



Perspectivas de Investigación en Educación Física

Vol. 5, núm. 10, e053, octubre - marzo 2026, ISSN-e 2953-4372

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación IdIHCS (UNLP-CONICET)

Centro de Estudios e Investigaciones de Educación Física (CEIIdEF)

Educación Física y transformaciones educativas: miradas feministas y decoloniales

Physical Education and Educational Reforms: Feminist and Decolonial Perspectives

Educação Física e transformações educativas: perspectivas feministas e descoloniais

 Alberto Moreno-Doña

Universidad de Valparaíso, Chile
alberto.moreno@uv.cl

 María Teresa Vizcarra Morales

Universidad del País Vasco, España
Mariate.bizkarra@ehu.eus

Recepción: 16 marzo 2026

Aprobación: 24 marzo 2026

Publicación: 01 octubre 2026

Cita sugerida: Moreno-Doña, A. y Vizcarra Morales, M. T. (2026). Educación Física y transformaciones educativas: miradas feministas y decoloniales. *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 5(10), e053. <https://doi.org/10.24215/29534372e053>

Resumen: El presente artículo parte de la premisa de que ninguna transformación es posible sin tener en cuenta los condicionamientos que configuran la realidad, esto es, ninguna transformación se realiza sin tener en cuenta las desigualdades contemporáneas y la violencia estructural que proviene del capitalismo. En este contexto, el “norte global” es el referente normativo desde una mirada eurocéntrica y colonizadora, que invisibiliza y silencia las experiencias de otros territorios. Este estudio propone recuperar el pensamiento crítico en el ámbito de la Educación Física Escolar para retomar su función educadora más allá de las técnicas y habilidades procedimentales, superando prejuicios y estereotipos excluyentes. Se reflexiona también, sobre los feminismos interseccionales, como expresiones diferentes que intentan acercarse a la justicia social y a la transformación educativa. Todo ello, nos lleva a entender el cuerpo como una construcción social, cultural e histórica. Las expectativas normativas nos han asignado roles, valores y creencias que condicionan la manera en que las personas actuamos, frente a ello, los feminismos proponen el empoderamiento y la agencia como alternativas transformadoras. La escuela ha normalizado las desigualdades desde la primera infancia, por tanto, es importante deconstruir los discursos para convertir la escuela en un espacio de seguridad, que contribuya a transformar las relaciones de poder para conseguir una socialización paritaria. Es urgente realizar un trabajo educativo basado en la justicia social y transformación de las prácticas pedagógicas, para que no reproduzcan prejuicios, ni se invisibilicen aquellos problemas que perpetúan las desigualdades.

Palabras clave: Educación Física Escolar, Justicia social, Pensamiento crítico, Feminismos, Identidades corporales

Abstract: This article is based on the premise that no transformation is possible without taking into account the

constraints that shape reality; in other words, no transformation can take place without addressing contemporary inequalities and the structural violence inherent in capitalism. In this context, the 'global North' serves as the normative benchmark from a Eurocentric and colonising perspective, which renders the experiences of other territories invisible and silences them. This study proposes a return to critical thinking within the field of school physical education in order to reclaim its educational function beyond technical and procedural skills, thereby overcoming exclusionary prejudices and stereotypes. We also reflect on intersectional feminisms as diverse approaches that seek to advance social justice and educational transformation. All of this leads us to understand the body as a social, cultural and historical construct. Normative expectations have assigned us roles, values and beliefs that shape the way we act; in response, feminisms propose empowerment and agency as transformative alternatives. Schools have normalised inequalities from early childhood; it is therefore important to deconstruct these discourses in order to transform schools into safe spaces that help reshape power relations and achieve gender-equal socialisation. There is an urgent need for educational work grounded in social justice and the transformation of teaching practices, so that they do not perpetuate prejudices or render invisible the very problems that perpetuate inequalities.

Keywords: School Physical Education, Social Justice, Critical Thinking, Feminism, Body Identities

Resumo: O presente artigo parte da premissa de que nenhuma transformação é possível sem ter em conta os condicionantes que moldam a realidade; ou seja, nenhuma transformação se concretiza sem considerar as desigualdades contemporâneas e a violência estrutural decorrente do capitalismo. Neste contexto, o «Norte global» constitui a referência normativa a partir de uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora, que invisibiliza e silencia as experiências de outros territórios. Este estudo propõe recuperar o pensamento crítico no âmbito da Educação Física Escolar para retomar a sua função educativa para além das técnicas e competências procedimentais, superando preconceitos e estereótipos excludentes. Refletimos também sobre os feminismos interseccionais, como expressões diferentes que procuram aproximar-se da justiça social e da transformação educativa. Tudo isto leva-nos a compreender o corpo como uma construção social, cultural e histórica. As expectativas normativas atribuíram-nos papéis, valores e crenças que condicionam a forma como as pessoas agem; face a isso, os feminismos propõem o empoderamento e a agência como alternativas transformadoras. A escola tem normalizado as desigualdades desde a primeira infância; por isso, é importante desconstruir os discursos para transformar a escola num espaço seguro, que contribua para transformar as relações

de poder e alcançar uma socialização equitativa. É urgente levar a cabo um trabalho educativo baseado na justiça social e na transformação das práticas pedagógicas, para que estas não reproduzam preconceitos nem ocultem os problemas que perpetuam as desigualdades.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Justiça social, Pensamento crítico, Feminismos, Identidades corporais

