pertinencia y equidad del servicio educativo público, centrado en un aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, esta aproximación parece descuidar la consideración de las normativas de género. Pues una cosa es el currículo que se escribe y otra es el currículo oculto. No “oculto” como si fuera una normativa desconocida, que se descubre apenas con

sorprende en una esquina olvidada de la educación. Se trata más bien de un currículo ‘ocultado’. Lxs autores del currículo omiten explicitar la normativa de género a propósito. Porque si no se enuncia, no existe. En la educación sigue siendo incómodo hablar de géneros y orientaciones sexuales, de cuerpos y de diferencias. Entonces si no se enuncia, se desplaza del panorama como un tabú.

Ese sentimiento de incomodidad “es compartido por muchxs niñxs que no siguen los guiones normativos de la heterosexualidad obligatoria” (Bello Ramírez, 2018, p. 113). Aunque la incomodidad sea una realidad de muchxs, las IEO de Cali siguen sin plantear explícitamente opciones incluyentes. El discurso que más repite en el corpus documental es el de la educación integral. Según la UNESCO, la formación integral va más allá del mero conocimiento académico. Se trata de justicia social, equidad y no discriminación (UNESCO, 2017). Pero en las IEO de Cali la integralidad no se enuncia desde la identidad de género. Muchos menos desde la formación crítica respecto a los estereotipos de género y el sexismo. Tampoco se explicita la estructuración de un cuestionamiento a las estructuras tradicionales que perpetúan las injusticias sociales sobre el género, como el uso del masculino genérico y

la omisión de las diferenciaciones de género en las prácticas culturales.

En el discurso curricular, el masculino genérico impone sólo esa vía de existencia. Es decir, ‘yo soy lo que soy en relación con los otros, y si lo único que es “lo otro” es el masculino genérico entonces eso es lo que se me obliga a ser’. “Los escenarios educativos se encuentran plagados de crueldades normativas donde se impone por la fuerza la masculinidad y la feminidad según un criterio genital que encierra a las personas en categorías mutuamente excluyentes” (Bello Ramírez, 2018, p. 106). Desde temprana edad, niños y niñas internalizan comportamientos afines a los modelos de la heterosexualidad normativa.

Los documentos curriculares de Cali no enuncian una perspectiva de género explícita, estructurada y aplicable a las prácticas pedagógicas. Tampoco se enuncia herramientas educativas de justicia social que eviten la discriminación por género u orientación sexual. Por tanto, la presente revisión documental narrativa persiste en criticar esa eterna tensión entre la promesa curricular (“lo que se dice”) y las prácticas educativas (“lo que se hace”). Es necesaria una propuesta de reestructuración curricular que otorgue libertad a los cuerpos diversos, que están en la intersección de

experiencias de género y racializadas (entre otras), y que considere las diferencias de género y sexualidad. Este llamado interpela a todas las instancias y actores involucrados en el aprendizaje y la formación. Aunque el marco legal y las directrices son fundamentales para asegurar la igualdad de oportunidades y la educación inclusiva, no son suficientes para transformar los procesos de significación cultural que perpetúan las desigualdades derivadas de los roles de género. Es imperativo avanzar hacia políticas educativas y prácticas pedagógicas que no solo fomenten la tolerancia y el respeto superficial, sino que también cultiven un entorno verdaderamente inclusivo donde todos y todas se sientan seguros y valorados.

Este análisis invita a reflexionar sobre cómo estas 18 IEO pueden promover un ambiente donde cada individuo se sienta libre de expresar su identidad de género sin temor a represalias o discriminación. Esto debe cohesionar elementos curriculares como los manuales de convivencia y regulaciones en la vestimenta escolar. Por tanto, se deben estructurar currículos que partan de la comprensión sobre cómo las normativas curriculares afectan la autopercepción de las y los estudiantes e influyen en cómo son percibidos y tratados por sus padres y por los adultos en el entorno escolar. Así, al desa-

fiar las construcciones normativas, se abre la puerta a nuevas formas de participación y representación dentro del sistema educativo.

