

## Recuperando las pedagogías feministas en Educación Física: principios prácticos

## Revitalizing feminist pedagogies in Physical Education: practical principles

---

MARINA CASTRO-GARCÍA

University of Limerick. Irlanda

[marina.castrogarcia@ul.ie](mailto:marina.castrogarcia@ul.ie)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0741-3276>

CRISTINA LÓPEZ-VILLAR

Universidade da Coruña. España

[cristina.lopezv@udc.gal](mailto:cristina.lopezv@udc.gal)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4364-5955>

Recibido/Received: 4-03-2024. Aceptado/Accepted: 16-10-2024.

Cómo citar/Citation: Castro-García, Marina y López-Villar, Cristina (2024). Recuperando las pedagogías feministas en educación física: principios prácticos, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 26, 116-143.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.26.2024.116-143>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Resumen.** La educación puede entenderse como un espacio de emancipación; sin embargo, los discursos neoliberales han calado de forma estructural en el sistema educativo, limitando su función democrática. En el contexto de la Educación Física, dichos discursos se han reforzado, entre otros, en simbiosis con la cultura machista y los discursos del rendimiento. Con la intención de desarrollar una Educación Física basada en valores democráticos y de justicia social, el propósito de este artículo es recuperar la memoria sobre las pedagogías feministas. Con este objetivo, se aporta una propuesta de ocho principios prácticos para guiar acciones pedagógicas feministas en nuestra materia.

**Palabras clave.** Feminismo; pedagogía feminista; pedagogía crítica; Educación Física; género.

**Abstract.** Education can serve as a space for emancipation; however, neoliberal discourses have structurally permeated the educational system, limiting its democratic function. In the field of Physical Education, these discourses are reinforced by macho culture and performance-oriented discourses, among others. Intending to foster democratic values and social justice in Physical

Education, this paper aims to revitalize the memory of feminist pedagogies within this neoliberal context. To achieve this, the article presents a proposal of eight practical principles to guide feminist pedagogical actions in our field.

**Keywords.** Feminism; feminist pedagogy; critical pedagogy; physical education; gender.

---

## INTRODUCCIÓN

Pese a los esfuerzos de muchas personas para que la escuela se constituya como un espacio de emancipación, el neoliberalismo ha calado de forma estructural en la educación actual. Dicho neoliberalismo puede verse materializado en discursos de productividad, eficiencia, disciplina (Reverter-Bañon, 2021) y control (Moreno Doña, 2021), los cuales han prevalecido sobre otras corrientes necesarias para educar en valores transformadores.

A este hecho cabe añadirle que, actualmente, estamos asistiendo a una serie de fenómenos sociales y políticos que contribuyen a una situación de turbulencia social como son, entre otros, el cambio climático, el auge de la extrema derecha, el incremento de la brecha entre las personas ricas y las pobres, los trastornos de salud mental o el aumento de distintas formas de violencia contra las mujeres. Toda esta situación de inestabilidad, incertidumbre, vulnerabilidad y riesgo ha sido descrita con el término “precariedad” (Standing, 2011).

En este sentido, es crucial comprender cómo los grupos marginados son los más vulnerados en esta era de la precariedad, puesto que su marginación se conjuga con el sistema opresivo que regula nuestra sociedad (e.g., sexismo, racismo, homofobia, capacitismo, xenofobia), (re)produciendo así múltiples desigualdades (Zuest, 2022).

En este contexto, las escuelas se caracterizan por el predominio de culturas y políticas neoliberales que, lejos de promover la inclusión, la justicia social y la equidad, favorecen, premian y mantienen el *statu quo* de las clases hegemónicas y privilegiadas (Gómez Rijo, 2023). Por ello, a pesar de las prácticas transformadoras que pueda llevar a cabo el profesorado, la escuela sigue siendo androcéntrica y (re)productora de estereotipos de género.

Si nos centramos en nuestro ámbito, la Educación Física (EF, a partir de ahora), esa cultura neoliberal también está presente y, por tanto, seguimos asistiendo a una educación limitante y limitada (Kirk, 2020),

sobre todo para las chicas (Sánchez-Hernández et al., 2022) y toda aquella persona que se aleja de los modelos normativos y hegemónicos (Devís-Devís et al., 2012).

En este sentido, la EF actual refuerza la cultura machista hegemónica a través de diversas formas de currículo oculto como, por ejemplo, el discurso de rendimiento (Sánchez-Hernández et al., 2022), el uso de lenguaje estereotipado como forma de violencia simbólica (López-Villar et al., 2014), el hecho de dar menos *feedback* o de menor calidad a las alumnas (Corr et al., 2019), o mostrarse más tolerante con las alumnas y más exigente con los alumnos (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018).

En este contexto, sólo aquel profesorado que es capaz de desafiar la reproducción de desigualdades consigue trabajar a favor de una sociedad democrática. Por ello, y teniendo esto presente, este artículo pretende recuperar las olvidadas pedagogías feministas con el fin de construir una EF más equitativa. Con este fin, presentamos un trabajo de carácter teórico, pero basado en experiencias prácticas llevadas a cabo tanto en educación secundaria como universitaria, específicamente en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD), relacionadas con una investigación-acción participativa de cuatro años en la provincia de A Coruña (España).

Para tal propósito, en primer lugar, haremos una breve aproximación a las pedagogías feministas, con la intención de entender qué son desde una mirada amplia. En segundo lugar, profundizaremos en las pedagogías críticas (y) feministas en el contexto concreto de la educación físico-deportiva<sup>1</sup>. A continuación, presentaremos una propuesta de principios para una práctica pedagógica feminista en la EF, y en la físico-deportiva. Finalmente, concluiremos con unas reflexiones que pretenden ser el comienzo de nuevos inicios para recuperar las prácticas feministas en nuestro ámbito.

---

<sup>1</sup> Parte de este trabajo surge de la experiencia en el grado de CAFYD, donde el alumnado se forma no sólo para la docencia en educación física, sino también para la gestión técnica de servicios deportivos y la preparación física orientada al rendimiento físico-deportivo. Por ello, a lo largo del texto, se utilizarán los términos "educación física" para referirnos a la asignatura específica y "educación físico-deportiva" para hacer alusión a un contexto más amplio que incluye la formación inicial de profesionales de la educación física y deportiva y las investigaciones asociadas.

## 1. APROXIMACIÓN A LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Durante la primera mitad del siglo XX apareció en diferentes puntos del mundo una acción pedagógica, social y, por ende, política, especialmente preocupada por las desigualdades, la opresión y la justicia social (Devís-Devís, 2012), dando lugar a las denominadas pedagogías críticas. A pesar de que profundizar en las pedagogías críticas no es objeto de este artículo, sí es preciso reconocer que se trató de un movimiento con múltiples orígenes.