1. Introducción: cambiarlo todo para transformar algo

Partimos de una provocadora reflexión del filósofo vasco Daniel Innerarity (2022), quien sostiene que para cambiar algo es necesario cambiarlo todo. Esta afirmación, lejos de sugerir una parálisis frente a la magnitud de los desafíos, constituye una invitación a reconocer la complejidad intrínseca de los procesos de cambio social. Como recuerda el autor, ninguna transformación es posible si no se consideran las múltiples interacciones y condicionamientos que configuran la realidad. Ello exige superar la tentación de respuestas rápidas o superficiales –que, aunque bien intencionadas, suelen reducirse a intervenir en una dimensión aislada del problema (Calvo, 2018)– y avanzar hacia diagnósticos y propuestas que aborden la compleja trama de relaciones que sostienen las desigualdades contemporáneas: la violencia estructural del capitalismo (Dussel, 1992, 2015), la persistencia del patriarcado y la hegemonía heteronormativa (Hinkelammer, 2018), el racismo y las múltiples formas de exclusión.

Esta exigencia de integralidad se proyecta tanto en el diseño de políticas públicas como en las propuestas de transformación curricular y pedagógica. Desde este horizonte, planteamos la necesidad impostergable de repensar la Educación Física como un campo de disputa cultural y política que no puede comprenderse en aislamiento, sino como parte constitutiva de un sistema educativo y social más amplio. Concebir la Educación Física en esta clave implica inscribirla en las dimensiones ontológicas, epistemológicas, políticas y educativas que la atraviesan, reconociendo que la transformación no se limita a revisar programas, metodologías o evaluaciones, sino que interpela el entramado relacional de la escuela y sus múltiples conexiones con la familia, los medios de comunicación, el arte y la comunidad.

Transformar la Educación Física escolar, en consecuencia, supone desplazar la mirada de los cambios parciales hacia una reconfiguración profunda de su sentido social. Se trata de interrogar el modo en que la escuela –como “tecnología identitaria” (Carrera, 2013)– moldea cuerpos, subjetividades y pertenencias, reproduciendo o desafiando las lógicas de dominación. Este trabajo, por tanto, se propone pensar la Educación Física desde una perspectiva crítica, feminista y decolonial, asumiendo que solo a través de un cuestionamiento radical del orden existente será posible habilitar horizontes de justicia social, emancipación y pluralidad.

2. La Educación Física en el entramado neoliberal y eurocéntrico

En este trabajo iniciamos el análisis mostrando cómo el neoliberalismo ha instaurado no solo una lógica económica, sino –y este es quizá su mayor triunfo– un auténtico sentido común (Monedero, 2013). Dicho sentido común no surge de manera espontánea, sino que es el resultado de un largo proceso histórico de construcción que trasciende la mera expresión del capitalismo financiero. Se configura como un proyecto civilizatorio en el que lo económico y lo cultural-político se articulan de manera inseparable, produciendo subjetividades, aspiraciones y modos de vida naturalizados como únicos posibles. En este marco, incluso determinadas teorías feministas han sido elaboradas desde lo que Varela (2019) denomina “norte global”, concepto que León (2021, p. 28) precisa como “el término que se utiliza en las investigaciones postcoloniales, transnacionales y altermundistas para hacer referencia tanto al primer mundo como a todos los países desarrollados”. Este “norte global” opera como referente normativo que, desde una matriz eurocéntrica y colonizadora, invisibiliza y silencia experiencias, saberes y realidades situadas en otros territorios. Frente a ello, la tarea educativa, y en particular la Educación Física, consiste en disputar este sentido común, resistir su naturalización e impulsar la construcción de una nueva hegemonía, que necesariamente debe asumirse como anticapitalista, antirracista, antipatriarcal y anticolonial.

