

El discurs normatiu de la corporalitat, la 'grassofòbia' i el gènere: una proposta provocativa en Educació Física

Núria Devís-Coret*

Daniel Martos-García**

Resum

El discurs dominant de normativitat corporal opera a través de les relacions de poder que regulen les nostres pràctiques socials. Així, els cossos són construïts d'acord a uns estàndards hegemònics que legitimen l'existència subjectiva dels individus. En aquest treball es descriu i s'analitza una proposta provocativa amb alumnat de Secundària, que suposa la lectura d'un relat fictici i una representació escènica, amb la finalitat de visibilitzar i combatre les injustícies socials que perpetuen aquest discurs des del punt de vista del col·lectiu socialment oprimat. Es pretén, igualment, conèixer les emocions, sentiments i experiències que l'alumnat ha vivenciat durant la intervenció. Els resultats mostren una major comprensió per part de l'alumnat sobre com es regulen i es construeixen els cossos segons els significats atorgats, i com al 'posar-se en el lloc d'altres persones' han reflexionat sobre les seues percepcions motivant-los a transformar-les i a deixar de costar els prejudicis i les pràctiques de menyspreu cap als cossos no normatius.

Paraules clau

Normativitat corporal, educació secundària, pedagogies crítiques, estudi provocatiu, investigació qualitativa

Recepció original: 20 de juny de 2022

Acceptació: 21 d'octubre de 2022

Publicació: 29 de desembre de 2023

Introducció

Sembla una obvietat explicitar com les societats s'articulen mitjançant un seguit de normes que assegurin, entre altres coses, la seua supervivència. Però el que atrau el nostre interès, en aquest cas, és desvetllar quin tipus de normes són aquestes. Llavors, posem sobre la taula el concepte de cultura física, entesa com el conjunt de «significats, valors i pràctiques socials relacionades amb el manteniment, la representació i la regulació del cos» (Wright, 2004a, p. 183), que els membres d'una societat entenen i construeixen, tot atorgant-li uns significats en relació al seu context sociocultural. Aquest conjunt de disposicions que determinen la forma d'actuar, sentir o pensar és el que Bourdieu (1990) denomina 'habitus'. L'habitus és el resultat de les pràctiques socials que reproduïxen unes estructures construïdes històricament. D'aquesta manera, el cos esdevé el resultat d'una construcció social que representa simbòlicament les estructures que la formen a través de les pràctiques dels individus (Bourdieu, 2007).

Un dels elements més significatius en la construcció social dels cossos i que defineix la nostra identitat és el gènere, que es naturalitza i s'instaura socialment a causa de la

(*) Núria Devís-Coret és graduada en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport a la Universitat de València. Alumna del Màster Universitari en Investigació i Intervenció en Ciències de l'activitat física i l'esport a la mateixa universitat. ORCID: 0000-0003-3727-1608. Adreça electrònica: nudeco@alumni.uv.es

(**) Daniel Martos-García és doctor en Educació Física. Professor Titular al Departament de Didàctica de l'Educació Física, Artística i Música de la Universitat de València. ORCID: 0000-0003-3283-7502. Adreça electrònica: daniel.martos@uv.es

seua pràctica repetitiva, tot ajustant-se als seus rols corporals establerts, on home és sinònim de masculí i dona de femení (Butler, 1990; 2007). Aquesta visió butleriana es centra en la concepció de poder de Foucault, que explica com el cos es converteix en un producte social fruit de les relacions de poder i és manipulat pels discursos dominants. En altres paraules, les pràctiques a través de les quals el subjecte es constitueix a si mateix no són inventades per l'individu, sinó que són models imposats per la seua cultura, societat i grup social (Foucault, 1997; 2002). En aquest sentit, fent referència al concepte d'*habitus* de Bourdieu (1990), es construeixen cossos d'acord a unes normes hegemòniques que defineixen la posició que ocupem en un espai i temps determinat.

No obstant això, no podem considerar sols el gènere com l'únic factor que jerarquitzava la societat, sinó la relació d'un conjunt de factors que ens ubiquen dins de l'estructura social. El model interseccional explica, segons Collins (2015), que l'organització social està creada per un sistema de raça, classe, gènere, sexualitat, ètnia, nació, capacitat i edat, que opera de manera recíproca donant lloc a desigualtats socials. Per tant, tots aquests factors que determinen l'espai que ocupem dins del sistema i, conseqüentment, conformen la identitat de cada individu, es manifesten a través del llenguatge corporal, perpetuant un estàndard de cos per mantenir l'ordre establert. D'aquesta manera, els models corporals que no s'ajusten a la norma del veritable home i la veritable dona són rebutjats i castigats (Foucault, 2002, 2005). Tanmateix, la concepció de cos ideal no és una idea fixa i permanent, sinó que, al llarg de la història, el significat que se li ha atribuït als cossos ha anat variant segons els canvis socials i polítics que han tingut lloc.

Actualment, l'interès social i acadèmic pel cos està fortament influenciat per la cultura del consum, el treball i la salut (Shilling, 2010). La publicitat, el cine i els mitjans de comunicació han assolit un gran poder d'influència en la concepció i construcció dels cossos a través de la difusió d'imatges de cossos idealitzats, programes de televisió orientats a la pèrdua de pes, a l'alimentació saludable i a la transformació de la imatge corporal mitjançant intervencions quirúrgiques (Shilling, 2010). Des de la segona meitat del segle XIX, l'aparença corporal, condicionada pel concepte de bellesa, ha anat adquirint una rellevància més significativa (Wolf, 2002), on la dieta, les cirurgies estètiques i l'exercici físic han ocupat un lloc essencial per al culte del cos, per tal d'aproximar-lo als estàndards de bellesa femenins i masculins socialment definits. Encara més, els trastorns alimentaris, com és l'anorèxia i la bulímia, també s'han convertit en una de les vies per perdre pes i tractar de mantindre el control del cos per adequar-se als canons de bellesa culturals (Lorber i Martin, 2013). Així mateix, com a resultat de la gran preocupació social que ha assolit el concepte de salut, l'obesitat s'ha convertit en sinònim de malaltia i falta d'autocontrol, desencadenant en una culpabilitat moral i responsabilitat individual pel propi cos (Navajas-Pertegás, 2021).

Recollint tot el que s'ha dit, s'evidencia com el cos és l'element principal d'identitat que ens defineix com a persones i, en paraules de Planella (2005, p. 199), el que fa possible «les relacions socials reals». Per tant, no es pot considerar el cos com un objecte aliè als individus. D'aquesta manera, es trenca amb la visió dualista cartesiana del cos màquina que, a part de separar el cos i la ment, objectiva el cos i el devalua en comparació amb l'intel·lecte. Aquesta epistemologia basada en el dualisme cartesià es reproduïx dins del sistema educatiu, on l'intel·lecte ocupa un lloc dominant i separat del cos. Un exemple és el valor que se li atorga als processos cognitius en matèries com matemàtiques o anglès, on l'alumnat es transforma en subjectes incorporis, sense cos (Davis, 1997). En Educació

Física, la concepció del cos com a màquina de rendiment ens ha condicionat a concebre'l com un objecte capaç de ser analitzat i mesurat i, per tant, com afirma Barbero (1998), «al hablar de los contenidos y fines de nuestra práctica docente, nos sea muy difícil pensar en otra cosa que no sea aumentar la resistencia, la fuerza, la velocidad, la flexibilidad, etcétera» (p.11).

