



Trabajo Fin de Máster  
Master Amaierako Lana  
Curso 2022/2023 Ikasturtea

## Educación corporal:

La construcción del sujeto corpóreo desde una perspectiva fenomenológica, coeducativa y emancipadora de la Educación Física escolar

**Gotzon Tercero Irujo**

Tutoría / Tutorea  
Rakel Oion Encina



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL

NAZIOARTEKO LANKIDETZA ETA GARAIPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA

Esta publicación ha recibido financiación de eLankidetzta - Agencia Vasca de Cooperación y Solidaridad.  
Argitalpen honek eLankidetzta - Garapenerako Lankidetzaren Euskal Agentziaren finantziarioa jaso du.



EUSKO JAURLARITZA  
GOBIERNO VASCO

---

Máster de Formación Permanente en Cooperación Internacional y Educación Emancipadora /  
Nazioarteko Lankidetzta eta Hezkuntza Askatzailea Etengabeko Prestakuntzako Masterra

Trabajo Fin de Máster / Master Amaierako Lana  
Curso 2022/2023 Ikasturtea

**Educación corporal: La Construcción del sujeto corpóreo desde una perspectiva fenomenológica,  
coeducativa y emancipadora de la Educación Física escolar**  
Gotzon Tercero Irujo

Tutoría / Tutorea: Rakel Oion Encina

Hegoa. Trabajos Fin de Máster, n.º 113 / Master Amaierako Lanak, 113 zkia.

Fecha de publicación: noviembre de 2024

Argitalpen data: noviembre de 2024

---



## Hegoa

Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional  
Nazioarteko Lankidetzta eta Garapenari buruzko Ikasketa Institutua

www.hegoa.ehu.eus  
hegoa@ehu.eus

UPV/EHU  
Zubiria Etxea  
Lehendakari Agirre etorb., 81  
48015 **Bilbao**  
Tel. (34) 94 601 70 91

UPV/EHU  
Koldo Mitxelena Biblioteka  
Nieves Cano kalea, 33  
01006 **Vitoria-Gasteiz**  
Tel. (34) 945 01 42 87

UPV/EHU  
Carlos Santamaría Zentroa  
Elhuyar Plaza, 2  
20018 **Donostia-San Sebastián**  
Tel. (34) 943 01 74 64

---



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)  
Agiri hau Aitortu-EzKomertziala-PartekatuBerdin 4.0 Nazioartekoa (CC BY-NC-SA 4.0) Creative  
Commons-en lizentziapean dago.

## Índice de contenidos

ALGUNAS ACLARACIONES LINGÜÍSTICAS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
I. MARCO TEÓRICO.....	10
1. Construcción del sujeto: relación sociedad-sujeto.....	10
1.1. La identidad de género como aspecto esencial del sujeto.....	13
1.2. Sujeto corpóreo.....	16
2. ¿Qué hay de la educación formal en la construcción del sujeto corpóreo?.....	19
3. En busca de una Educación Corporal emancipadora y coeducativa.....	20
3.1. ¿Cuáles han sido las preocupaciones de la EF escolar en España?.....	20
3.2. ¿Pero qué hay del género en todo esto de la EF?.....	22
4. Fundamentos de una EC emancipadora y coeducativa.....	24
5. Conclusiones.....	29
II. ESTUDIO DE EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN LA EC.....	30
1. Análisis de experiencias relacionadas con la EC emancipadora y coeducativa.....	30
2. Conclusiones.....	34
III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	35
1. Contextualización.....	35
2. Relación objetivos y competencias curriculares.....	36
3. Metodología.....	37
4. Atención a la diversidad.....	37
5. Evaluación.....	38
6. Situación de Aprendizaje: Somos Cuerpo.....	38
Actividad 1: La ocasión.....	40
Actividad 2: 1ª Reflexión sobre el concepto <i>cuerpo</i> .....	41
Actividad 3: Práctica sentipensante.....	42
Actividad 4: Práctica corporal “libre” y reflexión.....	43
Actividad 5: 2ª Reflexión sobre concepto <i>cuerpo</i> .....	44
Actividad final: Exposición de experiencias vividas y conocimientos construidos.....	45
IV. A MODO DE CIERRE.....	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
ANEXOS.....	55
Anexo 1: Tabla resumen de la relación entre algunos de los principales movimientos/épocas de EF y sus características generales.....	55
Anexo 2: Esquema general de la intervención.....	56
Anexo 3: Portafolios del alumnado y profesorado.....	56
Anexo 4: Imágenes de cuerpos normativos y en situación de vulnerabilidad.....	57
Anexo 5: Batería de preguntas reflexivas.....	58
Anexo 6: Tabla de coevaluación para las presentaciones.....	59

## Índice de tablas

<b>Tabla 1:</b> Rasgos Diferenciadores de la Identidad Relacional y la Identidad Individualizada.....	13
<b>Tabla 2:</b> Concepciones del Cuerpo.....	16
<b>Tabla 3:</b> Tabla Resumen de Algunas Característica de la EF desde la Perspectiva de las Identidades de Género.....	22
<b>Tabla 4:</b> Experiencias Educativas de EF y EC Potencialmente Emancipadoras.....	31
<b>Tabla 5:</b> Relación entre Objetivos de la Experiencia, Competencias Específicas de EF y Competencias Clave de Primaria según Decreto 77/2023 de la Comunidad Autónoma de Euskadi.....	36

## Listado de siglas y acrónimos

EC	Educación Corporal
ED	Educación para el Desarrollo
EE	Educación Emancipadora
EF	Educación Física
EFC	Educación Física Crítica
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa
LOMLOE	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
PC	Pedagogías Críticas
TH	Triunvirato Hegemónico

## ALGUNAS ACLARACIONES LINGÜÍSTICAS

El lenguaje, verbal o no, lejos de ser un elemento neutro sin implicaciones éticas ni políticas, supone la expresión del sujeto inmerso en un entramado de relaciones con sus contextos.

Bajo esta premisa, en el mundo occidental y occidentalizado que se construye y reproduce bajo lógicas capitalistas y heteropatriarcales, los términos y las palabras utilizadas en cada socialización, son el resultado de una determinada relación entre el sujeto y sus entornos. Las palabras, no son por tanto abstracciones vacías, sino la extensión de las relaciones de poder subyacentes a cada proceso de socialización bajo una perspectiva en donde el hombre supone el centro y el punto de referencia, excluyendo y obstruyendo así el desarrollo de otras identidades de género.

En este sentido, a fin de incluir a los géneros no binarios así como a grupos heterogéneos, se hará un uso no sexista del lenguaje. Es por ello que siempre que no me refiera a personas cisgénero utilizaré la terminación "x" para hacer referencia a estas personas/grupos.

Empero, quisiera avisar de antemano de las imprecisiones que haya podido cometer en relación al uso no sexista del lenguaje.

Asimismo, huyendo de perspectivas positivistas en donde las personas se alejan de la realidad a estudiar con el fin de describir la realidad de la manera más objetiva posible y por tanto, se hace uso de lenguaje impersonal, debido a que en esta ocasión el trabajo parte de una perspectiva personal, política, y consecuentemente subjetiva, haré uso de la 1ª persona.

## INTRODUCCIÓN

La presente tarea nace como trabajo final del Máster en Cooperación Internacional y Educación Emancipadora (EE) de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea UPV-EHU junto con el Instituto Hegoa. Afín a las orientaciones planteadas desde la institución, la tarea tiene como último fin el diseño de una experiencia educativa emancipadora en relación con la corporalidad desde un enfoque de género, siendo para ello necesario el estudio de varios conceptos relativos a él. En resumen, las principales motivaciones para escoger el tema surgen por una parte, de la responsabilidad y el compromiso que siento como educador en la etapa de primaria por ayudar a las personas a problematizar su entorno y con ello favorecer la transición hacia un modelo de sociedad más justa con la vida. En segundo lugar, por la importancia que confiero al cuerpo como parte esencial del ser. Por último, y no por ello menos importante, por la relevancia que tiene la perspectiva de las identidades de género a la hora de comprender cómo nos construimos como sujetos y como sociedad.

En las últimas décadas, debido al delicado momento histórico en que vivimos, se han derivado grandes esfuerzos para transitar hacia modelos civilizatorios más sostenibles, justos y equitativos. Así pues, entre otros encontramos que desde organizaciones tan relevantes como la ONU se han propuesto diferentes objetivos, estrategias y medidas para el desarrollo de modelos más sostenibles y justos mediante acuerdos internacionales como la Agenda 21 y la Agenda 2030. Ello deriva en que los gobiernos nacionales diseñen y ejecuten ciertas estrategias y medidas dirigidas a los ámbitos políticos, sociales, económicos y educativos que favorezcan la consecución de los objetivos relacionados con el fin de la pobreza, la educación de calidad, la reducción de las desigualdades y la igualdad de género, entre otros. Adicionalmente, ha habido notorios esfuerzos internacionales en materia de promoción de derechos humanos de las mujeres y las niñas: CEDAW en 1979 (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer); Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer en 1993; IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, 1995; Protocolo de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos sobre los Derechos de las Mujeres en África, 2003; Convenio de Estambul, 2011; Consenso de Montevideo, 2013.

Como decía, el sistema educativo no se exime de adoptar dichas medidas, de hecho, haciéndose eco de las problemáticas sociales y de los objetivos de las Agendas internacionales, a nivel estatal, los últimos Reales Decretos ya incluyen estrategias para fomentar la igualdad de género y reducir las desigualdades. En este sentido en la etapa de primaria la LOE, LOMCE y LOMLOE (Reales Decretos 1513/2006, 126/2014, 157/2022, respectivamente) han ido incluyendo progresivamente diferentes elementos curriculares que potencian la construcción de sujetos, colectivos, y en definitivas sociedades, conscientes, sensibles y comprometidos con la igualdad de género y la reducción de la violencia.

Pese a todo ello, no hay más que observar los datos y las estimaciones que desde diferentes organismos internacionales y estatales se publican para darse cuenta de la alarmante situación que sigue viviendo las mujeres en cuanto a la violencia física, sexual, psicológica, emocional, económica... o diversos tipos de acosos puntuales o reiterados<sup>1</sup>. Aun así, además de este tipo de violencia más directa y visible, el sexo femenino también es víctima de múltiples mensajes menos visibles e incluso implícitos. Me refiero con esto a los estereotipos, roles y prejuicios de género que además de fomentar y, de cierta manera justificar las

---

<sup>1</sup> La Organización Mundial de la Salud (2021) estima que cerca del 30% de las mujeres en el mundo han sufrido violencia física o sexual en algún momento de sus vidas. A nivel estatal, los datos del XV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia Sobre la Mujer 2021 indican que un total de 323.063 mujeres fueron víctimas por violencia de género en España, entre 2011 y 2021. En un análisis anual, en 2021 fueron 30.141 víctimas, lo que supone un incremento del 3,2% frente al año 2020, y una variación similar respecto a la media del periodo analizado en el informe. No obstante, la Macroencuesta de Violencia Contra la Mujer de 2019 recopila que el 32,4% de las mujeres de 16 o más años (un total de 6.605.825) ha sufrido en algún momento de su vida algún tipo de violencia (física, sexual, emocional, psicológica, económica...) por parte de su pareja. Por otra parte, el informe calcula que fuera del ámbito de la pareja un total de 1.322.052 mujeres de más de 16 años han sufrido violencia sexual a lo largo de su vida, 8.240.537 mujeres fueron víctimas de acoso sexual, y otras 3.095.357 de acoso reiterado (*stalking*).

conductas machistas, delimitan la manera de pensar, actuar y hablar de los géneros. Por consiguiente, se favorece que cada género viva y experimente realidades diferentes.

Como podemos apreciar, aun habiendo implantado diversidad de planes, estrategias y medidas para erradicar la violencia de género y fomentar la igualdad, parece que el panorama no acaba de mejorar. Pero ¿Por qué sucede? Tal y como he mencionado al principio, vivimos en un delicado momento histórico que deriva de una globalización neoliberal. Ello supone que las lógicas capitalistas y patriarcales que ya se habían empezado a expandir en décadas e incluso siglos anteriores tanto a lo largo y ancho del globo, como a todos los ámbitos de la vida (educación, corporalidad, medios de comunicación, política, ciencia...), gracias la globalización han seguido extendiéndose con mayor facilidad y eficacia. Si bien podemos hablar de ciertos avances en este contexto, como por ejemplo en materia de cooperación internacional, de sensibilización respecto a diferentes injusticias sociales en todo el mundo, la inserción del sexo femenino en el mundo laboral, la visibilización de las mujeres y el colectivo LGTBI+ en diferentes ámbitos y de leyes para garantizar los derechos de las personas LGTBI+. Por el contrario, no es menos cierto que el orden hegemónico ha sabido reestructurarse para que cada individuo en particular y toda la sociedad en su conjunto sigan desarrollándose en base a ideologías, valores, costumbres y discursos que favorecen el individualismo, el machismo, la falta de responsabilidad social y la estratificación de los roles por géneros, por mencionar algunos.

En este contexto, aunque tal y como he mencionado la educación formal *a priori* parezca responder a los retos del Siglo XXI para construir un mundo más justo y equitativo, en realidad no tienen la intención genuina de transformar la sociedad. De hecho, tanto las administraciones gubernamentales como las internacionales, de la mano de las grandes empresas privadas, garantizan la expansión de la doctrina neoliberal y anteponiendo así las lógicas de mercado a la sostenibilidad de la vida. En el contexto educativo por tanto, aunque los decretos establezcan visiblemente elementos curriculares que incluyen la perspectiva de las identidades de género, tanto el currículum oculto como la sociedad en su conjunto siguen reproduciendo mensajes que favorecen la perpetuación de las diferencias entre géneros, la normatividad corporal u otros rasgos expuestos en diversos trabajos críticos (Fernández Balboa y Muros, 2006; Planella Ribera, 2006; Apple, 2008; Chomsky, 2012; Freire, 2012; Perez Curiel, 2017)

En consecuencia, se hacen cada vez más necesarias intervenciones conjuntas que problematicen y cuestionen las estructuras de poder que delimitan la construcción tanto de los sujetos como de las sociedades. En base a ello, afín a Maurice Merleau Ponty, Bernhard (1975), Luz Elena Gallo Cadavid (2006a; 2009; 2018), Jordi Planella Ribera (2006; 2017) u Oion Encina (2022) entre otros, me posiciono entendiendo el cuerpo como eje central del sujeto, el cual posibilita su existencia y se ve influido por factores tanto internos como externos. En otras palabras, el cuerpo *se es* y *se tiene* sincrónicamente. Por consiguiente, en el cuerpo y a través de él se materializan las características culturales como el género (Buttler, 2022), y los rasgos sociales, simbólicos y discursivos (Gallo Cadavid, 2006a).

Ante este panorama, elaboro este trabajo con un diseño teórico-práctico con las finalidades de 1) Exponer la recíproca interrelación entre la sociedad y la /el sujeto en su construcción; 2) Justificar la concepción del cuerpo desde una perspectiva holística frente al dualismo cartesiano; y 3) Diseñar una experiencia educativa, en el campo de la Educación Física (EF), de práctica corporal emancipadora que favorezca la emancipación respecto a la matriz heteropatriarcal.

El TFM parte de un diseño cualitativo en el que la revisión bibliográfica y el análisis documental son las principales técnicas utilizadas. En este sentido, he utilizado diversos motores de búsqueda (páginas web de la Euskal Herriko Unibertsitatea y del Instituto Hegoa) así como de diferentes bases de datos como Dialnet y Google Académico, con el objetivo de identificar algunos de los trabajos más relevantes que se han ocupado del tema, o de temas afines, con

anterioridad. La búsqueda e identificación de la información la he abordado estableciendo palabras clave tales como *Educación Emancipadora*, *Educación Corporal*, *Educación Física Crítica*, *Coeducación e Identidad de género*, entre otros. Con todo ello, he pretendido construir una base teórica suficiente que sostenga con fundamento la propuesta de EC desde una perspectiva emancipadora y coeducativa por la que abogo al final del trabajo mediante el diseño de una situación de aprendizaje.

Tras esta introducción dividiré el documento en cuatro principales bloques o capítulos. En el primero de ellos, en el marco teórico, comenzaré desarrollando un punto sobre la influencia del contexto cultural, histórico, económico... en relación a la construcción del sujeto. De esta manera, pretendo resaltar cómo las características de una sociedad se reproducen en las personas, pero asimismo, cómo los sujetos tienen capacidad para transformarse a ellos mismos y a la sociedad en la que (con)viven. Tras ello, incidiré también sobre la importancia de la identidad de género en la construcción del sujeto, ya que el género es un aspecto determinante que favorece la asunción de determinadas conductas, formas de pensar y de hablar estereotipadas por parte del sujeto. Para finalizar con éste primer punto relativo a la construcción del sujeto, trataré sobre la dimensión corpórea, que tal y como he expuesto anteriormente, es concebido desde algunas perspectivas, como el elemento básico para la existencia y dimensión en la que se materializa, entre otros, el género.

En un segundo punto, dirigiré la mirada a la educación, especialmente a la formal, por ser éste el proceso de socialización por el cual todo sujeto debe, o debería, involucrarse al menos durante una significativa etapa de su vida. Justificaré cómo el sistema educativo formal tiene la potencialidad tanto de fomentar el desarrollo de sujetos y colectivos reproductores del sistema neoliberal, o por el contrario, de sujetos y comunidades que transformen la sociedad. Después, ahondaré en la materia de la Educación Física, por ser ésta la única materia directamente relacionada con el tratamiento del cuerpo. Para ello, tras un breve repaso histórico para exponer los rasgos que han caracterizado a este ámbito, presentaré y razonaré la necesidad de un planteamiento de EF emancipador y centrado en la corporalidad. A sabiendas, la Educación Corporal (EC). En este planteamiento, incidiré sobre la concepción del cuerpo y sobre los estereotipos y roles de género que determinan la manera en la que cada género experimenta su realidad corporal y motriz. Para finalizar con el marco teórico, trataré de presentar, en base a lo expuesto a lo largo del apartado las conclusiones que justifiquen el apartado práctico.

En el segundo capítulo, expondré primero algunas prácticas emancipadoras y críticas de EF. Con ello, pretendo seguir identificando los rasgos que considero fundamentales o de interés para una experiencia de EC coeducativa y emancipadora, así como presentar algunas experiencias afines a la propuesta defendida en este trabajo. Después, resumiré los aspectos más relevantes en las conclusiones. A lo largo del capítulo, presento el análisis de un total de seis experiencias relacionadas con la EC llevadas a cabo en el contexto español. Principalmente, la identificación de las experiencias la he efectuado mediante los medios antes expuestos y a través de palabras clave como *Educación Emancipadora* o *Educación Física Crítica* en un intervalo temporal de un máximo de 5 años. Asimismo, han sido dos los principales criterios utilizados para la selección de las experiencias. Por un lado, que las experiencias se enfocaran sobre el cuerpo o la EF en entornos educativos diversos, y por el otro lado, su afinidad con algunos de los principios de las PC.

En el tercer capítulo, presentaré mi planteamiento de EF emancipadora desde un enfoque coeducativo en relación a la construcción del sujeto corpóreo. El diseño de la experiencia lo presento mediante la elaboración de una situación de aprendizaje dirigida al tercer ciclo de primaria. En él, desarrollo seis actividades con una duración total de aproximadamente cinco sesiones de unos 50' cada una. Con todo ello, los objetivos de la propuesta son: Ayudar a superar la visión dualista de cuerpo-mente; Comprender la influencia de factores sociales y culturales sobre la construcción de la persona; Reflexionar sobre el cuerpo y las prácticas

corporales desde una perspectiva de las identidades de género; Y plantear alternativas para una construcción corpórea más emancipada.

En el cuarto y último capítulo, expondré primero las conclusiones del trabajo. En él, trataré de valorar si los objetivos del trabajo han sido alcanzados, así como algunos otros aspectos que considero relevantes. Asimismo, también versaré brevemente sobre los beneficios del trabajo, las limitaciones y la prospectiva. Para finalizar, añadiré las referencias que he ido citando a lo largo del trabajo, así como los anexos elaborados.

## I. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado, desarrollaré la primera faceta del trabajo que consistirá en la revisión teórica en torno a ciertas cuestiones de base que ayudarán a conocer y comprender los elementos clave que serán considerados en el posterior diseño de la experiencia educativa.

### 1. Construcción del sujeto: relación sociedad-sujeto

¿Quién soy yo? El estudio de la construcción del *yo (self)* se ha abordado tanto desde planteamientos analíticos y reduccionistas como desde visiones más complejas y sistémicas. De todos ellos han ido sucediendo diferentes suposiciones que han pretendido explicar desde diversos postulados cómo se construye el sujeto. Estos estudios, y sus respectivas teorías, se sujetan en determinados marcos paradigmáticos que determinan el qué y cómo estudiar e indagar sobre la construcción del *yo*. En este sentido, a continuación, expondré brevemente algunas de las bases que han pretendido explicar la construcción del sujeto.

