

*Sección dos: Texto*

*Nuevos retos hacia la inclusión de la atención a las diversidades*

## **Educación Infantil: Cuerpos y (anti)pedagogías corporales<sup>1</sup>**

Preschool Education: Bodies and body (anti)pedagogies

Andrea Izquierdo  
Universidad de Alicante  
aig18@alu.ua.es

Pablo Tapia  
pablotapiauv@gmail.com

Inma López-Francés  
Universidad de Valencia  
inmaculada.lopez-frances@uv.es

### **Resumen**

La finalidad del presente estudio es comprender las percepciones del profesorado de Educación Infantil acerca de la corporalidad en esta etapa. Para ello, atendiendo a un enfoque cualitativo-hermenéutico, se ha realizado una investigación narrativa, cuyos datos, por cuestiones derivadas de la COVID-19, se han recogido mediante una encuesta on-line de 20 ítems. Han participado un total de 13 docentes del segundo ciclo de Educación Infantil, perteneciendo 3 al primer nivel (3 años), 5 al segundo nivel (4 años) y 5 al tercer nivel (5 años). La edad media de las y los participantes es de 36 años, con 10 años de experiencia como docentes. Todos y todas ellas ejercen en la Comunidad Valenciana. El proceso nos permite poner de manifiesto y valorar creencias o concepciones sobre la corporalidad y su relación con Educación Infantil, los cuerpos referentes en esta etapa, la influencia de la corporalidad en la conducta social, así como las necesidades percibidas del profesorado acerca de la formación en corporalidad y el reflejo en su praxis.

**Palabras clave:** Corporalidad, Educación Infantil, Experiencia docente, Diversidad.

---

<sup>1</sup> Recibido: 05/12/2019 Evaluado: 04/01/2020 Aceptado: 02/04/2020

## Abstract

The purpose of this study is to understand the perceptions of Early Childhood Education teachers about corporeality at this stage. For this purpose, following a qualitative-hermeneutic approach, narrative research has been carried out, whose data, due to questions derived from the COVID-19, have been collected by means of an on-line survey of 20 items. A total of 13 teachers of the second cycle of Early Childhood Education participated, 3 belonging to the first level (3 years) and 5 to the second level (4 years) and 5 to the third level (5 years). The average age of the participants was 36 years, with 10 years of teaching experience. All the participants work in the Valencian Community. The results allow us to assess the beliefs or conceptions about the term corporeality, the referent bodies in the Early Childhood Education stage, the influence of corporeality in social behavior, as well as the perceived needs of Early Childhood Education teachers regarding training in corporeality and its reflection in their praxis.

**Keywords:** Corporeality, Early Childhood Education, Teaching experience, Diversity.

## Introducción

La forma más directa que tenemos de acceder al mundo es mediante nuestro cuerpo, y no únicamente porque con él ocupemos un espacio y tiempo. Vayamos más allá: con nuestro cuerpo somos (Merleau-Ponty, 2000). A lo largo de la vida, generamos ideas, deseos, conductas y comportamientos a través de nuestras emociones, sentimientos y percepciones. Expresamos hacia el exterior lo que somos y sentimos mediante nuestro cuerpo.

Asimismo, el ser humano se relaciona tanto consigo mismo, como con el otro y el entorno. De esta forma, según Filetti y Silva (2009), la representación del cuerpo atiende a una manifestación social y se constituye junto con el contexto histórico, cultural y político. Una configuración que se encuentra en continua transformación (González y González, 2010), cuyos cambios se dan en función de las experiencias de cada persona.

En torno a esto, podemos hablar de corporalidad, entendiendo este concepto como un constructo social, pues utilizamos el cuerpo como una forma de interacción con el mundo (de Castro et al., 2014). Asimismo, esto nos acerca a la pertenencia de un grupo social. Ligado a este término, hacemos mención también a la corporeidad como proyección simbólica de nuestro cuerpo y existencia, y relación con nosotros mismos y con las personas de nuestro entorno (Lluís y Mélich, 2005).

Según Águila y López (2019), “nacemos con un cuerpo que se transforma, se adapta y conforma una corporeidad a través de la experiencia incluyendo la acción, las emociones, los pensamientos y la percepción sensorial” (p. 414).