Tradicionalment, l'Educació Física ha estat sotmesa a un enfocament tecnocràtic de l'educació, on ha predominat un discurs positivista caracteritzat per la tendència a mesurar, quantificar i desenvolupar el nivell de condició física de l'alumnat, així com la tendència a l'alt rendiment i la promoció de disciplines esportives (López-Pastor *et al.*, 2003). Els discursos que regulen els nostres cossos també es troben immersos dins del sistema educatiu, per exemple, a través de la pràctica del currículum oficial que perpetua les estructures socials i les relacions de poder dominants a les aules, reproduint les desigualtats i les injustícies socials (Kirk, 1990). Destaquem l'èmfasi en la competitivitat, el rendiment, el control i l'autoritat, així com l'existència de discriminacions per gènere, classe social, capacitat, orientació sexual i ètnia, freqüents en l'àmbit esportiu, i que es reproduïxen acríticament a les classes d'Educació Física, lluny d'afavorir la diversitat i la inclusió de tot l'alumnat (Fitzpatrick i McGlashan, 2017; Martos-García, Lorente-Catalán i Martínez-Bonafé, 2018). A més, l'interès higiènic i mèdic que se li ha prestat al cos en l'assignatura ha limitat la comprensió holística de la salut, on qüestions com la forma corporal i l'alimentació saludable han estat influenciades per una visió normativa del cos, tractant d'adequar-se a uns ideals saludables, actius, en forma i bells (Evans *et al.*, 2008).

Així mateix, el currículum ocult opera en aquest sentit mitjançant els continguts, les rutines, interaccions i les tasques escolars (Torres, 2005), desenvolupant el paradigma tècnic i la ideologia del rendiment (Valencia-Peris, Salinas-Camacho i Martos-García, 2020), però d'una forma no intencionada, inconscient però inevitable (Rønholt, 2002). L'Educació Física, per la seua especial relació amb el cos, juga un paper gens menyspreable en la formació de les identitats de l'alumnat, sobretot de gènere, i que tenen al currículum ocult com aliàt (Devís, Fuentes i Sparkes, 2005).

No obstant això, existeixen propostes contrahegemòniques i pedagogies alternatives que tracten de trencar amb la visió tradicional de l'ensenyament, qüestionant-se les ideologies que operen ocultes a les pràctiques docents, i que perpetuen les desigualtats i les injustícies. En aquesta línia podem anomenar l'Escola Nova, la pedagogia llibertària o les pedagogies crítiques, entre altres (Martos-García, Lorente-Catalán i Martínez-Bonafé, 2018; Pérez, 2021; Trasatti, 2005). Segurament, a l'educació formal, siga l'anomenada pedagogia crítica la que amb més intensitat haja desplegat un esforç teòric, i també pràctic, per desenvolupar una educació crítica i transformadora, una educació respectuosa amb la veu de l'alumnat, especialment aquell vulnerat, i que tracta de desvetllar les condicions que perpetuen l'opressió (Martos-García, Lorente-Catalán, i Martínez-Bonafé, 2018). Es tracta, en poques paraules, de propostes a tocar amb la pedagogia de l'esperança que desenvolupa Paulo Freire unes dècades enrere (Freire, 2002 i 2003).

Des de la perspectiva de les pedagogies crítiques, un recull interessant el trobem al treball de Planella (2017), mentre que a l'àmbit concret de l'Educació Física, trobem literatura que ha contribuït a ressaltar la importància de situar el cos en un lloc essencial del currículum escolar, qüestionant les creences sobre la construcció del gènere, la salut i la capacitat (Azzarito, Simon i Marttinen, 2016; Azzarito, Solmon i Harrison, 2006; Evans,

Bright i Brown, 2015; Fitzgerald, 2005; Garrett, 2004; Oliver i Lalik, 2001; Pérez-Samaniego *et al.*, 2016; Tischler i McCaughtry, 2011; Windram-Geddes, 2013). En aquest sentit, hem de ressaltar estudis que han portat a terme propostes activistes que donen veu a l'alumnat per crear espais segurs en Educació Física (Enright i O'Sullivan, 2010; Fiset i Walton, 2014; 2015; Oliver i Kirk, 2016). Encara més, hi ha una creixent tendència a desenvolupar estudis provocatius, concepte introduït per Felis-Anaya, Martos-García i Devís-Devís (2018), i que fan referència a les estratègies pedagògiques que provoquen el pensament crític en l'alumnat, a través de la reflexió i el diàleg, per motivar la transformació de les seues percepcions. Així, amb aquesta intenció, es poden usar textos narratius, imatges, articles de periòdic, jocs, danses o vídeos diversos (García-Puchades, 2021). Alguns exemples serien les experiències relatades per Azzarito (2009), Martos-García *et al.* (2016), Pérez-Samaniego *et al.*, (2016), Monforte i Úbeda-Colomer (2019) o les recollides pel seminari Soca-rel (2016, 2021) que tracten d'introduir els conflictes socials a l'aula.

Malgrat aquests casos d'innovació, l'Educació Física presenta un caire certament conservador que dificulta els canvis (Iisahunter, 2019). Per tant, pensem que aquest és un cas d'innovació profunda, situat en el paradigma crític i, en particular, als estudis provocatius (Felis-Anaya *et al.*, 2018), que empra recursos narratius i les arts per abordar i qüestionar les postures hegemòniques des d'un punt de vista del col·lectiu socialment oprimat. Concretament, les persones etiquetades amb cossos no normatius. Així, mitjançant l'ús de pretextos crítics es tracta:

- a) d'apropar l'alumnat als significats i valors que se li han atorgat al cos;
- b) reflexionar sobre les construccions històriques i les relacions de poder que han establert una normativitat corporal hegemònica;
- c) qüestionar la marginació que reben aquells cossos que no entren dins dels canons socials determinats, i
- d) motivar a la transformació de les seues percepcions sobre el significat d'aquests.

Metodologia

La investigació d'aquesta innovació és qualitativa, la qual permet conèixer les vivències, sentiments i emocions que l'alumnat ha experimentat durant la intervenció, per identificar les seues creences i la significació de la proposta pràctica.

Participants

L'estudi es va desenvolupar en l'assignatura d'Educació Física en un centre concertat laic del territori valencià amb la participació de 25 alumnes, 12 xiques i 13 xics de 4t de l'ESO. Tot l'alumnat és de nacionalitat espanyola, excepte un alumne marroquí i, majoritàriament, prové de famílies valencianoparlants amb un nivell socioeconòmic mitjà-alt.

L'estudi provocatiu

La intervenció va constar de dues activitats desenvolupades al llarg de quatre sessions, on es tractaren diverses qüestions que contribueixen a la construcció social dels cossos, com són els estereotips de gènere, els canons de bellesa i el concepte de normativitat

corporal, mitjançant la lectura d'un relat fictici i la pràctica d'una performance per a analitzar i experimentar el concepte de cos des d'una visió crítica.