La psicología es un área que ha atribuido grandes esfuerzos a estudiar la construcción del sujeto, entre otros, a partir de la *personalidad*. Cada una de las perspectivas que han pretendido indagar en la construcción de la personalidad tiene rasgos distintivos entre sí. A este respecto, en un intento de Bermúdez Moreno (1985, en Bermúdez Moreno et al., 2003) por clasificar y organizar las distintas conceptualizaciones de la *personalidad*, identificó cinco categorías de definiciones. Las categorías de definiciones aditivas e integradoras, ambas aluden a la personalidad que integra una suma o conjunto de características. Asimismo, la segunda categoría, enfatiza en la sistematicidad y la organización de dichos rasgos. En lo que a la categoría de las definiciones jerárquicas respecta, además de los rasgos de las categorías previas, éstas proponen que los rasgos que configuran la personalidad se organizan de una manera jerárquica y vertical. Por consiguiente, algunos rasgos resultarían más determinantes que otros en la construcción de la personalidad. Por su parte, las definiciones de personalidad que aluden a un conjunto de rasgos organizados que determinarían la distintiva manera de adaptación del sujeto a su entorno, configuran la cuarta categoría definida por Bermúdez Moreno. Es decir, aquellas que enfatizan el ajuste del medio. Por último, identifica una quinta categoría que agrupa aquellas definiciones que remarcan el carácter distintivo de la personalidad, por lo que entienden la personalidad como el rasgo más diferenciador y único de la persona.

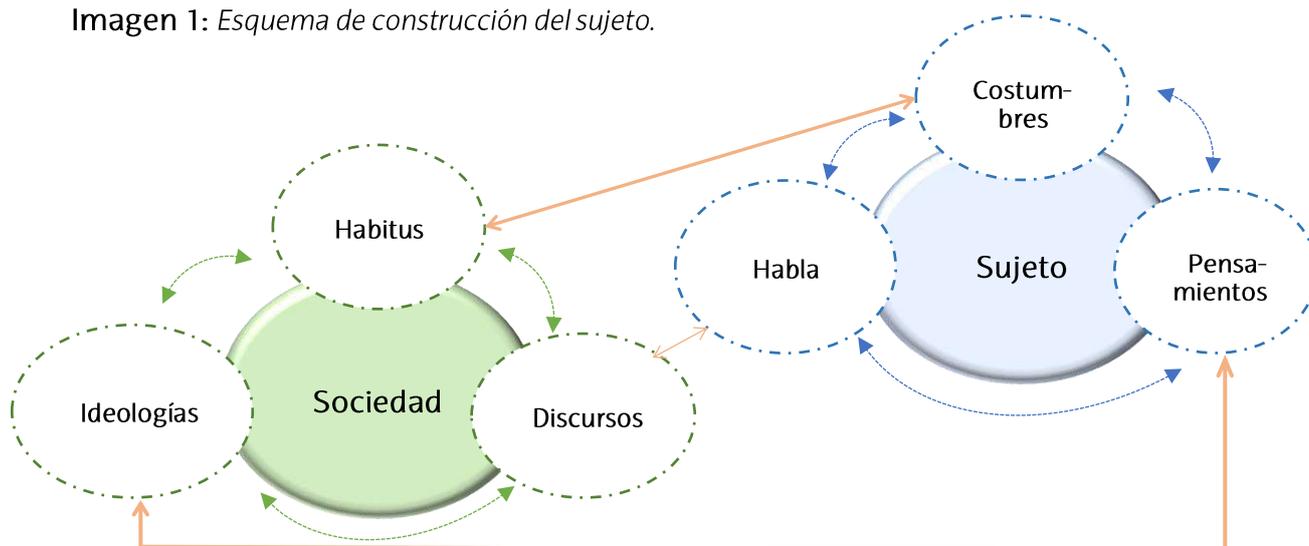
Como ya he mencionado previamente, los paradigmas subyacentes a cada enfoque determinarán el proceso por el cual construir el conocimiento relativo a la personalidad. A este respecto, Rycklak (1985, en Bermúdez Moreno et al., 2003) sintetizó las bases o los supuestos bajo las que se desarrollaban los supuestos, denominados estos como orgánicos, evolutivos, de mediación, ambientales y de medida.

En relación a los enfoques que parten del supuesto ambiental, Bermúdez Moreno et al. (2003) apuntan a aquellas teorías que parten de esa base para explicar sus supuestos obviando los factores personales, siendo así el componente ambiental el determinante. Aunque considere esta afirmación acertada para ciertos enfoques, coincido con Rycklak (en *ibid.*) al exponer que el pensamiento de los sujetos no es mero fruto de sus procesos internos. Por el contrario, al ser organismos sociales en un periodo histórico concreto con determinada estructura de clases (a lo que podemos añadir muchos otros rasgos opresores), el pensamiento del sujeto tiene tanto de factor individual como de colectivo/social. En definitiva, considero la construcción del sujeto como un proceso de constante interrelación con unas reglas o normas preestablecidas, a las que se dan significados diferentes según las características personales. Por tanto, entiendo que de esta manera construimos nuestro *yo* individual la cual nos diferencia de las demás personas, dentro del estricto paraguas excluyente de la normatividad.

Bajo esta premisa, observamos por tanto que la construcción del sujeto no es ajena a su contexto histórico, geográfico, cultural... sino más bien el fruto de las fuerzas externas en interacción con sus características internas. Llegados a este punto nos podemos preguntar de qué manera se reproduce el pensamiento social en el pensamiento individual. Desde un ámbito más afín a la sociología, un modelo explicativo de ello lo presentan Fernández Balboa y Muros (2012) mediante lo que denominan como Triunvirato Hegemónico (TH). Con este modelo de reproducción, Fernández Balboa y Muros explican que nuestra realidad social se legitima por un poderoso sistema interrelacionado de las ideologías, los *habitus*<sup>2</sup> y los discursos dominantes. Todos ellos, establecen, reproducen y mantienen el *status quo* biocida que caracteriza a las actuales civilizaciones capitalistas. Esta situación, explican Fernández Balboa y Muros, tiene grandes implicaciones a nivel individual y social, ya que limita la capacidad del sujeto para percibir asuntos éticos y políticos relevantes, perpetuando así el modelo civilizatorio hegemónico. En gran medida, este modelo viene a complementar lo que Foucault (1991) denomina como *dispositivos* del poder. Dicho de otra manera, el término *dispositivo*, según Foucault, hace referencia al vínculo de un conjunto heterogéneo de discursos, instalaciones arquitectónicas, enunciados científicos, proposiciones filantrópicas... que tiene el objetivo de "responder a una urgencia" (p.129). En este sentido, las ideologías dominantes (religiosas, culturales, políticas, de mercado...), los *habitus* y los discursos, que se reproducen principalmente mediante los dispositivos, contribuyen a reproducir en los sujetos las creencias, las costumbres y los discursos del *status quo*.

Como vemos, la construcción del sujeto no obvia la influencia de su entorno, sino que ambos, sujeto y entorno, son parte de un mismo sistema abierto. En ese marco, lejos de considerar el contexto como algo dado, naturalmente construido, objetivo y neutro, son los mismos sujetos (unos pocos para ser precisos) quienes construyen los rasgos de cada contexto social, cultural, histórico... En definitiva, tal y como vemos en la imagen 1 se trata de comprender el sujeto y la sociedad como elementos de un mismo organismo que se interrelacionan mutuamente.

Imagen 1: Esquema de construcción del sujeto.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, ¿En qué tipo de sujetos nos construimos? Para poder llegar a responder esta pregunta, conviene recordar sucintamente cómo son las sociedades actuales, ya que como hemos visto con el modelo de TH, las lógicas sociales se reproducen en los sujetos. Para ello,

<sup>2</sup> Los autores definen el *habitus* como la extendida, aunque inconsciente, manifestación de los valores, comportamientos y las relaciones similares adoptadas por el público en general.

aludiré brevemente a las sociedades *desarrolladas*<sup>3</sup>, ya que son éstas las que configuran el orden hegemónico colonizador de un determinado modelo civilizatorio. En efecto, el devenir de la historia y los diversos acontecimientos a lo largo de los años, han supuesto que las diferentes civilizaciones hayan adquirido algunas determinadas características. Actualmente, debido al esfuerzo de las sociedades occidentales y estadounidense, o países del Norte, por extender (más bien colonizar) globalmente un modelo capitalista por medio de las políticas de cooperación internacional para el desarrollo, por ejemplo, podemos hablar de un sistema neoliberal mundial. Este orden, a grandes rasgos, favorece la privatización y mercantilización de los servicios públicos y de los recursos naturales, la financiarización de la economía, la desvinculación de los sujetos de los asuntos sociales y lo que Chomsky (2012) describe como *antipolítica*, entre otros. Así como sucesivas violaciones de los Derechos Humanos, la estratificación de las labores por géneros o el pensamiento único respecto al género. En definitiva, extiende un modelo homogéneo de reproducción social androcentrista, patriarcal y occidental, oprimiendo así la libertad de los demás colectivos y modos de vida.

En concreto, algunos movimientos sociales de todo el mundo vienen reivindicando este orden. Aun la diversidad de discursos que conviven y se interrelacionan entre sí, Escobar (2015) identifica diferentes tendencias en el Norte global y en el Sur global. Mientras que las propuestas más relevantes en el Norte se relacionan con el decrecimiento o el antropoceno, en el Sur prosperan el post-extractivismo, el Buen Vivir<sup>4</sup> o las lógicas comunales como la feminista.

Aun siendo relevantes y necesarias todas esas perspectivas críticas, en esta ocasión, me detendré en una perspectiva posmoderna del feminismo<sup>5</sup>, por ser este un movimiento intelectual, político y social que reconoce la opresión desde la interseccionalidad y que más allá de asumir de vital importancia la lucha de género, asume como propios todo tipo de situaciones subordinadas. La profesora y activista india Nievedita Menon lo explica de la siguiente manera:

Una perspectiva feminista reconoce que la organización jerárquica del mundo en torno al género es clave para el mantenimiento del orden social, que vivir vidas marcadas como «masculinas» o «femeninas» es vivir realidades diferentes. Pero al mismo tiempo, ser feminista es imaginarse ocupando la posición marginal y relativamente desempoderada con referencia a todos y cada uno de los marcos de dominación que engullen el espacio central. (Menon, 2020: 14)

En base a lo que vengo exponiendo, la construcción del sujeto no solo comprende un factor personal, sino una fuerte dimensión social que se rige por los parámetros del *status quo*. Si como el movimiento feminista posmoderno mantiene, dentro de una red de subordinaciones interseccionales el género es un aspecto fundamental para el mantenimiento del orden social, el género debe asimismo configurar un constructo fundamental en la construcción del sujeto. En este sentido, en el siguiente subapartado trataré sobre el género como referente de la construcción del sujeto.

---

<sup>3</sup> Aunque no tenga por objeto incidir más de lo necesario en estos conceptos, cabe esclarecer que los mismos conceptos de sociedades o economías *desarrolladas* y *en desarrollo/subdesarrolladas*, y por tanto *cooperación para el desarrollo*, esconden tras de sí un modelo eurocentrista y hegemónico. Diferentes trabajos críticos se dirigen a este tema desde diversas miradas (Nederveen Pieterse, 2001; Rist, 2002; Schoenstein y Alemany, 2012; Escobar, 2015; Kallis, 2018; Unceta Satrustegui et al. 2021 )

<sup>4</sup> *Buen vivir/ qamaña/ sumak Kawsay* hace referencia a la propuesta alternativa defendida por algunos pueblos indígenas en contraposición al modelo de civilización dominante.

<sup>5</sup> Aunque no sea posible hablar de feminismo en singular, partiendo de las clasificaciones anteriormente planteadas por Celia Amorós y Marta Castañeda, Ballarín Domingo (2020) explica que a diferencia del feminismo *de la igualdad* y *de la diferencia*, el *feminismo posmoderno* o *de la diversidad* amplía su análisis feminista a la diversidad del conjunto humano.

## 1.1. La identidad de género como aspecto esencial del sujeto

Como hemos visto, el sujeto construye su identidad en base a políticas, prácticas y discursos excluyentes, sobre todo para ciertos grupos. En este sentido, desde un prisma feminista, la *identidad de género* supone, en sintonía con lo expuesto anteriormente, una faceta fundamental del yo. Llegados a este punto, es preciso determinar qué engloba el término *identidad*. A grandes rasgos, este término lo podemos definir como el proceso personal del yo mediante el reconocimiento, identificación y asunción de determinados valores, culturas, ideas... (Colás Bravo, 2007). En este sentido, como bien explica Jayme Zaro (1999) la identidad se forma, en gran medida, bajo un modelo del ser humano que el sujeto interpreta y da sentido a su complejo mundo interior, siendo así la identidad la esencia de su vida tanto cognitiva, emocional, afectiva como conductual.

No obstante, la antropóloga Almudena Hernando (2015) nos expone diferentes tipos de identidades. Entre los rasgos diferenciadores de ambos tipos, en la identidad relacional no existe la idea del yo, ya que la identidad se instaura en el grupo al que se pertenece. Este tipo de identidad se conforma en aquellos grupos en donde las personas ejercen las mismas actividades y ostentan el mismo nivel de poder (la autora presenta esta identidad con el ejemplo de los grupos cazadores-recolectores) Por el contrario, la identidad individualizada se desarrolla según la sociedad se divide en actividades y posiciones especializadas. Es ahí cuando las personas, gracias a diferentes procesos, se van independizando del grupo, construyendo así un yo individual. En la tabla 1, observamos otros rasgos que difieren entre ambos tipos de identidades.

**Tabla 1:** Rasgos Diferenciadores de la Identidad Relacional y la Identidad Individualizada.

Identidad relacional	Individualizada
No es auto-reflexiva, [no] <sup>6</sup> es consciente de sí	Es auto-reflexiva, consciente de sí
Se construye a través del cuerpo y las acciones	Se construye a través de la mente
Se basa en los vínculos	Se basa en el yo
Se actualiza constantemente. No hay tiempo ni memoria. Se es siendo	Se organiza a través del tiempo y la memoria
Se asocia a la impotencia	Se asocia al poder

Fuente: Hernando (2015)

Hernando, prosigue explicando que la identidad relacional es necesaria para el sujeto, ya que si se desvincula totalmente de ella, tal y como pretende el enfoque individualizado, el individuo se consideraría impotente ante el complejo entorno que le rodea. Ante ello, la autora presenta la *individualidad dependiente*, un tipo de individualidad que, aunque se presuponga disociada del grupo, necesita de un complemento relacional. En efecto, relacionado a estas identidades es como la autora entiende el origen del patriarcado, bajo mi punto de vista, extrapolable también a la jerarquización colonial. En concreto, la antropóloga argumenta en otro trabajo (Hernando, 2012), que mientras en los orígenes la identidad relacional era compartida en todos los grupos sociales tanto por hombres como mujeres, cuando el hombre comenzó a ocupar posiciones especializadas así como a desarrollar

<sup>6</sup> Aunque la tabla haya sido presentada tal cual la expone la autora, he añadido el adverbio "no" por considerarlo una errata de edición del trabajo original. De hecho, aunque la autora no incluya este adverbio de negación en la tabla, posteriormente sí alude a la inconsciencia de sí al referirse a la identidad relacional.

diferentes funciones y por consiguiente situaciones de poder, estos comenzaron a negar la identidad relacional, comenzando ésta progresivamente a considerarse solamente por las mujeres. Lo cual conocemos actualmente como identidad de género femenina. De igual manera, Hernando nos explica que los hombres dependían de las mujeres con identidad de género femenina como complemento. Por consiguiente, la identidad individualizada del hombre no es realmente lo que afirma ser, ya que necesita de un rol femenino que lo sostenga. Ejemplo de ello podemos observarlo en la sociedad. En corto, los hombres, que se implican en la vida pública, necesitan que las mujeres ostenten la esfera privada para poder así cuidar y complementar a los hombres y que ellos puedan seguir participando en lo público.

Sea éste o no el proceso por el cual se fue generando la identidad de género, aunque a priori las leyes pudieran parecer promover la igualdad entre hombres y mujeres, es indiscutible que los dispositivos Foucaultianos y el TH reproducen una identidad de género que segrega, subordina y determina a los sujetos dependiendo del género asignado. Así, mientras la masculinidad implica identificarse como ambicioso, seguro de sí mismo, individualista, independiente, dominante, fuerte, autosuficiente... la feminidad se construye (o debería construirse) a partir de valores como la docilidad, ternura, compasión, afectividad, sensibilidad ante las necesidades de las demás personas... (Jayme Zaro, 1999). En consecuencia, tal y como explicaba Menon previamente, cada género percibe y vive la realidad de maneras diferentes, dirigiendo de esta manera sus vidas a actividades diferenciadas y comportándose, pensando y sintiendo de formas diferentes.

Va hemos visto algunas de las diferencias que se presuponen para ambos géneros. Empero, cabe cuestionarse y reflexionar respecto al concepto de género, ya que hasta el momento he partido de un supuesto dualista en donde el género tan solo comprendía la categoría masculina y femenina. Para facilitar esta tarea, expondré primero algunas de las definiciones que encontramos para este concepto:

“Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico.”

(Real Academia Española, RAE. s.f.)

“Se describen todos aquellos componentes del sexo que son resultado de prescripciones culturales sobre lo adecuado, psicológica y socialmente, para hombres y para mujeres respectivamente, reforzando de este modo las categorías masculina y femenina y el sistema de roles de género”

(Jayme Zaro, 1999: 6)

“No debe [el género] ser visto únicamente como la inscripción cultural del significado en un sexo predeterminado [...] el género también es medio discursivo/cultural a través del cual la «la naturaleza sexuada» o «un sexo natural» se forma y establece como «prediscursivo», anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura.”

(Buttler, 2007: 57)

Como podemos ver, cada una de estas definiciones esconde algunas claves que difieren entre sí. Para la RAE por ejemplo, es un grupo social que se relaciona directamente con uno de los dos sexos. Así, mientras que los hombres conforman el grupo masculino, las mujeres forman el grupo femenino. Por su parte, Jayme Zaro identifica el género además de con un grupo social como lo son las mujeres y los hombres, con ciertas características culturales atribuidas a ambos sexos. En este sentido, Jayme Zaro incluye otro concepto como *roles de género* o, dicho de otra manera, las tareas y funciones que culturalmente se atribuyen a cada sexo (Colás Bravo, 2007). Por consiguiente, aunque en ambas parezca considerarse una visión dualista del género, podemos también observar una clara diferencia. Mientras que la RAE alude a un concepto preestablecido y sin aparente implicación en la identidad del sujeto, en

la definición aportada por Jayme Zaro ya podemos apreciar que la atribución de un género u otro implica la asunción de ciertas conductas.

Por el otro lado, la perspectiva de la filósofa posestructuralista Judith Butler es interesante por sus aportaciones a la teoría *queer*. En *Cuerpos que importan. Sobre los límites discursivos del cuerpo*, Butler (2022) critica las nociones de sexo y género que se han hecho desde los movimientos feministas. En efecto, explica que el sexo se ha tomado como un elemento natural, pasivo y sin valor sobre el cual se transcribe e imprime el género, tomando así un valor. Ante ello, presenta dos planteamientos. En el primero, entendiendo el género como la significación social del sexo, afirmando que el sexo es absorbido y sustituido por el género. En el segundo de los casos, critica al constructivismo lingüístico radical, en base a que el sexo "definido como algo anterior al género será en sí mismo un postulado, una construcción que se presenta dentro del lenguaje como algo anterior al lenguaje mismo y anterior a cualquier construcción" (p.19). Por ende, bajo estos dos postulados, el sexo carecería de importancia o incluso se consideraría algo ficticio construido por el género mismo prediscursivamente.

No obstante, la filósofa defiende tanto en el trabajo citado como en *el género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (2007) que el sexo es fruto del género y por consiguiente se desarrolla bajo su matriz dualista. Defiende asimismo que el sexo es una construcción ideal que se materializa mediante la reiteración forzosa de prácticas y discursos de la matriz heterosexual (performatividad) pero que los sujetos nunca se ajustan del todo a ese ideal y están en constante performatividad. De igual manera, apela a la construcción excluyente de la matriz de género, ya que ésta configura una relación entre lo humano e inhumano. Lo humano, lo constituiría lo comprendido por la matriz heterosexual mientras que lo inhumano, estaría formado por el "exterior constitutivo" (2022: 16). Ésta última esfera, estaría formada por aquellos que no son sujetos a vista de del orden hegemónico. En otras palabras, Butler defiende que el sujeto no se materializa en sexos binarios, sino por el contrario, comprende un continuum con diferentes posibilidades de materialización ajenas a la matriz heterosexual.

En definitiva, a diferencia de la famosa "no se hace mujer, se llega a serlo" de Simone de Beauvoir, en la cual, en consonancia de la definición de género de Jayme Zaro, el género es impuesto socialmente según el sexo biológico, Butler defiende que el mismo sexo, tal y como está estructurado, es un constructo del género mismo. Es decir que el sexo se estableció con un binomio hombre-mujer partiendo de unas premisas patriarcales, pero que, en realidad, no es más que el significado que se le da al concepto bajo ese contexto. Esto nos lleva a que el sexo, *per se*, impugnado de cualquier perspectiva heteronormativa y patriarcal, no supondría ninguna materialidad binómica. Por el contrario, emergerían variedad de sexos.