Iniciar una ruptura con el sistema existente y generar un nuevo orden es lo más sencillo, es el comienzo, pero lo difícil es mantener ese nuevo orden, porque se tiende a la burocratización que es donde todo se corrompe (Badiou en Dussel, 2012). El riesgo de la burocratización y la cooptación de los procesos emancipadores exige, por tanto, elaborar prácticas comunitarias y teorías críticas capaces de sostener a quienes se aventuran en el sueño de la transformación. Se trata de reconocer que las tentaciones del fetichismo y la mercantilización nos acechan constantemente, y que solo un ejercicio consciente y crítico puede evitar que los proyectos liberadores se desvíen de sus propósitos. En este horizonte, Dussel nos convoca a cuestionar de raíz el orden injusto, orientando nuestras acciones por principios ontológicos, epistemológicos, políticos y educativos que permitan constituirnos como personas colectivas y comprometidas con la transformación histórica.

En este mismo sentido, proponemos recuperar un pensamiento crítico en el ámbito de la Educación Física escolar, un pensamiento que retome su politicidad originaria y que no quede reducido a competencias técnicas o habilidades procedimentales. Se trata de un pensamiento crítico que logre superar las bases de la modernidad occidental, cimentadas en la negación de las otras y los otros: latinoamericanos, africanos y asiáticos que fueron excluidos de la configuración de un proyecto educativo diseñado desde el norte global. Ese proyecto, erigido en nombre de un sujeto supuestamente universal, responde en realidad a un modelo particular: blanco, varón, adulto, patriarcal, heterosexual y capitalista (Grosfoguel, 2013). Dichas lógicas han sustentado políticas excluyentes que, bajo el barniz de la universalidad, reproducen vínculos de alteridad generadores de xenofobia, racismo e islamofobia (Puar, 2017). En consecuencia, lo que enfrentamos es una epistemología imperial que se sostiene en la premisa de que siempre existe alguien autorizado a definir lo que resulta mejor para los demás (Grosfoguel, 2013).

Frente a este escenario, entendemos el pensamiento crítico no como un ejercicio meramente intelectual o cognitivo confinado a la “cabeza” de las personas, ni como una simple destreza académica, sino como una forma de ser y estar en el mundo, como una praxis situada que habita y transforma las instituciones educativas. Implica construir modos de pensamiento encarnados en los cuerpos y en las prácticas cotidianas, capaces de resistir las lógicas hegemónicas y de abrir horizontes emancipadores. Tal como advierte Zibechi (2021)

el pensamiento crítico se viene ahogando en la inmediatez, se pierde en la sucesión de coyunturas en las que apuesta por el mal menor, ruta casi segura para perderse en el laberinto de los flujos de información, sin contexto ni jerarquización. El sistema aprendió a bombardearnos con datos, con las últimas informaciones que sobreabundan en medio de la escasez casi absoluta de ideas diferentes a las hegemónicas (s/p).

Recuperar la radicalidad del pensamiento crítico en la Educación Física supone, en consecuencia, enfrentar esa lógica de saturación informativa y reafirmar la necesidad de ideas disruptivas que alimenten procesos de transformación profunda.

3. Pensamiento crítico y democracia escolar

Desde este punto, nos adentraremos en la reflexión sobre la democracia escolar, partiendo de la constatación de que el poder, entendido como dominación, constituye en la actualidad el principio que otorga sentido a muchas de las prácticas educativas. El poder, en términos weberianos, se manifiesta como dominación ejercida sobre sujetos obedientes (Weber, 1922), y se ubica en el núcleo mismo de las relaciones escolares. Esta lógica se traduce en la reproducción de patrones de obediencia que la Educación Física occidentalizada impone en diversos territorios, presentándolos como válidos y únicos posibles. De este modo, se consolidan propuestas pedagógicas que, bajo el rótulo de metodologías activas o de prácticas evaluativas supuestamente formativas, se exhiben como soluciones universales a los problemas escolares, cuando en realidad perpetúan los mismos marcos de disciplinamiento y control.

El desafío de una democracia escolar auténtica radica, entonces, en superar la noción reducida de participación entendida como un simple procedimiento administrativo o como la gestión restringida de asuntos menores de la vida escolar. Democracia, en este contexto, no puede confundirse con una estructura formal de toma de decisiones, sino que debe concebirse como una práctica cotidiana de diálogo, deliberación y construcción colectiva de sentidos. Tal como advierte Freire (2007), la educación democrática no se limita a otorgar voz, sino que exige crear las condiciones para que esa voz pueda ser escuchada, reconocida y convertida en una fuerza transformadora. Aplicado al ámbito de la Educación Física, esto significa descentrar las jerarquías tradicionales que legitiman la imposición de un currículo hegemónico –centrado en deportes, prácticas y normatividades corporales propias del norte global– y abrir paso a experiencias corporales situadas, que emerjan de los contextos locales, de sus culturas corporales y de las comunidades que los habitan.