En la primera proposta, l'alumnat va realitzar una activitat narrativa crítica amb la lectura d'un relat fictici¹, que tractava sobre la preocupació d'una llançadora de pes vers el seu cos, influenciada per la forta pressió social i mediàtica, i que abordava aspectes com els estereotips de gènere i els cànons de bellesa femenins. El relat va ser elaborat per la primera signant de l'article i revisat pel segon signant, amb l'objectiu de plasmar i denunciar situacions que ocorrien al seu voltant i que cada vegada estaven més naturalitzades. Així, el text problematitza *a)* la normalització de la insatisfacció corporal, especialment entre les xiques, que condueix a utilitzar l'activitat física i les dietes com un mitjà per aconseguir un cos prim i esvelt (Tiggemann i Zaccardo, 2015); *b)* la normativitat corporal que roman submergida en la pràctica de disciplines esportives; *c)* així com la creixent dependència de les xarxes socials i l'ús d'aplicacions on prima l'exposició del cos, fomentant la comparació de l'aparença corporal i, en conseqüència, alimentant la insatisfacció corporal (Burnette, Kwitowski i Mazzeo, 2017; Rodgers i Melioli, 2016). L'ús de la pedagogia narrativa tracta d'oferir a l'alumnat l'oportunitat de conèixer i aprofundir en les experiències viscudes d'altres persones, afavorint el desafiament d'aquelles creences que es donen per fet (Garrett, 2006). Segons Sparkes (1997), el relat d'històries en l'aula pot resultar un recurs per visibilitzar i apropar l'alumnat a les vides de les persones més oprimides. Trobem exemples anteriors a aquest en els treballs de Pérez-Samaniego *et al.* (2016) i Martos-García *et al.* (2016) enfocats, respectivament, a les persones transgènere o la inclusió educativa.

Tot seguit, es va portar a terme la segona activitat, que tractava d'una pràctica performativa, situada dins d'una pedagogia encarnada, on es realitzaren quatre representacions de quatre històries diferents, inventades i creades per l'alumnat, que narraven situacions i vivències que podien experimentar els cossos que no s'ajusten al discurs de normativitat corporal. A la Taula 1 s'enumeren els passos dels que constava aquesta segona part:

Taula 1. Passos de la representació escènica

Ordre	Tasca
1	L'alumnat crea lliurement quatre grups.
2	Al si de cada grup es debat sobre què s'entén i que no s'entén socialment per un cos normatiu.
3	Cada grup crea una història envers situacions d'injustícia experimentades per persones amb cossos no normatius.
4	Representar la història mitjançant una posada en escena amb una representació teatral o coreografia.

Font: elaboració pròpia

Aquesta activitat tenia com a objectiu que l'alumnat «es posara en la pell d'altres persones» per motivar la seua reflexió sobre les situacions d'opressió que vivencien els cossos no normatius. Concretament, la pedagogia encarnada busca a través de l'exploració en moviment fomentar el desenvolupament de la consciència corporal i la reflexió crítica de l'alumnat (Aartun *et al.*, 2022). Aquesta pedagogia tracta de desafiar la pedagogia tra-

(1) Vegeu <https://socarel.blogs.uv.es/2022/06/01/la-meua-historia>

dicional mitjançant el qüestionament dels discursos i pràctiques que limiten les experiències de moviment de l'alumnat, i crear així un espai més inclusiu, just i equitatiu (Fitzpatrick i McGlashan, 2017).

De les quatre escenes representades, tres d'elles tractaven el sobrepès mentre la quarta s'ubicava a l'esport d'alt rendiment:

- La primera parlava d'un xic amb sobrepès que era rebutjat a una discoteca pel seu físic.
- La segona mostrava situacions d'assetjament escolar a una alumna obesa.
- La tercera tractava l'assetjament que rebia una nadadora amb sobrepès i una de les conseqüències més comunes que deriven d'aquestes situacions d'opressió, els trastorns de conducta alimentària (TCA) i, en aquest cas, l'anorèxia (Kerr, Berman i De Souza, 2006).
- La quarta també feia referència a la normativitat corporal que hi ha a les disciplines esportives, però aquesta, particularment, s'adreçava a una gimnasta que no acomplia amb l'estàndard corporal definit per al seu esport.

Al finalitzar les representacions va tindre lloc una posada en comú on l'alumnat expressava les diferents interpretacions i percepcions que havia tingut sobre les representacions. Aquesta última activitat es va inspirar en el treball de Fuentes-Miguel *et al.* (2018), on utilitzaven el teatre fòrum (Boal, 2004) per reflexionar sobre les relacions de poder i l'opressió que sofreixen les persones trans en el camp de l'activitat física i l'esport, i en la proposta performativa de García-Puchades i Martos-García (2020), que buscava desenvolupar l'educació política de l'alumnat a través del teatre.

Recollida de dades

La primera signant d'aquest treball va conviure durant dos mesos com a professora en pràctiques al centre escolar on va dur a terme la innovació. Durant aquest període, a més de dinamitzar les sessions, va realitzar un treball de camp continu i prolongat fonamentat, sobretot, en l'observació participant. Les dades, per tant, provenen de:

- El diari de la investigadora (DI): on es recullen observacions, descripcions detallades i reflexions sobre situacions ocorregudes, comportaments de l'alumnat i comentaris rellevants d'aquests durant el transcurs de les activitats.
- Debat grupal enregistrat literalment: es fa ús de la gravadora per enregistrar el debat col·lectiu que va tindre lloc després de la lectura del relat.
- Entrevistes grupals en profunditat: es van portar a terme quatre entrevistes als quatre grups de treball al finalitzar la respectiva intervenció per tal de conèixer l'experiència, les opinions i les emocions de l'alumnat en relació amb la intervenció portada a terme.
- Reflexió vivencial: desenvolupada individualment per l'alumnat al finalitzar la intervenció a través de preguntes obertes per a què l'alumnat identificara la significació i repercussió que havia tingut la proposta pràctica per a ells i elles.

Anàlisi de les dades

Les dades recollides es van transcriure en format Word per a una posterior anàlisi inductiva. Seguidament, es va realitzar una lectura pausada dels textos, del diari i de la reflexió vivencial de l'alumnat per portar a terme una codificació inductiva de les dades recollides. La llista de codis va ser revisada acuradament i depurada prèviament a la seua agrupació en categories. Finalment, la matriu d'anàlisi de les dades queda explicitada a la Taula 2:

Taula 2. Matriu per a l'anàlisi de les dades

<i>Categories</i>	<i>Subcategories</i>
Sentiments i emocions	Empatia
Significats de la participació	Efectes de l'activitat Implicació Opinions positives Aspectes a millorar Creences sobre el tema tractat

Font: elaboració pròpia

Criteris ètics i de credibilitat

La investigació qualitativa, i l'educativa en particular, exigeixen uns criteris ètics rigorosos que, per una part, assegurin la qualitat de les dades i, per l'altra, garantisquen una cura de les persones amb què s'investiga. D'aquesta manera, s'ha mantés l'anonimat del centre i de l'alumnat. Així com, per garantir el respecte de la integritat de les persones participants i el seu consentiment de participació, es va informar al centre i al professor d'Educació Física, i es va obtenir el vist i plau per escrit de les famílies on s'explicava l'objectiu del treball i el respectiu procediment de recollida de dades.

