



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA



Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport

TREBALL FINAL DE MÀSTER
Màster Universitari en Investigació i Intervenció en Ciències de
l'Activitat Física i l'Esport
CURS 2023-2024

ELS COSSOS GROSSOS VERS LA SALUT: UN
ESTUDI DE CAS EDUCATIU SOBRE ELS
DISCURSOS DE LES FUTURES PROFESSIONALS
D'EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORT

Presentat per l'estudiant:

Núria Devís Coret

Professor tutor:

José Devís Devís

ÍNDEX

Resum	5
Resumen	7
Abstract	9
1. INTRODUCCIÓ	11
2. ‘EPIDÈMIA D’OBESITAT’, EXERCICI FÍSIC I PEDAGOGIA DE LA GRASSOR.	13
3. REVISIÓ SISTEMÀTICA SOBRE LA PEDAGOGIA DE LA GRASSOR	18
3.1. Mètode	18
3.2. Àrees temàtiques	22
4. EL PRESENT ESTUDI: POSICIONAMENT TEÒRIC I OBJECTIUS	31
4.1. Posicionament teòric	31
4.2. Objectius	31
5. METODOLOGIA	33
5.1. Disseny	33
5.2. Recollida de dades	37
5.3. Anàlisi de les dades	39
5.4. Aspectes ètics i criteris de credibilitat	40
6. RESULTATS I DISCUSSIÓ	43
6.1. Els discursos	43
6.2. Les experiències	47
6.3. Quin és el paper de l’EF?	56
7. CONCLUSIONS, LIMITACIONS I FUTURES LÍNIES D’INVESTIGACIÓ	61
8. REFERÈNCIES	65
ANNEX I: Lectura (Pausé, 2019)	77
ANNEX II: Consentiment Informat	80
ANNEX III: Exemple de transcripció d’una discussió en grup	81
ANNEX IV: Informe del tutor acadèmic sobre el TFM	86

RESUM

‘L’epidèmia d’obesitat’ és un dels discursos més expandits i arrelats a la nostra societat que elogia els cossos prims al etiquetar-los de ‘saludables’, i que consegüentment, estigmatitza la grassor. Llavors, en presència d’aquest coneixement que també circula a les aules, la Pedagogia de la Grassor tracta d’oferir una perspectiva educativa de salut alternativa a la biomèdica, mitjançant el qüestionament dels significats atribuïts a la grassor. Aquest treball correspon a un estudi de cas sobre una iniciativa pedagògica amb futures professionals de l’Educació Física (EF) i l’esport, centrada en la narració d’una història que problematitza l’opressió i discriminació cap als cossos grossos amb l’objectiu de conèixer les seues nocions vers la salut, l’exercici i l’EF, i fer aflorar discursos alternatius que desafien el coneixement dominant. Un total de 102 alumnes del Grau de Ciències de l’Activitat Física i l’Esport (CAFE) i de Magisteri de l’especialitat d’EF de la Universitat de València van participar en l’estudi. Un anàlisi del discurs postestructuralista i feminista va revelar un predomini d’actituds de resistència vers el discurs de salut dominant i l’enfocament biomèdic i elitista de l’EF. No obstant això, també es van negociar i plantejar comprensions alternatives vers la salut, la grassor i el paper de l’EF. A més, les experiències compartides de l’alumnat van mostrar una proximitat i influència significativa del discurs i les pràctiques dominats entorn a la salut i la regulació corporal, on es va apreciar una major pressió i impacte vers els cos de les dones.

PARAULES CLAU

Pedagogia de la Grassor, investigació qualitativa, narració d’històries, postestructuralisme, estudi de cas.

RESUMEN

‘La epidemia de obesidad’ es uno de los discursos más expandidos y arraigados a nuestra sociedad que elogia los cuerpos delgados al etiquetarlos de ‘saludables’, y que consiguientemente, estigmatiza la gordura. Por tanto, en presencia de este conocimiento que también circula en las aulas, la Pedagogía de la Gordura trata de ofrecer una perspectiva educativa de salud alternativa a la biomédica, mediante el cuestionamiento de los significados atribuidos a la gordura. Este trabajo corresponde a un estudio de caso sobre una iniciativa pedagógica con futuras profesionales de la Educación Física y el deporte, centrada en la narración de una historia que problematiza la opresión y discriminación hacia los cuerpos gordos con el objetivo de conocer sus nociones hacia la salud, el ejercicio y la EF, y hacer aflorar discursos alternativos que desafían el conocimiento dominante. Un total de 102 alumnos del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) y de Magisterio de la especialidad de EF de la Universitat de València participaron en el estudio. Un análisis del discurso postestructuralista y feminista reveló un predominio de actitudes de resistencia hacia el discurso de salud dominante y el enfoque biomédico y elitista del EF. Sin embargo, también se negociaron y plantearon comprensiones alternativas sobre la salud, la gordura y el papel del EF. Además, las experiencias compartidas del alumnado revelaron una proximidad e influencia significativa del discurso y las prácticas imperantes entorno a la salud y la regulación corporal, manifestando una mayor presión e impacto sobre los cuerpos de las mujeres.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía de la Gordura, investigación cualitativa, narración de historias, postestructuralismo, estudio de caso.