En este marco radical de crítica y búsqueda de una transformación social, desde los feminismos se incorporan nuevas visiones sobre el poder y la hegemonía masculina. En este contexto, aparecen en escena feministas negras como *bell hooks* (Gloria Jean Watkins), añadiendo al debate la diferencia de lo femenino, de la exclusión y la opresión (hooks, 1989), e incorporando así una nueva categoría de la diferencia en relación con el género (Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

En este sentido, notables académicas feministas, como Elisabeth Ellsworth, comenzaron a cuestionar las relaciones de poder y el empoderamiento promovido desde las pedagogías críticas del momento (Ellsworth, 1989, 1993). Otras, como Carmen Luke o Jennifer Gore, también aparecieron en escena, aportando interesantes reflexiones y debates a la concepción de la pedagogía crítica desde prismas feministas (e.g., Luke y Gore, 1993). En esta línea, también se publicaron números especiales sobre pedagogía feminista, como el editado por Linda Briskin y Rebecca Priegert en la *Canadian Journal of Education*, donde se señalaba que “la pedagogía feminista aporta una nueva forma de mirar la enseñanza y el aprendizaje” (Briskin y Priegert Coulter, 1992, p. 251).

Así, numerosas teóricas feministas ofrecieron un nuevo discurso que rechazaba la tendencia universal masculinizada, insistiendo (y reconociendo) en el poder y el privilegio de “quiénes somos” (Weiler, 1991). Este movimiento favoreció una nueva concepción pedagógica, sensibilizada con las cuestiones de género, y caracterizada por el rechazo al poder, la celebración de los conocimientos feministas y de las relaciones pedagógicas equitativas (Luke, 1996).

Por ello, a pesar de que las pedagogías feministas puedan tener sus raíces en ideas basadas en las pedagogías críticas (Weiler, 1991), se proponen como un enfoque particular (Crabtree et al., 2009). Dentro de dicho enfoque, sin embargo, existen diferentes corrientes. Por este motivo, se puede ver cómo las pedagogías feministas aparecen

relacionadas con las pedagogías radicales y críticas en lugares como los Estados Unidos o Canadá (Briskin y Priegert Coulter, 1992), con las denominadas pedagogías de género o pedagogías del poderío en contextos como América Latina (Maceira Ochoa, 2008), así como con las denominadas pedagogías feministas negras (Pinho, 2022) o las pedagogías indígenas o *red pedagogies* (Almansori, 2020).

En cualquier caso, las pedagogías feministas están relacionadas tanto con una filosofía particular como con un conjunto de características informadas por teorías feministas y basadas en las ideas de los feminismos, preocupándose por el qué, el cómo y el para qué se enseña (Crabtree et al., 2009). La práctica pedagógica feminista se sustenta, por lo tanto, en la idea de que los seres humanos tenemos no sólo la capacidad de saber y sentir, sino también y fundamentalmente, la de cambiar (Weiler, 1991). Y es precisamente esta idea de posibilidad, de esperanza, de justicia y de transformación, la que ha motivado, desde hace décadas, a académicas y académicos en el ámbito de las ciencias del deporte a buscar, adaptar e implementar las pedagogías críticas (y) feministas en la educación físico-deportiva.

## **2. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS (Y) FEMINISTAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICO-DEPORTIVA**

La tradición pedagógica crítica y feminista, implicada en la búsqueda de la justicia social y la equidad a través de principios democráticos, ha sido relevante (aunque no mayoritaria) en el contexto de las ciencias del deporte (Fitzpatrick, 2019). En este sentido, existe una larga trayectoria de investigaciones y aproximaciones críticas a la educación física y deportiva desde, por lo menos, 1930. No obstante, siguiendo a Rovegno y Kirk (1995), este trabajo fue silenciado y marginado hasta los años setenta.

Así, al igual que ocurrió en otros momentos y otros contextos, queda patente cómo las prácticas y teorías críticas no han estado siempre legitimadas, haciéndolas, por ende, invisibles y con poco impacto en la transformación de las aulas y de la sociedad. No obstante, es a partir de diferentes influencias, tanto desde el ámbito de la educación, la filosofía como desde la sociología crítica, cuando el término de “pedagogía crítica” comenzará a utilizarse en la literatura propia de EF, por ejemplo, en Kirk (1986) o Tinning (1985), convirtiéndose ambos en referentes y

pioneros de la pedagogía crítica en los estudios del ámbito de la educación físico-deportiva.

Fue precisamente David Kirk quien, en el año 1988, publicó el libro *Physical Education and curriculum study. A critical introduction*, el cual tuvo un gran impacto internacional. Su obra también influyó, desde el punto de vista de Devís-Devís (2012), en el contexto español. Este libro parte de los postulados de Freire y de autores neo-marxistas, así como de la sociología post-marxista de Giroux y Apple, y de las aportaciones de la Escuela de Frankfurt, para reivindicar el carácter social, histórico y cultural de la EF y la naturaleza política de la práctica educativa (Devís-Devís, 1990).

En el caso de España, López-Pastor et al. (2002) señalan como autores clave de la EF crítica, en el periodo que va desde el año 1993 al año 2000, a Juan Miguel Fernández-Balboa, José Devís-Devís, Antonio Fraile y Carmina Pascual, destacando propuestas concretas de pedagogía crítica en educación física.

Toda esta literatura entró en diálogo con las pedagogías críticas en distintos contextos de América Latina en los años ochenta y noventa. En estas latitudes, además, se incorporó una crítica *decolonial* al etnocentrismo académico, aportando nuevos debates desde el sur geográfico en los que se incorpora a los “pueblos ancestrales/indígenas/originales de Abya Yala” (Quintão de Almeida, 2021, p. 26). En este sentido, Quintão de Almeida destaca la obra de Alberto Moreno Doña o Sergio Toro Arévalo (e.g., Moreno Doña et al., 2018).

Focalizando la atención específicamente en las cuestiones de género, Rovegno y Kirk (1995) reconocieron el importante papel que tuvieron las académicas feministas en el ámbito de la EF a la hora de desafiar los discursos sexistas en y desde la propia materia y la formación inicial de su profesorado. En este sentido, destacan pioneras feministas a finales de los ochenta e inicios de los noventa como Sheila Scraton, Jan Wright, Patricia Vertinsky o Alison Dewar, entre otras. Es importante recuperar aquí a Dewar, quien, en el año 1991, en un número especial sobre educación feminista en ciencias del deporte (editado por Linda L. Bain) expresaba haber tenido que experimentar con sus propias ideas, a falta de publicaciones sobre pedagogía feminista en EF.

Por lo tanto, se podría entender que, si bien es cierto que los discursos y debates feministas se incorporaron al campo de la EF, la pedagogía feminista en sí, a diferencia de en otras áreas y asignaturas, no

ganó la misma fuerza. Así, a partir de la publicación de ese número especial, parece que Dewar (1991) y Bennet (1991) podrían ser las primeras autoras en desarrollar, implementar y publicar textos sobre pedagogías feministas en el ámbito de la educación físico-deportiva, centrándose específicamente en la formación inicial de sus profesionales.