Pel que respecta a la credibilitat de la investigació, s'ha portat a terme un treball de camp continu i prolongat amb una observació participant de totes les sessions de la proposta pràctica i la triangulació de la informació respecte a les fonts de dades, concretament, entre el diari de la investigadora, les entrevistes grupals i la reflexió vivencial de l'alumnat.

Resultats i discussió

La intersecció de la 'grassofòbia' amb el gènere i l'empatia

Els comentaris següents estan provocats intencionadament per la participació de les alumnes en l'activitat que fonamenta aquest article:

És alguna cosa tan comuna i que passa tan sovint. A mi és alguna cosa que em passa quasi cada dia. Vulgues o no algun comentari que, tot i que encara que no siga a mala fe, al final està tan normalitzat que es tracta com si fora ja alguna cosa que et pots permetre, el fet de simplement jutjar o opinar dels cossos de les altres persones. (Mireia)

El comentari d'aquesta alumna expressa com la situació que viu Natàlia, la protagonista del relat fictici, és un fet corrent i quotidià que ella mateixa vivencia diàriament. Les converses, comentaris i insinuacions sobre la forma i aparença dels cossos, així com la

pressió social i mediàtica per encaixar dins dels cànons corporals, es converteixen en actituds normalitzades de menyspreu cap aquelles persones que se'n surten d'aquest ideal. Així mateix ho comenten dues alumnes més:

Eixes coses, tot i que pot ser que siga una història inventada o no, passen avui en dia i continuen passant, i no només en l'àmbit de la grassofòbia, sinó pel fet de ser dona i estar hipersexualitzada. (Angela)

Són coses que potser tu estàs parlant-ho amb les teues amigues i ho comentes, però no te'n adones. Tots sempre podem fer algun comentari així d'una altra persona. Però, en el moment que fas el comentari, no eres conscient del que li pot afectar i el que li pot influir a una altra. (Anna)

Seguint els arguments de Smith (2008), aquest procés de 'posar-se en la pell d'altres persones' proporciona un enteniment d'altres realitats que, en aquest cas, ha provocat certs sentiments d'angoixa i amargor:

Amb aquesta activitat, des del meu punt de vista, he pogut notar eixos moments d'angoixa o frustració de la no acceptació per part de la societat en general. (Carme)

El pensar que hi havia gent que passava per ahí m'ha fet sentir molt malament, ja que pense que és de sentit comú no fer això i no entenc com pot passar. (Blanca)

He sentit impotència i pena al mateix temps, perquè justament jo representava la part que fa sentir malament a la persona que no té un cos normatiu. (Lucia)

L'empatia és la capacitat per a identificar-se amb una altra persona i compartir els seus sentiments (Acadèmia Valenciana de la Llengua, s.f., definició 2). Segons Mackenzie i Scully (2007), el cos de cada persona és el mitjà a través del qual podem imaginar la vida dels demés, per tant, l'experiència personal que depèn del nostre cos condiciona i limita aquesta imaginació. A més, afirmen que els significats culturals modelen i restringeixen la pròpia experiència corporal, «els cossos que som / tenim determinen fins a un cert punt els mons socials que ens és possible habitar durant les nostres vides, la qual cosa al seu torn afecta a l'espai social que podem imaginar-nos habitant» (Mackenzie i Scully, 2007, p. 343).

Amb les dues activitats descrites es buscava provocar a l'alumnat per fer-lo reflexionar sobre com construïm els nostres cossos seguint uns rols de gènere i cànons de bellesa corporals, i com en funció dels cossos que tenim som més o menys valorats socialment. Així mateix, visibilitzar el menyspreu i l'opressió (normalitzada) que pateixen aquelles persones amb cossos no acceptats per no ajustar-se als ideals corporals establerts, també n'eren els objectius.

En aquest sentit, l'alumnat va classificar el gènere femení com a delicat, prim i amb corbes, i el gènere masculí més alt, més gran i més fort. També van parlar del concepte d'hetero-cis-normativitat, on afirmaven que els cossos que no acomplien amb el gènere d'acord al sexe assignat al naixement, així com l'orientació sexual i el llenguatge corporal determinat segons el seu gènere, sortien completament de la norma del que es considerava un cos masculí i un cos femení. I, per tant, era més probable que foren rebutjats i discriminats (DI).

Butler (2007) comenta que el gènere és l'encarregat de segregar la societat en homes i dones seguint un patró heterosexual, on el sexe biològic ha de coincidir amb la identitat de gènere, els gustos i el llenguatge corporal socialment assignats a aquest. Aquesta construcció d'identitats masculines i femenines han d'ajustar-se als seus patrons corporals equivalents, on ser dona és sinònim d'esveltesa, primor i afectivitat, mentre que ser home significa estar fort, musculat i empoderat (Azzarito, 2009; Lorber i Martin, 2013). Per

tant, aquells cossos que no s'ajusten a aquest binarisme de gènere seran exclosos i refusats per no encaixar dins del patró corporal establert (Butler, 1990).

Com a conseqüència d'aquesta normativitat corporal, l'alumnat va manifestar que ser una persona amb sobrepès, i a més dona, era un dels estigmes més característics que els envoltava. Assenyalaren que la grassofòbia era una de les situacions més recurrents al seu entorn: «La nostra representació la vàrem enfocar a l'obesitat perquè pensem que és una de les situacions més comuns i més greus» (Javi), «és el que passa més sovint» (Abel), «la més representativa» (Bruno).

D'acord amb Lorber i Martin (2013), una de les conseqüències més freqüents d'aquest sistema de normativitat corporal que porta a vigilar i controlar el pes corporal per tal d'ajustar-se als ideals de bellesa hegemònics són els TCA. Aquest fet també es va veure reflectit a les nostres converses: «els problemes dels TCA venen causats per la grassofòbia. La societat et diu que no pots estar gros, però tampoc tan prim, és com que has de tindre un cos exacte i d'ahí no pots eixir» (Àngela). Així, la grassofòbia s'ha difós universalment com una acció opressora cap a aquelles persones amb sobrepès, estigmatitzant-les i rebutjant-les com a resultat de l'estesa idealització de bellesa que es representa en forma de primor, disciplina, salut i èxit, definint un model de cos normatiu, front a la grasor, a la qual se li atribueix la falta d'autocontrol, la malaltia i la llejor (Navajas-Pertegás, 2021; Rubino *et al.*, 2020).