### *1. ¿Qué ocurre con el cuerpo en la escuela?*

Históricamente, la ocupación principal de la escuela ha sido la transmisión de contenidos teóricos, dirigiendo poca atención a otros aspectos como las emociones, sentimientos,

intereses, motivaciones, formas de expresión del estudiantado, etc. Sin embargo, es fundamental tener todo esto en cuenta si la finalidad real del sistema educativo es conseguir el desarrollo integral de las personas.

Ahora bien, ¿existe una inclusión del cuerpo en la escuela y todas sus posibilidades de manifestación? ¿Sería conveniente con el objetivo de favorecer este desarrollo integral? Para Águila y López (2019) la institución educativa ha obviado el cuerpo.

Por otro lado, Agudo-Ruiz (2014) señala la escasez de formación en esta dimensión tanto de recién egresados como de docentes con más de 10 años de experiencia, y que lo que han aprendido lo han hecho por implicarse opcional e individualmente en este tema.

En relación con la corporalidad infantil, los hábitos, creencias y expresiones corporales de este estudiantado viene determinado generalmente por los agentes de socialización de su entorno más cercano. La cultura a la que pertenecen se manifiesta, también, en la apariencia (vestimenta, movimiento, posturas, formas de comunicación, formas de hablar e interactuar con los otros, etc.) y, como tal, representan y son los distintos escenarios socioculturales que habitan. Un ejemplo claro de ello podría ser la escuela y su relación con el sistema sexo-género, en la que la obsesión por definir un tipo de sexualidad correcta, adecuada y conveniente atravesó (y atraviesa aún) todos los discursos y prácticas escolares (Scharagrodsky & Southwell, 2007).

Esto ocurre significativamente con las relaciones y modelos de sexo y género, pero es generalizable hacia otros muchos ámbitos. No todos los comportamientos, actitudes, *movimientos* son aceptados en la escuela (ni en la vida) y dado que participamos, directa e indirectamente, de estos códigos y normas sociales, el cuerpo se siente irremediabilmente dominado por ciertos estándares.

Podemos escapar de estas constricciones, tratar de resistir o romper estos modelos, pero el maltrato se reconfigura y, de nuevo en palabras de Scharagrodsky y Southwell (2007), aparecen designaciones y normas nuevas para castigar a aquellas, aquellos, aquellos que traten de hacerlo.

Romero (1994) y Silva y Nicolino (2020) indican que la escuela contribuye a la reproducción y mantenimiento de estereotipos sociales y sexuales sobre los cuerpos. Un ejemplo y ya añejo muy ilustrador es la distribución de las criaturas en su tiempo de ocio, *el patio*. ¿Dónde jugabas cuando eras pequeño/a? Y, siendo docente, ¿dónde juega tu estudiantado? A ello se suma la falta de formación e información acerca de corporalidad y educación, su reflejo o la ausencia de este en la práctica docente, o los criterios de belleza y placer, que giran en torno, como hemos mencionado, a reglas, normas y/o códigos sociales, a través de un proceso que podemos denominar aquí como *normativización*.

Así, lo *normativo* es norma, aceptado, normal y natural; mientras, la cuestión central que atenta contra una libre corporalidad o un libre desarrollo de esta es la negativización de la diferencia. Esta negativización, donde lo diferente se concibe como anormal y antinatural, es el punto de apoyo y legitimación de escenarios de desigualdad y maltrato corporal (ibid.). Y

sí, estos escenarios también se encuentran presentes en los espacios de las, los y les más pequeños.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado parece ser que resignificar el cuerpo, las emociones, sensaciones y usos del cuerpo en espacio y tiempo, su cuidado, sexualidad y deseo, placer y contacto corporal, así como resignificar, simultáneamente, la violencia simbólica, pedagógica y física, son acciones prioritarias en cualquier desafío pedagógico y escolar (Scharagrodsky & Southwell, 2007).

## 2. *Objetivos*

El objetivo principal de esta investigación es comprender las percepciones del profesorado de Educación Infantil acerca de la corporalidad en esta etapa.