Más recientemente, estas ideas promulgadas por las pedagogías feministas han sido incorporadas en otros estudios que se centran en propuestas prácticas, incluyendo nociones de feminismo *interseccional* (e.g., Azzarito, 2010), de empoderamiento femenino (e.g., Lambert, 2018; Oliver et al., 2009), o de multiculturalidad (e.g., Fitzpatrick, 2013). Si analizamos el contexto de España, es necesario reconocer aquí el trabajo de diferentes grupos de investigación para transformar la educación físico-deportiva desde una perspectiva de género, en los diferentes contextos educativos. Destacan las propuestas en educación secundaria (Sánchez-Hernández et al., 2018, 2020) y universitaria (Camacho-Miñano y Girela-Rejón, 2017; Fernández García y Piedra de la Cuadra, 2013; Lleixà Arribas et al., 2020); así como las pedagogías *queer* en la formación inicial de profesionales de la educación físico-deportiva (Devís-Devís, 2018; Pereira-García et al., 2018).

Sin embargo, a excepción de los trabajos de Dewar y Bennet (ambos de 1991), y salvo error u omisión, no se han encontrado propuestas que trabajen bajo las pedagogías feministas en el contexto de la EF. No obstante, tal y como señala Kirk (2020), ha habido una tradición de personas en la academia que, a pesar de realizar prácticas críticas (o feministas), no las han identificado como tal, aludiendo como posibles razones al problema que puede conllevar el hecho de posicionarse políticamente en la academia. Teniendo en cuenta esta apreciación de Kirk, se podría esperar que algunas acciones pedagógicas críticas no hayan sido reconocidas como feministas, a pesar de serlo.

No obstante, lo que sí está claro es que, desde sus inicios, las aproximaciones críticas a la educación físico-deportiva, a pesar de no ser mayoritarias, sí han sido constantes y cada vez más trabajos buscan un enfoque hacia la justicia social desde los estudios centrados en la educación físico-deportiva. Sin embargo, parece existir una carencia de principios que permitan poner en práctica estas pedagogías en (y desde) nuestro ámbito de estudio. Teniendo esto en cuenta, a continuación, se desarrollan ocho principios que pretenden guiar la práctica de pedagogías feministas en la educación físico-deportiva para, potencialmente, recuperar dichas prácticas en el campo de la EF.

### **3. PRINCIPIOS PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA FEMINISTA EN LA EDUCACIÓN FÍSICO-DEPORTIVA**

Los ocho principios presentados en este apartado son el resultado de un proceso de investigación-acción participativa desarrollado durante cuatro años, enmarcado en un paradigma de investigación transformadora, tanto en el ámbito de la educación secundaria como en el grado universitario de CAFYD (véase, por ejemplo, Castro-García et al., 2023, 2024; Castro-García & López-Villar, 2021, 2022). En este sentido, es importante destacar que dicho proceso se ha dado en constante diálogo con teóricas feministas, así como auto-diálogo y co-diálogo en el seno de un grupo de investigación con perspectiva feminista. Así mismo, también resulta preciso indicar que dichos principios se proponen desde las experiencias, la mirada y la realidad de sus autoras: dos mujeres *cis*, heterosexuales, blancas, europeas que escriben desde la academia.

A continuación, se presentan los principios en forma de subapartados. No obstante, cabe señalar que todos ellos están relacionados entre sí, y cobran verdadero sentido al aunarse y entenderse en conjunto. Así mismo, estos principios en ningún momento pretenden ser un dogma de fe, y es que, tal y como reconocen hooks (1994) o Korol (2007), una práctica pedagógica feminista no aspira a ser universal y válida para todos los lugares y momentos. Por el contrario, pretenden ser flexibles y moldeables a cada realidad concreta, atendiendo a su tradición cultural, política, social y económica, así como a las necesidades y particularidades de ese contexto específico (Espinosa et al., 2013).

#### **3.1 Reconocimiento de la existencia del patriarcado en la sociedad y su influencia a nivel personal**

En primer lugar, resulta importante que la persona docente que se inicie en este proceso sea consciente de las jerarquías de poder que regulan la sociedad, específicamente, en relación con el patriarcado, el sexismo y el heterosexismo. Es preciso señalar aquí, al igual que Moreno Doña et al. (2018), que antes de iniciar un proceso pedagógico crítico es fundamental entender que no debe tratarse de una reflexión centrada en la propia práctica educativa, sino en entender los contextos y estructuras que rigen nuestra cotidianeidad.



En este sentido, aceptando que una persona no nace feminista, sino que se hace (hooks, 2000), se puede observar cómo las formas de tomar conciencia sobre el patriarcado pueden ser múltiples. Por ejemplo, pueden venir desde el activismo feminista o a través de actividades formativas, siempre acompañado de procesos de autoanálisis (los cuales no tienen por qué ser individuales, sino que también pueden ser colectivos). Por lo tanto, es necesario ir más allá de verbalizar la existencia del sexismo en la sociedad. En este sentido, se requiere de autorreflexión para poder identificar cómo al educarnos en sociedades patriarcales hemos normalizado el machismo desde la infancia. Así, la persona que se inicia en este proceso podría auto cuestionarse a partir de preguntas como:

*¿Cómo identifico en mí el patriarcado?, ¿puedo reconocer formas de opresión o colonialismo?, ¿qué vivencias, situaciones, mensajes recibidos o actos educativos me han sucedido a lo largo del tiempo que veía como normales y ahora soy capaz de identificar como sexistas?, ¿cuántas o cuáles de estas vivencias han condicionado mi desarrollo y forman parte de la persona que soy?*

Por ello, antes de iniciar una práctica feminista, es fundamental comenzar por la realidad propia, y por identificar en qué espacios somos personas con privilegios y qué hacemos con ellos (una docente ocupará un espacio de privilegio frente al alumnado, por ejemplo, aunque no quiera; no obstante, su privilegio será inferior al de un compañero *cis*). Este elemento, tal y como señala hooks (2000), permitirá que la persona educadora sea más consciente y, con esa conciencia, podrá tomar decisiones sobre su práctica docente más pensadas y reflexionadas.

Finalmente, es preciso señalar que este proceso de identificación y reconocimiento de los propios privilegios debe ser continuo y constante puesto que, a medida que las sociedades evolucionan, aparecen nuevas y sutiles relaciones de inequidad. Por lo tanto, este primer principio permite plantearse qué herramientas, medios o estrategias pueden ser las más adecuadas para la práctica pedagógica feminista, atendiendo a las necesidades del contexto. Y no sólo eso, sino también pensar (y pensarse) desde nuevos prismas, con otras miradas, descubriendo (y redescubriendo) aquellos aspectos que deben ser abordados, cambiados, y transformados.

### 3.2 Acción y transformación social como objetivo

Quedarse en el reconocimiento de las estructuras de poder y opresión y en su influencia a nivel personal y social no tiene implicaciones más allá de diagnosticar una situación o un problema. O, según Burbules (2016), hace que una persona se enfade, pero nada más. Por ello, este segundo principio implica el verdadero propósito y esencia de una práctica pedagógica feminista: la acción social, la acción por y para el cambio.

Para ello, es preciso, en primer lugar, reconocer que la educación permite enfrentar las desigualdades y cuestionar el *statu quo* (Perry, 2013). Así, una práctica pedagógica feminista se propone trastocar las estructuras (Lagarde, 2001), desestabilizar las narraciones androcéntricas y coloniales (Martínez Martín y Ramírez Artiaga, 2017), promover un lenguaje de la crítica y la posibilidad (Giroux, 1999), y trabajar en contra del sexismo, el racismo, el heterosexismo, el clasismo y el resto de las opresiones que se entrecruzan y refuerzan entre sí (Dewar, 1991).