Pongamos a modo ilustrativo un ejemplo musical que, aunque con alguna imprecisión, nos servirá de ejemplo: Generalmente es admitido que en la métrica occidental son 7 naturales y 5 alteradas las notas musicales. Aun así, lo cierto es que ni la nota "Do" ni ninguna otra responde a leyes universales, inmutables y categóricas. De hecho, en cada nota musical se pueden identificar muchas otras notas. Así pues, "Do" no solo está compuesta por una única nota, sino que tiene muchas otras notas dentro de sí, entre las que "Do" es la predominante. Bajo este pretexto, podría considerar las notas comprendieran como un *continuum* más fluido al esquema cerrado de 5+7. Consecuentemente, el resultado de categorizar las notas en 7 naturales y 5 alteradas, responde más a la necesidad de categorizarlas dentro de un contexto determinado, que a la naturaleza misma de las notas. Ya que, siguiendo este rasgo, podríamos identificar muchos "Do" más, cada una de ellas con un matiz diferente. En definitiva, la categorización de las notas, al igual que el sexo, podríamos decir que estaría determinada por el contexto bajo el cual se construyeron.

En *Cuerpos que importan. Sobre los límites discursivos del «sexo»* Butler, parte de la problematización del propio cuerpo, es decir la desestabilización de la propia materia (p.52), para abrir nuevas posibilidades a fin de que los cuerpos puedan emanciparse de la matriz heterosexual. Para ello, fiel a su aproximación posestructuralista, se cuestiona el cuerpo tanto desde un prisma discursivo como material. Es decir que comprende las palabras no solo como una dimensión simbólica de la realidad, sino como transformadora. De este modo, explica que “la materialidad es aquello que está unido a la significación desde el principio” (p.52). Por tanto, a través del cuestionamiento discursivo del cuerpo, pretende transformar la propia materialidad del cuerpo.

Como apreciamos en el trabajo de Butler, el cuerpo es determinante en cuanto a vía en la que se materializa el género y por tanto es significativo en la construcción del sujeto. Asimismo, Gallo Cadavid (2006a: 53), en relación a un concepto de *cuerpo Quiasmático*, describe que el cuerpo es “a través de la corporeidad que se experimenta la espiritualización de la materia y la materialización del espíritu”. Pero como veremos a continuación, el cuerpo no siempre se considera como tal. Por tanto, en este siguiente subapartado, además de explorar las diferentes maneras por las que se ha conceptualizado el cuerpo, también me detendré en cómo el cuerpo y el ser son indisolubles entre sí.

## 1.2. Sujeto corpóreo

Largo y tendido se ha reflexionado y estudiado en relación al cuerpo a lo largo de la historia desde diferentes ámbitos científicos (fisiología, anatomía, psicología, sociología, antropología, filosofía...). André Lapierre (1985) nos presentó en *El concepto de psicomotricidad<sup>7</sup> y su evolución*, los diferentes enfoques de «ver» el cuerpo, de los cuales devienen diferentes maneras de tratarlo. A ello, en la tabla 2 presento las seis maneras de concebir el concepto del cuerpo que reúne el autor.

Tabla 2: *Concepciones del Cuerpo.*

Modelo de cuerpo	Descripción general
Anatómico	Organismo mecánico o instrumento al servicio del pensamiento
Neurológico	Máquina electrónica que responde a estímulos de “input”, “output” y “feedback”
Psicológico	Añade al concepto de organismo o máquina la dimensión psicológica de la consciencia. Sitúa el cuerpo a un nivel fundamentalmente intelectual
Vivido	Lugar tanto de placer, de sentimientos, de deseos, como de disgustos. Se vive <i>en y a través</i> del cuerpo
Medio de expresión y comunicación	Comprendido en relación con la afectividad y la mente. Es el primer medio de percepción y comunicación con su entorno
Existencial	Traslada el enfoque desde el <i>tener un cuerpo</i> , a <i>ser su cuerpo</i>

Fuente: Lapierre (1985)

Como bien resume Lapierre, el cuerpo se ha comprendido tanto como elemento al servicio del alma o la mente, así como desde enfoques más holísticos que integran cuerpo y mente como partes indisolubles de un mismo elemento, el sujeto. Adicionalmente, Planella Ribera (2006) nos explica que, aun siendo diversos estos modelos de concepción corporal, a lo largo

<sup>7</sup>Castañer Barcelles y Camerino Foguet (2006) prescinden de añadir al término *motricidad* los prefijos *psico-* y *socio-* porque que de esa manera, argumentan, sigue haciéndose alusión a una comprensión dualista de la motricidad, en detrimento de un enfoque sistémico del mismo.

de la historia se han ido entrelazando concepciones tanto negativas como positivas sobre el cuerpo. Así pues, independientemente de concebir el cuerpo al margen de la mente, el cuerpo ha estado continuamente divagando entre concepciones positivas y negativas. En lo relativo a la idea positiva, el placer, el erotismo, lo simbólico y la salud son algunos de los conceptos que se han ido relacionando con el cuerpo. En el trabajo de Planella Ribera, podemos identificar el ejemplo del Apóstol San Pablo, quien entendía el cuerpo como santuario del Espíritu Santo. En este sentido, aunque cuerpo y alma todavía puedan entenderse como elementos indisolubles, se conectan complementariamente. Por el contrario, respecto a las connotaciones negativas, el mismo autor alude a que tanto desde dualismo platónico como el cartesiano, ambas prescinden del cuerpo para poder llegar al conocimiento.

Como apreciamos, el cuerpo es una construcción social que se ha comprendido desde una amplia variedad de enfoques y al que se le han atribuido diversos significados, ya sea desde modelos dicotómicos y dualistas, como desde visiones monistas<sup>8</sup> y fenomenológicas<sup>9</sup>. Es, precisamente, con la perspectiva fenomenológica desde donde afronto personalmente la tarea de entender el cuerpo.

Desde esta perspectiva, el filósofo francés Merleau Ponty (1975) nos presenta a lo largo de su obra lo que sería su crítica al dualismo cartesiano. Me remito a "mientras el cuerpo viviente se convertía en un exterior sin interior, la subjetividad se convertía en un interior sin exterior" (77) porque me parece que en esta cita podemos sutilmente apreciar su planteamiento alternativo, es decir, el *cuerpo quiasmático*. Siguiendo a Gallo Cadavid (2006b), con este concepto el filósofo nos viene a explicar que el cuerpo no es ni solamente material, ni totalmente simbólico. Por el contrario, es al mismo tiempo tanto una como la otra. Resumiendo, hablamos de un sujeto corpóreo que trasciende las dimensiones materiales y simbólicas para configurar un fenómeno en constante interrelación recíproca entre sí. Para aclarar un poco más este concepto, conviene presentar dos términos germanos que ya se utilizaban con anterioridad en el estudio del cuerpo: *Körper* y *Leib*.

En definitiva, aunque ambos términos expresen dos dimensiones diferentes del cuerpo, no hacen referencia a dos fenómenos diferentes, sino a dos modos de ser de la corporalidad (Runge, 2004, en Gallo Cadavid, 2006a). Parece haber cierto consenso en lo que a las definiciones de ambos términos se refiere, ya que diversidad de autores comparten, por un lado, que *Körper* alude a la dimensión física, material y con características propias a otros elementos de la naturaleza, es decir el cuerpo objeto, y que por su parte, *Leib*, o cuerpo sujeto, se asocia a la subjetividad, al organismo fenomenológico o a la experimentación del sujeto (Merleau Ponty, 1975; Gallo Cadavid, 2006; Escribano, 2011). A este respecto, considerando la directa relación con el objeto de estudio del trabajo, considero relevante distinguir entre la *corporalidad* y la *corporeidad*.

Para ello, en Merleau Ponty (1975) observamos la comparación de la corporeidad con una obra de arte, más que con un objeto físico. Así pues, hace referencia a la capacidad del cuerpo para percibir y auto percibirse, sentir(se), e interpretar(se), de modo que a través de ello se van creando nuevas redes de significaciones vivientes. En cierto modo, mediante esa apertura continua al mundo social y simbólico, el cuerpo aprehende desde sus vivencias y experiencias. Es, asimismo, el lugar que nos permite sentir, pensar, reír, y, en definitiva, existir (Jiménez, 1993, en Gallo Cadavid, 2009) Por el otro lado, explica Jiménez, que la *corporalidad* es la

---

<sup>8</sup> Enfoque que, al contrario del dualismo, no comprende a las personas como un fenómeno construido por dos dimensiones (cuerpo y alma) independientes entre sí. Por el contrario, desde una perspectiva monista, las personas se comprenden como fenómeno holístico y sistémico, con dimensiones completamente integradas, entrelazadas e interdependientes.

<sup>9</sup> De acuerdo a Waldenfels (1997), la fenomenología es un movimiento vivo y diverso que mantiene una visión crítica con otras corrientes como el positivismo, el marxismo occidental y oriental o el estructuralismo francés. Al respecto, el autor explica que "se trata más bien de un proceso en que están indisolublemente entrelazados el contenido objetivo y el modo de acceso a éste" (p.22). En cierto modo, podría decir que la fenomenología trata de interpretar, estudiar y reflexionar sobre la manera en la que las personas experimentan y vivencian los fenómenos sociales y naturales.

materialización de la existencia. Partiendo de estas definiciones, la corporeidad se relacionaría con el cuerpo subjetivo, mientras que la corporalidad a la dimensión física del cuerpo.

Bajo esta premisa en donde entendemos el cuerpo como nuestro primer territorio para poder existir y construirnos como sujetos y en el cual se materializan la cultura y otros fenómenos, tanto Gallo Cadavid (2006a) como Oion Encina (2022) nos presentan los rasgos característicos del *ser-corporal-en-el-mundo* y del *cuerpo-territorio*, respectivamente. A grandes rasgos, Oion Encina nos explica que el cuerpo es un complejo fenómeno construido por la dimensión *espiritual, vio-pico-emocional* y *bio-socio-cultural* totalmente ligado al *territorio* en el que se construye durante un determinado *momento histórico*. Por su parte, resumiendo los rasgos presentados por Gallo Cadavid, podemos hablar de un cuerpo que corresponde a aquella dimensión simbólica, vivencial, emocional y material que posibilita al sujeto percibir, mediar y actuar, así como desplazarse y expresarse en el mundo bajo su propia referencia espacio-temporal, y situación de espacialidad y temporalidad. Todo ello, en constante interrelación e interdependencia con otros cuerpos.

Aun con algunas diferencias, ambas propuestas nacen desde planteamientos y propósitos similares, en las cuales apreciamos una concepción holística y existencial del ser. Asimismo, en lo que a este trabajo directamente concierne, un punto fundamental a destacar es la relación entre sujeto corpóreo y cultura que las dos autoras presentan. Por una parte, la dimensión *bio-socio-cultural* explica la influencia del entorno cultural, el sistema de valores y de las estructuras político-económicas sobre las experiencias de vida de los sujetos, lo cual se materializa en el cuerpo. Por otra parte, con el *ser-corporal-en-el-mundo* apreciamos que el sujeto corpóreo, en cuanto a su existencia abierta al mundo, no solo dota a su mundo de cierto significado, sino que es asimismo el mundo quien asigna significado al propio sujeto.

Bajo estos dos postulados que acabo de exponer, el sujeto corpóreo se va construyendo en base al sistema de valores y a la cultura en la que está anclada. En cierto modo, podemos relacionar ambas ideas, más o menos directamente, con lo que Planella Ribera (2017) denomina *corpografía*, o la posibilidad de que los cuerpos puedan ser interpretados desde la dimensión simbólica y cultural.

En el mismo trabajo, Planella Ribera, utiliza la *corpografía* como pretexto para introducir las teorías de la producción de los cuerpos torcidos, que a fin de cuentas tienen la intención de clasificar los cuerpos en base a determinados criterios excluyentes: teorías de la estigmatización, teoría de los cuerpos rotos, teoría de los cuerpos reparados, teoría de cuerpos mestizos y teoría de la opresión corporal. Con todas estas teorías, Planella Ribera pretende presentar algunos de los criterios que socialmente se utilizan para desnaturalizar los cuerpos y crear el espacio excluyente de la normatividad, con su consecuente "exterior constitutivo" o "ámbito de seres abyectos" (Buttler, 2022: 16). En definitiva, aquella área a donde son despojados los sujetos que no cumplen con los requisitos que impone el *status quo*.

Como vemos, más allá de poder categorizar el cuerpo dentro de una u otra teoría excluyente, en cuanto a que se *es*, se *tiene* y está anclado a un mundo, sufre un entramado interseccional de diferentes discriminaciones simultáneamente: etnia, género, situación socioeconómica, lengua, orientación sexual, diversidad funcional. Consecuentemente, estos cuerpos torcidos u *otro tipo de cuerpos* que no encajan en las fronteras de la normatividad, son forzados a ser expulsados al *ámbito de seres abyectos* o *exterior constitutivo* que mencionaba previamente. Ciertamente, derribar las barreras de este lugar transfronterizo de lo socialmente aceptado y deseable, debería ser uno de los objetivos fundamentales de una intervención educativa emancipadora. Por consiguiente, desde el ámbito de la EF debería tratar no solo lo relativo al aprendizaje motriz y deportivo, sino a la dimensión más subjetiva y simbólica de la corporalidad también, así como la manera y las razones por las que ciertos cuerpos son trasladados a los márgenes exteriores.

## 2. ¿Qué hay de la educación formal en la construcción del sujeto corpóreo?

En una de las obras que quizás sea de las más influyentes en lo que a la sociología crítica de la educación se refiere, Michael Apple (2008) defiende que las instituciones educativas, más allá de ser neutras, son sistemas de reproducción social en cuanto a que, por un lado, dependen de los procesos económicos y por el otro lado, el capital cultural transmitido ya en sí mismo es fruto de una selección determinada por intereses hegemónicos. Desde este postulado, la educación formal podemos considerarla como proceso privilegiado por el cual transmitir los conocimientos y los valores que interesen al régimen neoliberal. En cierto sentido, Chomsky (2012) alude al término *Pedagogía de las mentiras* para resumir la manera en la que el proceso de escolarización es diseñado para transmitir ciertos ideales dominantes, dificultando así la conciencia crítica y la problematización del mundo. Tampoco podemos olvidar los trabajos del referente Paulo Freire, quien a través de sus diferentes trabajos propuso una pedagogía del oprimido, frente a la educación bancaria.

Debido a los contextos constantemente cambiantes, así como a la proliferación y adaptación de diferentes agentes, actores o redes socializadoras como por ejemplo los medios de comunicación, las *mass media* y las redes sociales, considero que la educación formal quizá no sea actualmente el principal agente de reproducción social. De algún modo, los agentes de la denominada educación informal, sin olvidar el *currículo oculto*<sup>10</sup>, se han posicionado en un lugar privilegiado para transmitir y perpetuar la ideología dominante. Éste último, el currículo oculto, es el elemento que más interés me suscita para este trabajo, ya que además de insertarse directa e incluso inconscientemente en la cultura educativa, la mayoría de las veces se obvia completamente durante la práctica real. En este sentido, en la EF, Pérez Curiel (2017) reúne en su tesis una serie de estudios que identifican la transmisión de estereotipos de género en cuanto a aspectos tan diversos como la organización del aula, los modos de agrupación del alumnado, el reparto inequitativo del material, la metodología, o las expectativas del profesorado por mencionar algunos. Asimismo, la autora aborda una investigación con el objetivo de analizar el discurso docente de EF desde una perspectiva de las identidades de género. En él, concluye aspectos como el uso de lenguaje sexista, menosprecio de lo femenino y tratamiento asimétrico para ambos géneros. Por su parte Gore (2000, en Planella Ribera, 2006) presenta diferentes técnicas para el control corporal en el ámbito educativo, para el cual identifica medios como la vigilancia, normalización, exclusión, clasificación, distribución, individualización, totalización y regulación.

A pesar de ello, el esfuerzo bien dirigido, coherente y conjunto desde el ámbito formal, podemos y deberíamos concebirlo como oportunidad, reto y primordial en aras de desarticular el *status quo* y favorecer la transición hacia otras maneras de (con)vivir mediante la construcción de sujetos emancipados. Como ya he expuesto, el cuerpo y la identidad de género son aspectos fundamentales en la construcción del sujeto, por lo que la EF puede ser una disciplina privilegiada para liberar a las personas en su construcción.

Aun así, debemos hacer el esfuerzo de superar las visiones afines a Educación para el Desarrollo<sup>11</sup> (ED), con el objetivo de transitar a lo que desde en instituto Hegoa se propone como EE. Desde este prisma, y siguiendo el ejemplo de Freire (2012: 34) que "Sólo en la medida en que se descubran «alojando» al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora", se nos presenta la oportunidad de que mediante la educación formal podamos facilitar que el alumnado problematice como las lógicas y perspectivas normativas entorno al cuerpo y las identidades de género han ido determinando en su manera de

<sup>10</sup> Goodlad (1979, en López de Sosoaga López de Robles, 2017) identificó diferentes tipos de currículos. Con el currículo oculto hace referencia a los valores, las estructuras, los estereotipos y demás elementos que aun sin ser objetivos explícitos de ninguna etapa educativa, se transfieren de manera inconsciente y a menudo subliminal en las diferentes socializaciones que se dan en los contextos educativos, reproduciendo así ciertas maneras de comportarse, de pensar y hablar.

<sup>11</sup> Aunque a lo largo de las cinco diferentes generaciones de ED se hayan ido incluyendo diferentes ópticas como el feminismo, la sostenibilidad, el desarrollo humano o la ciudadanía global (Celorio Díaz et. al., 2012) concuerdo con Celorio Díaz (2020) al afirmar que estas generaciones de ED han sido construidas desde el enfoque occidental y asumiendo que el sistema capitalista podría modificarse y adaptarse para construirse como un modelo más justo.

construirse como sujetos corpóreos. Así pues, si pretendemos conseguir sujetos libres que transformen la sociedad, es preciso que planteemos desde el ámbito educativo formal, junto con los movimientos sociales y la comunidad educativa en general, experiencias que incidan en torno a esta problemática.

### 3. En busca de una Educación Corporal emancipadora y coeducativa

En este punto, definiré los rasgos que la EC debería tener desde un prisma emancipador y coeducativo. Para ello, primero trataré de analizar algunas características fundamentales sobre las que se ha venido preocupando la EF a lo largo de la historia. Después, trataré de revisar cómo ha sido la EF desde el punto de vista del género. Finalmente, en base a todo ello, presentaré lo que entiendo por EC.

#### 3.1. ¿Cuáles han sido las preocupaciones de la EF escolar en España?

Lo que denominamos «corrientes de la Educación Física» actual son construcciones sociales que se van configurando en un proceso temporal sobre la base de los conocimientos, creencias, pautas de pensar y de sentir, etc., y que representan diferentes «miradas» sobre el cuerpo y sobre el entramado de las relaciones sociales en las que se ve inmerso.

(Hernández Álvarez, 1996: 52)

Physical Education is defined by what is said, done and written in its name, as are all other school subjects and university disciplines.

(Kirk, 2010: 1)

Kirk y Hernández Álvarez, ambos coinciden en que la EF se define por las creencias, las valoraciones y las aspiraciones que se tienen en torno a ella. Bajo esta premisa, la EF, como cualquier otro constructo social, es un acontecimiento histórico y cultural bajo el que subyacen ciertas lógicas. En nuestro caso, la EF ha ido evolucionando según la doctrina de cada momento y lugar. En este sentido, repasar los aspectos que han preocupado a la EF a lo largo de su biografía nos facilitará repensar y reconstruir una EC afín a unas pretensiones transformadoras. Especialmente relevantes son las revisiones de esta naturaleza por el hecho de que nos facilitarán la tarea de comprender no solo el *qué* (contenidos) y *cómo* (procesos y métodos) de lo que se ha hecho en nombre de la materia, sino también el *por qué* (justificaciones o razones) y *para qué* (finalidades) de la EF actual. Facilitándonos así, la redefinición de la materia bajo una visión emancipadora y coeducativa.

No es fácil la tarea de establecer un punto de partida para el análisis de la EF, ya que la actividad física, más o menos organizada y con diversidad de finalidades, siempre ha sido un ejercicio necesario en la vida humana. Aun así, cabe considerar que los planteamientos de conocidos filósofos ilustrados como John Locke y Jean Jacques Rousseau tuvieron gran repercusión en los orígenes y evolución de la EF. En efecto, la perspectiva dualista entre teoría y práctica de Locke, influyó posteriormente en que la EF se concibiera como materia fundamentalmente dirigida a la adquisición y desarrollo de conocimiento práctico, experimental y de naturaleza instrumental (Gallo Cadavid, 2006b). Asimismo, Santos Pastor (2003), tras analizar el importante rol que supusieron las actividades en el medio natural en el enfoque educativo de Rousseau, nos sugiere que estas actividades pudieron haber sido verdaderamente el origen de la EF como disciplina escolar. No obstante, habría que esperar hasta el 4 de noviembre de 1806 para que la institucionalización de la EF comenzara mediante la construcción del

Instituto Militar Pestalozziano<sup>12</sup> de Madrid, con el general Francisco de Amorós al frente del proyecto (Fernández Sirvent, 2005; Torrebadella Fix, 2017). Precisamente, éste será el punto de partida que configuraremos para nuestro breve repaso.

Una variedad de autores ha ido indagado a nivel nacional, con más o menos incidencia, sobre la EF a lo largo de diferentes momentos históricos previos y posteriores al instituto pestalozziano. (Delgado, 1995; Vicente Pedraz, 1996; Fernández Sirvent, 2005; Ramírez Macías, 2013; Martínez Gorroño y Hernández Álvarez, 2014; Ruiz Montero et al., 2020). Adicionalmente, varios son los trabajos dirigidos a repasar y analizar aspectos como la evolución de los diferentes modelos que han ido aconteciendo respecto a la didáctica, el currículum, el cuerpo o algún contenido curricular como las actividades físicas en el medio natural (André Lapierre 1985; Santos Pastor, 2003; Hernández Álvarez, 2005; 2006; Planella Ribera, 2006; Kirk, 2010; Peñarrubia Lozano et al., 2013; López Pastor, 2014; Aguila Soto y López Vargas, 2019).