A raíz de esto, las preguntas de investigación que surgen son las siguientes:

- a. ¿Cuáles son las creencias o concepciones sobre el término corporalidad?
- b. ¿Qué cuerpos son referentes en la etapa de Educación Infantil?
- c. ¿Cree el profesorado de Educación Infantil que el desarrollo de la corporalidad influye en la conducta social?
- d. ¿Qué necesidades percibidas acerca de la formación en corporalidad tiene el profesorado de Educación Infantil? ¿De qué forma se refleja en su praxis docente?

## Metodología

Tal y como puede deducirse por sus objetivos, la naturaleza de esta indagación es aproximativa. Es decir, se pretende realizar un bosquejo de experiencias significativas en torno al tema en cuestión (Corporalidad y Educación Infantil) con tal de poner de relevancia lo que podríamos denominar *balizas* que nos permitan tantear el terreno para la acción. En otras palabras, no interesa ni es posible (por tiempo(s) y recursos) dentro del marco de esta investigación generar leyes universalizables positivadas, sino más bien acercarse a diferentes realidades docentes que permitan esa primera aproximación.

### 1. *Participantes*

La muestra de esta breve indagación ha sido seleccionada por muestreo intencional. Los participantes han sido 13 docentes, cuyas edades están comprendidas entre los 26 y 48 años, siendo la media de 36 años. Todas ellas ejercen actualmente en el segundo ciclo de Educación Infantil, encontrándose actualmente 3 docentes en el primer nivel (3 años), 5 docentes en el segundo nivel (4 años) y 5 docentes en el tercer nivel (5 años), con una experiencia media como profesionales de la educación de 10 años. Todas las y los participantes ejercen en la Comunidad Valenciana (de nuevo, por la naturaleza aproximativa de esta investigación).

### 2. *Instrumentos*

Se ha optado por una metodología de carácter cualitativo-hermenéutico, cuyos datos, por cuestiones derivadas de la COVID-19, se han recogido mediante una encuesta on-line. Esta

contiene 20 ítems y se ha estructurado en tres apartados: presentación de las investigadoras y finalidad de la recogida de los datos, identificación de las personas que participan (edad, género, años que llevan ejerciendo la docencia, nivel educativo y provincia en la que trabajan actualmente) y cuerpo de las preguntas (15 ítems).

A su vez, las cuestiones de la encuesta (CE) se estructuraron en función de las cuestiones de investigación (CI) que previamente definimos, quedando distribuidas de la siguiente forma:

CI.1: ¿Cuáles son las creencias o concepciones sobre el término corporalidad?

CE.1: ¿Qué entiendes por corporalidad?

CE.2: ¿Conoces alguna pedagogía que tenga en cuenta la corporalidad? ¿Cuál? ¿De qué forma?

CE.3: ¿Trasladas esta concepción al aula? ¿De qué forma?

CI.2: ¿Qué cuerpos son referentes en la etapa de Educación Infantil?

CE.4: ¿Qué cuerpos crees que se muestran en Educación Infantil?

CE.5: ¿Crees que la Educación Infantil incluye en su práctica una diversidad significativa de cuerpos? ¿Por qué?

CI.3: ¿Cree el profesorado de Educación Infantil que el desarrollo de la corporalidad influye en la conducta social?

CE.6: ¿Dirías que existe una diferenciación en cuanto al uso que hacen de su cuerpo las niñas, les niños y los niños de Educación Infantil en la escuela? ¿De qué forma?

CE.7: De haber respondido de manera afirmativa en la pregunta anterior, ¿por qué crees que se produce esta diferenciación?

CE.8: ¿Crees que existe(n) un(os) cuerpo(s) que reciben mayores situaciones de rechazo y/o violencia frente a otros? De ser así, ¿cuáles?

CE.9: De haber respondido de manera afirmativa en la pregunta anterior, ¿a qué crees que se debe?

CI.4: ¿Qué necesidades percibidas acerca de la formación en corporalidad tiene el profesorado de Educación Infantil? ¿De qué forma se refleja en su praxis docente?

CE.10: ¿Crees necesario recibir formación sobre corporalidad? ¿Por qué?

CE.11: ¿Has recibido formación relacionada sobre corporalidad y Educación Infantil?