La construcción de un pensamiento crítico en la escuela implica, por tanto, un cuestionamiento radical de los supuestos que sostienen las lógicas de obediencia y disciplinamiento. Supone reconocer que la autoridad pedagógica no puede fundamentarse en la sumisión, sino en la generación de vínculos horizontales capaces de fomentar la autonomía, la creatividad y la corresponsabilidad. La democracia escolar se convierte así en un campo de disputa frente a las formas neoliberales de control, que reducen la educación a indicadores de eficiencia y competitividad. En contraste, se plantea una Educación Física comprometida con la justicia social, orientada a problematizar las desigualdades que atraviesan los cuerpos y a habilitar horizontes de transformación colectiva.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no se concibe únicamente como una herramienta intelectual abstracta, confinada a la reflexión académica, sino como una praxis situada, encarnada en el cuerpo y orientada a la emancipación. Es un ejercicio que articula lo cognitivo, lo político y lo corporal, y que se proyecta en la vida cotidiana de la escuela como un acto de resistencia frente a la naturalización de la dominación. De este modo, la democracia escolar no se entiende como un ideal lejano, sino como una práctica insurgente, siempre en construcción, que interpela tanto a docentes como a estudiantes a constituirse como sujetos políticos capaces de imaginar y materializar otros modos de ser, de convivir y de educar.

4. Feminismos interseccionales y decoloniales en la Educación Física

Abrir la reflexión en torno a los feminismos interseccionales resulta fundamental para pensar la Educación Física desde claves de justicia social y transformación educativa. No hablamos de un feminismo único ni homogéneo, sino de múltiples feminismos, con expresiones diversas, discursos divergentes y articulaciones políticas que, aunque diferentes, comparten la aspiración común de construir un horizonte emancipador. Esta perspectiva permite cuestionar críticamente el binarismo de género, problematizar los marcos globales o transnacionales de intervención, reconocer la interseccionalidad de las opresiones y situar la cultura y la comunicación como espacios estratégicos de disputa hegemónica. Desde allí, los feminismos denuncian las complejas relaciones entre género, poder y economía, resignificando la desigualdad como una cuestión política y pedagógica que debe ser visibilizada y transformada en el ámbito educativo (Gil, 2011; Varela, 2019).

Ahora bien, los conocimientos son siempre situados, como señala Donna Haraway (1988), y no pueden comprenderse si no emergen desde una posición política explícita y localizada. En este sentido, para comprender el conocimiento feminista resulta imprescindible revisar la evolución de los movimientos feministas en los distintos momentos de una historia construida en y desde el “norte global” (Varela, 2019). La primera ola se gestó en el contexto de la Ilustración y la Revolución Francesa, cuando numerosos levantamientos sociales –muchos de ellos encabezados por mujeres– confluyeron en acontecimientos como la toma de La Bastilla, aunque más tarde fueron silenciados por la Comuna. En aquel momento, se reivindicaba que la inteligencia no tenía sexo y se exigía, como derecho fundamental, el acceso de las mujeres a la educación. De manera paralela, en el marco de la Revolución Industrial, emergió también la demanda por el derecho de las mujeres a incorporarse al mundo laboral.

La segunda ola del feminismo se extendió desde mediados del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial, teniendo como eje principal la reivindicación del derecho al voto. Este reclamo se formuló desde distintas posiciones políticas, con una marcada impronta anticapitalista, antimperalista y, en ciertos casos, de orientación marxista.

La tercera ola, desarrollada en la segunda mitad del siglo XX, amplió el horizonte de la lucha feminista al cuestionar los significados atribuidos a la feminidad y la masculinidad, así como los estereotipos construidos en torno a estas categorías dicotómicas y excluyentes. Se puso en discusión la sexualidad, el género, la belleza y sus cánones sociales, inaugurando un nuevo proceso de concienciación feminista que buscaba construir identidades colectivas orientadas a un movimiento social liberador. En este marco, los discursos se alejaron de la dicotomía igualdad/desigualdad para avanzar hacia la noción de diversidad, rechazando la igualdad definida a partir del modelo masculino y criticando las políticas de igualdad que hasta entonces habían reforzado esa referencia (Gil, 2011).

Se introdujeron nuevas acepciones de violencia, se cuestionó la heterosexualidad como norma, se dio voz a mujeres, a identidades de género disidentes y a quienes quedaban fuera de la norma, poniendo en crisis el modelo heteronormativo y el binarismo sexo/género. De este modo, el activismo se politizó aún más, situando al feminismo frente al racismo, la decolonialidad, las desigualdades de clase y las identidades no binarias (Alvarez-Uriá et al., 2019; León, 2021; Solà, 2011; Varela, 2019). Esta etapa ofreció así una mirada más compleja e interseccional sobre el sexo y el género. La noción de interseccionalidad, acuñada por Kimberlé Crenshaw en 1989, puso de manifiesto las múltiples formas de opresión que afectaban, por ejemplo, a las trabajadoras negras (Viveros, 2016). Crenshaw destacó que los sistemas de dominación y las diversas discriminaciones no operan de manera aislada, sino de forma articulada, generando identidades atravesadas por múltiples factores –género, etnia, clase, (dis)capacidad, orientación sexual, edad, religión o nacionalidad– que, al actuar conjuntamente, multiplican la discriminación (Varela, 2019).