Por lo tanto, se propone la finalidad de construir una sociedad más equitativa, justa y democrática (Maceira Ochoa, 2006, 2008), en la que no haya limitaciones para ser, estar y existir (Espinosa et al., 2013). En este sentido, es fundamental tener presente que una práctica feminista (y crítica) no es un camino para alcanzar una meta concreta, ni tampoco un acto mediante el cual se pretende “salvar” a las personas (Kirk, 2019). Por el contrario, se trata de la puesta en práctica de estrategias que permitan analizar y ver el mundo desde otras miradas, desarrollar la conciencia crítica y, con ella, la libertad; libertad para poder elegir, equivocarse y ser.

De esta manera, cualquier práctica feminista implica, indiscutiblemente, la búsqueda de la democracia, la libertad, la inclusión, la justicia, la equidad ... como fin y como camino. Implica, pues, reconocer que no hay verdades únicas y que los conocimientos no son neutrales u objetivos (Haraway, 1988), sino que, al estar socialmente contruidos, son siempre parciales y contextuales (Francis y Leathwood, 2006).

Por ello, la propia persona que pone en práctica pedagogías feministas ha de tener presente estos preceptos, también en sus propias elecciones y sus acciones, partiendo de la base de que no existe una verdad única y absoluta. En este sentido, y con el fin de lograr (o

acercarse) a esta idea, es imprescindible la toma de conciencia y la capacidad de análisis crítico descrita anteriormente.

### **3.3 El alumnado y su cotidianeidad como origen de la toma de conciencia**

Para poder cambiar las estructuras de injusticia, es importante que el alumnado desarrolle una conciencia crítica, lo que Freire (1975) denominó “concientización”. Así, tomar conciencia y “entrenar” la capacidad crítica, permite poder pensar de nuevas maneras (Shrewsbury, 1997).

No obstante, para que esta toma de conciencia, facilitada por la capacidad de análisis crítico, sea relevante en términos de promover acciones para facilitar un cambio, precisa estar situada y poner al alumnado en el centro. Implica, pues, que el profesorado tenga presente al estudiantado durante todo el proceso (tanto en el diseño de una intervención docente, como durante la misma) y partir de lo personal (vivencias, experiencias, intereses, necesidades, etc.) para reflexionar a la luz de la teoría, comprendiendo que “lo personal” tiene siempre una dimensión política (Maceira Ochoa, 2007).

Por lo tanto, la toma de conciencia debe empezar por lo particular y lo cotidiano (Belausteguigoitia y Mingo, 1999) partiendo de las necesidades y las realidades concretas del grupo (Espinosa et al., 2013) y favoreciendo acciones que faciliten el análisis “del yo” (Giroux, 1999) en relación con cómo está inscrito y construido en las estructuras sociales, culturales e históricas. De esta manera, se trata de partir de la cotidianeidad para poder conectar y contextualizar los problemas individuales en relación con el contexto en el que habitamos, para permitir futuras acciones para el cambio.

Un ejemplo para poner en práctica esta cuestión es pensar en la realidad concreta del contexto educativo antes de diseñar las actividades o tareas, o durante la puesta en práctica de las mismas, crear un buzón anónimo de sugerencias que permita ir recogiendo información continua sobre la experiencia del alumnado. Así pues, no existe ni existirá una actividad mágica, una estrategia concreta, una receta o un manual de instrucciones que promueva la toma de conciencia para un cambio. Por el contrario, todas las actividades o estrategias deben partir de la propia realidad del contexto, de los intereses de las personas participantes, del lenguaje que utilizan (entendiendo lenguaje de forma literal y figurada),

de su cotidianeidad. Enfocar así la acción pedagógica, permite que el alumnado pueda tomar conciencia de las desigualdades en su realidad próxima (“en el recreo del instituto, los chicos ocupan mucho espacio”, “en el grado de CAFYD no aprendemos a programar ejercicio para mujeres embarazadas”), y no se quede en un discurso aprendido (“en la sociedad hay desigualdades”).

### 3.4. Dimensión dialógica *interseccional* y práctica del amor

Una de las características más importantes de la práctica pedagógica feminista está relacionada con la comunicación, el diálogo y el intercambio de ideas, como estrategia para facilitar el debate, la toma de conciencia, el análisis crítico y la reflexión constante que impacte en la cotidianeidad (Espinosa et al., 2013). No obstante, esta dimensión dialógica debe partir de la valoración genuina de todas las voces (hooks, 1994) más allá del aula (Freire, 1975).

En este sentido, se torna imprescindible utilizar canales y estrategias basadas en los cuidados, la escucha activa y el amor a lo largo de todo el proceso. Un amor que se basa en el reconocimiento y aceptación de otras identidades y subjetividades, combinado con responsabilidad, compromiso, empatía y cuidado (Crabtree et al., 2009; hooks, 1994). Se trata de poner en el centro al alumnado, sus experiencias, y sus emociones.

Un ejemplo de cómo crear estas vías de comunicación puede ser habilitar canales de comunicación directa con las personas participantes, tanto personales como anónimas (por ejemplo, a través de herramientas como *padlet*). Estas estrategias son, sin duda, un claro ejemplo de que no sólo se trata de fomentar la participación y escucha activa en clase, sino que también se debe hacer un esfuerzo por fomentar dicha participación en el propio proceso de adaptación y evaluación de las sesiones en base a sus propios intereses e inquietudes.

Además, el aula debe ser un lugar “seguro” en el que todas las voces puedan ser escuchadas en base al respeto y la honestidad. Esto no quiere decir que todo pueda ser aceptado, independientemente del contenido (Freire, 1975). Por ejemplo, es importante dejar claro al alumnado que los comentarios sexistas o racistas no son aceptables (Donadey, 2009). No obstante, habrá situaciones en las que el propio alumnado, quizás por falta de conciencia, no caiga en la cuenta del contenido racista o machista

de su discurso y será necesario hacérselo ver desde un diálogo tranquilo y amable.

Así mismo, esta dimensión supone ir evolucionando al ritmo del alumnado y no imponiendo un ritmo determinado de contenidos, como se hace de forma tradicional. Para ello, es fundamental cuidar los detalles, tales como el espacio en el que se lleva a cabo la intervención o la disposición de las personas presentes. Por ejemplo, sentándonos en círculo y al mismo nivel, en lugar de usar una tarima (para la persona docente) y sillas en filas mirando hacia adelante (para el alumnado).

A su vez, en relación con la idea de hooks (1994) de que todas las voces deben ser genuinamente tenidas en cuenta, se debe poner en práctica la *interseccionalidad*, con el fin de dar cabida a las voces (realidades) que no están en clase. En este sentido, diversas autoras aluden a la utilización de estrategias como el visionado de vídeos o la lectura de distintas obras (Dewar, 1991; Freedman, 2009; Johnston, 2009), con el fin de incluir diferentes personas, experiencias y realidades. Así, además de optar por el debate constante en el aula a partir de las experiencias individuales del alumnado, también se puede optar por la representación de diferentes identidades (ver Castro-García et al., 2023 o Pereira-García et al., 2021).