Segons la nostra experiència, cal destacar que les tres últimes representacions teatrals s'adreçaven a dones que no acomplien amb l'ideal de cos femení, afirmant per part de l'alumnat que aquestes estan sotmeses a una major pressió per la seua forma corporal: «nosaltres representem a una xica perquè té més pressió social per la seua estètica» (Dario). Açò es deu a la visió històrica del cos de la dona, que ha sigut concebuda com un objecte de reproducció i maternitat, d'exhibició i consumisme (Wolf, 2002) i de subordinació sexual front a la dominació masculina, fruit del discurs heteronormatiu de gènere (Bartky, 1990). Des de la segona meitat del segle XIX, junt amb el procés d'industrialització i la progressiva incorporació de la dona al món laboral, la concepció del cos d'aquesta com a força reproductora ha anat minvant el seu poder i ha anat augmentat la importància de l'aparença física mediada pel discurs de bellesa femení (Wolf, 2002). Aquest, segons Gill (2008, p. 42), s'ha convertit en una «propietat corporal» que defineix la identitat de gènere i que, amb l'avanç tecnològic, aquesta representació contemporània del cos de la dona s'ha difós i perpetuat com una forma d'empoderament. En particular, les xarxes socials s'han convertit en potents divulgadores de valors i ideals relacionats amb la bellesa i l'aparença física, com és la forma corporal, la dieta, la moda i els rols de gènere (Levine i Harrison, 2009). Especialment, l'ideal de cos femení que s'ha vingut promocionant a través de les xarxes és la d'un cos prim que, amb el temps, s'ha anat tonificant. És a dir, en l'actualitat, un cos femení musculat és acceptable, però únicament si roman prim i respectant els estàndards socials de feminitat establerts (Tiggemann i Zaccardo, 2015). Aquesta promoció de cossos 'en forma' s'ha justificat amb l'objectiu de seguir un estil de vida saludable que emmascara l'única i verdadera finalitat, aconseguir una imatge corporal empoderada, representada per cossos prim i tonificats com a sinònim de salut (Tiggemann i Zaccardo, 2015). D'aquesta manera, fent referència al concepte de vigilància de Foucault (2002), la normativitat de bellesa femenina controlada pel discurs consumista ha provocat una autovigilància i control pel cos com una forma de cura corporal (Gill, 2008).

Així doncs, no trobem estrany que la majoria de comentaris, i sense dubte els més contundents, hagen estat fets per les alumnes; de fet, els primers comentaris que encapçalen aquest apartat són exclusivament de xiques. Sembla que la capacitat d'identificació i proximitat amb les situacions que experimenten persones etiquetades amb cossos no normatius, siga més accentuada entre les alumnes, mentre que els alumnes s'han mantingut més distants. Aquest fet podria estar relacionat amb la tradicional orientació de les dones cap a la sensibilitat i la cura dels i les altres, perpetuant així un estereotip de gènere. En aquest sentit, Monforte i Úbeda-Colomer (2019), fan referència al concepte d'*habitus* de Bourdieu (1990) per explicar com es desenvolupen i s'interioritzen uns gustos i preferències segons el gènere assignat. Així ho exemplifiquen: «los chicos aprenden que llorar no es apropiado para ellos, ya que la sensibilidad no es una característica que se espera que desarrollen como hombres» (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019, p. 75). A més, es reflecteix com les dones estan sotmeses a una major pressió i control pel seu cos. En el treball realitzat per Azzarito (2009) es posa de manifest com els discursos de salut, esport i *fitness* idealitzen un model de cos perfecte on la primor és la qualitat femenina més representativa i apreciada (Bordo, 2004; Wright, 2004b).

Dissortadament, trobem com cert alumnat (masculí) que manifesta haver-se mostrat parcialment indiferent front aquestes situacions, afirma entendre-les com situacions fictícies que no van despertar cap sentiment al respecte:

No em vaig sentir malament perquè era una representació. Potser sí és així en la vida real sí que pots arribar a sentir-te mal. Però, en eixe moment, com saps que és de broma doncs no. (Bruno)

En ser una representació tampoc pensàvem que fora una situació real. (Javi)

No obstant això, aquest últim alumne expressa com la realització de la lectura i la representació han esdevingut un punt d'inflexió i enteniment:

Per a mi, participar en aquestes sessions ha significat entendre les situacions en què es troba molta gent. Molts pateixen discriminacions o comentaris fora de lloc per persones que sols pensen que sí no estàs dintre dels cànons de bellesa, ja no serveixes o no pots aspirar a més. (Javi)

L'esport com a catalitzador de la normativitat

En relació a l'última de les representacions, que tractava la normativitat corporal que es troba a les disciplines esportives, diversos estudis esmenten la pressió estètica a la que estan sotmesos els i les esportistes per ajustar-se a l'ideal de cos segons la seua disciplina esportiva (Berry i Howe, 2000; Kerr *et al.*, 2006; McMahon, Penney i Dinan-Thompson, 2012; Ryan, 1995). Una alumna ho explicava així:

Els cossos "normatius" els impartim la societat, i el fet de no tindre aquest cos fa que no et pugues dedicar a moltes activitats o fer qualsevol cosa. Quan algú ens parla d'una persona que practica la natació, estic completament segura que la majoria de nosaltres, inconscientment, pensem en algú prim amb els braços i cames forts. Però realment, no només hi ha aquest tipus de cossos, cadascú és diferent, amb diferents característiques i diferent forma, però això no significa que estiga malament aquest cos ni que se'n surti de la "normativa", simplement és un cos com qualsevol altre. (Lucia)

El concepte de bellesa juga un paper molt important en la gimnàstica i el patinatge artístic on, més enllà del rendiment físic, es busca l'exhibició d'un físic bell degut a la importància que se li atorga a la imatge corporal (Ryan, 1995). Seguint aquesta línia, l'estudi de Kerr *et al.* (2006) manifesta que la participació en disciplines esportives estètiques, com és la dansa i la gimnàstica, origina una major insatisfacció corporal i, en conseqüència, una major probabilitat de sofrir trastorns alimentaris. Altres treballs també esmenten

que el menyspreu i l'assetjament que reben aquestes esportistes per part dels entrenadors i les entrenadores és en relació a la seua imatge corporal (Berry i Howe, 2000). Per altra part, la natació també ha establert uns estàndards de perfecció corporal construïts sota la ideologia «*slim to win*» (McMahon *et al.*, 2012, p. 201), on la primor, regulada per la mirada, s'equipara amb la rapidesa amb l'objectiu d'aconseguir el major èxit i rendiment esportiu.

Així, sembla com els cossos es construeixen sota un 'biopoder' normalitzador que els dota de significats d'acord a unes normes culturalment establertes (Foucault, 2003), on el món de l'esport actua com un sistema biopolític a través del qual operen els discursos dominants que reproduïxen i perpetuen els rols de gènere instaurats. D'aquesta manera, mitjançant la pràctica esportiva, es construeixen les identitats masculines i femenines conforme als règims de veritat que les defineixen (Foucault, 2005).