(b) Estudio de Caso: Análisis de los Sentidos del Cuerpo en las Normativas de Género en una Institución educativa de la ciudad de Cali.

Este apartado se limita a estudiar el caso de tres documentos curriculares de una de las 18 IEO de Cali que componen el corpus. Se dirige la discusión hacia la interpretación de los sentidos que se otorga al cuerpo en esa IEO de Cali desde las normativas de género que subyacen implícitos en sus documentos curriculares. Esta discusión pone en el centro el plan de área de su asignatura de Educación Física. Pues en la clase de Educación Física se enseña sobre el cuerpo.

Aunque en ese caso sucede lo mismo con algunas clases que enseñan sobre sexualidad. Porque “hay, claramente, clases en las que se tocan cuestiones de sexualidad. Pero la forma en que esto se hace impide cualquier comprensión genuina del alcance y de las posibilidades de la sexualidad humana” (Britzman, 2016, p. 70). En Educación Física precisamente se enfocan en proporcionar una educación que incluya el desarrollo físico, motriz, social y cultural de las y los estudiantes.

¿Pero se enseña sobre las implicaciones culturales del cuerpo?

En el caso del plan de área de Educación Física del corpus, se enseña sobre el cuerpo en un sentido funcional. El plan de área enfatiza la interacción dinámica entre el cuerpo, el movimiento y el entorno. No hay un trasfondo cultural crítico que se haga evidente en las prácticas de enseñanza sobre el cuerpo. Aunque se vuelve a mencionar la “integralidad” o el “enfoque integral”, solo se connota al cuerpo como potencia física, motriz y de interacción social. Esto cuestiona el propósito de la “participación en la cultura corporal en diversos contextos educativos”, porque el cuerpo aparece enunciado desde el movimiento y no desde sus significados o sus procesos de significación.

Por eso se dice que el plan de área busca aportar competencias para “la resolución de problemas de movimiento como elementos esenciales para adaptarse eficazmente al entorno físico y social”. Es el cuerpo adaptado a la sociedad y el cuerpo como elemento vaciado de identidad en el entorno físico. La normatización del cuerpo se estructura aquí mediante el acondicionamiento y la repetición; no se enuncia reflexión crítica sobre la normatización corporal y la defensa de la diversidad de expresiones corporales.

Esta IEO de Cali demuestra en sus documentos curriculares que el pretendido desarrollo integral de los estudiantes desplaza las diversidades de los cuerpos. El modelo pedagógico de la institución se fundamenta en un enfoque crítico social que enuncia la importancia de una comunicación fluida y la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, incluidos estudiantes, profesores y padres de familia. Pero el discurso curricular no expone las problemáticas de género.

En la institución, las normas de convivencia y los valores éticos son pilares fundamentales en la regulación del uso del cuerpo. Se habla de normas que fomentan el respeto mutuo, la responsabilidad, la convivencia pacífica, la solidaridad y la honestidad. Pero no se enuncia la diferenciación de género como práctica social y cultural. Por tanto, se debe entender que estas normas de convivencia, con sus valores y principios, solo aplican si las y los estudiantes se adecúan a la normatización de los cuerpos.

Los documentos de esta IEO no abordan explícitamente una diferenciación basada en género. La ausencia de normas específicas diferenciadas por género son parte del ocultamiento de las problemáticas culturales de discriminación. Es importante recordar

que evitar la enunciación de las desigualdades sociales basadas en género no impide su perpetuación. Es fundamental reconocer las problemáticas, estudiarlas, enunciarlas y asegurar activamente que las y los estudiantes se sientan seguros al hablar de su identidad de género.