De cara a poder lograr esta diversidad basada en relaciones de cuidado, respeto y amor, el rol de la persona docente debe favorecer el intercambio de opiniones, sin invadir los límites de la intimidad personal y respetando los silencios. En este sentido, la persona al cargo de la clase puede intentar que todo el alumnado hable, propiciando el diálogo interpelando directamente a las personas participantes con preguntas como, “Y tú, Inés, ¿qué opinas?, ¿estás de acuerdo con Fernando?”. Esta estrategia, no obstante, debería ir acompañada de la premisa de que no habrá opiniones correctas o incorrectas, salvo que vayan en contra de los derechos humanos, que es importante escuchar(se) y que no se puede faltar al respeto.

Además, a diferencia de lo que suele ocurrir en las aulas, en este espacio ha de ser posible no contestar, favoreciendo así un entorno respetuoso y de confianza. En este sentido, resulta importante que la opción de no responder sea real y bien valorada por la persona docente. No hay que olvidar que, en el contexto educativo de nuestro país, el profesorado suele obligar a hablar cuando el aula no responde a las preguntas formuladas.

En resumen, se torna preciso recurrir a una cultura de los cuidados, al respeto, al amor, a valorar las opiniones silenciadas o marginadas, a acompañar para el respeto a la diversidad de vivencias y emociones subjetivas, y a poner de manifiesto las *interseccionalidades* y la riqueza que aporta que los seres humanos seamos diversos.

### 3.5. El aula como comunidad de aprendizaje compartido

Si se parte de la base de que no existe una verdad única y absoluta, entonces la persona docente no puede situarse en una posición de superioridad y debe, además, entender el aula como un lugar en el que ella también aprende. Por ende, el aula debe ser un lugar basado en la democracia, la horizontalidad y la confianza mutua (tanto entre docente y alumnado, como entre el propio alumnado). Para que esto ocurra, es preciso romper los binomios de docente-conocimiento y docente-poder, y aceptar que el conocimiento está en todas las personas participantes (Luke, 1996) y, además, que el poder debe ser compartido.

A este respecto, es importante reconocer que cualquier práctica en el aula, como lugar dentro de una institución reglada, conlleva poder por parte de la persona docente (quiera o no y lo ejerza o no; Luke, 1996; Ropers-Huilman, 2009). Por lo tanto, una práctica pedagógica feminista implica una revisión constante por parte de la docente, reconociendo que, a pesar de que nunca estará en una situación de igualdad con el alumnado, sí debe buscar relaciones horizontales (Crabtree et al., 2009; Maceira Ochoa, 2008) y provocar situaciones en las que pase, incluso, por momentos, a un segundo plano.

En este sentido, una vez establecidas unas bases de respeto mutuo, de seguridad y de cuidado, la persona docente se sitúa en el mismo nivel que el resto (pero consciente de que no lo está), con una actitud abierta al aprendizaje, a la escucha, mostrándose vulnerable, cuestionándose abiertamente, al igual que se espera del resto.

En otras palabras, se torna fundamental que la persona docente, por ejemplo, comparta sus propias dudas y contradicciones, abriéndose al grupo y mostrándose como “una más” dentro del proceso de aprendizaje (Maceira Ochoa, 2008), creando así un clima de confianza mutua. En este sentido, tal y como reflexiona hooks (1994), el profesorado que espera que sus estudiantes se abran, compartan experiencias personales o incluso confesionales y, sin embargo, no haga lo mismo, estaría ejerciendo un poder coercitivo.

A este respecto, es preciso señalar que el hecho de exponerse como docente no debe confundirse con una mirada narcisista, centrandó toda la práctica en el “yo”, ni tampoco con mostrarse como si no tuviese ningún tipo de conocimiento sobre el tema; es decir, no se puede olvidar que se trata de buscar relaciones de confianza y de escucha.

En relación con la escucha, en ocasiones se crearán situaciones de confrontación al desestabilizar la visión del mundo que tiene el alumnado. Visión que, a menudo, debido a los procesos de socialización, es sexista, racista, clasista y homófoba. Un aula feminista, pues, es un lugar donde convive el disfrute con momentos desagradables (hooks, 1994), las emociones positivas con las negativas y las relaciones de cooperación con las de disputa; pero siempre desde un espacio de respeto.

En otras palabras, confrontar la normalidad de las violencias y el sexismo no siempre es una tarea agradable o cómoda (Freedman, 2009) puesto que puede implicar momentos de división. Así, lejos de ser una utopía, la práctica pedagógica feminista consiste en una tarea de compasión, de paciencia, de respeto y de aprendizaje. Conlleva, pues, aprender a valorar y apreciar la dificultad o los conflictos como parte del proceso.

Para que este clima sea posible, es importante que la persona que se sitúa en el rol de docente muestre cercanía recurriendo, por ejemplo, a las estrategias de escucha activa descritas anteriormente, procurando adoptar lenguajes comunes o, como se acaba de narrar, mostrando las propias emociones, contradicciones, vivencias y experiencias.

### **3.6 Relaciones en red, empoderantes y liberadoras**

Al ser capaz de analizar críticamente el propio contexto y entorno, poniendo en práctica la escucha, el cuidado y el amor y desarrollando relaciones de poder compartido y no jerárquicas, aparece la importancia de las relaciones en red, empoderantes y liberadoras. En este marco, emanan dos ideas clave que, a pesar de que puedan parecer contradictorias, pueden (y deben) actuar conjuntamente a favor de la justicia social. Por un lado, la idea de relación, es decir, de conexión, de unión o, como diría hooks (2003), de comunidad. Por otro, la noción de libertad, o sea, de independencia, de autonomía y de poderío, tal y como reclaman feministas latinoamericanas como Maceira Ochoa (2008) o Korol (2007).

Por ello, todas las estrategias docentes diseñadas y adoptadas deben estar encaminadas a favorecer esas redes de conexión entre las personas que habitan el aula y el mundo y, a su vez, a empoderar, en positivo y a favor de la equidad, a todo el alumnado, validando y legitimando sus experiencias (Dewar, 1991).

En este sentido, es importante señalar que el empoderamiento debe buscarse también en los chicos, de forma que favorezca un empoderamiento en pro de nuevos modelos relacionales y nuevas masculinidades, favoreciendo una revolución de los hombres y no sólo de las mujeres (Martínez Martín y Ramírez Artiaga, 2017). Y es que, tal y como señala Shrewsbury (1997), el empoderamiento<sup>2</sup>, dentro de las pedagogías feministas, se refiere a la capacidad de tener poder para enfrentarse a situaciones de sexismo y machismo, tanto al sufrirlas como al verlas.

Un poder, no obstante, que lejos de ser utilizado como una forma de dominación es transformado en energía creativa. Y esa base creadora es la que permite imaginar, promover y originar nuevas ciudadanías, incluyendo a todas las personas. Así, con el fin de incluir efectivamente a todas las personas y fomentar un empoderamiento positivo, es importante visibilizar y legitimar diversidad de realidades, no solamente con el objetivo de fomentar el reconocimiento, comprensión y respeto a las diferencias sino también, y sobre todo, de ofrecer espacios de libertad y de posibilidades para *todas* las personas participantes (Espinosa et al., 2013; Maceira Ochoa, 2007, 2008).