Els significats de la participació

Pel que fa al sentit que ha tingut la intervenció en l'alumnat, les dades apunten a una comprensió més profunda sobre el concepte de normativitat corporal i les situacions d'opressió que tenen lloc, sovint degudes a les nostres accions:

Aquest projecte ha fet que mirem directament al "problema" de la societat i el que vivim dia a dia, sincerament molta gent ja l'ha assumit i no el té en compte, però pense que és una cosa molt greu que hauríem de canviar. (Blanca)

El que ha significat per a mi personalment participar en aquestes sessions, ha estat com una forma de saber una mica més que la nostra societat té un prototip de cos "perfecte" que si no l'acompleixes, pots arribar a patir problemes com els que nosaltres hem representat davant de la classe. També he après que moltes vegades nosaltres opinem inconscientment del cos d'una altra persona, però tot això passa per l'interioritzat que tenim aquells prototips. (Carme)

En certa manera, sembla que la proposta (el relat i la representació) ha tingut els efectes previstos, almenys des de la interpretació que n'ha fet l'alumnat. Afortunadament, els ha fet reflexionar sobre les seues creences i percepcions arrelades culturalment que els mouen a assenyalar i rebutjar aquells cossos que no entren dins de la norma. A més, sembla que aquestes reflexions els han portat, en alguns casos, a mostrar-se favorables a un canvi d'actitud vers els significats dels cossos i a abandonar d'aquesta manera l'abjecció als cossos no normatius. L'abjecció és definida per Kristeva com «un rebuig simbòlic a alguna cosa o persona que ens repugne» citada en Pérez-Samaniego *et al.*, 2016, p. 986:

Pense que ha significat un canvi de pensament en el meu cas, com per exemple, jo abans tenia uns prejudicis sobre alguns cossos i ara vaig molt més en compte en què puc arribar a dir i pensar. (Adrià)

Moltes vegades les aparences enganyen, quan veiem a una persona grossa automàticament pensem que aquesta persona no es cuida o no fa esport. I, potser no és així, potser eixa persona entrene i es cuida molt i no es veja reflectit físicament. Això em fa mirar en altres ulls a la gent, perquè encara que no m'agrada jutjar i donar per suposades coses de la gent moltes vegades ho faig sense adonar-me. (Sandra)

Aquests comentaris mostren disconformitat i tracten de fugir dels discursos i normes culturals que ens porten a estereotipar els cossos i, consegüentment, a menysprear-los. Un bon exemple és el que esmenta aquesta altra alumna, fent referència al concepte d'*habitus* de Bourdieu (1990), al comprendre el contradictori que pot resultar lluitar contra uns valors que nosaltres, com a societat, reproduïm i assentem: «és una mica irònic, ja que la societat la creem totes les persones, i nosaltres mateixa retroalimentem totes aquestes actituds que només ens proporcionen inseguretats» (Mireia).

Afortunadament, com podem observar en la majoria dels comentaris de l'alumnat, la seua actitud es mostra favorable al canvi front a les situacions d'opressió que pateixen els cossos no normatius:

Són situacions que passen diàriament i no s'han d'ignorar, cal fer consciència de tot el que passa. (Maria)

No hem de fer burla o discriminar a la gent pel seu físic, eixa és la meua opinió. (Javi)

Controlar més el que jo puga dir en públic sobre el cos d'alguna persona, ja que la puc fer sentir malament. (Adrià)

Hem d'arribar a estimar-nos en tots els aspectes possibles i ignorar els comentaris com els de les representacions. També, saber que podem aconseguir tot allò que ens proposem independentment dels perjudicis que pot tenir la gent sobre tu. (Carme)

No obstant això, també van sorgir alguns contratemps durant l'elaboració de la representació, com és l'escassetat de temps de la proposta, el que concorda amb altres experiències semblants a aquesta (Martos-García i García-Puchades, 2021). A més, l'alumnat ha enumerat altres complicacions relacionades amb la dificultat de plasmar en moviment el missatge que volien transmetre, alguns conflictes interns per haver de representar una persona amb sobrepès o, tal i com relaten Martos-García *et al.* (2016), alumnat que manifesta no haver-se sentit motivat: «pense que no he après res» (Manel).

Conclusions

Com hem tractat adés, les normes culturals que defineixen i estableixen un estàndard de cos mediat pel sistema d'estratificació de gènere i els cànons de bellesa, continuen presents i operen ocultament condicionant la construcció social dels cossos i perpetuant una normativitat corporal, tant en un àmbit social, com acadèmic i esportiu. Aquest fet evidencia com els discursos hegemònics figuren al currículum oficial i a les pràctiques educatives, actuant implícitament i reproduint les estructures de poder que donen lloc a desigualtats i injustícies socials. Per aquesta raó, és necessari reflexionar i qüestionar-se les ideologies immerses en els processos d'ensenyament-aprenentatge i, concretament, com a través de l'Educació Física es regulen els cossos sota el discurs de normativitat corporal. En aquest esforç són destacables els treballs que han contribuït a repensar el valor i la importància del cos en l'assignatura d'Educació Física, especialment respecte al gènere, la classe i la capacitat (Azzarito, Solmon i Harrison, 2006; Evans *et al.*, 2015; Garrett, 2004; Oliver i Lalik, 2001). No obstant això, l'estudi centrat en l'opressió i les injustícies que pateixen les persones amb sobrepès és encara incipient i els textos que aborden aquest fet són pocs, sobretot a l'àrea d'Educació Física (Cameron, Norman i Petherick, 2017; Tinning, Philpot i Cameron, 2016; Tinning, 2020; Pausé, 2019). Per aquest motiu, manifestem la necessitat de promoure estratègies pedagògiques que motiven la reflexió i participació de l'alumnat per crear espais segurs on l'alumnat puga gaudir d'una pràctica físicoesportiva sense discriminacions pel seu pes o forma corporal (Cameron i Watkins, 2018; Tinning, 2020).

Referències

- Aartun, I.; Walseth, K.; Standal, Ø. F. i Kirk, D. (2022) «Pedagogies of embodiment in physical education—a literature review». *Sport, Education and Society*, 27(1), p. 1-13.
- Acadèmia Valenciana de la Llengua. <http://www.avl.gva.es/lexicval/> [Consulta el 6 de maig de 2022].

- Azzarito, L.; Solmon, M. i Harrison, L. (2006) «“... If I had a choice, I would....” A feminist poststructuralist perspective on girls in physical education». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, núm 77(2), p. 222-239.
- Azzarito, L. (2009) «The panopticon of physical education: Pretty, active and ideally white». *Physical Education and Sport Pedagogy*, núm. 14(1), p. 19-39.
- Azzarito, L.; Simon, M. i Marttinen, R. (2016) «“Stop photoshopping!”: A visual participatory inquiry into students’ responses to a body curriculum». *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 35(1), p. 54-69.
- Barbero, J. I. (1998) «La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física». *Educación Física y Deporte*, núm. 20(1), p. 9-30.
- Bartky, S. (1990) *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression*. New York and London, Routledge.
- Berry, T. i Howe, B. (2000) «Risk factors for disordered eating in female university athletes». *Journal of Sport Behavior*, núm. 23(3), p. 207-214.
- Boal, A. (2004) *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona, Alba Editorial.
- Bordo, S. (2004) *Unbearable weight: Feminism, Western Culture, and the Body*. Berkeley, University of California Press.
- Bourdieu, P. (1990) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Burnette, C. B.; Kwitowski, M. A. i Mazzeo, S. E. (2017) «“I don’t need people to tell me I’m pretty on social media:” A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls». *Body Image*, núm. 23, p. 114-125.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London i New York, Routledge.
- Butler, J. (2007) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- Cameron, E. i Watkins, P. L. (2018). «Fat pedagogy: Improving teaching and learning for everyBODY». *Fat Studies*, núm. 7(1), p. 1-10.
- Cameron, E., Norman, M., i Petherick, L. (2017) «Shifting stories of size: Critical obesity scholarship as transformative pedagogy for disrupting weight-based oppression in physical education», a Ennis, C. [Ed.] *Routledge handbook of physical education pedagogy*. New York, Routledge, p. 343-355.
- Collins, P. (2015) «Intersectionality’s definitional dilemmas». *Annual Review of Sociology*, núm. 41, p. 1-20.
- Davis, K. (1997) *Embodied practices: Feminist perspectives on the body* (Vol. 1). London, Sage.
- Devís, J.; Fuentes Miguel, J. i Sparkes, A. C. (2005). «¿Qué permanece oculto del currículum oculto?: las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 39, p. 73-90.
- Enright, E., i O’Sullivan, M. (2010). «‘Can I do it in my pyjamas?’ Negotiating a physical education curriculum with teenage girls». *European Physical Education Review*, núm. 16(3), p. 203-222.