Conclusiones

En el análisis de 27 documentos curriculares de IEO de Cali, se identificaron diversas perspectivas pedagógicas y enfoques sobre el cuerpo y las normativas de género. Aproximadamente la mitad de las IEO adoptan el “Modelo Educativo Flexible”, que prioriza el aprendizaje significativo y la aplicación práctica del conocimiento, aunque sin una atención profunda a las cuestiones de género y corporalidad. Un modelo de inteligencias múltiples es utilizado en cerca de dos de cada diez IEO, mientras que un tercio de ellas emplea la pedagogía activa, y más de un cuarto utiliza la pedagogía multidimensional. La pedagogía social-cognitiva se observa en un par de instituciones. Respecto al cuerpo, más de la mitad de las IEO lo representan desde una visión integral, aunque sin explicitar un enfoque hacia la diversidad de género. Aproximadamente un tercio de las IEO tiene normativas diferenciadas para uniformes escolares, signos que remiten a estereotipos de género.

En el análisis de caso de una de las IEO, se observa que, a pesar de la integración de enfoques pedagógicos que promueven la participación activa y el respeto, el currículo no enuncia críticamente una posición hacia las normativas de género. El plan de área de Educación Física se centra en el desarrollo físico y motriz sin enunciar las implicaciones culturales del cuerpo. La ausencia de una perspectiva de género explícita y la falta de reflexión crítica sobre la normatización corporal pueden perpetuar estereotipos y limitar la comprensión integral del cuerpo en la educación. Este análisis resalta la necesidad de repensar el currículo desde una perspectiva de género que promueva entornos inclusivos y equitativos para las y los estudiantes.

La principal limitación de esta investigación radica en que solo se tiene acceso a una parte de la realidad curricular: la realidad nominal y documentada. Todas

las interpretaciones aquí fundamentadas, mediante un robusto cuerpo teórico de teoría queer, de feminismo negro y de estudios interseccionales, se interpe- lan exclusivamente desde hallazgos documentales. Por tanto, la interpretación no obedece a lógicas inferenciales y recaen exclusivamente sobre el corpus obje- to de la investigación. Quedan por fuera otras posibilidades, en el sentido de que el currículo no es solo un texto o un archivo. Se necesitarían estudios desde otros paradigmas que contrasten los hallazgos de esta investigación con, por ejemplo, los discursos de los agentes y las problemáticas educativas.

Por lo anterior, con esta investigación también se abre una brecha de estudios que permitan repensar las apuestas curriculares de las IEO de Cali, de modo que respondan de forma explícita, y desde la perspectiva de género, a las problemá- ticas de la normatización del cuerpo. Esta línea de investigación contribuiría a identificar estrategias curriculares que fomenten un entorno educativo inclusivo, capaz de cuestionar y transformar las prácticas que perpetúan desigualda- des de género y limitan la comprensión del cuerpo en el contexto escolar.

Referencias Bibliográficas

Alayza Degola, M. (2020). El método de revisión de la literatu- ra. En *Los métodos de investigación para la elaboración de la tesis de maestría en educación* (pp. 23-33). Pontificia Universi- dad Católica del Perú.

Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: Reflexio- nes educativas para incomodar, sanar y construir comuni- dad. *Debate feminista*, 55, 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>

Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad, curriculum. En *Peda- gogías transgresoras* (pp. 66-98). Bocavulvaria Ediciones.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»* (A. Bixio, Trad.; Primera edición 2002, tercera reimpresión). Paidós.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

Castelar C., A. F. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y ciudad*, 26, 77-86.

Clarke, V., & Braun, V. (2014). Thematic analysis. En T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1947-1952). Springer New York. <http://link.springer.com/10.1007/978-1-4614-5583-7>

Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought*. Routledge.

Collins, P. H., da Silva, E. C. G., Ergun, E., Furseth, I., Bond, K. D., & Martínez-Palacios, J. (2021). Intersectionality as Critical Social Theory. *Contemporary Political Theory*, 20(3), 690-725. <https://doi.org/10.1057/s41296-021-00490-0>

Cullen, C. (2019). El problema del cuerpo y el sujeto pedagógico. En A. Ferreira (Ed.), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento: Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Miño y Dávila.