Estas relaciones de empoderamiento y liberadoras se pueden buscar a partir de diferentes estrategias y actividades. Por ejemplo, por grupos (organizados libremente), podemos pedir que identifiquen una situación en la que hayan sufrido o ejercido (en primera o tercera persona) algún tipo de violencia en el contexto del deporte y en el de la EF. Después, pediríamos que compartiesen esas vivencias y analizaríamos si es fácil o difícil reconocerlas, qué haríamos en esas situaciones y qué podríamos hacer para cambiarlas.

---

<sup>2</sup> Con respecto al término empoderamiento, es preciso señalar que feministas como María Galindo (2021) se muestran críticas con él. La autora considera que la idea de empoderamiento desvía la crítica frontal a las relaciones de poder, desdibujando las injusticias y devolviendo la responsabilidad a las personas que ocupan el lugar de debilidad.



Esta actividad, por ejemplo, puede permitir que se reconozcan otras realidades (Maceira Ochoa, 2009) y se desarrolle empatía hacia las opresiones y violencias que viven algunas personas del aula, de las cuales, en ocasiones, otras personas del aula pueden ser cómplices o causantes.

Tras poner en práctica actividades como ésta, sobre todo las alumnas, aunque no sólo ellas, experimentan que ciertas situaciones en el ámbito de la EF o más allá, les han ocurrido a más compañeras. Además, el alumnado empatiza con situaciones que desconocían que les ocurrían a otras personas del aula (o incluso a su docente), y esto genera una conciencia sobre las desigualdades y violencias de todo el grupo.

Esta actividad, al estar fundamentada en el principio de la escucha, permite desarrollar empatía y, junto con esta empatía, las personas participantes pueden sentirse acompañadas, en comunidad y empoderadas, empoderando, a su vez, a otras. De esta manera, el hecho de crear redes de empatía, de apoyo, de sororidad y de escucha permite, a su vez, promover nuevas formas de relacionarse, de pensar y de ser más liberadoras. Así mismo, crear redes de comunidad es importante para no sentirte en soledad y sentir que tienes apoyo y que, a su vez, puedes apoyar a otras personas y acompañarlas en sus procesos y experiencias.

### 3.7. Aprendizajes corporeizados<sup>3</sup>

Los cuerpos, relegados a un segundo plano y a la pasividad por las pedagogías tradicionales, toman un lugar central en las pedagogías feministas. Así, se trata del reconocimiento de la persona desde su “geografía más cercana”, como la llama Adrienne Rich (1999), o sea, tal y como señala Korol (2016), se trata del reconocimiento de los cuerpos como territorios. En nuestro contexto, esta idea adquiere una relevancia doble debido a la centralidad del cuerpo en la EF. Por un lado, situándolo no solamente como objeto de reflexión, sino como punto de inicio a partir del cual resignificarlo y transformarlo; por otro, siendo conscientes de que el cuerpo es la base de la opresión de género y múltiples formas de violencia contra las mujeres.

---

<sup>3</sup> Es importante señalar que este término alude a la palabra *embodiment* (incorporado o encarnado). Se utilizan diferentes denominaciones en el contexto de las *embodied pedagogies* o las pedagogías encarnadas o de la corporeidad.

Esto implica que la práctica pedagógica feminista ha de buscar no sólo favorecer aprendizajes conceptuales que permitan trasgredir el conocimiento androcéntrico y el reconocimiento de conocimientos subalternos, sino también aprendizajes emocionales y personales (Crabtree et al., 2009), aprendizajes significativos (Maceira Ochoa, 2008) que remuevan los pensamientos y también los sentimientos. En otras palabras, y tal como enunciaba hooks (1994), volver a un estado de *embodiment*, de conexión desde (y entre) las experiencias subjetivas, emocionales y corpóreas (Espinosa et al., 2013).

En este sentido, para que este tipo de aprendizajes ocurran, es importante saber “tocar dentro”, *con-mover* “desde dentro”. Así, se proponen actividades o tareas que permitan sacudir, mover o remover desde la emoción, superando así la racionalidad técnica en favor de un enfoque crítico del conocimiento, recurriendo, pues, a estrategias que permitan incluir experiencias, emociones y sentidos (Moreno Doña et al., 2018). Ejemplos de este tipo de actividades pueden encontrarse en Castro-García et al. (2023) o López-Villar y Castro-García (2023).

Para que lo anterior ocurra, es necesario lo ya explicado sobre la dimensión dialógica y la escucha durante el proceso. Así, para poder diseñar o seleccionar actividades adecuadas al grupo, es necesario saber de dónde parten y cuáles son sus ideas y vivencias, cómo van evolucionando en el proceso y qué dudas o temores les asaltan.

Tal y como reflexionan Mayberry y Rees (2009), tomar conciencia de las desigualdades, aumentar la criticidad del alumnado, o ser consciente de que “lo personal es político”, no son suficientes para movilizar la acción y el cambio social. Precisamente por ello, los aprendizajes deben tener en consideración a cada persona y llegar a ser aprendizajes encarnados en los cuerpos, derivados de una serie de toma de decisiones conscientes, deliberadas y reflexivas, poniendo en práctica el resto de los principios de las pedagogías feministas, son los que permiten que la acción y el cambio sean posibles. Los cuerpos (racializados, de género, etc.) tienen memoria, sienten y, desde un lugar situado, con conciencia propia de la realidad, se encuentra un sentido para transformar las realidades que viven.

### **3.8. Ciclo de praxis transformadora**

Finalmente, el último principio hace referencia a la puesta en práctica de la teoría, es decir, a la praxis. Y es precisamente esta praxis la

que permite cerrar el ciclo de las prácticas pedagógicas feministas descritas en este artículo. En este sentido, tal y como defienden numerosas autoras feministas como Brown (1992), Dewar (1991), hooks (1994), Maceira Ochoa (2007, 2008) o Martínez Martín y Ramírez Artiaga (2017), se trata de conjugar la teoría y la práctica en el aula; y es que, en palabras de Korol (2016), no puede existir separación entre la teoría y la práctica, dado que alude a la experiencia propia. De lo contrario, como señalan Mayberry y Rees (2009), la pedagogía feminista se convertiría, únicamente, en un ideal, un sueño, una utopía, sin implicaciones en la realidad. Además, consiste en ofrecer espacios de creatividad y libertad para que las propias personas participantes *también* puedan experimentar con la praxis.

Como ejemplo de esto, podemos dar al alumnado el espacio y la libertad para que puedan realizar acciones como la creación de carteles para colgar en un espacio del centro que consideren significativo, vídeos para compartir en redes u otras iniciativas que propongan en relación con el feminismo.

De esta manera, la inercia transformadora continúa, ya que no sólo las personas participantes pueden sentir y tomar conciencia encarnada para la acción social, sino que, además, permite que otras también tengan la oportunidad de experimentar nuevas formas de pensamiento y acción. Esta praxis transformadora se vincula con la idea promovida por hooks (2000) y Shrewsbury (1997), quienes afirman que una clase feminista no se limita a las cuatro paredes del aula, sino que debe trascenderlas, impulsando cambios y movimientos más allá de su espacio físico.