La cuarta ola, correspondiente al feminismo actual, se caracteriza por una crítica explícita al sistema neoliberal y por la centralidad que han adquirido la globalización y las redes sociales en la configuración de las luchas. Uno de sus rasgos distintivos es el esfuerzo por abandonar la visión del norte global para visibilizar otras realidades históricamente marginadas. En América Latina, esta ola se expresó con fuerza en las movilizaciones contra los feminicidios: en Argentina, a través de la consigna “Ni una menos” (2015); en Chile, Uruguay, Perú y México, con las protestas de 2016 y 2017 bajo el lema “Vivas nos queremos” y “Basta de violencia machista y complicidad estatal”; y a nivel global, con la campaña “#MeToo” iniciada en Estados Unidos y viralizada en redes sociales (León, 2021).

No obstante, aún persiste la ausencia de miradas provenientes de Asia, África y Medio Oriente. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de alejarse del feminismo liberal, que pone el acento en el “techo de cristal” y cuyos discursos tienden a reforzar el mercado, el elitismo y el individualismo, sin atender de manera adecuada a las realidades de clase y de raza (Arruzza et al., 2019). Se hace imprescindible, por tanto, construir feminismos situados, enraizados en las experiencias concretas de mujeres de diferentes contextos y épocas, como lo demuestra la genealogía feminista latinoamericana, cuyos orígenes y luchas no se corresponden con los marcos del norte global (Grillo, 2018). En esta línea, Curiel (2009) cuestiona la noción misma de “olas”, al considerarla eurocéntrica, y reivindica la existencia de otras historias de mujeres nunca contadas que deberían ingresar en la escuela y, por extensión, en la Educación Física escolar.

La escuela y la Educación Física no escapan a estas tensiones, ya que el cuerpo se convierte en el eje central de los feminismos. Como sostiene Esteban

El cuerpo como lugar de la vivencia y el deseo, la reflexión, la resistencia, la respuesta y el cambio social en diversos lazos económicos, políticos, sexuales, estéticos e intelectuales. Estos itinerarios deben tomarse el tiempo necesario para visibilizar los cambios y poder ver la diversidad de vivencias y de contextos (2013, p. 58).

5. El cuerpo como territorio de disputa

El cuerpo debe entenderse como una construcción social, cultural e histórica (Bourdieu, 2018; Esteban, 2013; León, 2021; Venegas, 2013), moldeada por la performatividad de los discursos y las normas de género (Butler, 2010). Comprender el sistema sexo/género supone reconocer las tecnologías sociales que actúan como cinceles en la formación de la corporalidad. Siguiendo a Rubin (1986), el género puede definirse como un mecanismo de organización social que establece y naturaliza la diferencia sexual. De este modo, en prácticamente todas las modalidades deportivas persiste un binarismo que delimita dos géneros exclusivos, excluyentes, dicotómicos, complementarios y jerárquicos (Alvarez-Uría et al., 2019). Así, mientras el sexo clasifica a las personas como mujeres u hombres en función de características biológicas, el género opera como construcción social que prescribe comportamientos, actitudes y normas (Colás, 2007). La identidad, sin embargo, constituye una construcción personal y social singular (Burgos, 2019). Estas expectativas normativas son transmitidas culturalmente y asignan roles, valores y creencias que condicionan la manera en que las personas actúan (Colás, 2007).

En muchos contextos, particularmente en el ámbito deportivo, persiste la creencia de que la discriminación de género carece de relevancia (Lleixà, Soler & Serra, 2020). Esta idea refuerza la reproducción de estereotipos, manteniendo deportes “propios de niñas” y “propios de niños”, sin problematizar la desigualdad estructural que atraviesa al sistema educativo (Arenas, 2006). El género funciona, así, como un dispositivo de control social que se impone de manera rígida, violenta y jerarquizada, obligando a las personas a ajustarse a normas sociales establecidas (Arisó & Mérida, 2010; Vizcarra et al., 2009). En esta línea, Foucault (1987) describe los procesos de disciplinamiento de los cuerpos en los Estados modernos y asigna a la escuela un papel central en la regulación y control de la población, formando sujetos productivos que reproducen el orden social. Como resultado, los cuerpos infantiles son moldeados para convertirse en “chicas” o “chicos” que encajen en el binarismo de género (Arenas, 2006; Subirats, 2016). La presión por cumplir con estas normas para no ser excluidos de su grupo de pares limita cualquier posibilidad de expresar el malestar.