CE.12: De haber respondido de manera afirmativa en la pregunta anterior, ¿qué conocimientos y procedimientos te ha aportado?

CE.12a: Indica de qué organismo o institución la has recibido.

CE.13: De haber respondido de manera negativa en la pregunta número 11, ¿crees necesario recibirla?

CE.13a: Indica quién debería hacerse cargo de ello.

### 3. *Procedimiento*

En primer lugar, para realizar la recogida de los datos, se informó a todas las personas del tratamiento anónimo de los datos, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Una vez recopiladas todas las encuestas de las y los participantes, se procedió al análisis de los datos. Puesto que se ha optado por un estudio de corte cualitativo, se llevó a cabo una investigación narrativa, con el fin de valorar las creencias, actitudes y valores de nuestras participantes acerca de la corporalidad en la etapa de Educación Infantil. En sí, esta metodología permite que mediante el análisis de las narrativas estudiemos y comprendamos la experiencia de estas personas (Blanco, 2011).

Posteriormente, este análisis derivó en la codificación de las narrativas que permitieron definir las dimensiones para ser expuestas y analizadas, culminando con una dimensión diseñada para las conclusiones, donde se hacen propuestas de evolución (dentro del campo de estudio de la corporalidad con relación a la educación infantil) y de mejora (para las propias prácticas docentes evidenciadas de tal necesidad).

La duración total de la investigación, desde su diseño y puesta en marcha hasta el volcado de los datos, ha sido de dos meses. Parte de este tiempo se ha invertido en tecnología educativa en materia de corporalidad y educación infantil, aunque su mayoría se ha dedicado al diseño de la encuesta y el análisis de las respuestas.

## **Resultados**

Para exponer los resultados de nuestra investigación dividiremos esta sección en cuatro subapartados. Así, se dará respuesta a las preguntas de nuestro estudio.

### **a. Creencias o concepciones sobre el término corporalidad**

En primer lugar, se recogen las creencias que existen en las participantes en torno al término corporalidad. En su mayoría, coinciden en afirmar que está relacionado con el cuerpo, sin profundizar realmente en el significado que le otorgan a esto. Hay quien, además detalla:

Todo aquello relacionado con el cuerpo, autocuidado, aprendizaje, sensaciones y emociones (Narrativa 01).

Otro de los docentes también apunta que la corporalidad formaría parte del desarrollo completo del alumnado.

Tener presente el movimiento del cuerpo para el desarrollo integral del infante (Narrativa 13).

Por otro lado, cuando preguntamos por pedagogías que consideran que tienen en cuenta la corporalidad coinciden en: Waldorf, Pikler, Decroly y Montessori.

La pedagogía Waldorf (Narrativa 01).

No, no conozco ninguna específica. Si imagino que la pedagogía Pikler habla de movimiento y, por tanto, de corporalidad (Narrativa 02).

Decroly (centros de interés), Montessori (Narrativa 03).

En cuanto a la consideración de si trasladan esto a su aula, a excepción de cuatro personas, afirman que sí que lo hacen.

Diariamente trabajamos todo lo referente a la motricidad tanto fina como gruesa, control postural adecuado a cada situación. Y todo lo relacionado con las emociones, así como hábitos para que cada vez sean más autónomos y libres e independientes (Narrativa 07).

En el aula intento llevar a cabo un trabajo globalizado de los cinco sentidos. Llevar a cabo propuestas desde un enfoque kinestésico. Considero que todo aquello que se aprende a través de la experiencia con su propio cuerpo será mucho más significativo (Narrativa 08).

Sí, ya que realizamos otras actividades como yoga, calentamiento con movimientos de diferentes partes de su cuerpo (rotación de muñecas, cabeza, brazos, etc.), actividades sobre su esquema corporal, juegos en el patio tradicionales como salto a la cuerda, etc. (Narrativa 10).

## **b. Cuerpos referentes en la etapa de Educación Infantil**

Cuando son cuestionadas acerca de los cuerpos que creen que son representativos en esta etapa, las personas participantes coinciden:

Uy, pues generalmente blancos, niño/niña, sin diversidad funcional y esbeltos (Narrativa 02).

Al ver la pregunta he ido a los libros que utilizamos y, de forma general, niños y niñas, sin ninguna discapacidad aparente y blancos (Narrativa 12).