En definitiva, la praxis feminista se propone, según Maceira Ochoa (2008), como una educación que permite romper esquemas, transgredir las normas y criticar lo establecido; pero también imaginar, desear y crear nuevas formas de educación que permitan, a su vez, imaginar, desear y crear nuevas sociedades y nuevas ciudadanía abiertas y democráticas. Por ello, se trata de poner en práctica la teoría e informar la teoría a partir de la práctica de forma cíclica. Un ciclo que, a su vez, promueve el movimiento de otros ciclos, iniciados por otras personas fuera del aula.

## **REFLEXIONES FINALES (Y NUEVOS COMIENZOS)**

Con la finalidad de seguir contribuyendo al corpus teórico, pero también práctico, de nuestro ámbito (la educación físico-deportiva en

general, y EF en particular), en este artículo se han presentado las pedagogías feministas como una aproximación educativa fundamental para desafiar las desigualdades. Así, estas pedagogías permiten iniciar un camino para tomar conciencia de las opresiones que se pueden dar en las aulas de EF y para aprender cómo actuar para transformarlas, a favor de valores democráticos y de justicia social.

Apostar por las pedagogías críticas y optar por las pedagogías feministas implica situarse políticamente y que el aula de EF y la formación físico-deportiva parta de ciertas ideas alineadas con los principios pedagógicos desarrollados en este artículo. Implica, pues, una pedagogía emancipadora que cuestiona el *statu quo* de género.

Por lo tanto, para que el alumnado pueda trascender situaciones de desigualdad en los contextos educativos y cuestione el *statu quo* es necesario tomar conciencia de que el patriarcado nos hace cómplices de muchas situaciones que normalizamos. Y es necesario, también, que esta aproximación no continúe siendo residual en la formación de profesionales de educación físico-deportiva en nuestro país (Serra Payeras et al., 2018).

Lejos de pretender aportar verdades absolutas o caminos lineales, esperamos que las ideas aquí compartidas inspiren a otras personas a transitar hacia la práctica de pedagogías feministas en EF. Que inspiren la imaginación de nuevas posibilidades educativas y la apuesta por otras formas de enseñar desde nuestros contextos cercanos para que la vida del alumnado más vulnerado tome protagonismo y dejemos de reproducir modelos de desigualdad.

## BIBLIOGRAFÍA

Almansori, Salsabel. (2020). Feminist pedagogy from pre-access to post-truth: a literature review. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 11(1), 54–68.

<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/69579>

Alvariñas-Villaverde, Myriam, y Pazos-González, Macarena. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154–163. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>

Azzarito, Laura. (2010). Future Girls, transcendent femininities and new

- pedagogies: toward girls' hybrid bodies? *Sport, Education and Society*, 15(3), 261–275. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493307>
- Belausteguigoitia, Marisa, y Mingo, Araceli. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós.
- Bennett, Roberta. (1991). Empowerment=Work over Time: Can there be feminist pedagogy in the sport sciences? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(6), 62–75. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaci.2012.05.050>
- Briskin, Linda y Priegert Coulter, Rebecca. (1992). Introduction. Feminist Pedagogy: Challenging the normative. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 17(3), 247–263. DOI: <https://doi.org/10.2307/1495295>
- Brown, Julie. (1992). Theory or practice—What exactly is feminist pedagogy? *The Journal of General Education*, 41, 51–63. <http://www.jstor.org/stable/27797152>
- Burbules, Nicholas. C. (2016). Being critical about being critical. *Democracy & Education*, 24(2), 1–5. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss2/7>
- Camacho-Miñano, María José, y Girela-Rejón, María José. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36), 195–203. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Castro-García, Marina, Barquero-Ruiz, Carmen, y López-Villar, Cristina (2024). Are gender stereotypes still prevalent in Physical Education? Spanish teachers' and students' beliefs and attitudes toward gender equity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–12. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0352>
- Castro-García, Marina, Landi, Dillon, y Kirk, David (2023). deportigualízate: Enacting critical intersectional feminist pedagogy in Spanish PESTE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2284927>
- Castro-García, Marina, y López-Villar, Cristina (2021). “Deportigualízate”, una

- experiencia educativa en educación secundaria. In L. Álvaro Andaluz y C. Hamodi Galán (Eds.), *Género y educación: Escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación*. (pp. 113–115). Dykinson.
- Castro-García, Marina, y López-Villar, Cristina (2022). Effect of the intervention ‘Deportigualizate’ on the attitudes towards equality of physical education professionals in training. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(54), 97–116. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i54.1944>
- Corr, Méabh, McSharry, Jennifer, y Murtagh, Elaine. M. (2019). Adolescent girls’ perceptions of physical activity: A systematic review of qualitative studies. *American Journal of Health Promotion*, 33(5), 806–819. DOI: <https://doi.org/10.1177/0890117118818747>
- Crabtree, Robbin, Sapp, David, y Licona, Adela. (2009). Introduction. The passion and the praxis of feminist pedagogy. En Robbin Crabtree, David Sapp, y Adela Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 1–26). The Johns Hopkins University Press.
- Devis-Devis, José, Beltrán-Carrillo, Vicente J., Peiró-Velert, Carmen, y Brown, David H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in Physical Education and Sport. *Youth & Society*, 44(1), 3–27. DOI: <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Devis-Devis, José, Pereira-García, Sofía, Fuentes-Miguel, Jorge, López-Cañada, Elena, y Pérez-Samaniego, Víctor. (2018). Opening up to trans persons in Physical Education–Sport Tertiary Education: Two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 623–635. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485142>
- Devis-Devis, José. (1990). Presentación. En D. Kirk (Ed.), *Educación física y currículum: Introducción crítica* (pp. 9–13). Universitat de Valencia.
- Devis-Devis, José. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 125–153. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400008>
- Dewar, Allison. (1991). Feminist pedagogy in Physical Education: Promises, possibilities, and pitfalls. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(6), 68–77. <https://doi.org/10.1080/07303084.1991.10609898>

- Donadey, Anne. (2009). Negotitating tensions: Teaching about race issues in graduate feminist classrooms. En Robbin Crabtree, David Sapp, y Adela Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 209–233). The Johns Hopkins University Press.
- Ellsworth, Elisabeth. (1989). Why doesn't this feel empowering?: Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–324.  
DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- Espinosa, Yuderkys, Gómez, Diana, Lugones, María, y Ochoa, Karina. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En Chaterine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 403–442). Ediciones Abya-Yala.
- Fernández García, Emilia, y Piedra de la Cuadra, Joaquín. (2013). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 151–158. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v5i15.106>
- Fitzpatrick, Katie. (2013). Playing up: A critical pedagogy of HPE. In *Critical Pedagogy, Physical Education and Urban Schooling* (Vol. 432, pp. 189–208). Peter Lang.
- Fitzpatrick, Katie. (2019). What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. *European Physical Education Review*, 25(4), 1128–1145.  
DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X18796530>
- Francis, Becky, y Leathwood, Carole. (2006). Conclusion. En C. Leathwood y B. Francis (Eds.), *Gender and Lifelong Learning: Critical feminist engagements* (pp. 176–183). Routledge.
- Freedman, Estelle B. (2009). Small group pedagogy: Consciousness-raising in conservative times. En Robbin Crabtree, David Sapp, y Adela Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 117–138). The Johns Hopkins University Press.
- Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Galindo, María. (2021). *Feminismo bastardo*. Mujeres creando.