Frente a esta regulación, los feminismos proponen el empoderamiento y la agencia como alternativas transformadoras. El empoderamiento busca que las personas oprimidas recuperen el control de sus vidas y generen transformaciones tanto en la cotidianidad como en las estructuras sociales; la agencia, en cambio, implica asumir un rol activo como protagonistas del cambio (Esteban, 2013). Desde perspectivas transfeministas (León, 2021), también se promueve la creatividad como vía para pensar el cuerpo de manera no dicotómica (Butler, 2010) y educar a la infancia en procesos de (des)programación de género (Tron & Flores, 2013).

La investigación educativa ha mostrado cómo la escuela reproduce de forma persistente las normas de sexo/género a través de sus prácticas pedagógicas (Arenas, 2006; Díaz-Aguado, 2006; Foucault, 2000; Martínez & Ramírez, 2017; Sánchez, 2019; Subirats, 2016). Sin embargo, debería orientarse hacia la elaboración de propuestas pedagógicas que permitan prevenir las múltiples manifestaciones de violencia sexual (Tardón, 2019). Para ello resulta indispensable la sensibilización y formación del profesorado, el reconocimiento de las realidades de los colectivos oprimidos y la promoción de una educación entendida como práctica de libertad (Freire, 2007; León, 2021). Esto implica que docentes se constituyan en facilitadores críticos, capaces de actuar de manera transgresora y subversiva (Carrera, 2013). La urgencia de este giro pedagógico es aún mayor considerando que el actual sistema neoliberal fomenta la competitividad y tolera formas de violencia de género (Sánchez, 2019).

La violencia de género se sostiene en una estructura de poder que privilegia los valores masculinos sobre los femeninos, reforzando relaciones de dependencia y asimetría. A ello se suman intersecciones de clase, raza, cultura, territorio, orientación e identidad sexual, edad o (dis)capacidad, entre otras, que configuran formas múltiples de subordinación (Mohanty, 2008). El binarismo sexo/género no solo produce desigualdad, sino también otras violencias como la homofobia o la lesbofobia (Albertin, 2017), que recaen sobre quienes desafían el modelo establecido. A lo largo de la historia y en todas las sociedades han existido personas cuyas expresiones de corporalidad, apariencia, deseo o identidad no encajan en los moldes dominantes (Alvarez-Uría, 2013). Sin embargo, las instituciones educativas han tendido a invisibilizar estas experiencias, desestimando la diversidad como un valor.

La escuela, de hecho, ha normalizado la desigualdad desde la primera infancia (Salinas & Leona, 2016). Sus discursos y prácticas contribuyen a moldear identidades, reproduciendo inequidades mientras se proclama un discurso de igualdad ya alcanzada. Tal como señalan Castillo y Gamboa (2013), esta aparente igualdad funciona como una trampa que silencia demandas urgentes y niega la discriminación que afecta a niñas e identidades disidentes (García, 2017; Subirats, 2016). De este modo, se naturalizan las desventajas sociales y se legitima el maltrato infantil, negando su vínculo con la violencia de género. En consecuencia, el maltrato llega a ser socializado y normalizado (Elorza & Francisco, 2014). Urge, entonces, deconstruir los discursos – tanto los explícitos como los silenciados– y convertir la escuela en un espacio de protección y seguridad, que contribuya a transformar las relaciones de poder hacia una socialización paritaria.

En este marco, las desigualdades deben abordarse desde una estrategia integral y multidisciplinar, que articule sensibilización, intervención y acción pedagógica (Anguita, 2011; Moriana, 2017; Tomé, 2008). Las pedagogías feministas se presentan como caminos para esta tarea, pues apuestan por prácticas descolonizadoras, despatriarcalizadoras e interseccionales (Galindo, 2013; Martínez, 2016). Lejos de ser homogéneas, estas pedagogías son múltiples y situadas: se enraízan en contextos específicos, se adaptan a tiempos y espacios concretos, y buscan la transgresión estructural (Montenegro, 2015). Atender a la diversidad se convierte, así, en una oportunidad para imaginar y construir un orden social distinto.

6. Cerrando el trabajo. Algunas ideas para orientar los procesos de transformación

En este recorrido, se hace evidente la urgencia de un trabajo educativo sustentado en principios de resistencia, justicia social y transformación radical de las prácticas pedagógicas. Tal proyecto debe orientarse por diversos ejes fundamentales que se detallan a continuación.

En primer lugar, resulta indispensable la construcción de comunidades educativas de resistencia y re-existencia (Walsh, 2013), concebidas como espacios donde se reconozca y se valore la diversidad constitutiva de cada sociedad. Estas comunidades no solo se oponen a la homogeneización cultural, sino que re-existen desde sus propios saberes, memorias y prácticas, recuperando la pluralidad de experiencias históricamente silenciadas (Curiel, 2009).