- Evans, J.; Rich, E.; Davies, B. i Allwood, R. (2008) *Education, Disordered Eating and Obesity Discourse: Fat Fabrications*. Nova York, Routledge.
- Evans, A. B.; Bright, J. L. i Brown, L. J. (2015) «Non-disabled secondary school children's lived experiences of a wheelchair basketball programme delivered in the East of England». *Sport, Education and Society*, núm. 20(6), p. 741-761.
- Felis-Anaya, M.; Martos-García, D. i Devís-Devís, J. (2018) «Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review». *European Physical Education Review*, núm. 24(3), p. 314-329.
- Fisette, J. L. i Walton, T. A. (2014) «If you really knew me'... I am empowered through action». *Sport, Education and Society*, núm. 19(2), p. 131-152.
- Fisette, J. L. i Walton, T. A. (2015) «"Beautiful you": Creating contexts for students to become agents of social change». *The Journal of Educational Research*, núm. 108(1), p. 62-76.
- Fitzgerald, H. (2005). «Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis) ability in physical education and school sport». *Physical Education and Sport Pedagogy*, núm. 10(1), p. 41-59.
- Fitzpatrick, K. i McGlashan, H. (2017) «Rethinking straight pedagogy: Gender, sexuality and physical education», a Randall, L. i Robinson, D.B. [eds.] *Social Justice in Physical Education: Critical reflections and Pedagogy for change*. Toronto, Canadian Scholars Press, p. 102-121.
- Foucault, M. (1997) «The ethics of concern for the self as a practice of freedom», a Rabinow, P. *Michel Foucault: ethics subjectivity and truth*. Nova York, The New Press, p. 281-302.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad* (Vol. 2): *El uso de los placeres*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault M. (2005) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- Fuentes-Miguel, J.; Pereira-García, S.; López-Cañada, E.; Pérez-Samaniego V. i Devís-Devís, J. (2018) «Más allá del binomio sexo/género: una propuesta pedagógica trans-queer en Educación Física», a Lorente, E. i Martos, D. [eds.] *Educación Física y Pedagogía Crítica: Propuestas para la transformación personal y social*. Lleida/València, Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de València, p. 167-192.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía de la esperanza*. Mèxic DF, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003) *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- García-Puchades, W. i Martos-García, D. (2020) «Democracia, conflicto y expresión corporal: pretextos críticos contra la ultraderecha». *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, núm. 67, p. 23-29.
- García-Puchades, W. (2021) «Bases filosóficas de los pretextos críticos. La literatura como facilitación y mediación de la investigación filosófica», a Soca-rel *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos*. Barcelona, Inde, p. 27-49.
- Garrett, R. (2004) «Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education». *Sport, Education and Society*, núm. 9(2), p. 223-237.
- Garrett, R. (2006) «Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education». *European Physical Education Review*, núm. 12(3), p. 339-360.

- Gill, R. (2008) «Empowerment/sexism: Figuring female sexual agency in contemporary advertising». *Feminism & Psychology*, núm. 18(1), p. 35-60.
- Kerr, G.; Berman, E. i De Souza, M. (2006) «Disordered eating in women's gymnastics: Perspectives of athletes, coaches, parents and judges». *Journal of Applied Sport Psychology*, núm. 18, p. 28-43.
- Kirk, D. (1990) *Educación física y currículum* (Vol. 3). València, Universitat de València.
- Levine, M. P. i Harrison, K. (2009) «Effects of media on eating disorders and body image», a Oliver, M.B.; Raney, A. i Bryant, J. [eds.] *Media effects*. Londres, Routledge, p. 506-532.
- lisahunter (2019) «What a queer space is HPE, or is it yet? Queer theory, sexualities and pedagogy». *Sport, Education and Society*, núm. 24(1), p. 1-12.
- López-Pastor, V. M.; Monjas, R. i Pérez, D. (2003) *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona, Inde.
- Lorber, J. i Martin, P. (2013) «The socially constructed body: insights from feminist theory», a Kivisto, P. [eds.] *Illuminating social life: Classical and contemporary theory revisited*. Londres, Sage Publications, p. 249-274.
- Mackenzie, C. i Scully, J. L. (2007). «Moral imagination, disability and embodiment». *Journal of Applied Philosophy*, núm. 24(4), p. 335-351.
- Martos-García, D.; Lorente-Catalán, E. i Martínez-Bonafé, J. (2018) «Educación Física y Pedagogía Crítica: una necesidad educativa», a Lorente, E. i Martos, D. [eds.] *Educación Física y Pedagogía Crítica: Propuestas para la transformación personal y social*. Lleida/València, Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de València, p. 29-51.
- Martos-García, D.; Pereira-García, S.; Felis-Anaya, M. i Espí-Monzó, B. (2016) «'Huesos de cristal' y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión». *Cultura, Ciencia y Deporte*, núm. 11(33), p. 225-234.
- Martos-García, D. i García-Puchades, W. (2021) «Emancipation or simulation? The pedagogy of ignorance and action research in PETE». *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1936477>.
- McMahon, J.; Penney, D. i Dinan-Thompson, M. (2012) «'Body practices - exposure and effect of a sporting culture?' Stories from three Australian swimmers». *Sport, Education and Society*, núm. 17(2), p. 181-206.
- Monforte, J. i Úbeda-Colomer, J. (2019) «'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física». *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 36, p. 74-79.
- Navajas-Perregás, N. (2021) «"Deberías adelgazar, te lo digo porque te quiero": reflexiones autoetnográficas sobre la gordura». *Athena digital: Revista de Pensamiento e Investigación social*, núm. 21(1), p. 24-34. Disponible a <https://roderic.uv.es/handle/10550/79140> [Consulta el 19 de juliol de 2022].
- Oliver, K. L. i Kirk, D. (2016) «Transformative pedagogies for challenging body culture in physical education», a Ennis, C.A. [ed.] *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. London, Routledge, p. 325-336.
- Oliver, K. L. i Lalik, R. (2001) «The body as curriculum: Learning with adolescent girls». *Journal of Curriculum Studies*, núm. 33(3), p. 303-333.
- Pausé, C. (2019) «(Can we) get together? Fat kids and physical education». *Health Education Journal*, núm. 78(6), p. 662-669.