De igual manera, especialmente llamativos me resultan los recientes trabajos elaborados principalmente por el profesor e investigador Xavier Torrebadella Flix. Por una parte, porque presenta una amplia bibliografía de referencia para el estudio de la historia de la EF en España (Torrebadella Flix, 2017). Por la otra parte, porque en algunos trabajos conjuntos (Mauri Medrano y Torrebadella Flix, 2022) analiza la historia de la EF desde una perspectiva interpretativa y crítica, en vez de meramente descriptiva. De esta manera, tanto él como sus colegas favorecen desmantelar y vislumbrar lo que Torrebadella Flix (2017) denomina como *pedagogía negra* o, dicho de otra forma, el abuso, la opresión corporal y la explotación que el alumnado ha sufrido a menudo, por parte de diferentes instituciones educativas.

En uno de los análisis interpretativos y críticos (Mauri Medrano y Torrebadella Flix, 2022) desde un prisma foucaultiano respecto a diferentes poderes que afectan en el proceso educativo, observamos que la EF tiene por objeto la transmisión de ciertos valores, el adoctrinamiento y el entrenamiento del cuerpo (*qué*), a través de juegos, marchas, desfiles y prácticas deportivas basadas en el control, la obediencia y la vigilancia (*cómo*), por razones políticas, económicas, pedagógico-religiosas, militares y médicas (*por qué*), con la finalidad de mantener el orden hegemónico (*para qué*).

A modo de síntesis, en la anexa 1 expongo la relación entre algunos de los principales movimientos o periodos de EF a nivel estatal y de los aspectos que han sido de su preocupación. Presento principalmente los contenidos (*qué*), los procesos por los que se regía (*cómo*), los aspectos que justificaban su presencia o importancia (*por qué*) y, por último, su función o propósitos (*para qué*). Tras una breve exploración, podemos apreciar que la EF ha evolucionado significativamente. No obstante, aunque parezca haber cambios continuos con las reformas educativas relativas a cada intercambio de gobierno, parece que las finalidades de la EF siguen siendo las mismas. Siguiendo a Hernández Álvarez (2005) y Feu et al. (2021) podemos afirmar que lejos de una concepción *crítica*<sup>13</sup> de la educación que pretenda la *renovación pedagógica* en la que se cuestionen asuntos trascendentes como la finalidad misma de la educación, estamos inmersos en sucesivas *reformas* de índole *práctica* y naturaleza neoliberal. De este modo en la EF se experimentan valores y actitudes tan contradictorios como, por un lado, la igualdad, la tolerancia, el respeto o la inclusión, y, por otro lado, la competitividad, el sentido acrítico frente a la práctica de actividades físicas y al consumo de productos/servicios deportivos y tecnológicos, la obsesión por el cuerpo

---

<sup>12</sup> Ramírez Macías (2013) explica que el método del pedagogo suizo Henrich Pestalozzi (1746-1827) defendía la educación integral configurada por las facetas afectiva, moral, corporal y cognitiva. Consiguió también diseñar un método que otorgaba atención especial a la EF. Asimismo, defendía una educación no solo dirigida a las élites, sino a las clases más humildes también. Su método, distinguía entre la gimnasia industrial, dirigida a entrenar y fortalecer el cuerpo para resistir trabajos de cualquier naturaleza, y por el otro lado, la gimnasia militar.

<sup>13</sup> Son tres las teorías que conforman las interpretaciones entorno al currículo y la Educación según Álvarez (2005). En resumen, la *teoría técnica* busca fines conductuales, la *teoría práctica* el equilibrio del desarrollo personal y social sin prender con ello transformar el modelo civilizatorio, y por último, la *teoría crítica* la transformación de las estructuras sociales.

normativo o la discriminación de otros tipos de cuerpos, así como de las personas con diferentes habilidades y capacidades motrices.

### 3.2. ¿Pero qué hay del género en todo esto de la EF?

En el punto anterior, he presentado brevemente algunos de los rasgos fundamentales de la EF a lo largo del tiempo. Aun así, no me he detenido sobre la situación particular del género en lo que se ha comprendido como EF. Es por ello que, en este punto incidiré sobre la materia desde una perspectiva de las identidades de género. Para tal efecto, primero de todo me centraré en épocas pasadas, para después analizar la EF contemporánea.

Tal y como veremos en la tabla 3, la EF estaba directamente relacionada con las ideologías imperantes en cada momento, las cuales solo comprendían el género desde un enfoque binario. Consecuentemente, en el caso de que la hubiere, sería una EF segregada con objetivos y finalidades diferentes.

**Tabla 3:** *Tabla Resumen de Algunas Característica de la EF desde la Perspectiva de las Identidades de Género.*

Fuente	Época	Resumen general
Torrebadella Flix (2011)	Edad Media	Se obvió la educación de las mujeres por el deber de ejercer labores de cuidados y reproductivos
	Renacimiento	Se cuestionaron costumbres tradicionales, dando pie a la posibilidad de la mujer a acceder a la educación
	Ilustración	Se debatió la necesidad de establecer un marco educativo para la mujer. Rousseau, tuvo gran influencia. En sus trabajos no desatendía del todo la EF femenina, aunque limitó sus posibilidades educativas.
Martínez Gorroño (2006, en Pérez Curiel, 2017)	Siglo XIX	Las tres escuelas gimnásticas compartían el rasgo de restringir la EF escolar de la mujer al trabajo de la expresividad, el ritmo, la danza, así como actividades de baja intensidad y estéticas
Torrebadella Flix, (2011); Felipe Maso, (2014); Vázquez Ramil (2016)	ILE <sup>14</sup>	Escuela mixta, con aulas y propósitos unificados. Aun así, se concebían al hombre y a la mujer con características diferentes y complementarias entre sí.
García Bonafé (2001); Arribas (2003)	Franquista	Notable retroceso tanto en derechos democráticos como en lo relativo a la práctica de actividades físicas, esto último debido al deber de responder a sus responsabilidades, así como delimitarse su práctica a las actividades acordes a su condición social y biológica. Con la Sección Femenina de la Falange como responsable, la EF tendría los propósitos de 1) perfeccionar el cuerpo, necesario para el equilibrio de la persona; 2) Mantener la salud del alma, para equilibrar la formación religiosa; 3) desarrollar el espíritu competitivo para participar en todas las tareas. Todas las actividades para tales propósitos, seguirían una fundamentación naturalista-biologicista, por lo que solo se planteaban actividades relacionadas con la maternidad y los cuidados.

Fuente: Elaboración propia.

<sup>14</sup> Aunque sean frecuentes los trabajos enfocados en la Institución Libre de Enseñanza (ILE), en algunos de sus principales propulsores, en la imagen de la mujer o en la función de la EF a lo largo de este movimiento pedagógico, no he encontrado trabajos dirigidos al análisis de la EF desde una perspectiva de las identidades de género durante la ILE.

Como bien podemos apreciar, el sexo femenino ha ido configurándose en relación a la concepción de mujer que se ha tenido en cada determinado momento. Esta concepción, se ha relacionado con los supuestos asociados a la feminidad, la maternidad y la sexualidad (Scraton, 1995) condicionado, a su vez, por el temor a la masculinización y las normas morales sexuales por ejemplo (Vázquez Gómez y Álvarez Bueno, 1990). Asimismo, hasta pasada la época franquista se distinguía, si la hubiere, entre la EF dirigida a las mujeres, y la EF para los hombres. Tras la muerte de Franco en 1975, una vez en la época de transición democrática, y con la entrada en vigor de la [Constitución Española en 1978](#), se asentaron las bases de una educación más igualitaria al establecerse en el artículo 27 el derecho de toda persona a la educación, así como al desarrollo personal en base a principios democráticos como la convivencia y tanto los derechos como las libertades. Complementariamente, en el artículo 14 se estipula a toda persona con nacionalidad española igual ante la ley sin hacer discriminación respecto al sexo ni ninguna otra condición social.

Aunque ya la Ley General de Educación de 1970 estableciese la posibilidad de la escuela mixta (Vázquez Gómez y Álvarez Bueno, 1990), será a partir de la [LODE](#) (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación) cuando se determina su obligación. Precisamente, se hace mención de una educación inclusiva y orientada a los principios constitucionales. En el artículo segundo de dicha ley se menciona “La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (p.7), así como “Todos los alumnos y alumnas tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando” (p. 8) en el artículo sexto.

La escuela mixta, devolvía a la ciudadanía un derecho que aunque ya se mantenía entre los principios de la ILE ([Pozo Ruiz. s.f.](#)) fue posteriormente suprimido durante la dictadura franquista. Aun habiendo procedido a esta unificación de hombres y mujeres, las leyes educativas distaban todavía de un enfoque verdaderamente igualitario e inclusivo, ya que la EF seguiría basándose en un modelo masculino. Como bien explican Vázquez Gómez y Álvarez Bueno,(1990) la asunción del modelo varonil en EF ha supuesto que las mujeres no pudieran desarrollar las cualidades y las habilidades socialmente atribuidas a las mujeres, haciendo así la materia y las actividades físicas en general menos atractivas para el sexo femenino y reforzando los estereotipos.

En base a la insuficiencia del modelo mixto para una igualdad efectiva, harían falta medidas y prácticas que realmente incidieran sobre un modelo de igualdad entre las identidades de género. Aunque las últimas leyes educativas hayan integrado entre sus propósitos y fines elementos relacionados con ésta perspectiva de las identidades de género que inciden en el fomento de la igualdad, tal y como algunos estudios apuntan, no podemos hablar de una progresividad continua ya que los diferentes decretos que han ido sucediéndose desde la LODE han ido incidiendo con más o menos énfasis y de manera más o menos completa en aspectos relacionados con la igualdad y la prevención de la violencia de género (Pérez Curiel, 2017; García Luque, 2019; Heredero, 2021; Pérez Pérez, 2021).

Estos análisis y revisiones sobre el currículum oficial, no reflejan la realidad de la práctica educativa, aunque nos sirven para interpretar el marco ideológico con el que se completan dichos currículos. Asimismo, de entre los tipos de currículum que identificaba Goodlad, el que más interés me suscita es el oculto, ya que como ya he dicho previamente, suele pasar desapercibido instaurando así ciertos estereotipos de género. Siguiendo a diversidad de autores, podemos establecer diferentes ámbitos del entorno escolar que reproducen y refuerzan dichos estereotipos ligados al género (Scraton, 1995; Pérez Curiel, 2017; Feu y Torrent, 2021<sup>15</sup>). Entre los elementos que figuran en los trabajos citados, encontramos

---

<sup>15</sup> Feu y Torrent (2021) no aluden al currículo oculto en su obra, sino a los ámbitos fundamentales sobre los que la *renovación pedagógica* debería incidir. No obstante, observo una directa relación entre los elementos constituyentes del currículo oculto y la *renovación pedagógica*.

aspectos que pertenecen, precisamente, a los ámbitos en los que, según Gimeno Sacristán (2001), se debería incidir para la consecución de una educación de calidad.

Aunque algunos elementos como los roles, las metodologías, o la estructura/ organización se puedan ubicar en todos los ámbitos transversalmente, otros elementos son más fáciles de ubicarlos en uno u otro ámbito. Respecto al ámbito más general de todos, el sistema escolar, encontramos pues que el currículo oculto incide principalmente en las finalidades y los objetivos. En un entorno más concreto, en los centros educativos, el currículo oculto se transmite mediante las instalaciones y el funcionamiento mismo. Por último, en el entorno a nivel de interacciones de enseñanza y aprendizaje, los estereotipos de género se transmiten a través del modo de agrupación del alumnado, las actividades curriculares, la organización del aula o las expectativas del profesorado.

En definitiva, además de definir un currículo explícito que favorezca la problematización de los estereotipos de género, considero necesario una EF que incida en la corporeidad, en la materialización de la cultura en el cuerpo, en las manifestaciones del cuerpo en la cultura, así como en los conceptos mismos de sexo y género. Con todo ello, para poder llegar a decodificarnos a nosotrxs mismxs, al currículo oculto y con ello transitar hacia la renovación de la estructura del sistema educativo, y por extensión, la sociedad. Por todo ello, en el siguiente punto, con el que concluiré el marco teórico, trataré de plantear y presentar aquellos aspectos que considero necesarios para redefinir la EF como planteamiento coeducativo y emancipador. En otras palabras, EC.

#### 4. Fundamentos de una EC emancipadora y coeducativa

Hasta el momento he tratado sobre aspectos diversos y a la vez conexos como la relación entre la construcción del sujeto corpóreo, el género, la escuela, la EF y la sociedad. A lo largo de este punto trataré primero de diferenciar la EF de la EC, para plantear después los principios que en mi opinión deberían orientar una EC coeducativa con el propósito de ayudar al proceso de construcción del sujeto de una manera más libre y emancipada, y con ello la transformación social.

La EC, como planteamiento educativo alternativo de la EF, es un enfoque que se viene desarrollando sobre todo en algunos países latinoamericanos como Colombia o Brasil. Así pues, conviene primero de todo, plantear algunas diferencias entre la EF y la EC, ya que tal y como hemos visto la EF ha estado tradicionalmente orientada a fines instrumentales, higiénicos y estéticos, reduciendo el cuerpo y la motricidad a lo puramente físico.

En la línea de lo planteado previamente, la EF se ha centrado en el cuerpo desde su dimensión *Körper*, por lo que la función de la materia se ha basado principalmente en desarrollar las capacidades perceptivo-motrices y, sobre todo, las físico-motrices mediante la mejora de las habilidades motrices puestas en marcha en variedad de actividades físico-deportivas. Todo ello para lograr objetivos relacionados con la salud, la condición física o la mejora del rendimiento académico. Aun así, explican López Pastor et al. (2016), a finales del pasado siglo, se fueron planteando nuevas alternativas de EF escolar con el objetivo de redireccionar la disciplina hacia planteamientos menos afines al deporte federado y más orientados a propósitos formativos.

Ante este panorama, López Pastor y colegas plantean en ese mismo artículo tres objetivos que debería perseguir la EF dentro del entorno educativo. Los primeros dos objetivos, exclusivos de la materia. Mientras tanto, el tercero se refiere a una finalidad global con grandes aportaciones desde la EF: 1) El desarrollo físico-motriz del alumnado; 2) crear y recrear la cultura física; 3) Aportar en el desarrollo integral del alumnado. En relación a la cultura física, el concepto fue acuñado por Kirk (1993, en Kirk, 2008) con la intención de superar la división dicotómica del cuerpo biológico y cuerpo cultural que se venía haciendo en la EF. Asimismo, Kirk (1999) explicó que la cultura física estaría formada por las prácticas deportivas, la

recreación física y el ejercicio, todos ellos fenómenos no pedagógicos insertados en el ámbito educativo, los cuales favorecerían la reproducción de los privilegios, la riqueza y las habilidades.

Desde este enfoque, parece que López Pastor et al. (2016) abogan por un modelo de EF más cercana a las Pedagogías Críticas (PC), ya que aluden a la creación y recreación de la cultura física, aspecto que como explicaba Kirk, reproducía ciertas características de la cultura dominante. No obstante, parece que en nuestra latitud no podemos hablar de prácticas y enfoques realmente transformadores, por proponer estos planteamientos alternativos a la EF, más que enfoques de EFC (Vicente Pedraz, 2013). En concreto, sigue Vicente Pedraz, estas propuestas alternativas aun teniendo cierto potencial transformador no pueden considerarse prácticas realmente adheridas a las PC, por obviar uno de sus principales rasgos: el carácter dialógico. De hecho, esta naturaleza dialógica es uno de los principales rasgos que se identifican en las PC como la planteada por Paulo Freire.

Quizá uno de los puntos clave que relacionan la EFC y la EC sea la comprensión de la corporeidad como eje central de la disciplina. En efecto, mientras Vicente Pedraz (2013) nos alude a la "formulación teórico-práctica que trate de impulsar un cambio social concreto a partir de una propuesta educativa sobre el cuerpo que se reconozca a sí misma como acción sociocultural y política" (p.318) como premisa de la EFC, la EC por la que aboga Gallo Cadavid (2009: 237), alude a "una vía para que el cuerpo testimonie de sí en diferentes situaciones, porque con una EC no se trata de producir cuerpos dóciles y normativos, ni interesan los cuerpos anatomizados; del cuerpo nos interesa más bien su Fenomenología, su subjetividad que configura un modo de ser en el mundo". Desde ambos pretextos, el interés del cuerpo y la motricidad no se justifica en la creación de unos cuerpos normativos, dóciles y, en palabras de Vicente Pedraz (2009:116), "apto para ser enseñado". Por el contrario, encontramos en ambos enfoques que la disciplina se fundamenta de alguna manera en su finalidad de volver a subjetivizar el cuerpo, considerándolo así como una construcción simbólica e interpretativa que adquiere significado en su apertura y existencia en el mundo.

En este orden de las cosas, parece que la EC tiene la potencialidad de posibilitar una praxis emancipadora y coeducativa. No obstante, tomando como referencia la crítica de Velázquez Buendía (2005) a la categoría de *deporte educativo*, considero que la EC no es necesariamente emancipadora, porque aun considerando el cuerpo desde un enfoque fenomenológico y, por tanto, dando su pertinente importancia a la corporeidad, puede que los planteamientos y las prácticas finales no sean emancipadoras. En efecto, así lo atestiguan los planteamientos del modelo educativo práctico actualmente dominantes en nuestro contexto que, aun teniendo su origen en corrientes fenomenológicas y simbólico interpretativas (Fraile Aranda, 2005), no tienen como fin último la transformación social, sino más bien el desarrollo personal y social (Hernández Álvarez, 2005). Por consiguiente, el enfoque fenomenológico parece ofrecernos las orientaciones conceptuales respecto al cuerpo, aunque no por ello resulta *per se* en una praxis emancipadora y coeducativa.

Ahora bien, ¿qué características considero necesarias para una EC emancipadora y coeducativa? Aunque podamos encontrar diversos enfoques dentro de las PC, todas ellas comparten, según Carbonell Sebarroja (2015), temas nucleares como *hegemonía, liberación, emancipación, diálogo intersubjetivo, conciencia, autoconciencia, empoderamiento, contexto, participación*.... Asimismo, Vicente Pedraz (2016), resume las características teórico-prácticas de las PC en cuatro fundamentos: 1) apertura y diversificación de los contenidos, las metodologías y los objetivos; 2) contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje; 3) democratización del proceso educativo y 4) otorgamiento de la palabra y la voluntad al alumnado, en relación a sus propios cuerpos a favor de la defensa del derecho a la identidad y la diferencia.

Por su parte, Rigal (2011) nos presenta las siguientes características compartidas por las PC:

- ✓ *El diálogo como negociación cultural:* Partiendo de que en cualquier diálogo educativo se manifiestan no solo las diferentes relaciones de poder sociales sino también la relación jerárquica entre docente-discente, entiende la negociación cultural como el proceso bidireccional a través la cual las personas inmersas en la interacción educativa dialogan en torno a los elementos culturales, la asignación de sentidos, los saberes técnicos... de una manera comunitaria, activa y confrontativa. El educador toma el rol de facilitador o coordinador con una direccionalidad política concreta y con el fin de generar una producción crítica del saber.
- ✓ *La constitución de una subjetividad rebelde:* Surge del encuentro entre la ética de autonomía del sujeto y la pedagogía de la resistencia, las cuales derivan en conductas emancipadoras. Se caracteriza por la curiosidad de problematizarse lo establecido, la búsqueda del pensamiento de disconformidad frente a lo dado y la visión en un imaginario utópico y emancipador.
- ✓ *La escuela crítica y democrática como escenario institucional:* Aun considerando que el espacio educativo trasciende el restrictivo escenario de la escuela, se aboga por la necesidad de recuperar una escuela crítica y democrática que posibilite la educación en los valores y las prácticas críticas y democráticas.

En base a estas premisas, trataré ahora de plantear una propuesta teórica de EC emancipadora y coeducativa que me servirá como referencia para diseñar la experiencia educativa. En realidad, sería necesaria la renovación de todas las dimensiones educativas para conseguir un proceso educativo coherente. En esta línea, una propuesta integral debería incidir tanto en las dimensiones referidas al sistema escolar, los centros educativos e interacciones educativas a nivel de aula que presenta Gimeno-Sacristán (2000), como en los ámbitos respectivos a las finalidades educativas, las metodologías, la estructura de la escuela, el currículum y los roles educativos (Feu y Torrent, 2021). Pese a ello, debido al alcance de este trabajo, me centraré en un planteamiento dirigido a la dimensión más reducida de todas ellas, la interacción del aula, y a sus respectivos elementos. Trataré de determinar aspectos referentes a las finalidades de la materia, el currículum, la didáctica y los contenidos. O dicho de otra manera, al *qué, cómo, porqué y para qué* a los que aludía anteriormente.