Farina, C. (2006). *Arte, cuerpo y subjetividad. Experiencia estética y pedagógica*. . . ISSN.

Flores, V. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En *Pedagogías transgresoras* (pp. 13-30). Bocavulvaria Ediciones.

Hernández, A., & Reybet, C. (2007). Géneros y sexualidades en el área de la Educación Física escolar. Aproximaciones a un estudio curricular comparado entre Canadá y la Argentina.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (with Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P.). (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGRAW-HILL.

Hooks, B. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En *Pedagogías transgresoras* (pp. 1-12). Bocavulvaria Ediciones.

Hooks, B., Britzman, D., & Flores, V. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria Ediciones.

Kirk, D. (2002). Physical education: A gendered history. En D. Penney (Ed.), *Gender and Physical Education* (pp. 24-38). Taylor & Francis.

Lagos-Hernández, R. (2024). Nociones de “cuerpo educado” en Educación Física. El caso de la Universidad Autónoma de Chile (Notions of «educated body» in Physical Education Teaching. The case of Universidad Autónoma de Chile). *Retos*, 51, 1333-1344. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100606>

Lozano Lerma, B. R. (2010). El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. *La Manzana de la Discordia*, 5(2), 7-24.

Pedraz, M. V. (2010). La construcción social del cuerpo sano. El estilo de vida saludable y de las prácticas corporales de la forma como exclusión. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 28(4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118913007>

Platero Borda, L. (2015). El gobierno de los cuerpos en los manuales de convivencia de instituciones educativas en Bogotá: Análisis desde la perspectiva de género y sexualidad [Trabajo de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/16767>

Polanía C., Cardona F., Castañeda G., Vargas I., Calvache O. y Abanto W. (2020). Metodología de Investigación Cuantitativa & Cualitativa Aspectos conceptuales y prácticos para la aplicación en niveles de educación superior. Institución Universitaria Antonio José Camacho y Universidad César Vallejo.

Preciado, P. B. (2002). Manifiesto contra-sexual. Anagrama.

Preciado, P. B. (2022). Dysphoria Mundi. Anagrama.

Prescott, M. R., Yeager, S., Ham, L., Rivera Saldana, C. D., Serrano, V., Narez, J., Paltin, D., Delgado, J., Moore, D. J., & Montoya, J. (2024). Comparing the Efficacy and Efficiency of Human and Generative AI: Qualitative Thematic Analyses. *JMIR AI*, 3, e54482. <https://doi.org/10.2196/54482>

Sainz-Ezquerro, Y. M. (2016). Aparecer, existir: Nuevas narrativas sobre la subjetividad. *Arte y políticas de identidad*, 15, 73-90.

Secretaría de Educación Distrital & Observatorio de Realidades Educativas de la Universidad ICESI. (2023). Diagnóstico Sectorial Educativo de Cali. Alcaldía del Distrito Especial de Santiago de Cali.

Tadeu da Silva, T. (1999). Documentos de Identidad. Auténtica.

Torres Santomé, J. (1991). El curriculum oculto. Ediciones Morata.

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. UNESCO.

UNESCO. (2019). Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. *Perfiles Educativos*, 42(167), 198-218. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.167.59695>

Valenzuela-Valenzuela, A., & Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: Obstáculos y avances

en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250063. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>

Vargas Olarte, C. E. (2012). Ciencias del Deporte: Evolución de aspectos teórico científicos. *Entramado*, 8(1), 140-165.

Villegas Flores, V. P. (2018). Concepciones de género y convivencia escolar. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 2(3), 139-154.

Visciglia, B. S. (2022). Entre el cuerpo y Amavet: Planes y programas en Educación Física. *El Profesorado y Licenciatura en Educación Física UNLP- FaHCE. Educación Física y Ciencia*, 24(4). <https://www.redalyc.org/journal/4399/439973233003/>

Walsh, C. (2018). Sobre el género y su modo-muy-otro. *Cadernos de estudos culturais*, 2, 25-42.