En segundo lugar, se impone la transgresión de las normas instituidas, en especial de aquellas que sostienen la heteronormatividad y las lógicas binarias de género (Rivera, 2018; León, 2021). Una educación crítica no puede limitarse a discursos de tolerancia o inclusión; debe confrontar activamente las estructuras que naturalizan la subordinación y habilitar formas diversas de ser y de habitar el cuerpo, más allá de los márgenes impuestos por el orden social hegemónico.

De igual modo, este trabajo requiere un compromiso político y una movilización social sostenida (Moreno, Toro y Gómez, 2018; Varela, 2019). La escuela y la Educación Física deben asumirse como campos de disputa ideológica, donde se define qué cuerpos importan, qué saberes se legitiman y qué futuros se tornan posibles. No basta con transformar prácticas pedagógicas aisladas: es preciso inscribir la acción educativa en una lucha más amplia contra el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo.

Otro eje central radica en el reconocimiento de epistemologías múltiples y situadas, que cuestionen el monopolio del conocimiento científico occidental (De Sousa Santos, 2019; Cusicanqui, 2018). Este reconocimiento supone construir ciencia con y para las comunidades, legitimando otros modos de conocer, sentir y pensar, y abriendo la escuela a una diversidad epistemológica que haga posible la justicia cognitiva (Walsh, 2013).

En esta misma dirección, se vuelve imprescindible elaborar discursos críticos sobre el cuerpo y la imagen corporal (León, 2021), desmantelando los esquemas hegemónicos que lo reducen a mercancía, objeto de control o norma estética. Junto con ello, es necesario promover prácticas educativas que reconozcan y respeten las identidades en sus fracturas y transgresiones (Esteban, 2013), habilitando el derecho a la diferencia como condición para la igualdad.

En el ámbito específico de la Educación Física escolar, la tarea pasa por superar la dicotomía sexo/genérica y por generar prácticas inclusivas que garanticen espacios y tiempos deportivos no excluyentes, donde todas las personas se sientan seguras y reconocidas (Martínez-Abajo, 2019). Esto exige además diseñar propuestas multigénero, capaces de visibilizar y valorar la diversidad de corporalidades y experiencias, evitando reproducir exclusiones y jerarquías (Martínez-Abajo, 2019).

Igualmente, es fundamental sistematizar propuestas que fortalezcan el empoderamiento, la autonomía y la emancipación, comprendiendo la educación como una práctica crítica orientada a la equidad y la justicia social (Martínez & Ramírez, 2017). En este marco, la formación docente crítica se vuelve ineludible: sin ella, el profesorado corre el riesgo de reproducir prejuicios, invisibilizar problemas y perpetuar desigualdades (Anguita, 2011; Bejarano et al., 2019).

Este horizonte demanda también vertebrar la interseccionalidad en todas las dimensiones escolares: desde la organización institucional y las metodologías de aula hasta las prácticas de juego, las relaciones con las familias, los medios de comunicación y los materiales educativos (Miralles-Cardona et al., 2020). Finalmente, se impone la revisión crítica del lenguaje y de los contenidos curriculares, identificando sesgos androcéntricos y la ausencia de referentes diversos en términos de raza, cultura, religión, capacidad, género y sexualidad. Tal revisión debe evitar imágenes estereotipadas y apuntar a la construcción de narrativas educativas inclusivas y transformadoras (Anguita, 2011).

En suma, avanzar hacia una EF como la planteada exige articular prácticas pedagógicas que resistan la homogeneización, que reconozcan la multiplicidad de formas de ser y de habitar el mundo, y que se comprometan con un horizonte de emancipación colectiva.

Declaración de autoría o roles de colaboración

Escritura: María Teresa Vizcarra Morales y Alberto Moreno-Doña

Revisión y edición: Carlos Gabriel Carballo

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha realizado en el contexto y gracias a ANID, Proyecto Fondecyt Regular N° 1260411.