#### ▪ Relevancia de la EC

En el Real Decreto 157/2022 leemos respecto a las competencias específicas de la EF que "Este elemento curricular se convierte en el referente para dar forma a un área que se quiere competencial, actual y alineada con las necesidades de la ciudadanía para afrontar los retos y desafíos del siglo XXI" (p.51). La relevancia de la materia se justifica por tanto en cuanto a su aportación a las competencias clave y a los retos del S.XXI de acuerdo a los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para el 2020-30.

Como podemos observar, la EF tiene actualmente una justificación bien alineada con las competencias desarrolladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE así como con los objetivos de la Agenda 2030. No obstante, de acuerdo a diversidad de autores considero que las competencias son uno de los elementos por los cuales el capitalismo se inserta en el sistema educativo con el objetivo de transmitir lógicas del mercado y satisfacer el mercado laboral (Gimeno Sacristán, 2008; Celorio Díaz, 2017; Sánchez Sainz, 2019).

En contraposición, bajo mi punto de vista, la EC emancipadora y coeducativa debería justificarse en base a su potencial pedagógico y ético político, para ayudar a construir sujetos que resistan, transgredan y problematicen lo establecido en torno al cuerpo: El primer territorio a reconquistar.

## ▪ Finalidades de la EC

En consonancia con lo anterior, el fin último de la EC que vengo defendiendo no sería otro que aportar en la construcción de sujetos emancipados que posibiliten la transformación social. A este respecto, se trata de devolver a la disciplina la dimensión subjetiva y simbólica del cuerpo. Partiendo de esta premisa, puede sernos útil recordar los objetivos previamente expuestos de López Pastor et al. (2016): desarrollo físico-motriz, creación y recreación de cultura física y aportar en el desarrollo integral.

Coincido respecto a la necesidad del desarrollo físico y motriz del alumnado. De hecho, considero que la libertad o autonomía motriz, entendida esta como la ampliación de las habilidades motrices, favorece al cuerpo manifestarse y expresarse en toda su amplitud. Por tanto, lejos de un desarrollo físico-motriz justificado por intereses estéticos y funcionales, se trataría de desarrollar la expresividad motriz a favor de experimentarse, vivenciarse, sentirse y percibirse el cuerpo de la manera más amplia posible, formando así, en términos de Merleau Ponty (1975), la mayor variedad de *nudos de significaciones*. Por todo ello, considero más coherente denominar este objetivo como *desarrollar expresiones corporales*.

En relación al segundo objetivo, creación y recreación de la cultura física, considero más coherente con mi propuesta denominarlo como *creación y recreación de la cultura corporal*. Con ello, pretendo seguir en *mirar hacia otro lado* al que se refiere Gallo Cadavid (2018) e incidir así en la superación de la concepción física del cuerpo, a favor del cuerpo fenomenológico. Este objetivo tendría como eje la problematización de las lógicas capitalistas, heteropatriarcales, coloniales... subyacentes al cuerpo, las expresiones corporales, las diferentes prácticas físico-deportivas... En otras palabras, el cuestionamiento de los "territorios colonizados por el capitalismo" (William Ewing, en Motos Teruel, 2006: 13).

Respecto al tercer objetivo, considero que las aportaciones al desarrollo integral deben ir encaminadas no solo a cubrir las facetas cognitivas, motriz, afectivo-emocional e interpersonal, todas ellas comprendidas de una desde una dimensión individual. Por el contrario, el desarrollo integral también debe incidir sobre áreas ético-morales y políticas, que favorezcan capacidades colectivas y con ello también la creación de sujetos políticos colectivos (Martínez Bonafé, (2016).

## ▪ Currículum y Didáctica

Hernández Álvarez (2005), expone que el currículum y la didáctica han evolucionado en un camino entrelazado entre sí. Así pues, mientras desde algunos supuestos el currículum se centraba en la teoría, relegando la faceta práctica a la didáctica, desde otras perspectivas se asumía que la teoría del currículum englobaba la didáctica, o viceversa. No obstante, partiendo desde mi concepción crítica de la Educación, el currículum no es un conjunto de elementos cerrados y jerárquicamente determinados los cuales rigen los procesos educativos. Por el contrario, el currículum lo comprendo como un proceso consensuado y participativo (Fraile Aranda, 2005). Esta concepción del currículum y la didáctica, implica en la práctica, la transformación de los procesos educativos de manera significativa, ya que teoría y práctica dejarían de suponer dos dimensiones disueltas de los procesos educativos.

Retomando el trabajo de Hernández Álvarez (2005), identificamos que el rol del profesorado se reconfigura. Por consiguiente el profesorado toma el rol de investigador crítico y transformador de su propia práctica, así como del mundo que le rodea con el objetivo de incorporar en las interacciones educativas los ejes temáticos identificados. En este sentido, el profesorado debe reivindicarse como sujeto político (Martínez Bonafé, 2016), despojándose de su supuesta neutralidad y concibiéndose como un acompañante que invita a dar nuevos pasos, que se cree como agente de cambio *para* la comunidad y reconocedora de sus límites (Feu y Torrent, 2021)

Como cabe esperar, la función del alumnado no se enfoca ya en la recepción de los contenidos, por el contrario, partiendo del “nadie educa a nadie [...] se educan en comunión, mediatizados por el mundo” de Freire (1912:72) se reconfigura una manera radicalmente diferente de construir el conocimiento. De este modo, ya no se diferencian el rol transmisor y receptor, por el contrario, toda persona involucrada es considerada constructora de conocimiento. Todo ello, además de transformar el modelo de construcción del conocimiento, precisa de un rol activo, participativo, comprometido, sensible, reflexivo, interdependiente y rebelde por parte del alumnado, así como de la “voluntad por luchar por la libertad” (Feu y Torrent, 2021: 47). Para ello, es decisivo retomar a Vicente Pedraz (2016), cuando alude a la necesidad de otorgar capacidad de decisión a cualquier tipo de minoría, por permitir de esta manera la participación, la inclusión e incluso la asunción de un proyecto colectivo, en aras de la construcción de personas corporalmente emancipadas.

Asimismo, coincido con Feu y Torrent (2021) con que la apertura del proceso educativo a la comunidad educativa confiere a la familia también un rol activo en lo referente a la gestión del centro educativo, la preparación de ciertas actividades, e incluso en la dirección del centro.

La metodología utilizada, deberá posibilitar todas estas funciones descritas. Para ello, lo más coherente sería el uso no solo de actividades cooperativas, sino también de estructuras activas y cooperativas de aprendizaje. No obstante, siguiendo la línea de argumentación de Brasó i Rius y Torrebadella Flix (2018) la problematización de las actividades competitivas podría favorecer la consecución de nuestros objetivos educativos. Por su parte, el proceso de evaluación debería tratar de regular el proceso educativo y por tanto alejarse de posturas que la comprendan como mera calificación (Samartí, 2010; López Pastor, 2014). Empero, debido al carácter corporal de la EC, son fundamentales los principios de diferentes pedagogías y enfoques corporales como las pedagogías sensibles (Planella Ribera, 2017), y las pedagogías sentipensantes (Pinheiro Barbosa, 2020).

Por último, no podemos olvidarnos del currículo oculto, que como ya he explicado anteriormente, incide sustancialmente en el proceso educativo. De este modo, además de lo ya detallado previamente, trataremos de reflexionar también sobre la agrupación del alumnado, las interacciones que tenemos con ellxs, la manera de organizar y diseñar el espacio, etc.

- ¿Qué ejes temáticos debería incluir la EC?

Vicente Pedraz (2016) nos recuerda que algunos contenidos no han sido considerados por la cultura hegemónica y frente a ello nos propone la consideración de contenidos mucho más amplios y diversos. En este sentido, alude a la necesidad de incluir temas relativos a la “práctica y gestualidad corporal funcional, doméstica, laboral, sexual, comunicativa, expresiva, introspectiva, estética, etc. con sus consiguientes representaciones éticas e implicaciones políticas” (79-80).

Esta propuesta, se relaciona con gran afinidad a los posibles contenidos de la EC que vengo proponiendo ya que engloba el objetivo de *desarrollar expresiones corporales y, particularmente, la creación y recreación de la cultura corporal*. En este orden de las cosas, el autor afirma más adelante que la diversificación y ampliación de los contenidos educativos significa cuestionarse la función de la disciplina como mecanismo de transmisión de hábitos de consumo y de ciertas modas corporales. Para ello, también nos sería de gran utilidad seguir la propuesta de Velázquez Buendía (2005), de hecho, nos explica que sería más coherente plantear los contenidos deportivos desde una triple dimensión: dimensión de persona practicante, de espectadora, y de consumidora.

En base a todo ello, lejos de pretender proponer una lista cerrada de contenidos a trabajar, considero que la EC emancipadora y coeducativa debería incluir ejes temáticos relacionados con la concepción del cuerpo; las diferentes clasificaciones del cuerpo; la diversidad de los

cuerpos; las identidades de género; los estereotipos de género y étnicos; la diversidad sexual; las disidencias sexo-genéricas; las emociones; los sentimientos; las autopercepciones; la autoestima; la autonomía, la interdependencia con los demás cuerpos y territorios; las expresiones culturales del cuerpo; las prácticas corporales como fuente de experiencia existencial, goce, autorrealización y autoconocimiento en vez de la persecución del cuerpo normativo; la práctica, el consumo y la observación crítica, ética y responsable tanto de los productos como de servicios y celebraciones físico-deportivas; la responsabilidad y el compromiso social; la tolerancia, el respeto, la igualdad, etc.

## 5. Conclusiones

Según he ido exponiendo a lo largo del marco teórico, nuestra construcción como sujetos corpóreos está determinada por factores externos bajo los que subyacen lógicas capitalistas que además de limitar nuestra capacidad para ser quienes deseamos ser, nos ciegan ante dicha subordinación, dificultándonos el construirnos como sujetos emancipados que resistan al sistema biocida.

La escuela, y la EF escolar, no quedan al margen de dichas lógicas, ya que tal y como he apuntado, bajo la EF se han instaurado principios hegemónicos para el control de los cuerpos. Ahora bien, tenemos con la EC emancipadora y coeducativa el potencial educativo para plantear desde aproximaciones alternativas tanto metodológicas como epistemológicas modelos educativos democráticos y de cohesión, justicia y equidad social. Por consiguiente desde mi punto de vista, es necesario el compromiso de toda la comunidad con estos planteamientos críticos que busquen superar la reproducción, en aras de la producción cultural. Este será el camino que nos facilite la transformación social.

Va hemos visto que una EC acorde a las PC es posible, pero ello no resta dificultad al camino. De hecho, estos planteamientos retan directamente el sistema educativo y social hegemónico. De esta manera, al considerarse fuera de la corriente de la innovación educativa, basada en la acrítica implantación de la tecnología, la idealización casi doctrinal de los "nuevos" métodos didácticos y el sistema por competencias, las PC se han visto relegadas a relativamente pocas voces disidentes.

Pese a todo, tenemos en frente una ocasión de plantar cara al sistema biocida, que en coherencia con las PC tiene el propósito de facilitar una transformación personal y social. En consecuencia, es definitivo que haga el intento de dar el paso desde el plano teórico a la dimensión práctica, ya que siguiendo a Freire (2012), reflexión sin acción nunca será *praxis*. Por todo ello, en el siguiente apartado diseñaré una intervención de EC coeducativa y emancipadora coherente con los principios de las PC, la cual pueda ser llevada a cabo en un contexto determinado. Para ello, centraré el enfoque en la construcción del sujeto corpóreo desde las identidades de género y la dimensión fenomenológica del cuerpo, por la relevancia que ya he expuesto a lo largo del trabajo. Complementariamente, con el objetivo de identificar experiencias que ya se han elaborado a nivel estatal, presentaré algunas prácticas afines, en más o menos medida, a las PC.

## II. ESTUDIO DE EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN LA EC

En este segundo capítulo del trabajo trataré por un lado, de exponer algunas experiencias llevadas a cabo en el territorio nacional, y por el otro lado, identificar algunos rasgos interesantes desde el punto de vista coeducativo y emancipador del sujeto corpóreo. Finalmente, en el apartado de conclusiones, expondré los que a mi juicio son los aspectos fundamentales identificados en el análisis.

### 1. Análisis de experiencias relacionadas con la EC emancipadora y coeducativa

Tal y como apuntaba anteriormente, en el panorama español no podemos hablar, en general, de prácticas de EFC. En este sentido, en lo que a experiencias coeducativas se refiere, encontramos estudios mediante los que se pretende desarrollar en el sexo femenino, mayor implicación o crear vivencias más positivas en cuanto a la materia o la práctica físico deportiva, ello a través del uso de recursos como el EduBlog (López Postigo et al., 2021).o mediante la propuesta de experiencias de deportes alternativos (Feu Molina, 2008; Garaizabal Buldain y González Palomares, 2020; Jiménez Lozano y González Palomares, 2023) por relacionarse estos con una mayor participación del alumnado y menor prevalencia de actitudes y conductas discriminatorias (Ramos Nateras y Hernández Mendo, 2014). Por consiguiente, aunque supongan un avance para posibilitar experiencias más positivas en relación a la EF, son necesarias otras prácticas que problematicen y la organización y estructuración de las sesiones de EF, de la escuela misma, así como de la sociedad, partiendo para ello, del cuerpo y de la perspectiva de las identidades de género.

Con el objetivo de presentar algunas prácticas que considero potencialmente emancipadoras y facilitar la comparación entre ellas, presentaré en la tabla 3 algunas experiencias que se han dado tanto en el ámbito de la educación formal como no formal a nivel estatal. La elección de estas experiencias la he llevado en base a algunos criterios:

- 1) Que se enfocaran en el concepto *cuerpo* o en la materia escolar de EF desde una perspectiva crítica en ámbitos educativos diversos, y desde diferentes etapas.
- 2) Qué más allá de proponer contenidos alternativos, considerasen alguno de los principios de las PC.

Tal y como he mencionado anteriormente, en la Tabla 3 presento las experiencias analizadas. Para ello, he estructurado la tabla con diferentes apartados. En la primera columna, identifico la fuente de la que provienen dichas experiencias con el objetivo de poder contextualizar algo mejor las experiencias y de facilitar una posible consulta por parte de la persona lectora. En la segunda columna, expongo los datos identificativos de la intervención. Es decir, su título y las personas responsables de dinamizarla o ejecutarla. En una tercera columna, establezco el ámbito educativo al que se dirigen, siendo ésta formal (educación reglada) o no formal (otro tipo de procesos educativos que no dependen del sistema educativo formal: congresos, cursos...). En una quinta columna, expongo el apartado relativo al desarrollo de la experiencia. Por último, en el apartado de "aspectos más relevantes" anoto algunos rasgos que considero significativos en lo que a mi propuesta de EC emancipadora y coeducativa respecta.

Tabla 4: Experiencias Educativas de EF y EC Potencialmente Emancipadoras.

Fuente	Experiencia y responsables	Objetivo/finalidad	Ámbito educativo	Descripción	Aspectos más relevantes
V. Congreso de Educación Para la Transformación Social	<i>Cuerpos y territorios 1.1.</i> Rosario González Arias, Amaia del Rio Martínez y Andrea Francés Domenech	Reorientar la actividad educativa para que facilite la producción de conocimiento relevante con sentido transformador	No formal	Se facilita un proceso colectivo con diferentes etapas bien diferenciadas. En la primera etapa se trata de reflexionar respecto a la situación de cada participante con preguntas como ¿quiénes somos? ¿Dónde estamos situadas?... así como otros interrogantes en relación al <i>cuerpo</i> y al <i>territorio</i> teniendo siempre el sistema hegemónico como referencia. Tras las reflexiones en parejas, se ponen en común. En el segundo momento, la experiencia se dirige hacia el análisis de la situación mediante la identificación de las causas y los efectos. Por último, en la tercera fase, se debaten y proponen diferentes estrategias para construir alternativas de educación crítica.	Sigue el esquema <i>Identificar situación</i> > <i>analizar situación</i> > <i>proponer cambios</i> .
	<i>Cuerpos y territorios 1.2.</i> Estrella Ramil Paz, Inmaculada Cabello Ruiz y Cristina Castro Robles	Conectar, a partir de experiencias vivenciales, con los impactos del sistema heteropatriarcal, colonial y capitalista.  Construir conciencia colectiva de cambio en base a las vivencias.  Construir colectivamente diferentes estrategias educativas críticas.	No formal	La experiencia se divide en tres momentos bien diferenciados. En el primer momento, tras la presentación de las personas encargadas se comienza por recoger y organizar las expectativas de las personas participantes en relación al taller. Después, acompañadas por la música, la narradora facilita que las participantes experimenten la música libremente junto con una narración reflexiva y vivencial. A lo largo del segundo momento, se propone la exposición de las experiencias vividas en la primera etapa, para después invitar a las personas participantes a crear tres grupos en los cuales reflexionen respecto a los privilegios y las opresiones de 1) el sistema neoliberal; 2) el sistema heteropatriarcal; y 3) el sistema colonial y racista. Después, se ponen en común las reflexiones. Durante el último momento, en asamblea, proponen diferentes intervenciones para construir resistencias al sistema heteropatriarcal, colonial y capitalista, de los cuales relacionan algunas con el territorio-cuerpo.	Sigue el esquema <i>Identificar situación</i> > <i>analizar situación</i> > <i>proponer cambios</i> .  Interesantes el uso de la <i>motricidad</i> como medio de expresión del cuerpo, así como el enfoque <i>sentipensante</i> .

<p>Máster en Cooperación Internacional y Educación Emancipadora</p>	<p><i>Reconociendo la interseccionalidad en mi cuerpo</i></p> <p>Rakel Oion Encina</p>	<p>Desarrollar la creatividad para explorar las propias vivencias corporales.</p> <p>Tomar conciencia de las huellas de nuestras experiencias socio-corporales.</p> <p>Favorecer una relación más consciente, amable e integradora con el propio cuerpo.</p>	<p>Formal</p>	<p>A través de una sesión de unas 2 horas de duración, se impartió un taller en el cual se diferenciaron dos grandes partes. En la primera parte, la mediadora iba poco a poco planteando temas reflexivos para reflexionar y sentir cómo dichos temas habían marcado nuestro cuerpo. Así pues, presentó temas como el género, la sexualidad, la cultura, la movilidad, la religión... que se iban reflejando en un auto dibujo.</p> <p>Después, la segunda parte, de escritura, trataba de reflexionar y escribir en un folio, los sentimientos emergidos al observar el dibujo, los rasgos que más llaman la atención, reflexionar sobre cada uno de los temas planteados...</p> <p>Para finalizar, se dio la oportunidad de explicar al grupo lo que cada participante había sentido durante el taller, así como reflexiones e interrogantes sobre el dibujo.</p>	<p>El enfoque <i>sentipensante</i> del taller, así como el enfoque <i>interseccional</i>.</p> <p>Concepción <i>holística</i> del cuerpo.</p>
<p>Educación Física y Pedagogía Crítica. Propuesta para la transformación personal y</p>	<p><i>Aplicación de una unidad didáctica de autogestión en primero de bachillerato</i></p> <p>Eloisa Lorente Catalán, Estel Gateli y Alfredo Joven</p>	<p>Desarrollar experiencias auto gestionadas por parte de alumnado de bachillerato en EF</p>	<p>Formal</p>	<p>La experiencia trataba en una primera sesión sobre introducción de la autogestión, así como sobre las finalidades de ella. Después, la clase se organizaba por parejas, asignando mediante sorteo a cada una de ellas un contenido de la asignatura. Tras establecer las fechas para cada sesión auto gestionada, cada pareja diseñaba un esbozo de su sesión. Tras ello, previo a su sesión, el profesorado revisaba cada diseño de sesión. Una vez en la sesión, la pareja responsable la dirigía y en los últimos cinco minutos se hacía una valoración conjunta. Para finalizar, cada pareja presentaba un trabajo sobre su sesión.</p>	<p>Transformación de <i>los roles</i> mismos del alumnado y del profesorado, responsabilizando al alumnado de la gestión de las clases.</p>

<i>Estereotipos en fuera de juego</i>	Desvelar los estereotipos de género del grupo practicante de fútbol.	Formal	La experiencia comprendió un total de 10 sesiones de EF. En una primera sesión, se pidió al alumnado que completase una ficha en la que reflejasen su opinión sobre el fútbol. En las siguientes 8 sesiones, se formaron los equipos para el campeonato, se realizaron diferentes tareas críticas y reflexivas basadas en la experiencia competitiva de futbol planteada y, a partir de ahí, se crearon los grupos puzzle, consensuaron los criterios de evaluación y fueron desarrollando la práctica cooperativa de fútbol. Finalmente, evaluaron tanto el proceso como el resultado y efectuaron la reflexión final.	<i>Complementariedad de las actividades prácticas y teóricas que plantean.</i>
Nuria Sánchez Hernández, Daniel Martos García, Sussana Soler i Prat, Cristina Tarín Gómez y Maite Ferrer Adelantado	Afrontar los estereotipos de género mediante la reflexión colectiva y la cooperación.			
	Facilitar al profesorado el desarrollo de habilidades y conocimientos para su uso en el futuro.			
<i>Evaluación formativa y compartida en Educación Física en primaria: un estudio longitudinal</i>	Llevar a cabo una experiencia de evaluación formativa y estudiar sus implicaciones en la calificación	Formal	A lo largo de los tres años de la experiencia, se hizo una intervención longitudinal en donde se aplicaba, a un mismo grupo, un proceso de evaluación formativa. Para ello, se utilizaban diferentes instrumentos y técnicas de autoevaluación y heteroevaluación como cuaderno del alumnado, cuestionarios de aprendizaje, fichas de auto calificación, entrevistas individuales y grupales...	<i>Democratización y dialogicidad del proceso evaluativo.</i>
Victor M. López Pastor, Marcos Herranz Sancho y Pedro Luis Mínguez Gómez				

Nota: Elaboración propia.