Al mismo tiempo, queremos averiguar si en la Educación Infantil se incluye o percibe diversidad de cuerpos. En este caso, obtuvimos docentes que respondieron de manera negativa, destacando que posiblemente falte reflexión en torno a esto.

No. Las razones no las tengo claras. Falta de formación, inercia. Es posible que deba pensar más en ello (Narrativa 02).

Por otro lado, hay quien menciona que sí se tiene en cuenta la diversidad. Parten de la idea de que en esta etapa son más inocentes y no están tan condicionados por el entorno como lo estamos los adultos.

Sí. En la etapa de infantil los niños y niñas son más puros y no están tan condicionados por la sociedad (Narrativa 01).

En relación con esto, destacamos una última narrativa en la que se profundiza acerca de la existencia de diversidad de cuerpos.

En aquellas escuelas en las que he estado, gran parte no. Creo que porque consideran que si no ha surgido la necesidad en un aula no es necesario. Pero no opino así, porque les niños, las niñas y los niños tienen derecho a vivir un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que esté presente la diversidad de cuerpos (Narrativa 08).

### **c. Influencia de la corporalidad en la conducta social**

En este caso, mayoritariamente todas las y los participantes de este estudio coinciden en que existe una diferenciación en cuanto al uso que hace de su cuerpo el estudiantado de Educación Infantil. Hacen hincapié en los cuidados, los tipos de juego y en que la concepción de su propio cuerpo es distinta.

Existe una diferenciación. Las niñas cuidan más de su cuerpo, higiene, peligros... Y de los otros/as. Los niños se dañan más, ya que utilizan su cuerpo de una forma más agresiva, con la lucha (Narrativa 01).

Sí, mucha. No tengo la experiencia con niños, de momento. Con tres años ya ves claramente cómo las niñas y niños portan los mandatos de género en su cuerpo (sus movimientos, su ropa e incluso sus juegos). Los niños prefieren el cuerpo a cuerpo, el contacto brusco, las niñas tienden a sentarse, menos contacto brusco. Incluso cuando se pelean usan sus cuerpos diferente (Narrativa 02).

Sí. En la forma de jugar e incluso en la concepción del propio cuerpo. A las niñas de 5-6 años ya les preocupa su cuerpo de una forma más “adulta” que a los niños (Narrativa 04).



Sí, las niñas se muestran más cuidadosas en sus tareas diarias, su juego es diferente. Los niños tienen un movimiento que muestra mayor actividad, sus necesidades motoras parece que son diferentes (Narrativa 07).

Al igual que ocurría en el epígrafe anterior, hay docentes que apuntan que la diferenciación en el uso de cuerpos se debe al enfoque sexista del entorno y los medios de comunicación.

Están condicionados por los patrones familiares, sociedad, televisión, juguetes, etc. (Narrativa 01).

Por el sistema en el que vivimos. Claramente desde que se nace se nos dice cómo se debe actuar en función de género (Narrativa 02).

También tuvimos en cuenta si consideran que ciertos cuerpos reciben más rechazo que otros. En este caso, hicieron mención especial a cuestiones de raza y etnia, género y diversidad funcional. O, en otras palabras, a violencias racistas, machistas y capacitistas.

Sí, por supuesto. Aquellos cuerpos que no cumplen con “lo normal”. Por ejemplo, en el ámbito rural donde yo estoy si hay alguien negro pues ya, ya es de per se rechazado, ya que no es lo normal. No tanto los niños y las niñas, más las familias; y eso, claro, se traslada a ellos (Narrativa 02).

Sí. Los cuerpos que tienen alguna discapacidad observable o algo que se asocia diferente del resto (ausencia de brazo o pierna, estrabismo, obesidad...) (Narrativa 03).

Sí, es posible. Las niñas, por ejemplo, frente a los niños (Narrativa 04).

Sí, sabemos que las mujeres en general reciben mayores dosis de violencia que los hombres. También rechazan de forma interna y externa más intensamente sus cuerpos (Narrativa 12).

En esta ocasión también están de acuerdo en que es debido a los patrones de *normativización* de los que hablábamos previamente.