- Giroux, Henry. (1999). Modernismo, posmodernismo y feminismo: Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos: Feminismo y educación* (pp. 135–188). Paidós.
- Gómez-Rijo, Antonio (2023). Dolencias, carencias y utopías en la innovación de la Educación Física, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 25, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.25.2023.1-19>
- Haraway, Donna. (1988). Situated Knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. DOI: <https://doi.org/10.2307/3178066>
- hooks, bell. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. South End Press.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, bell. (2000). *Feminism is for everybody: passionate politics*. South End Press.
- hooks, bell. (2003). *Teaching community. A pedagogy of hope*. Routledge.
- Johnston, Sal. (2009). Not for queers only: Pedagogy and posmodernism. En R. Crabtree (Ed.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 80–94). The Johns Hopkins University Press.
- Kirk, David. (1986). A critical pedagogy for teacher education: Toward an inquiry-oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(4), 230–246. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.5.4.230>
- Kirk, David. (2019). A new critical pedagogy for physical education in “turbulent times”: What are the possibilities? En Richard Pringle, Håkan Larsson, y Göran Gerdin (Eds.), *Critical research in sport, health and physical education. How to make a difference* (pp. 106–119). Routledge.
- Kirk, David. (2020). *Precarity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.
- Korol, Claudia. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación*



- popular*. Editorial El Colectivo, América Libre.
- Lagarde, Marcela. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y horas.
- Lambert, Kambert. (2018). Girls on fire: alternative movement pedagogies to promote engagement of young women in physical activity. *Sport, Education and Society*, 23(7), 720–735. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1483909>
- Lleixà Arribas, Teresa, Soler i Prat, Susanna, y Serra, Pedrona. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 634–642. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- López Pastor, Víctor M., García-Peñuela, Ana, Pérez Brunicardi, Dario, López Pastor, Esther M., Monjas Aguado, Roberto y Rueda Cayón, Miriam (2002). Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 30-33. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i2.35103>
- López-Villar, Cristina; Pérez, Andrea; Diéguez, Noelia; Castro-García, Marina; Carballo, Lara y Campaña, Fátima (2014). A linguaxe como medio de violencia simbólica no deporte. In A. J. López-Díaz, A. González-Penín, y E. Aguayo-Lorenzo (Eds.), *II Xornada Universitaria Galega en Xénero: Roles de xénero nun mundo globalizado* (pp. 225–233). Universidade da Coruña. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5673013>
- López-Villar, Cristina, y Castro-García, Marina (2023). Deconstrucción del cuerpo deportivo hegemónico. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 82, 26–32.
- Luke, Carmen, y Gore, Jennifer. M. (1993). Introduction. En *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 1–15). Routledge.
- Luke, Carmen. (1996). Feminist pedagogy theory: Reflections on power and authority. *Educational Theory*, 46(3), 283–302. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203699065>
- Maceira Ochoa, Luz María. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación*, 27–36.

- Maceira Ochoa, Luz María. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Martínez Martín, Irene, y Ramírez Artiaga, Gema. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81–95.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7706990>
- Mayberry, Maralee, y Rees, Margaret N. (2009). Feminist pedagogy, interdisciplinary praxis, and science education. En Robbin Crabtree, David Sapp, y Adela Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 94–117). The Johns Hopkins University Press.
- Moreno Doña, Alberto, Toro Arévalo, Sergio, y Gómez Gonzalvo, Fernando. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society and Education*, 10(3), 349–362. DOI: <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2104>
- Moreno Doña, Alberto. (2021). *El estallido social vivido como ciudadanos-educadores que transitan la calle como espacio-tiempo educativo*. En Rodrigo Soto y Natalia Díaz (Eds.), *Entretiempos: Escritos para transformar Chile* (pp. 49-52). Santiago, Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Oliver, Kimberly. L., Hamzeh, Manal, y Mccaughtry, Nate. (2009). Girly girls can play games / Las niñas pueden jugar también: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 90–110.
- Pereira-García, Sofia, López-Cañada, Elena, y Elling-Machartzki, Agnes. (2021). Dancing queer tango: An experience of queer pedagogy in PESTE. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 99–109. DOI: <https://doi.org/10.1123/JTPE.2020-0097>
- Perry, Keisha-Khan. (2013). Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil. Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios. En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 255–274). Ediciones Abya-Yala.
- Pinho, Carolina. (2022). Pensamento feminista negro como orientação teórico-

- metodológica de uma pedagogia revolucionária. En Carolina Pinho y Tayná Victoria de Lima Mesquita (Eds.), *Pedagogia feminista negra. Primeira aproximação*. Serpente.
- Quintão de Almeida, Felipe. (2021). Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física: na, da ou desde a América Latina? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 119–139. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.119-139>
- Reverter-Bañón, Sonia. (2021). La igualdad de género en la universidad. Capitalismo académico y rankings globales. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 271–281. DOI: <https://doi.org/10.5209/infe.72331>
- Rich, Adrienne. (1999). Apuntes para una política de la ubicación. En M. Fe (Ed.), *Otramente, lectura y escritura feministas* (pp. 31–51). Fondo de Cultura Económica.
- Ropers-Huilman, Rebecca. (2009). Scholarship on the other side: Power and caring in feminist education. En Robbin Crabtree, David Sapp, y Adela Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 40–59). The Johns Hopkins University Press.
- Rovegno, Inez, y Kirk, David. (1995). Articulations and silences in socially critical work on Physical Education: Toward a broader agenda. *Quest*, 47(4), 447–474. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484169>
- Sánchez-Hernández, Nuria, Martos-García, Daniel, Soler, Susanna, y Flintoff, Anne. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812–823. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>
- Sánchez-Hernández, Nuria, Soler-Prat, Susanna, y Martos-García, Daniel (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 46–71. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>
- Sánchez-Hernández, Nuria, Soler-Prat, Susanna, y Martos-García, Daniel. (2020). Pedagogía crítica para la concienciación en torno a la discriminación de género y la emancipación de las chicas en educación física. *Movimento: Revista Da Escola de Educação Física*, 26, 1–14. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91171>

- Serra Payeras, Pedrona, Soler Prat, Susanna, Prat, Maria, Vizcarra, María Teresa, Garay, Beatriz, y Flintoff, Anne. (2018). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 1(15), 324–338. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Shrewsbury, Carolyn. M. (1997). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 25(1/2), 166–173.
- Standing, Guy. (2011). *The Precariat. The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.
- Tinning, Richard. (1985). Physical education and the cult of slenderness: A critique. *ACHPER National Journal*, 108, 10–13.
- Weiler, Kathleen. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449–475. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.61.4.a102265jl68rju84>
- Zuest, L. (2022). Physical Education and the quest for relevance in the age of precarity: Lessons from the weight inclusive thinking project (WIT). *Quest*, 74(2), 137-151. <https://doi.org/10.1080/00336297.2022.2068448>