## 2. Conclusiones

Tal y como podemos apreciar en la tabla 3, las experiencias difieren entre sí debido a que enfatizan en aspectos diferentes. No obstante, en todas ellas podemos apreciar rasgos relacionados con los principios de las PC previamente explicados. En este sentido, la mayoría de intervenciones se basan en modelos dialógicos y democráticos. Una de ellas por ejemplo, democratiza el proceso evaluativo, haciendo partícipe al alumnado, mientras que otra experiencia responsabilizando al alumnado respecto a la autogestión de sus propias sesiones.

Por otra parte, también favorecen lo que Rigal (2011) denomina como construcción de sujetos rebeldes. Especialmente, las primeras tres experiencias y la quinta intervención. De hecho, en todas ellas se comienza desde la problematización de sí mismxs, a sus prácticas o a su entorno, con el objetivo de afrontar la realidad desde una nueva perspectiva. Como no pudiera ser de otra manera, en la experiencia que propondré en el capítulo III trataré de incluir estos tres aspectos fundamentales de las PC. Asimismo, también incluiré algunos otros rasgos que podemos identificar en las experiencias analizadas.

Por un lado, me parece definitivo que una experiencia con finalidad emancipadora parta de un esquema similar al que proponen, sobre todo, las intervenciones del V. Congreso de EpTS. En efecto, partir de una realidad concreta para analizarla y buscar medidas transformadoras me parece un proceso fundamental para la EC que defiende. Del mismo modo, las prácticas corporales están cargadas de estereotipos y roles sociales. Por tanto, puede resultar muy enriquecedor y significativo partir de la experimentación de prácticas corporales con el objetivo de entrelazarlo y complementarlo con el trabajo reflexivo entorno a dicha práctica. Finalmente, el enfoque sentipensante permite tomar consciencia sobre la dimensión holística del cuerpo, facilitando así que las personas participantes comprendan el cuerpo no solo como dimensión *körper*, sino también en su dimensión *leib*.

En definitiva, todas las experiencias comparten en mayor o menor medida características de las PC, por tanto, seguir estos rasgos me ayudará a plantear un diseño que supere la crítica de Vicente Pedraz (2013) a la que aludía anteriormente respecto a los planteamientos de EF críticas que han proliferado en el contexto español. Pero adicionalmente, estas propuestas nos sugieren otros aspectos más relacionados con el ámbito de la corporeidad y las prácticas corporales, tales como el enfoque sentipensante.

### III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Siguiendo las líneas argumentativas anteriormente expuestas en *currículum y didáctica*, una propuesta de EC coherente con los principios de las PC no puede presentarse como un planteamiento cerrado. Por el contrario, aunque puedan diseñarse ciertas orientaciones o algunos ejes vertebradores, los proyectos o las actividades educativas deben comprenderse como procesos flexibles y abiertos. Procesos que toman un rumbo u otro según se vayan debatiendo y consensuando colectivamente por el grupo. De forma parecida, el RD 157/22 también recomienda el uso de una "metodología didáctica que reconozca al alumnado como agente de su propio aprendizaje. Para ello es imprescindible la implementación de propuestas pedagógicas que, partiendo de los centros de interés de los alumnos y alumnas, les permitan construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias" (p.:108).

Por todo ello, aunque a continuación presentaré el diseño de una *situación de aprendizaje* que aunque pueda parecer un proceso cerrado, en realidad es una referencia u orientación, ya que de ninguna manera pretende ser un esquema cerrado. De hecho, lo más probable es que durante su puesta en marcha se dieran cambios y tuviera que reconfigurarse el camino por comprenderse de un proceso auto gestionado por todas las personas participantes. No obstante, ello no significa en sí mismo que no se pudieran perseguir los objetivos de la experiencia.

Para la facilitar la comprensión de la *situación de aprendizaje*, en el anexo 2 presento la estructura básica de la experiencia. Para ello, parto de la presentación de *la ocasión*, o dicho de otro modo: crear el *chispazo* que inicie el proyecto (Vergara Ramírez, 2017). Después en base a una pregunta troncal derivada de la *ocasión*, planteo dos líneas reflexivas bien diferenciadas aunque totalmente conectadas. Después de las actividades para buscar respuestas a cada una de dichas líneas reflexivas, propongo volver otra vez la pregunta troncal para dar una nueva respuesta y comparar las respuestas iniciales con las segundas respuestas. Para finalizar, planteo una última actividad que engloba toda la experiencia. Como podemos apreciar, la *situación de aprendizaje* que planteo es un proceso cíclico y reflexivo que posibilita (auto)regular o redirigir el proceso entero.

#### 1. Contextualización

La experiencia la planteo para el tercer ciclo de primaria, de una escuela perteneciente a la red de escuelas públicas de Euskadi. Es importante destacar que la escuela es comprendida como *escola txikia* tanto por sus dimensiones como su ubicación. De hecho, por un lado, el centro cuenta con una sola línea, unos 15 alumnos por cada curso. En este sentido, algunas materias como la EF se llevan a cabo por ciclos, es decir, uniendo dos cursos. Por el otro lado, dado que está ubicada en Busturia, un pueblo relativamente pequeño de la comarca de Busturialdea, en Bizkaia, tiene ciertas peculiaridades que la pueden diferenciar de los centros públicos y concertados en áreas más metropolitanas. Entre ellos, destacar la heterogeneidad del alumnado.

He optado por este centro por diversas razones. Una de ellas es la proximidad geográfica a mi domicilio. Pero sobre todo, las razones principales son las observaciones que pude hacer tanto en mis prácticas de grado, como en la posterior realización del Trabajo de Fin de Máster perteneciente a otros estudios. Empero, las situaciones allí observadas no son exclusivas, ya que he podido observar condiciones similares en otros centros escolares e incluso en el proyecto educativo<sup>16</sup> en el que trabajo actualmente. Consecuentemente, creo necesario

---

<sup>16</sup> Diferentes escuelas públicas y concertadas contratan el servicio para estancias en un albergue que duran de 2 a 3 días. Allí, nos encargamos de dirigir un proyecto educativo para el alumnado hospedado. Durante el tiempo que llevo allí, he podido percibir

abordar proyectos, talleres o actividades dirigidas a transformar estas maneras de relacionarse.

El conjunto de tareas teórico-prácticas se ha diseñado para que duren un total de 5 sesiones aproximadamente. Empero, debido al carácter de la metodología dialógica y auto gestionada, podrían resultar en más o menos sesiones.

## 2. Relación objetivos y competencias curriculares

Las competencias se configuran desde hace años como el elemento central orientador de los procesos educativos. Empero, tal y como he apuntado previamente, su finalidad mercantilista no está exenta de críticas. No obstante, cualquiera que sea la intervención educativa en el ámbito formal, debe estar relacionada con el desarrollo de estas competencias. Es por ello que en la Tabla 4 presento la relación entre los objetivos planteados para la experiencia de EC y las competencias específicas de EF y los descriptores operativos de las competencias clave para la etapa de primaria. Aunque los objetivos puedan relacionarse con más o menos competencias, según se establezca una relación más o menos forzosa, en la tabla presentaré las relaciones que considero más evidentes. No obstante, debido a que entre las competencias clave y sus respectivos descriptores operativos es difícil encontrar alguna alusión a la concepción del cuerpo como fenómeno holístico, he optado por establecer una relación algo más forzosa.

**Tabla 5:** Relación entre Objetivos de la Experiencia, Competencias Específicas de EF y Competencias Clave de Primaria según Decreto 77/2023 de la Comunidad Autónoma de Euskadi

Objetivo de la experiencia	Competencia específica de EF	Competencia clave: Descriptores operativos
Ayudar a superar la visión dualista de cuerpo-mente.	<p>1. Reconocer los efectos de la actividad física en la salud global, trabajando la gestión de emociones y conflictos para potenciar la salud física, emocional y social.</p> <p>2. Actuar en situaciones psicomotrices en entornos sin incertidumbre, interiorizando esquemas de Acción para conocerse, autorregularse y mejorar las capacidades físicas.</p>	Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA3)
Comprender la influencia de factores sociales y culturales sobre la construcción de la persona.		Competencia ciudadana (CC1)
Reflexionar sobre el cuerpo y las prácticas corporales desde una perspectiva de las identidades de género.	<p>1. Reconocer los efectos de la actividad física en la salud global, trabajando la gestión de emociones y conflictos para potenciar la salud física, emocional y social.</p> <p>5. Interactuar en situaciones sociomotrices de oposición-colaboración en entornos sin incertidumbre, asimilando las reglas y principios de acción propios de este tipo de actividades para empezar a ajustar la conducta motriz en situaciones con alta demanda informacional, y contribuir a la adquisición de una cultura motriz.</p>	<p>Competencia ciudadana (CC3)</p> <p>Competencia en comunicación lingüística (CCL5)</p>

cómo las actividades (guiadas o libres) son percibidas con diferente nivel de interés por cada género. Ejemplo de ello es la *discoteca*, actividad en la que, generalmente, el sexo femenino tiene mucha más participación que el sexo masculino. Asimismo, la manera de bailar y/o de expresarse difiere sustancialmente. De igual manera, en el tiempo libre también observo segregación en cuanto al tipo de actividades que escogen. Por otra parte, percibo entre el alumnado que muchas de las discusiones y los conflictos se enfocan en los *cuerpos*. De hecho, a menudo es el elemento al que se dirigen sus burlas o ataques: se pegan, destacan aspectos físicos no normativos, comparan cuerpos... Por consiguiente, observo cierta cosificación del cuerpo.

Plantear alternativas para una construcción corpórea más emancipada

Competencia ciudadana (CC2)

Competencia emprendedora (CE1)

Competencia en comunicación lingüística (CCL5)

Nota: Elaboración propia.

### 3. Metodología

La metodología que se utilizará será coherente con los principios de las PC. Partiendo de los rasgos antes expuestos por Rigal (2011), las metodologías empleadas tendrán que tener el elemento dialógico como rasgo fundamental. En este sentido, el debate, y las reflexiones grupales serán una piedra angular de la experiencia. Por otra parte, el proceso deberá de posibilitar cuestionar tanto la concepción del cuerpo, así como lo entendido como normativo entorno a él y a lo que a él respecta. Por último, todo ello tendrá que desarrollarse en un entorno democrático que permita a toda persona participante dar y defender su opinión con libertad, sin derivar ello en posibles menosprecios. En caso de aparecer tales actitudes, deberán ser foco de reflexión inmediatamente, y con la necesaria importancia. Por último, la metodología deberá facilitar que mediante el proceso de evaluación se pueda regular y auto gestionar el proceso. Por tanto, deberá permitir que ésta se incluya en la experiencia misma, sin ser la evaluación un aspecto llevado a cabo al final del proceso.

### 4. Atención a la diversidad

Se mire por donde se mire, atender la diversidad es un aspecto fundamental dentro del entorno educativo. Por ello, esta experiencia tratará también no solo de evitar cualquier situación excluyente, sino que deberá dirigirse a la inclusión y a la cohesión. Para ello, además de tener un enfoque coeducativo, se observará minuciosamente que no se transmita ningún mensaje (verbal o no) mediante el currículo oculto.

Consecuentemente se tomarán, entre otras, las siguientes medidas:

- ✓ Organización del espacio: el aula, gimnasio o lugar de las actividades se dispondrá de manera que se pueda amoldar a las necesidades de la experiencia. En este sentido, el espacio no deberá ser, siempre que sea posible, un limitante de las finalidades de la *situación de aprendizaje*. Por ejemplo, el espacio deberá posibilitar que las personas participantes puedan reunirse en grupos de diversos tamaños, el trabajo individual, las presentaciones y debates, así como el movimiento.
- ✓ Modos de agrupación del alumnado: por lo general, se favorecerá el agrupamiento fortuito. No obstante, en algunos momentos puede ser interesante agrupar al alumnado de manera intencionada con diversos fines educativos (crear algún foco de conflicto a gestionar o facilitar la palabra de algunas personas normalmente excluidas, por ejemplo).
- ✓ Accesibilidad del material y las actividades: con el objetivo de hacerlo más accesible a todo el alumnado a los materiales necesarios y complementarios para poder participar de manera equitativa en la experiencia, todos los materiales y las actividades tendrán que estar adaptadas a las necesidades del alumnado. Asimismo, para que todo el alumnado tenga acceso al material. Éste deberá ubicarse en algún lugar apropiado para ello. Teniendo en cuenta siempre tanto la estatura de las personas participantes, como sus características funcionales.
- ✓ Metodología: deberá permitir y favorecer la participación de todas las personas. De la misma manera, tendrá que favorecer la construcción colectiva del conocimiento, a partir

de la experiencia directa y la observación de su contexto, así como la adaptación de las actividades a personas con diversidad de características.

- ✓ Expectativas del profesorado e interacción con el alumnado: se deberá poner especial énfasis en las expectativas que el profesorado pueda tener respecto al alumnado ya que ello puede derivar en tratos no equitativos a favor de algunas personas o grupos y en detrimento de otras personas o grupos.
- ✓ Interacción entre discentes: se fomentarán las interacciones respetuosas entre el alumnado y se dará la debida importancia a los comportamientos en contra de la convivencia. Para ello, será importante crear un clima democrático, cohesionado, respetuoso, dialógico...
- ✓ Uso del lenguaje: será importante la consideración y posterior debate o reflexión en torno al uso de lenguaje sexista, homófobo o de cualquier otra naturaleza discrimine a las personas cualquiera que sea su condición, o que denote alguna situación de opresión.

## 5. Evaluación

La evaluación entendida como propuesta reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se refiere al conjunto de acciones que trata de valorar lo que se ha ido haciendo, lo que se está haciendo, las dificultades que se han encontrado, las posibles medidas reguladoras, etc. Todo ello, con la finalidad de adaptar o modificar el proyecto o la intervención en aras de la consecución de los objetivos planteados. Por consiguiente, siguiendo a Sanmartí (2010) o López Pastor (2014), no se trata de un planteamiento ni puntual, ni exclusivo del profesorado. Por el contrario, la evaluación formativa y compartida hace referencia a aquel proceso "cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje" y se basa en un enfoque "de diálogo y de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto" (López Pastor, 2014:75).

Serán por tanto diferentes las herramientas que utilizaré para crear esos juicios de valor entorno al proceso mismo como respecto a los conocimientos y aprendizajes construidos. Entre dichas herramientas, el portafolio será especialmente valioso por el registro que se hará en él sobre lo relativo al proceso mismo, así como sobre los conocimientos. Se adjunta como anexo 3 el portfolio del alumnado y del profesorado.

## 6. Situación de Aprendizaje: Somos Cuerpo

A diferencia de otros métodos didácticos, las situaciones de aprendizaje son, según se expone en el Real Decreto 157/2022, una "herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad." (p.108). Asimismo, deben ser propuestas contextualizadas a la realidad del alumnado en las que se les permita aplicar en su contexto los conocimientos construidos mediante unos procesos pedagógicos flexibles y ajustados a las necesidades de las personas participantes.

Partiendo de esta base, a continuación presento el diseño de una situación de aprendizaje con la finalidad de construir sujetos corpóreos más conscientes y emancipados respecto a las lógicas capitalistas y heteropatriarcales que subyacen bajo el mundo en el que viven y existen.

La situación de aprendizaje que expongo está formada por diferentes componentes. Primero de todo, elaboro una ficha en la que expongo los aspectos estructurales más relevantes: título, la etapa educativa y los cursos a los que está dirigida, el contexto de la situación, la finalidad, los objetivos y las tareas o actividades a realizar. Tras esta primera ficha, presento una ficha

para cada una de las actividades planteadas, determinando en ellas los objetivos propios de la actividad, el material y el tiempo orientativo para su realización, por ejemplo.

<b>Título</b>
Somos Cuerpo
<b>Cursos</b>
5º y 6º de primaria
<b>Materia</b>
Educación Física
<b>Contexto</b>
Nacemos, crecemos y socializamos en un mundo cada vez más desarrollado y conectado. No obstante, este modelo que lleva evolucionando desde hace ya cientos de años, nos desconecta de las facetas más importantes de nuestras vidas: nuestro propio cuerpo y el sentido de colectividad. Las lógicas racionales subyacentes a este modelo, nos dirigen a comprender el cuerpo como elemento reduccionista y dualista. Asimismo, nos convertimos en personas individuales sin ningún tipo de compromiso social. En este orden de las cosas, la problematización de la concepción del <i>cuerpo</i> nos facilitará construirnos como seres corpóreos más emancipados, responsables y comprometidos.
<b>Problema</b>
Vivimos, sentimos, percibimos, actuamos... <i>en</i> nuestros propios cuerpos, pero ¿somos realmente conscientes de la centralidad del cuerpo en nuestras vidas?
<b>Finalidad</b>
Construirnos sujetos corpóreos más libres y comprometidos socialmente a través de una experiencia colectiva de EC.
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudar a superar la visión dualista de cuerpo-mente.</li> <li>- Comprender la influencia de factores sociales y culturales sobre la construcción de la persona.</li> <li>- Reflexionar sobre el cuerpo y las prácticas corporales desde una perspectiva de las identidades de género.</li> <li>- Plantear alternativas para una construcción corpórea más emancipada</li> </ul>
<b>Tarea final</b>
Crear exposición con las narraciones de sus experiencias y la nueva perspectiva desarrollada
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualización de fotografías de diferentes cuerpos</li> <li>- 1ª Reflexión sobre el concepto <i>cuerpo</i></li> <li>- Práctica sentipensante</li> <li>- Práctica corporal "libre" y reflexión grupal</li> <li>- 2ª Reflexión sobre concepto <i>cuerpo</i></li> <li>- Actividad final: exposición de experiencias vividas y conocimientos construidos</li> </ul>

**Actividad 1: La ocasión**

Visualización de fotografías de diferentes cuerpos

<b>Objetivos específicos</b>		Reflexionar sobre el concepto de cuerpo
<b>Ejes temáticos</b>		Diversidad corporal
<b>Agrupación</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Material</b>
Grupos de 4-5 Grupo grande	25´	Imágenes de cuerpos normativos y no normativos (anexo 4)

**Descripción de la actividad**

Al comienzo, agrupados en grupos de 4-5 personas, se pedirá que describan lo que ven en cada foto y que den su opinión respecto lo que les llama la atención en cada una de las fotos. Después, se volverá al grupo grande, en donde se posibilitará a quien quiera que presente a todo el grupo su opinión, las reflexiones grupales o lo que considere oportuno respecto a las fotos.

El profesorado irá apuntando y registrando las palabras clave que vayan surgiendo en el debate o presentación de opiniones.

**Evaluación**

En el portafolio se registrarán las opiniones que cada participante ha tenido respecto a las imágenes, así como un resumen del debate. Asimismo, el alumnado podrá apuntar las preguntas u observaciones que se le hayan ocurrido a lo largo de la actividad, así las dificultades o conflictos internos que se le hayan presentado.

El profesorado evaluará esta primera actividad introductoria a través del portafolio del alumnado, así como mediante la observación en el transcurso de la actividad (nivel de participación, interés, respeto...)

Actividad 2 <sup>17</sup> : 1ª Reflexión sobre el concepto <i>cuerpo</i>		
Objetivos específicos		Reflexionar sobre el concepto cuerpo
Ejes temáticos		Concepciones del cuerpo
Agrupación	Tiempo estimado	Material
Individual		
Grupos reducidos de 3-4 personas	30´	Proyector Ordenador
Grupo general		

### Descripción de la actividad

Para comenzar, se planteará la pregunta central: ¿Qué te viene a la cabeza con la palabra cuerpo?

Tras ello, se pedirá que individualmente intenten responder a esa pregunta. Para ello, se explicará que todas las respuestas serán acertadas, siempre y cuando sean respetuosas. Para no limitar las posibles respuestas, se aceptarán respuestas en todo tipo de registros: escritas a modo de sentimientos y emociones, a modo de dibujo, letras de canciones, alguna experiencia...

Tras esta primera invitación a pensar sobre el cuerpo, se propondrán grupos de 3 personas, en las que podrán compartir lo que para ellos significa el concepto *cuerpo*. Asimismo, apuntarán en un folio las ideas semejantes que han identificado, así como aquellas sobre las que han podido estar en desacuerdo.

Para finalizar se propondrá un momento de encuentro grupal para la puesta en común y para que puedan comentar y debatir los diferentes puntos de vista que hayan podido surgir. Mientras tanto, la persona encargada de dinamizar la actividad irá creando una nube de palabras mediante la aplicación [Mentimeter](#) o alguna otra que cumpla la misma función. Dejará que el debate fluya naturalmente aunque podrá introducir otras preguntas alternativas o comentarios con el objetivo de revitalizar el debate.

Para finalizar, se hará el repaso de las conclusiones o los aspectos más importantes.

### Evaluación

En el portafolio se registrarán las opiniones que cada participante ha tenido respecto a la actividad, así como un resumen del debate. Asimismo, el alumnado podrá apuntar las preguntas u observaciones que se le hayan ocurrido a lo largo de la actividad, así las dificultades o conflictos internos que se le hayan presentado.

Además del portafolio, el profesorado evaluará a las personas participantes mediante la observación y el registro de sucesos significativos.