A los patrones de “normalidad” establecidos en la sociedad. Todo aquello que se sale de lo considerado/visto “normal”, todo aquello que rompe con las reglas... se recibe como una amenaza (Narrativa 08).

Familias, sociedad y cultura un poco racistas, con poca tolerancia, y rechazo a lo diferente (Narrativa 10).

Moda, televisión, internet, etc. (Narrativa 13).

#### **d. Necesidades percibidas del profesorado de Educación Infantil acerca de la formación en corporalidad y reflejo en su praxis**

Por último, quisimos valorar la importancia que le otorgan a recibir formación en este ámbito. A excepción de dos personas, todas las y los participantes afirman que sí que lo es.

Sí, el conocimiento del cuerpo y saber de sus posibilidades y limitaciones es fundamental en esta etapa puesto que a estas edades están tomando conciencia del yo y están formando su autoconcepto (Narrativa 03).

Sí, porque en las escuelas viven los niños, les niñas y las niñas, y es una obligación para todos los educadores ofrecerles la oportunidad de experimentar, respetar, conocer y vivir en libertad su cuerpo y el de los otros (Narrativa 08).

Apuntan que es importante recibir formación sobre corporalidad. Sin embargo, la mayoría también coincide en que no la han tenido. Únicamente tres encuestados afirman que sí han recibido formación, siendo los conocimientos adquiridos los siguientes:

Dinámicas de integración de grupo, romper estereotipos, dar normalidad a la sexualidad como un proceso natural de descubrimiento, empoderar a niños y niñas que lo necesitan. El respeto a todo tipo de familias (Narrativa 01).

## Conclusión

En este primer paso hacia la docencia de educación infantil hemos podido sacar tempranas conclusiones. Y decimos tempranas porque, en este camino, es indispensable alcanzar al resto de agentes educativos, con especial foco en sus protagonistas más directos: las criaturas.

Del profesorado extraemos que si bien existe una extendida concepción acerca de la corporalidad y cómo esta se relaciona con dimensiones clave de la Educación Infantil (“autocuidado”, “emociones”, “motricidad”, “desarrollo integral” ...), dicha concepción es poco profunda en su significado, a pesar de contar con significativos campos de referencia en Teoría de la Educación. Sea como sea, la mayoría de las participantes se muestran abiertas y activas con respecto al tratamiento de la corporalidad en las aulas de infantil.

A pesar de estos esfuerzos, parece ser que tanto en el imaginario colectivo docente como en los materiales didácticos la figura referente permanece blanca, binaria (niña-niño) y sin discapacidad, un sesgo grave cuando hablamos del espacio de socialización que supone la escuela. Las razones que las participantes utilizan para explicar esto son diversas, variando desde la poca formación, pasando por la inercia o abogando por la *pureza* de las criaturas en esta etapa, donde “no están tan condicionados por la sociedad (Narrativa 01)”.

No obstante, el reflejo de la socialización de niñas, niños y niñas parece contradecir esta creencia, dado que el profesorado admite de forma mayoritaria una clara diferenciación entre los cuerpos de los niños y los cuerpos de las niñas. Es interesante aquí advertir la ausencia de *les niñas* en todos los discursos excepto uno. Los motivos que dan razón a esto, según los y las participantes, son los medios de comunicación, la familia, los juguetes, la sociedad y el sistema en general.

No solo el género juega un papel determinante en esta relación entre cuerpos, sino que elementos como la discapacidad, la raza, la etnia o “algo que se asocia diferente al resto” (Narrativa 03) o “que no cumplen con “lo normal”” (Narrativa 02) se reiteran para dar explicación a esta diferenciación, siendo las razones las mismas que en el párrafo anterior. En este caso, si la línea a seguir por el profesorado es esta distinción, huiríamos de conseguir una práctica educativa efectiva, pues no se estaría respetando ni teniendo en cuenta las dificultades y la idiosincrasia propia del alumnado (Freire, 2000).