- Pérez, A. (2021) *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Madrid, Virus editorial.
- Pérez-Samaniego, V.; Fuentes-Miguel, J.; Pereira-García, S. i Devis-Devis, J. (2016) «Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education». *Sport, Education and Society*, núm. 21(7), p. 985- 1002.
- Planella, J. (2005) «Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico». *Revista de Educación*, núm. 336, p. 189-201.
- Planella, J. (2017) *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona, Edicions Universitat Barcelona.
- Rodgers, R. F. i Melioli, T. (2016) «The relationship between body image concerns, eating disorders and internet use, part I: A review of empirical support». *Adolescent Research Review*, núm. 1(2), p. 95-119.
- Rønholt, H. (2002) «It's Only the Sissies ...': Analysis of Teaching and Learning Processes in Physical Education: A Contribution to the Hidden Curriculum». *Sport, Education and Society*, núm. 7(1), p. 25-36.
- Rubino, F.; Puhl, R.; Cummings, D.; Eckel, R.; Ryan, D.; Mechanick, J.; Nadglowski, J.; Salas, X.; Schauer, P.; Twenefour, D.; Apovian, C.; Aronne, L.; Batterham, R.; Berthoud, H.; Boza, C.; Busetto, L.; Dicker, D.; Eisenberg, ... i Dixon, J. (2020). «Joint international consensus statement for ending stigma of obesity». *Nature Medicine*, núm. 26(4), p. 485-497.
- Ryan, J. (1995) *Little girls in pretty boxes: The making and breaking of elite gymnasts and figure skaters*. Nova York, Warner Books.
- Shilling, C. (2010) «Exploring the society-body-school nexus: Theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics». *Sport, Education and Society*, núm. 15(2), p. 151-167.
- Smith, B. (2008) «Imagining being disabled through playing sport: The body and alterity as limits to imagining others' lives». *Sport, Ethics and Philosophy*, núm. 2(2), p. 142-157.
- Soca-rel (2016) «Jugando a Geopolítica. Una propuesta lúdica, participativa, crítica y transversal». *Tàndem. Didàctica de la Educació Física*, núm. 52, p. 68-72.
- Soca-rel (2021) *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos*. Barcelona, Inde.
- Sparkes, A. (1997) «Ethnographic fiction and representing the absent other». *Sport, Education and Society*, núm. 2(1), p. 25-40.
- Tiggemann, M. i Zaccardo, M. (2015) «"Exercise to be fit, not skinny": The effect of fitspiration imagery on women's body image». *Body image*, núm. 15, p. 61-67.
- Tinning, R. (2020) «School PE and 'fat' kids: maintaining the rage and keeping a sense of perspective». *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, núm. 11(2), p. 101-109.
- Tinning, R.; Philpot, R. i Cameron, E. (2016) «Critical pedagogy, physical education, and obesity discourse. More advocacy than pedagogy». *Social Justice in Physical Education: Critical reflections and Pedagogies for Change*, núm. 1(1), p. 297-321.
- Tischler, A. i McCaughtry, N. (2011) «PE is not for me: when boys' masculinities are threatened School PE and 'fat' kids: maintaining the rage and keeping a sense of perspective». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, núm. 82(1), p. 37-48.

- Torres, J. (2005) *El Currículum oculto*. Madrid, Morata.
- Trasatti, F. (2005) *Actualidad de la Pedagogía Libertaria*. Madrid, Editorial Popular.
- Valencia-Peris, A.; Salinas-Camacho, J. y Martos-García, D. (2020) «Hidden Curriculum in Physical Education: A Case Study». *Apunts. Educación Física y Deportes*, núm. 141, p. 33-40.
- Windram-Geddes, M. (2013) «Fearing fatness and feeling fat: Encountering affective spaces of physical activity School PE and 'fat' kids: maintaining the rage and keeping a sense of perspective». *Emotion, Space and Society*, núm. 9, p. 42-49.
- Wolf, N. (2002) *The Beauty Myth. How Images of Beauty are Used Against Women*. Nova York, Harper Perennial.
- Wright, J. (2004a) «Analysing sports media texts: Developing resistant reading positions», a Wright, J.; Macdonald, D. i Burrows, L. [eds.] *Critical Inquiry and Problem Solving in Physical Education*. London, Routledge, p. 183-196.
- Wright, J. (2004b) «Post-structural methodologies: The body, schooling and health», a Evans J.; Davies, B. i Wright, J. [eds.] *Body knowledge and control. Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. New York, Routledge, p. 140-156.

El discurso normativo de la corporalidad, la 'gordofobia' y el género: una propuesta provocativa en Educación Física

Resumen: El discurso dominante de la normatividad corporal opera a través de las relaciones de poder que regulan nuestras prácticas sociales. Así, los cuerpos son contruidos de acuerdo a unos estándares hegemónicos que legitiman la existencia subjetiva de los individuos. En este trabajo se describe y analiza una propuesta provocativa con alumnado de Secundaria, que supone la lectura de un relato ficticio y una representación escénica, con el fin de visibilizar y combatir las injusticias sociales que perpetúan este discurso desde el punto de vista del colectivo socialmente oprimido. Se pretende igualmente conocer las emociones, sentimientos y experiencias que el alumnado ha vivido durante la intervención. Los resultados muestran una mayor comprensión por parte del alumnado de cómo se regulan y se construyen los cuerpos según los significados otorgados, y cómo al 'ponerse en el lugar de otras personas' han hecho una reflexión sobre sus percepciones motivándolos a transformarlas y dejar de lado los prejuicios y las prácticas de desprecio hacia los cuerpos no normativos.

Palabras clave: Normatividad corporal, educación secundaria, pedagogías críticas, estudio provocativo, investigación cualitativa

Le discours normatif de la corporalité, la 'lipidophobie' et le genre: une proposition provocatrice en Éducation physique

Résumé: Le discours dominant de la normativité corporelle opère à travers les relations de pouvoir qui régissent nos pratiques sociales. Ainsi, les corps sont construits selon des normes hégémoniques qui légitiment l'existence subjective des individus. Cet article décrit et analyse une proposition provocatrice avec des élèves de l'enseignement secondaire, qui implique la lecture d'un récit fictif et une performance scénique, dans le but de rendre visibles et de combattre les injustices sociales qui perpétuent ce discours du point de vue du collectif socialement opprimé. L'objectif est également de découvrir les émotions, les sentiments et les expériences que les élèves ont vécus pendant l'intervention. Les résultats montrent que les élèves comprennent mieux comment les corps sont régulés et construits en fonction des significations données et comment, «en se mettant à la place des autres», ils ont réfléchi à leurs perceptions, ce qui les a incités à les transformer et à laisser de côté les préjugés et les pratiques de mépris à l'égard des corps non normatifs.

Mots clés: Normativité corporelle, enseignement secondaire, pédagogies critiques, étude provocatrice, recherche qualitative

Body normativity, 'fatphobia' and gender: a provocative proposal in Physical Education

Abstract: The predominant discourse of body normativity operates through the power relations that regulate our social practices. Thus, bodies are constructed according to hegemonic standards that legitimise the subjective existence of individuals. This study describes and analyses a provocative proposal for secondary school pupils, in which the reading of a fictional story and an artistic performance aim to draw attention to (and combat) the social injustices that perpetuate this discourse of body normativity from the perspective of the socially oppressed group. The aim is also to identify pupils' emotions, feelings and experiences during the intervention. The results show greater understanding by pupils of how bodies are regulated and constructed according to the meanings that are given, and how, by "putting themselves in the place of others", pupils were able to reflect on their perceptions and were motivated to put aside prejudices and attitudes of contempt towards non-normative bodies.

Keywords: Body normativity, secondary education, critical pedagogy, provocative study, qualitative research