Referencias bibliográficas

- Albertin, P. (2017). Abriendo puertas y ventanas a una perspectiva psicosocial feminista: Análisis sobre la violencia de género. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 79-90. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1021>
- Alvarez-Uria, A. (2013). Glosategia. En I. Castillo, y I. Retolaza (Ed.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak* (pp. 279-308). EDO!
- Alvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T. & Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término “coeducación” con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, (34), 62-75 <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.34.006/0>
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 43-51.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Graó.
- Arisó, O., & Mérida, R. (2010): *Los géneros de la violencia: una reflexión queer sobre la “violencia de género”*. Egales.
- Arruzza, C., Bhattacharya, T. & Fraser, N. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Herder.
- Bejarano, M. T., Martínez, I. & Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum. *Tendencias Pedagógicas*, (34), 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bourdieu, P. (2018). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Burgos, E. (2019). Cuerpos performativos. Prácticas corporales subversivas: Judith Butler. En S. López y L. Platero (Ed.), *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas* (pp. 27-50). Bellaterra.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Cátedra.
- Calvo, C. (2018). *Del mapa escolar al territorio educativo: “diseñando” la escuela desde la educación*. Universidad de La Serena.
- Carrera, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 2-12.
- Castillo, M. & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y el género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Curiel, R. Y. O. (2009). *Descolonizando el Feminismo: Una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, Buenos Aires, Argentina. <https://repositorio.unal.edu.co/items/78d04352-e8d4-4c05-ac9d-f702f74e6ced>
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Editorial Trotta.

- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención. *Revista de Estudios de Juventud*, (73), 38-57.
- Dussel, E. (1992). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Plural Editores. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Dussel, E. (2021). La otra política. En <https://www.youtube.com/watch?v=6leRKQGTI-A> Visita realizada 26 julio 2022.
- Elorza, C. & Francisco, L. (2014). Entrevista a Lidia Puigvert. Violencia 0 desde los 0 años. *Aula de infantil*, (75), 28-31.
- Esteban, M. L. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Bellaterra.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. Mujeres creando.
- García, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil, notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la universidad de Cantabria (España). *Ex Aequo*, 36, 43-57.
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos: sentidos comunes en la dispersión: una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*. Traficantes de Sueños.
- Grillo, E. B. (2018). *La crítica literaria feminista decolonial y el conocimiento interseccional desde los aportes del feminismo chicano de Gloria Anzaldúa* [Tesis de Especialista], Universidad Nacional del Nordeste de México. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1653/te.1653.pdf>
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755798>
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hinkelammer, F. (2018). *Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo*. Akal.
- Universidad de Valparaíso. (20 de abril de 2022). *Daniel Innerarity, inicio año académico UV 2022*. [Archivo de Video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=SDaw7Muj_CM
- León, I. (2021). *Desde el transfeminismo a la educación infantil: Estudios de caso sobre la escuela y la identidad en tiempos de neoliberalismo* [Tesis de Doctorado], Universidad País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lleixà, T., Soler, S. y Serra, P. (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. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>

- Martínez-Abajo, J. (2019). *La construcción de la identidad de un grupo de deportistas de alto nivel: un estudio de caso* [Tesis de Doctorado, Universidad País Vasco], Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. file:///C:/Users/Delia%20Contreras/Downloads/Dialnet-ConstruccionDeUnaPedagogiaFeministaParaUnaCiudadan-5354751.pdf
- Martínez, I. & Ramírez, G. (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.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Molto, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suarez y A. Hernández (Ed.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp.117-164). Cátedra.
- Monedero, J. C. (2013). *Curso urgente de política para gente decente*. Seix Barral.
- Montenegro, C. (2015). *Del saber de las mujeres machi al saber docente: Una investigación biográfico-narrativa* [Tesis de Doctoral], Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/items/5992ecb1-b353-4ab1-b460-404e4744c1e7>
- Moreno, A., Toro, S. y Gómez, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Revista Psicología, Sociedad y Educación*, 10(3), 349-362.
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (12), 267-286.
- Puar, J. K. (2017). *Ensamblajes terroristas. Homonacionalismo en tiempos queer*. Bellaterra.
- Rivera, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis. Tinta y Limón.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, 30(8), 95-145.
- Salinas, F. & Leona, A. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, 25(49), 143-160. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/15291/15756>
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Solà, M. E. (2011). *Ampliando nuestra mirada sobre la violencia de género. Herramientas para la transformación desde la perspectiva feminista-queer de la diversidad sexual*. Projecte de recerca finançat per l'Ajut a la Recerca Francesca Bonnemaison. Diputació de Barcelona.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(1), 22-36.
- Tardón, B. (2019). Violencia sexual: Deliberado silencio. En S. López, y L. Platero (ed.), *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas* (pp. 215-299). Bellaterra.
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas. Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres*. Emakunde. https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2008.01.16.amparo.tome.buenas_practicas.pdf
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. EdicionesB.

- Venegas, M. (2013) *Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Comares.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A. & Rekalde, I. (2009). *Las necesidades y valores de las niñas ante la competición en el deporte escolar*. UPV/EHU y Emakunde.
- Walsh C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y(re) vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala.
- Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Zibechi, R. (11 de enero de 2021). Las urgencias y el pragmatismo demolieron el pensamiento crítico. Des Informémonos. <https://desinformemonos.org/las-urgencias-y-el-pragmatismo-demolieron-el-pensamiento-critico/>