Ante esta situación, las y los docentes afirman la importancia acerca de la formación sobre corporalidad y educación, destacando lo importante y fundamental que es en esta etapa acercar el autoconocimiento, la conciencia y el autoconcepto en lo referente a lo corporal, con tal de poder vivir y experimentar el cuerpo en libertad consciente. Tan solo tres de las trece personas encuestadas afirmó haber recibido formación en este ámbito. Esta apuesta por la formación coincide con Rossetti et al. (2014), pues afirman que “la formación continua debe ser un espacio para la profundización, la mejora y la supervisión constantes de los profesores” (p. 223). De hecho, por ejemplo, para Silva y Neto (2006), incluir la educación sexual y corporal en cualquiera de las etapas educativas permitiría la construcción de conceptos y valores vinculadas a los derechos básicos de todas las personas.

Molina y Santos (2017), por su parte, también refuerzan la idea de que en los planes de estudios que forman a futuros educadores se oferten asignaturas cuyos contenidos aborden temas relacionados con el cuerpo, el género y la diversidad en general.

Reiteramos en este cierre, de nuevo, la comprensión holística que las autoras de esta indagación pretendemos tener con este tema.

Para estas conclusiones, comenzamos afirmando la necesidad de llegar hasta todos los agentes educativos. La muestra de docentes de Educación Infantil, la que se ha incluido en este trabajo, es solo un paso de los muchos que debemos recorrer para lograr una fotografía amplia y nítida de las diferentes realidades que se viven en nuestros centros escolares. Esto, por supuesto, sin olvidar las voces claves: las criaturas, que suelen ser las olvidadas, y son las protagonistas indudables de este proceso.

Esto, junto con el tamaño de la muestra de nuestro estudio resulta una limitación. En el caso de que nuestro trabajo se hubiera caracterizado por un número de participantes mayor, los resultados podrían generalizarse. No obstante, son cuestiones que pueden ser planteadas como futuras líneas de investigación.

## Referencias

Agudo-Ruiz, F. (2014). Psicomotricidad: formación de los maestros de Educación infantil y educación física. En P. Miralles-Martínez, M.<sup>a</sup> B. Alfageme-González, & R. A. Rodríguez-Pérez (Eds.), *Investigación e Innovación en Educación Infantil* (pp. 283-292). Murcia, España: Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://cutt.ly/TYJyWdU>

- Águila, C., & López, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. Recuperado de: <https://cutt.ly/8YCAa6R>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156. Recuperado de: <https://cutt.ly/vUxICg4>
- De Castro, A. M., Ferreira, C., & Rossetti, G. (2014). Escola o diálogo sobre corporeidade e educação sexual. *Dialogia*, 20, 211-230. <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.N20.4876>
- Filetti, E., & Silva, R. (2009). Corpo e Linguagem: perspectivas discursivas e interdisciplinares. *Revista Solta a Voz*, 19(2), 175-197. <https://doi.org/10.5216/rp.v19i2.5907>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- González, A., & González, C. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187. Recuperado de: <https://cutt.ly/4UXghfh>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, BOE, núm. 294, de 6 de diciembre de 2018. Recuperado de: <https://cutt.ly/uPSH3tp>
- Lluis, D., & Mélich, J. (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Trotta.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Molina, A. M. R., & Santos, W. B. (2017). Educação sexual e currículo de ciências/biologia: desafios à prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(3), 1149-1163. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.9530>
- Romero, E. (1994). A educação física a serviço da ideologia sexista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 15(3), 226-234.
- Rossetti, G., Ferreira, C., & de Castro, A. M. (2014). Escola e o diálogo sobre corporeidade e educação sexual. *Dialogia*, 20, 211-230. <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.N20.4876>
- Scharagrodsky, P., & Southwell, M. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En Memoria Académica. Disponible en: Recuperado de: <https://cutt.ly/xU2nmKx>

- Silva, M. A. A., & Nicolino, A. (2020). Sobre lágrimas, corpos e silêncios pedagógicos: transitando entre educação física escolar, sexualidades e gênero. *Educación Física y Ciencia*, 22(4), Artículo e147. <https://doi.org/10.24215/23142561e147>
- Silva, R. C. P., & Neto, J. M. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: O que mostram as pesquisas. Background of teachers and educators for approach to sexual education at schools: what research works show. *Ciência E Educação*, 12(2), 185-197. Recuperado de: <https://cutt.ly/KU9PyVU>