<sup>17</sup> Aunque no se mencionen las actividades a llevar a cabo en cada una de las sesiones, es importante mencionar que al comienzo de cada sesión se comenzará por el repaso de la actividad llevada a cabo en la sesión anterior, así como el repaso de las ideas más importantes que se identificaron.

Actividad 3: Práctica sentipensante		
Objetivos específicos		Ayudar a superar la visión dualista de cuerpo-mente.
Ejes temáticos		El cuerpo holístico
Agrupación	Tiempo estimado	Material/ espacio
Individual Grupo general	50´	Espacio seguro y tranquilo Reproductor de música, altavoz, música y sonidos diversos Folio, cuaderno... Pinturas, lápices...

### Descripción de la actividad

En esta actividad se entrelazarán la motricidad, los sentimientos, la música, el dibujo, el mindfulness y la reflexión. Para llevar a cabo esta actividad, definiremos cuatro fases bien diferenciadas.

a) Toma de consciencia: pediremos a las personas participantes que se ubiquen en cualquier punto del espacio de la manera en la que más a gusto se sientan. A partir de ahí, les pediremos que se intenten centrar en su cuerpo mediante, por ejemplo, la respiración. Daremos el tiempo necesario hasta que veamos que están llegando a un estado de atención plena.

b) Cuando la persona encargada considere oportuno, irá reproduciendo por los altavoces sonidos diversos: sonidos naturales como el cauce de un río tranquilo/bravo, las olas del mar, lluvia a diferentes intensidades, truenos... o por el contrario sonidos urbanos como el tráfico de la ciudad, un comedor, etc. También se pueden escoger canciones de diferentes géneros. Con esta fase se pretende que el alumnado deje fluir su cuerpo mediante las diferentes reproducciones, poniendo la atención sobre los sentimientos y las emociones que les emergen.

c) Cuando se quiera dar el paso siguiente, se propondrá al alumnado que plasme creativamente la experiencia vivida en un folio. En él, podrán expresar los sentimientos, las emociones, las sensaciones... que han vivido, y cómo éstas influían en sus expresiones corporales. Podrán escribir, dibujar...

d) En esta última fase, dejaremos al alumnado expresar la experiencia vivida y las reflexiones que han hecho. Asimismo podrán compartir cualquier aspecto relacionado con la actividad que consideren oportuno.

Para finalizar, se hará el repaso de las conclusiones o los aspectos más importantes.

### Evaluación

En el portafolio, registrarán las reflexiones en torno a la experiencia, un resumen de la misma, ideas nuevas entorno al cuerpo sobre las que se hayan dado cuenta, así como preguntas que les hayan podido surgir.

La evaluación por parte del profesorado se llevará a cabo mediante el portafolio del alumnado, así como con la observación y el registro de acontecimientos significativos.

Actividad 4: Práctica corporal "libre" y reflexión		
Objetivos específicos		Comprender la influencia de factores sociales y culturales sobre la construcción de la persona.  Reflexionar sobre el cuerpo y las prácticas corporales desde una perspectiva de las identidades de género.
Ejes temáticos		Dimensión social del cuerpo La construcción corpórea
Agrupación	Tiempo estimado	Material/ Espacio

Libre		
Individual		Material diverso para jugar
Grupos reducidos de 3-4 personas	50'	Batería de preguntas reflexivas (anexo 5)
Grupo general		Espacio amplio para la práctica corporal libre

#### Descripción de la actividad

En una primera parte, se posibilitará un tiempo para que el alumnado escoja alguna actividad libre para practicar. Se intentará que el material de juego sea tan amplio y variado como se pueda. Durante este tiempo, la labor de la persona participante será registrar las actividades que practica el alumnado, así como el género al que pertenecen, el espacio que utilizan, cantidad de personas implicadas en la actividad....

Después de dar suficiente tiempo para la práctica libre, se pedirá al grupo que se reúna y se les proporcionará la batería de preguntas reflexivas relacionada con la experiencia para rellenarla individualmente.

Tras ello, se formarán grupos de 3-4 personas para contrastar sus experiencias e ir apuntando algunos aspectos comunes y diferentes.

Finalmente se reflexionará en el grupo grande en torno a preguntas orientadoras como ¿qué tipo de actividades habéis escogido? ¿Podemos hacer algún tipo de clasificación según el género? ¿Por qué creéis que puede ser así? ¿Por qué escogéis esas prácticas? ¿Crees que hay algo que influye en tu decisión?, etc.

Para finalizar, se hará el repaso de las conclusiones o los aspectos más importantes.

#### Evaluación

En el portafolio se registrarán las opiniones que cada participante ha tenido respecto a la experiencia, así como un resumen del debate y las conclusiones. Asimismo, el alumnado podrá apuntar las preguntas u observaciones que se le hayan ocurrido a lo largo de la actividad, así las dificultades o conflictos internos que se le hayan presentado.

La evaluación por parte del profesorado se llevará a cabo mediante el portafolio del alumnado, así como con la observación y el registro de acontecimientos significativos.

Actividad 5: 2ª Reflexión sobre concepto <i>cuerpo</i>		
Objetivos específicos		<p>Ayudar a superar la visión dualista de cuerpo-mente.</p> <p>Comprender la influencia de factores sociales y culturales sobre la construcción de la persona.</p> <p>Reflexionar sobre el cuerpo y las prácticas corporales desde una perspectiva de las identidades de género</p>
Ejes temáticos		<p>Dimensión social del cuerpo</p> <p>La construcción corpórea</p> <p>Concepciones del cuerpo</p>
Agrupación	Tiempo estimado	Material

Individual

Grupos reducidos de  
3-4 personas

Grupo general

30´

Proyector

Ordenador

### Descripción de la actividad

Igual que la *actividad 2*, pero en esta ocasión se tratará de dirigir el debate hacia los ejes temáticos para poder comparar las reflexiones y las ideas propuestas en la primera reflexión y ésta segunda reflexión.

Para finalizar, se hará el repaso de las conclusiones o los aspectos más importantes.

### Evaluación

En el portafolio se registrarán las opiniones que cada participante ha tenido respecto a la experiencia, así como un resumen del debate. Asimismo, el alumnado podrá apuntar las preguntas u observaciones que se le hayan ocurrido a lo largo de la actividad, así las dificultades o conflictos internos que se le hayan presentado.

Tanto para identificar el posible enriquecimiento del debate, así como cambios de perspectiva, se utilizará el resultado del *mentimeter* de la primera reflexión para compararla con los conceptos clave expuestos en esta segunda reflexión.

La evaluación por parte del profesorado se llevará a cabo mediante el portafolio del alumnado, así como con la observación y el registro de acontecimientos significativos.

Actividad final: Exposición de experiencias vividas y conocimientos construidos		
Objetivos específicos		Plantear alternativas para una construcción corpórea más emancipada
Ejes temáticos		Dimensión social del cuerpo La construcción corpórea Concepciones del cuerpo
Agrupación	Tiempo estimado	Material

Grupos reducidos de 4 personas Grupo general	80´	Diversos, para elaborar el producto final
---	-----	---

### Descripción de la actividad

Se formarán grupos de 4 personas y cada persona escogerá un número entre 1-4. La primera labor será que repasen los portafolios que han ido construyendo a lo largo de todas las actividades para debatir sobre lo que han experimentado y comparar las ideas que han ido descubriendo con sus conocimientos previos. Después, tratarán de resaltar los aspectos que consideren más relevantes. Una vez hecho esto, tratarán de responder a cuatro preguntas: 1) ¿Qué es el cuerpo para ti? 2) ¿Qué dimensiones percibes en el cuerpo? 3) ¿Qué factores crees que influyen en tu forma de ser y en las actividades que escoges hacer? 4) ¿Qué podemos hacer para que seamos tal y como queremos ser?

Tras ello, se reunirán en cuatro grupos. Para ello, se utilizarán los números asignados dentro de cada grupo. Es decir, se formarán comisiones de expertos en donde reunidos por números (los nº1 por un lado, los nº2 en otro grupo, etc.) deberán compartir lo que han respondido a una de las preguntas (cada grupo de experto tratará tan solo sobre una de las cuatro preguntas).

Una vez compartidas las respuestas y apuntadas las nuevas ideas, volverán a las agrupaciones originales. En este momento compartirán las ideas de los otros grupos con el objetivo de reelaborar las respuestas de las cuatro preguntas.

Una vez finalizado, se les planteará la elaboración de un panel de información, un folleto, un mural... en donde resuman de manera visual el conocimiento construido entorno a las preguntas planteadas, así como si las actividades les han resuelto interesantes y enriquecedoras. Para finalizar, cada grupo expondrá en frente de los demás grupos su obra con el objetivo de compartir su trabajo.

Sería interesante que las obras pudieran exponerse tanto dentro de la escuela como en cualquier otro lugar visible para todo el público.

### Evaluación

En esta ocasión, partiendo de las valoraciones que se han ido haciendo en referencia a la intervención, se tratará de proponer aspectos de mejora. Asimismo, se intentarán plantear nuevos ejes temáticos que puedan ayudar a seguir problematizando el mundo.

La coevaluación entre el alumnado se llevará a cabo mediante el registro de la ficha de coevaluación (anexo 6) durante la presentación

La evaluación por parte del profesorado se llevará a cabo mediante el portafolio del alumnado, así como con la observación y el registro de acontecimientos significativos.

#### IV. A MODO DE CIERRE

En este último capítulo del trabajo, presentaré las conclusiones generales que he podido deducir sobre lo que he expuesto hasta el momento. Para ello, efectuaré primero una valoración respectiva a los objetivos generales del TFM. Complementariamente, también trataré brevemente sobre las limitaciones y los beneficios, así como sobre la prospectiva.

En relación al primer objetivo del trabajo “Exponer la recíproca interrelación entre la sociedad y la /el sujeto en su construcción” creo que a lo largo del marco teórico he expuesto suficiente justificación que fundamente la relación entre el sujeto y la sociedad en su construcción mutua. De esta manera, el modelo del TH nos sirve como esquema para entender que las lógicas capitalistas y heteropatriarcales se transmiten a través de diferentes dispositivos de poder como la ideología, las costumbres y los discursos. De igual manera, hemos visto que las personas, más allá de meras receptoras, podemos ser transformadoras del mundo en el que vivimos. Para tal efecto, concluyo que la Educación, ya sea formal o no, es un eje fundamental. No obstante, considero que el proceso educativo transformador y emancipador debe caminar de la mano de otros agentes educativos como los movimientos sociales, las familias, y la sociedad en su conjunto. De hecho, la transición hacia otros modelos civilizatorios que pongan la vida en el centro tan solo será posible a través del trabajo conjunto y coherente entre todas las personas y agentes sociales.

Respecto al objetivo segundo, “Justificar la concepción del cuerpo desde una perspectiva holística frente al dualismo cartesiano” he de decir que el cuerpo fenomenológico, se nos presenta como oportunidad para concebirnos de una manera diferente y más integral a la que tradicionalmente nos hemos venido comprendiendo. En este sentido, tal y como he justificado y expuesto a lo largo del trabajo, el cuerpo es mucho más que un fenómeno material. Por el contrario, podemos concebirlo como la dimensión fundamental de nuestra existencia y experiencia vital. Pero del mismo modo, es la dimensión en la que se materializa nuestro entorno. En este sentido, asumir el cuerpo holísticamente nos abre nuevas vías para redefinir una materia escolar generalmente centrada en la dimensión *körper*. En efecto, incluir la dimensión subjetiva del cuerpo nos posibilita abordar procesos educativos transformadores. Por tanto, esta visión holística del cuerpo puede verse justificada por su potencial aportación a la construcción de sujetos corpóreos más libres y comprometidos con la justicia y cohesión social. En resumen, concebirnos como sujetos corpóreos nos permite no solo construirnos de una manera diferente, sino comprender más profundamente cómo el entorno determina nuestra forma de ser, vivir y existir. Todo ello, a favor de un posible cambio social.

“Diseñar una experiencia educativa, en el campo de la Educación Física (EF), de práctica corporal emancipadora que favorezca la emancipación respecto a la matriz heteropatriarcal” se establece como último objetivo del trabajo. Aunque el diseño haya podido plantearse completamente, quisiera añadir que el diseño sin su posterior puesta en marcha me resulta como un trabajo incompleto. Por tanto, aunque el objetivo aluda solamente al diseño y no a la posterior ejecución, percibo este tercer objetivo sin haberse completado totalmente.

A este respecto, me gustaría resaltar algunas limitaciones del trabajo. Por un lado, este escrito es un proceso con una fecha límite la cual determina el punto hasta el cual he progresado. No obstante, no entiendo este trabajo como un proceso con un comienzo y un final fijados. Por el contrario, puede ser considerado como un portafolio personal, en el que he ido registrando mis búsquedas, reflexiones y posiciones políticas en constante evolución. Con esto quiero decir que he podido ir escribiendo mis aprendizajes a lo largo de estos últimos meses, pero que al tener un límite temporal fijado, he tenido que ir excluyendo del trabajo otros aprendizajes complementarios e incluso enfoques adicionales que podrían haber enriquecido el trabajo, pero que por cuestiones de tiempo no las he podido incluir.

Por el otro lado, al igual que el tiempo, los recursos disponibles limitan sustancialmente el trabajo. En efecto, la carencia de estos no me ha posibilitado llevar a cabo la intervención de EC que he diseñado, lo cual habría sido la verdadera finalidad de este TFM. Consecuentemente, en esta ocasión me tengo que conformar con un diseño que, aunque no haya podido ser puesto en marcha, espero que en un futuro disponga de los recursos, las condiciones y del apoyo necesarios para ello.

Pese a todo ello, considero que el trabajo tiene ciertos beneficios. A grandes rasgos, un trabajo de esta naturaleza sigue aportando conocimiento y perspectivas sobre la manera de entender la construcción de los seres humanos y su entorno. Adicionalmente, también favorece la reflexión en torno a alternativas a la EF escolar. De hecho, este tipo de reflexiones pueden ayudar a ampliar nuestra perspectiva sobre la materia y sobre el proceso educativo en general, ya que favorecen la problematización de lo que hemos conocido tradicionalmente como EF con el objetivo de plantear otro tipo de diseños más acordes con las PC y la construcción del sujeto corpóreo. De igual manera, nos posibilitan reflexionar críticamente sobre otros planteamientos de EF alternativos, que aun introduciendo innovaciones y enfoques metodológicos diferentes, en el fondo pueden seguir sin transformar el *por qué* y *para qué* de la materia.

Para finalizar, a modo de prospectiva, me gustaría que la experiencia de EC emancipadora y coeducativa pudiera ver la luz con la puesta en marcha. Todo ello, me permitiría evaluar la experiencia de manera que pudiera valorar aspectos como la coherencia, la relevancia y la adecuación, entre otros. Asimismo, la puesta en práctica y sus respectivas evaluaciones, podrían dar lugar a nuevas reflexiones e incluso nuevos proyectos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila Soto, Cornelio y López Vargas Juan José (2019). *Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. Retos*, 512-421.
- Apple, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Akal: Madrid.
- Arribas, Manrique (2003). La Educación Femenina y el Ideal de la Mujer en la Etapa Franquista. *Rev. Int.med.cienc.act.fis.deporte*, 3, 83-100.
- Ballarín Domingo, Pilar. (2020). El giro feminista: «No es oro todo lo que reluce». En Sancho Gil, Juana; M, Hernández Hernández, Fernando; Montero Mesa, Lourdes; de Pablos Pons, Juan; Rivas Flores, J. Ignacio; Ocaña Fernández, Almudena. (Coords.) *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro: Barcelona, 95-108.
- Bermúdez Moreno, José., Pérez García, Ana María y Sanjuán Suarez, Pilar. (2003). *Psicología de la personalidad: Teoría e Investigación* (V. I.). Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Braso i Rius, Jordi y Torredadella Flix, Xavi (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte*, 18(71), 441-462.
- Buttler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós: Barcelona.
- (2022). *Cuerpos que importan. Sobre los límites discursivos del «sexo»*. Paidós: Barcelona.
- Carbonell Sebarroja, Jaume (2015). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro: Barcelona.
- Castañer Barcelles, Marta y Camerino Foguet, Oleguer (2006). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Universidad de Lleida: Lleida.
- Celorio Díaz, Gema (2017). *Educación Crítica y Transformadora. Marco teórico-pedagógico para integrar la soberanía alimentaria con enfoque de género en los centros de Secundaria*. VSF Justicia Alimentaria Global: Barcelona.
- Celorio Díaz, Gemma., Celorio Díaz, Juann José., y López de Munain Solar, Alicia. (2012). ¿Qué es la Educación para el Desarrollo? En Gemma Celorio Díaz y Alicia López de Munain Solar (Eds.), *La Educación para el Desarrollo en la Universidad Reflexiones en torno a una práctica transformadora*. UPV/EHU-Hegoa, 7-13.
- Celorio Díaz, Juan José. (2020). Transitar de la Educación para el Desarrollo a la Educación para una Transición Emancipadora. Retos alternativos a la crisis civilizatoria de la Modernidad. En *UPV/EHU-Hegoa*.
- Chomsky, Noam (2012). *La (Des)educación*. Austral. Barcelona.
- Colás Bravo, Pilar. (2007). La Construcción de la Identidad de Género: Enfoques Teóricos para Fundamentar la Investigación e Intervención Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, 29313-29424.
- Delgado, B. (1995). La Educación Física del Caballero Medieval. *Hist. Educ.* 14(15), 61-71.
- Escobar, Arturo. (2015). Decrecimiento, post-desarrollo y transiciones: una conversación preliminar. *INTERdisciplina*, 3(7), 217-244.

- Escribano, Xavier (2011). Fenomenología y antropología en Bernhard Wandenfels. *Ética y Política* (13)1, 86-98.
- Felipe Maso, José Luis (2014). La institución libre de enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la educación física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, Altius, Fortius*, 7(2), 57-82.
- Fernández Balboa, J.M. y Muros, B. (2006). The Hegemonic Triumvirate Ideologies, Discourses, and Habitus in Sport and Physical Education: Implications and Suggestions. *Quest*, 56, 197-221.
- Feu Molina, Sebastián (2008). ¿Son los juegos deportivos alternativos una posibilidad para favorecer la coeducación en las clases de Educación Física? *Campo Abierto*, 27(2), 31-47.
- Feu, Jordi., Besalú, Xavier., y Palaudàrias, Josep Miquel (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata: Madrid.
- Fernández Sirvent, Rafael (2005). *Francisco de Amorós y los inicios de la Educación Física Moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Universidad de Alicante: San Vicente de Raspeig.
- Foucault, Michel. (1991). *Saber y verdad*. La Piqueta. Madrid.
- Fraille Aranda, Antonio (2005). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de educación física. En Antonio, Fraile Aranda (Coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una Perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca Nueva: Madrid, 291-314.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI España: España.
- Gairazabal Buldain, Maddi y González Palomares, Alba (2020). La coeducación en educación física: propuesta de intervención para alumnado de 5º y 6º de Primaria. *REEFD*, 43(72), 69-84.
- Gallo Cadavid, Elena (2006a). El Ser-Corporal-En-El-Mundo Como Punto de Partida En La Fenomenología de la Existencia Corpórea. *Pensamiento Educativo*, 38, 46-61.
- (2006b). El pensamiento educativo de Jonh Locke y la atención a la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 25(1), 97-114.
  - (2009). El Cuerpo en la Educación da Qué Pensar: Perspectivas Hacia Una Educación Corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 231-242.
  - (2018). Apuntes hacia una Educación Corporal Más Allá de la Educación Física. *Expomotricidad*. Recuperado el 30-09-2023 de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335309/207909>  
83
- García Bonafé, Milagros (2001). El Siglo XXI. La revolución deportiva de las mujeres. *Educación Física y Deportes*, 64, 63-68.
- García Luque, Antonia (2019). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista de Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 100-125.
- Gimeno Sacristán, José (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, José (Coord.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata: Madrid, 15-58.

- (2001). La Enseñanza y la Educación Públicas. Los Retos de Responder a la Obligación de la Igualdad, Respetar la Diversidad y Ofrecer Calidad. En José Gimeno Sacristán (Coord.). *Los Retos de la Enseñanza Pública*. Akal: Madrid, 15-65.

González Arias, Rosario; Del Rio Martínez. Amaia y Francés Domenech, Andrea (18-20 de noviembre de 2021). *Grupo de Creación Colectiva 1.1*. [Taller]. V. Congreso de Educación para la Transformación Social, Vitoria-Gasteiz. Recuperado el 23-10-2023 de [https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/622/M-7058\\_cast.pdf?1656595567](https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/622/M-7058_cast.pdf?1656595567)

Heredero, Carmen (2021). LOMLOE: nuevas perspectivas para la igualdad. *Te enseñanza CCOO*, 22-24.

Hernández Álvarez, Juan Luis., y García del Olmo, Mariano (1992). El Currículo de Educación Física para la Educación Primaria: Un Espacio para la Experimentación del Profesor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 21-33.

Hernández Álvarez, Juan Luis. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículo de la LOGSE, ¿Una nueva definición de la Educación Física escolar? *Revista de Educación*, 311, 51-76.

- (2005). Teoría curricular y didáctica de la educación física. En Antonio, Fraile Aranda (Coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una Perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca Nueva: Madrid, 29-62.
- (2005). Teoría Curricular y Didáctica de la Educación Física. En Antonio Fraile Aranda (coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca nueva: Madrid, 29-61.

Hernando, Almudena. (2012). *The Fantasy of Individuality On the Sociohistorical Construction of the Modern Subject*. Springer.

- (2015). Identidad relacional y orden patriarcal. En Almudena Hernando (Ed.). *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto*. Traficantes de sueños: Madrid, 83-124.

Jayme Zaro, María. (1999). La Identidad de Género. *Revista de Psicoterapia*, 10(40), 5-22.

Jiménez Lozano, Sara y González Palomares, Alba. (2023). "ODS 5. Igualdad de género" y Educación Física: propuesta de intervención mediante los deportes alternativos. *Retos*, 49, 595-602.

Kallis, Giorgos. (2018). *Degrowth*. Agenda

Kirk, David (1999). Physical Culture, Physical Education and Relational Analysis. *Sport, Education and Society*, 4(1), 63-73.

- (2008). Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la «idea de la idea» de Educación Física. En VV.AA. *Actas V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte. Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Universidad de León: León.
- (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.

Lapierre, André (1985). El concepto de psicomotricidad y su evolución. *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica*, 6, 29-34.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. núm. 159.

- López de Sosoaga López de Robles, Alfredo (2017). *Discurso y praxis de la Educación Física en el País Vasco en el contexto de la Escuela Primaria* [Tesis Doctoral]. Euskal Herriko Unibertsitatea: Vitoria-Gasteiz.
- López Pastor, Victor Manuel (2014). *La evaluación en educación física. Revisiones de los modelos tradicionales y planteamientos de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- López Pastor, Victor M.; Herranz Sancho, Marcos y Mínguez Gómez, Pedro Luis (2019). Evaluación formativa y compartida para una Educación Física crítica. En Eloísa Lorente Catalán y Daniel Martos García (eds.). *Educación Física y pedagogía Crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Edicions de la Iniversitat de Lleida: Lleida, 325-348.
- López Pastor, Víctor Manuel; Pérez Brunicardi, Darío; Manrique Arribas, Juan Carlos y Monjas Aguado, Roberto (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 82-187.
- López Postigo, Lucía; Burgueño, Rafael; González Fernández, Francisco Tomás; Morente Oria, Honorato. (2021). El Edublog en Educación Física como herramienta para la coeducación, el compromiso y la intención de ser físicamente activo. *ECP*, 14(28), 1-8.
- Lorente Catalán, Eloisa; Gatell I Novell, Estel; Joven, Alfredo (2019). Experiencias de educación física emancipadora: la negociación del currículum y la autogestión. En Eloísa Lorente Catalán y Daniel Martos García (eds.). *Educación Física y pedagogía Crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Edicions de la Iniversitat de Lleida: Lleida, 243-272.
- Martínez Bonafé, Jaume (2016). Apuntes alrededor de la idea del sujeto político y la educación pública. *Altree Modernitá*, 41-50.
- Martínez Gorroño, María Eugenia y Hernández Álvarez, Juan Luis (2014). La Institución de Libre Enseñanza y Pierre de Coubertin: La Educación Física para una Formación en Libertad. *Rev. Int. Med. Cienc. Act. Fis. Deporte*, 14(54), 243-263.
- Mauri Medrano, Marta y Torrebadella Flix, Xavier (2022). Reinventar a Foucault. Una mirada arqueo-genealógica a la historia de la educación física y el deporte escolar en España. *Retos*, 44, 837-845.
- Menon, Nivedita. (2020). *Ver como feminista*. Consonni: Bilbao.
- Ministerio de Igualdad (2019). *Macroencuesta de Violencia Contra la Mujer*. Recuperado el 30-09-2023 de [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta\\_2019\\_estudio\\_investigacion.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf)
- (2021). *XV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia Sobre la Mujer 2021*. Recuperado el 30-03-2023 de [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/informes/2021/XV\\_Informe\\_2021.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/observatorio/informesAnuales/informes/2021/XV_Informe_2021.pdf)
- Motos Teruel, Tomás (2006). Prólogo: las manifestaciones de la motricidad humana en el cuerpo posmoderno. En Marta, Casteñer y Oleguer, Camerino. *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Edicions de la Universitat de Lleida: Lleida, 11-14.
- Nederveen Pieterse, Jan. (2001). *Development Theory. Deconstruction/Reconstruction*. SAGE.

- Oion Encina, Raket (2022). Cuerpos subjetivos y educación transformadora. Cuerpo-territorio. Recuperado el 6-10-2023 en [https://egela.ehu.eus/pluginfile.php/7062605/mod\\_resource/content/1/A10\\_Texto%20ba%CC%81sico%20%2C%BA.pdf](https://egela.ehu.eus/pluginfile.php/7062605/mod_resource/content/1/A10_Texto%20ba%CC%81sico%20%2C%BA.pdf).
- (09 de mayo de 2023). *Reconociendo la interseccionalidad en mi cuerpo* [Taller estudios de máster]. Máster Cooperación Internacional y Educación Emancipadora. EHU/UPV.
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Violencia contra la mujer*. Recuperado el 30-09-2023 de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Peñarrubia Lozano, Carlos., Guillen Correas, Roberto. Y Lapetra Costa, Susana (2013). Evolución de las actividades en el medio natural en educación física a partir de 1990. *Ágora* (2), 15, 113-119.
- Perez Curiel, Ana (2017). *El Género como criterio de análisis de las interacciones verbales entre profesorado y alumnado en las clases de Educación Física: un estudio en Educación Secundaria* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Pérez Pérez, Paula (2021). Análisis de las Leyes Educativas Españolas desde una Perspectiva de Género. En Laura, Álvaro Andaluz y Carolina Hamodi Galán (Coords.) *Género y Educación: Escuela, Educación No Formal, Familia y Medios de Comunicación*. Dykinson: Madrid.
- Perichaco Gómez, Javier (2021). La Renovación Pedagógica en España desde una Perspectiva Histórica: de la Institución Libre de Enseñanza hasta la Ley General de Educación. En Jordi Feu, Xavier Besalú y Palaudàrias (Coords). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*, pp. 55-84.
- Pinheiro Barbosa, Lia (2020). Pedagogías Sensipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 269-290.
- Planella Ribera, Jordi (2006). *Cuerpo cultura y educación*. Desclé De Brouwer: Bilbao.
- (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Pedagogías UB: Barcelona.
- Puelles Benítez, Manuel (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7-15.
- Pozo Ruiz, Alfonso (s.f.). Programa de la Institución Libre de Enseñanza. *Alma mater hispalense*. Recuperado el 16-10-2023 de [https://personal.us.es/alporu/legislacion/programa\\_ILE.htm#principios](https://personal.us.es/alporu/legislacion/programa_ILE.htm#principios)
- Ramil Paz, Estrella; Cabello Ruiz, Inmaculada; Castro Robles, Cristina (18-20 de noviembre de 2021) *Grupo de Creación Colectiva 1.2*. [Taller]. V. Congreso de Educación para la Transformación Social, Vitoria-Gasteiz. Recuperado el 23-10-2023 de [https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/622/M-7058\\_cast.pdf?1656595567](https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/622/M-7058_cast.pdf?1656595567)
- Ramírez Macías, Gonzalo (2013). *Manual de Teoría e Historia de la Educación Física y el deporte contemporáneo*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Ramos Nateras, Fernando y Hernández Mendo, Antonio. (2014). Intervención para la reducción de la discriminación por sexo en las clases de educación física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *REEFD*, 404, 27-38.

Real Academia Española (s.f.). Género. Recuperado de <https://dle.rae.es/g%C3%A9nero> el 20-09-2023.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Rigal, Luis (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. En Flora Hillert, María José Ameijeiras y Nora Graziano (Eds.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires, 40-50.

Rist, Gilbert. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Catarata.

Ruiz Montero, Pedro Jesús., Chiva Bartoll, Oscar., Colomer Rubio, Juan Carlos., Leiva Olivencia, Juan (2020). Tratamiento e Interpretación de la Educación Física durante el enfoque legislativo Franquista (1936-1970). *Retos*, 37, 449-454.

Sánchez Hernández, Nuria; Martos García, Daniel; Soler I Prat, Susanna; Tarín Gómez, Cristina y Ferrer Adelantado, Maite (2019). Estereotipos de género, fútbol y aprendizaje cooperativo: una propuesta para secundaria. En Eloísa Lorente Catalán y Daniel Martos García (eds.). *Educación Física y pedagogía Crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (293-324). Edicions de la Iniversitat de Lleida: Lleida

Sánchez Sainz, Mercedes (2019). *Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata: Madrid.

Sanmartí, Neus (2010). *10 gako ikasteko ebaluatzen*. Euslak Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua: Zarautz.

Santos Pastor, M. L. (2003). *Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Wanceulen Editorial Deportiva: Sevilla.

Schoenstein, Anne. y Alemany, Cecilia. (2012). *La Cooperación para el Desarrollo más allá del paradigma de la Eficacia de la Ayuda: Una perspectiva de derechos de las mujeres*. Awid.

Scraton, Sheila (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Morata: Madrid.

Torrebadella Flix, Xavier (2011). La educación física y la actividad gimnástico-deportiva de las mujeres a partir de la bibliografía especializada del siglo XIX. *Arenal*, 18(1), 147-179.

- (2017). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 1-17.

Unceta Satrustegi, Koldo; Martínez, Ignacio; y Gutiérrez Goiria, Jorge., (2021). De la cooperación para el desarrollo a la cooperación para la convivencia global. Un análisis de la crisis de la cooperación desde la crisis del desarrollo. *Hegoa Lan-koadernoak*, 86, 1-95.

Velázquez Buendía, Roberto (2005). Enseñanza deportiva escolar y educación. En Antonio, Fraile Aranda (Coord.) *Didáctica de la Educación Física. Una Perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca Nueva: Madrid, 171-195.

- Vázquez Gómez, Benilde y Álvarez Bueno, Gonzalo (1990). *Guía para una Educación Física no Sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vázquez Ramil, Raquel (2016). Francisco Giner de los Ríos y la educación de la mujer: consideraciones teóricas y perspectiva práctica. *Indivisa, Bol. Estud. Invest*, 16, 65-82.
- Vergara Ramírez, Joan José (2017). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. SM: España
- Vicente Pedraz- M. (1996). Educación Corporal y Distinción Nobiliaria en el «Libro de los Estados de Don Manuel». *Educación Física y Deportes*, 43, 13-22.
- (2009). Creencias pedagógicas, desubjetivación del cuerpo y dominación cultural en la educación física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 31(1), 109-129.
  - (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (Crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(01), 309-329.
  - (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 123(1), 76-85.
- Waldenfels, Bernhard (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología*. Paidós: Barcelona.

## ANEXOS

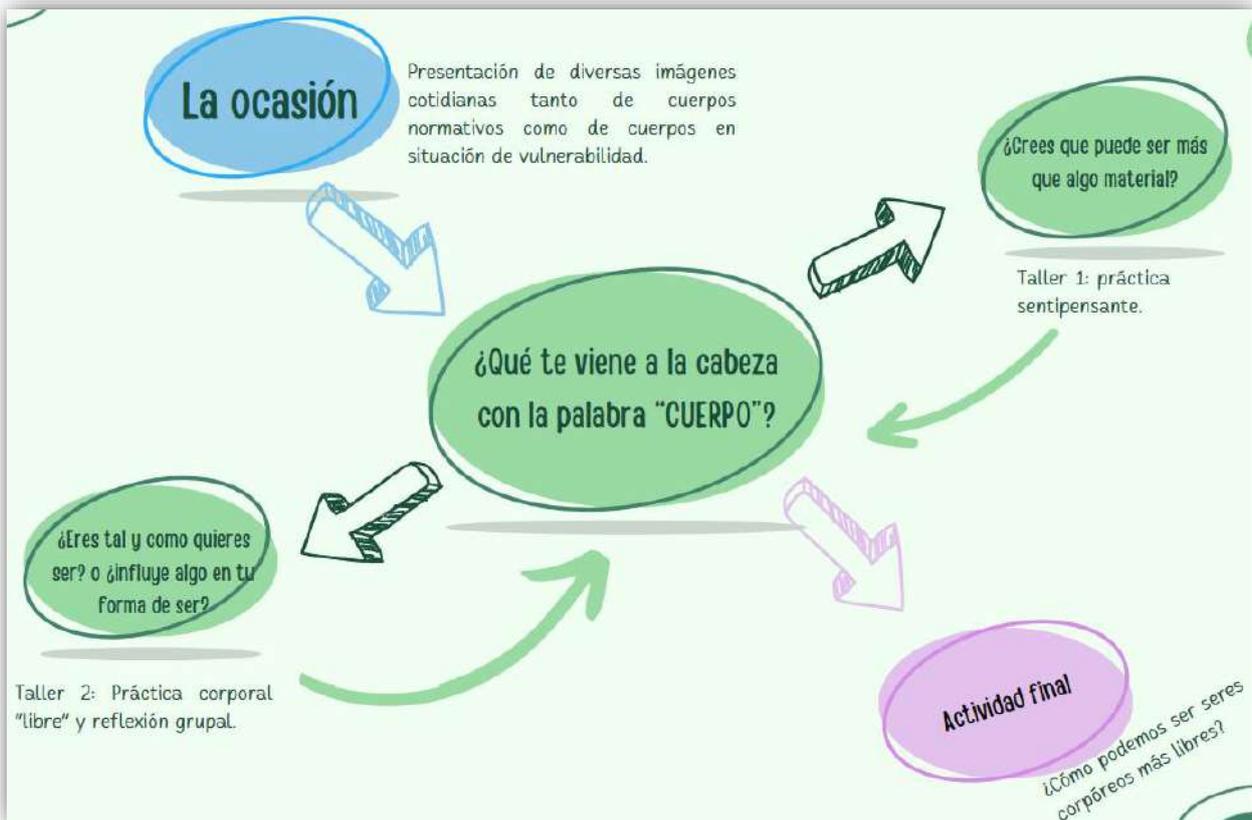
**Anexo 1:** Tabla resumen de la relación entre algunos de los principales movimientos/épocas de EF y sus características generales.

Fuente	Movimiento /periodo	Qué	Cómo	Por qué	Para qué
Fernández Sirvent (2005)	Instituto Pestalozziano de Madrid (1806-1808)	Ejercicios militares y gimnásticos; cantos religiosos y monárquicos	Conservador; doctrina cristiana; acceso al conocimiento a través de la razón y los sentidos; método progresivo; relevancia del conocimiento significativo respecto a la memorización; Disciplina	Renovación del sistema educativo de España para el progreso	Formar a las élites políticas y militares; Escuela normal de maestros
Martínez Gorroño y Hernández Álvarez (2014); (Perichaco Gómez, 2021)	Institución libre de enseñanza (1876-1936)	El juego tradicional, la gimnástica, el deporte, actividades físicas en el medio natural; salud; estética del movimiento	Laico; libre de influencias sociales y políticas Metodología activa, conjunta y global, personalizada	Modernización de la sociedad a través de una renovación pedagógica basada en la libertad	Humanista; educar en libertad para la transformación social
Ruiz Montero et al. (2020)	Dictadura franquista (1939-1970)	Gimnástica; práctica deportiva; senderismo, salidas al espacio natural	Segregación por sexos; Religioso; Disciplina; enfoque globalizado y conductista; estética	Imponer el ideario franquista	Construcción de valores políticos y morales asociados al cuerpo, la fuerza, el cuidado y la reproducción que contribuyesen al desarrollo de la dictadura
LOGSE <sup>18</sup> Hernández Álvarez y García del Olmo, 1992; Hernández Álvarez, 1996)		Cuerpo, imagen y percepción; Deporte, habilidades motrices; expresión corporal; salud;	Enseñanza no discriminatoria; constructivismo; actitudes, conceptos y procedimientos	Desarrollo físico-motriz mediante la adopción de hábitos de vida saludables	Contribución al desarrollo de las capacidades expresivas, comunicativas, proyectivas e introyectivas del sujeto
LOE (2006-2014)	Periodo democrático (1975-...)	Cuerpo; habilidades motrices; actividades físico expresivas; salud; actividades deportivas	Atención a la diversidad, competencias básicas; igualdad; participación; constructivismo; aprendizaje significativo		
LOMCE (2014-2022)		Acciones motrices individuales, de oposición, de cooperación, de adaptación al entorno físico; artísticas o de expresión	Atención a la diversidad; igualdad; participación; constructivismo; competencias...	Desarrollo integral a través del fomento de hábitos saludables y la transmisión de valores y actitudes	Finalidad higiénica, instrumental; transmisión de valores entorno al cuerpo y las actividades físicas; desarrollo integral
LOMLOE (2022-...)		Esquema corporal; motricidad; salud; cultura motriz; sostenibilidad; autorregulación emocional...	Participación; inclusión; igualdad; educación emocional; aprendizaje significativo; constructivismo; competencias...		

Fuente: Elaboración propia.

<sup>18</sup> Aunque LOE (1970) y LOECE (1980) se dispusieron en el periodo previo a la implantación de la LOGSE, he decidido proseguir el análisis con la LOGSE debido a que de entre las reformas educativas en los últimos 200 años, Puelles Benítez (2008) sostiene que la LOGSE es una de las tres únicas reformas educativas que ha tenido cambios significativos en el periodo entre 1895 y 2006. Adicionalmente, Hernández Álvarez (1996), en relación a la EF, explica que la LOGSE supuso al menos a nivel teórico, una redefinición de la materia.

Anexo 2: Esquema general de la intervención.



Anexo 3: Portafolios del alumnado y profesorado.

### Portafolio

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Actividad: \_\_\_\_\_

<b>1</b> DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	<b>2</b> ¿QUÉ SABÍA ANTES DE LA ACTIVIDAD?
<b>3</b> ¿HE APRENDIDO ALGO NUEVO?	<b>4</b> ¿HE TENIDO ALGUNA DIFICULTAD PARA HACER LA ACTIVIDAD?
<b>5</b> ¿SI LA HE TENIDO, CÓMO LA HE SUPERADO?	<b>6</b> ¿QUÉ DUDAS TENGO TODAVÍA? ¿CÓMO PUEDO RESOLVERLAS?

### PORTAFOLIO DEL PROFESORADO

NOMBRE Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
ACTIVIDAD: \_\_\_\_\_

- ¿QUÉ TAL HA TRANSCURRIDO LA ACTIVIDAD?
- HAN SURGIDO NUEVOS EJES TEMÁTICOS
- QUÉ PUEDO CAMBIAR POR MI PARTE PARA MEJORAR LA ACTIVIDAD
- OBSERVACIONES

Anexo 4: Imágenes de cuerpos normativos y en situación de vulnerabilidad.



## Anexo 5: Batería de preguntas reflexivas.

### 1. paso: Nivel individual

- ¿Qué tipo de actividad/es has escogido?*
- ¿Con quién/es lo has practicado?*
- ¿Por qué has escogido esta/s actividad/es?*
- ¿Qué actividades escoges para el recreo?*
- ¿Con quién practicas esas actividades en el recreo?*
- ¿Por qué escoges esas actividades?*
- ¿Qué actividades practicas fuera de la escuela?*
- ¿Con quién practicas esas actividades en el recreo?*
- ¿Por qué escoges esas actividades?*
- ¿Son las mismas actividades todas ellas? ¿Tienen algún parecido entre ellas?*
- ¿Cómo te sientes al practicar esas actividades?*
- ¿Qué actividades crees que se te dan bien?*
- ¿y cuáles crees que mal?*
- ¿Te gustaría practicar otro tipo de actividades pero piensas que no puedes practicarlas por miedo a lo que piensen o lo que te puedan decir los demás?*
- ¿Crees que no tienes el cuerpo adecuado para practicar alguna actividad?*

### 2. paso: Nivel social

- ¿Son parecidas las actividades que practicas y las que han practicado las personas de tu misma identidad de género?*
- ¿En qué se diferencian de las actividades practicadas por las demás identidades de género?*
- ¿Por qué crees que son diferentes las actividades que escoge cada identidad de género?*
- ¿Hay algún elemento en la escuela o la sociedad que influya en vuestra decisión para escoger esas actividades?*
- ¿Crees que la televisión, las redes sociales... influyen en que cada identidad de género escoja unas actividades y no otras? ¿Por qué?*
- ¿y las personas de tu entorno?*
- ¿Te has sentido alguna vez obligado a hacer algo por tener la identidad de género que tienes?*
- ¿Te has sentido alguna vez retraído a hacer algo por tener la identidad de género que tienes?*

**Anexo 6:** Tabla de coevaluación para las presentaciones.

<i>Nombre y apellidos de la persona observante:</i>		<i>Actividad:</i>
<i>Grupo de la presentación:</i>		<i>Fecha:</i>
<b>Ítem a observar</b>	<b>Valoración</b>	<b>Observaciones</b>
<i>Claridad</i> ¿Se entiende bien la presentación?		
<i>Coherencia</i> ¿Ha sido coherente la presentación?		
<i>Adecuación</i> ¿Incluye la presentación las ideas trabajadas en las actividades?		
<i>Corrección</i> ¿Era correcto el lenguaje?		
<i>Participación</i> ¿Han participado todas las personas?		
<i>Interés</i> ¿Te ha parecido interesante?		

¿Te gustaría recomendarles algo para reforzar su trabajo?

¿Te gustaría animarles para que sigan trabajando así?



[www.hegoa.ehu.eus](http://www.hegoa.ehu.eus)