ABSTRACT

The obesity epidemic' is one of the most widespread and entrenched discourses in our society that lauds slim bodies by labelling them as 'healthy', and consequently stigmatises fatness. In the context of this knowledge, which also circulates in the classroom, the Fat Pedagogy seeks to offer an alternative health education perspective to the biomedical one, by questioning the meanings attributed to fatness. This work corresponds to a case study of a pedagogical initiative with future Physical Education (PE) and sport professionals. The initiative was centered on the narration of a story that problematised oppression and discrimination towards fat bodies. The aim was to understand their notions of health, exercise, and PE, and to bring to the surface alternative discourses that challenge the dominant knowledge. A total of 102 students from the University of Valencia's Physical Education Teacher Education and Sport Science and Physical Education degrees participated in the study. An analysis of the post-structuralist and feminist discourse revealed a predominance of resistant attitudes towards the dominant health discourse and the biomedical and elitist approach to PE. However, alternative understandings of health, fatness and the role of the EF were also negotiated and raised. Furthermore, the collective experiences of the students revealed a significant influence of the prevailing discourse and practices surrounding health and body regulation, which manifested in greater pressures and impacts on women's bodies.

KEYWORDS

Fat Pedagogy, qualitative research, storytelling, post-structuralism, case study.

1. INTRODUCCIÓ

Una de les majors preocupacions en el camp de la salut actualment és ‘l’epidèmia d’obesitat’ registrada a nivell mundial degut a l’augment ‘d’obesitat’ i ‘sobrepès’. Dos conceptes que es defineixen d’acord a l’Índex de Massa Corporal (IMC), un paràmetre que s’ha fet servir per valorar la salut de les persones. No obstant això, la seua validesa ha estat qüestionada, ja que la seua fiabilitat de mesurar l’adipositat és dubtosa i incerta. Llavors, per tractar de combatre aquesta ‘epidèmia’ s’han portat a terme estratègies per reduir l’IMC, o més concretament el pes, a través de dietes i exercici físic per assolir una forma corporal ‘saludable’. Aquest físic ‘saludable’ ha estat vinculat amb un cos prim i definit, causant una patologització i estigmatització de la grassor. Llavors, atenent a aquesta alarma social d’erradicació, les escoles també s’hi han sumat amb la finalitat de promoure i ensenyar hàbits saludables a l’alumnat per contribuir a la creació d’una població més ‘sana’. Particularment, l’EF ha sigut una assignatura destacada en la promoció de la salut. Però, el problema rau en reduir la salut a la mida corporal i en culpabilitzar les persones mitjançant judicis morals, associant la solució a l’excés de pes amb la pròpia voluntat de ‘canviar’ i la responsabilitat individual. Un discurs que, consegüentment, ha donat lloc a actituds de menyspreu i discriminació cap als cossos grossos, i també a pràctiques perilloses de vigilància i control corporal que han desencadenat en problemes de salut mental, especialment entre adolescents. Front a aquesta concepció de la salut, naix una corrent sociopedagògica, anomenada Pedagogia de la Grassor, que qüestiona i desafia aquest discurs dominant de salut centrat en la forma corporal, problematitzant els significats i les pràctiques vers el pes.

Tocant amb aquesta Pedagogia, en el present treball es desenvolupa una intervenció educativa al voltant d’una activitat narrativa que problematitza la violència i opressió perpetuada pel discurs biomèdic socialment arrelat sobre la salut dels cossos grossos amb futures professionals de l’EF i l’esport, l’alumnat de CAFE i de Magisteri de l’especialitat d’EF de la Universitat de València. Un estudi de cas que tracta de donar-li resposta a algunes de les preguntes que ens realitzem: Quins són els discursos de les futures professionals de l’EF i l’esport sobre la salut dels cossos grossos? És el gènere un factor que influeix en la construcció dels discursos vers la salut dels cossos grossos? Com influeix una iniciativa pedagògica que problematitza la violència i l’opressió del discurs biomèdic en la concepció de l’EF d’un grup de futurs professionals d’aquest camp? Llavors, es porta a terme una investigació qualitativa emmarcada dins d’un

paradigma postestructuralista i feminista per entendre com les accions i creences de l'alumnat estan mediades pels discursos socialment dominants. A més, amb aquest treball també es pretén contribuir al cos emergent d'iniciatives educatives sota la el paraigües de Pedagogia de la Grassor.

En primer lloc, es contextualitza la problemàtica a abordar sota el títol “‘epidèmia d'obesitat’, exercici físic i Pedagogia de la Grassor’, seguida d'una revisió de la literatura vers les iniciatives educatives vers la Pedagogia de la Grassor. En segon lloc, es presenta el posicionament teòric de l'estudi i els seus objectius. En tercer lloc, es detalla la metodologia del treball, el disseny de la investigació, les característiques de les persones participants, la intervenció desenvolupada, la recollida i el procés d'anàlisi de les dades, així com els aspectes ètics i els criteris de credibilitat de la investigació. En quart lloc, una vegada analitzades i interpretades les dades, es mostren els resultats i la seua discussió atenent a la literatura existent. En cinquè lloc, es presenten les conclusions obtingudes del treball, així com les seues limitacions i les possibles futures línies d'investigació. Per finalitzar, es recullen les referències bibliogràfiques empleades al llarg del treball i una sèrie d'annexes amb informació complementària.

2. ‘EPIDÈMIA D’OBESITAT’, EXERCICI FÍSIC I PEDAGOGIA DE LA GRASSOR

Des de finals del segle XX, ‘l’epidèmia d’obesitat’ ha esdevingut uns dels discursos més ressonants en la comprensió del concepte de salut, convertint-se paradoxalment en una de les majors amenaces per a la salut (Wolfenden et al., 2019; World Health Organization, 1998). La noció de que l’excés de pes està directament relacionat amb la mortalitat i el desenvolupament de malalties ha situat ‘l’obesitat’ i el ‘sobrepès’ com una preocupació rellevant en el camp de la salut pública, desencadenant una ‘lluita’ per la seua erradicació. Els conceptes ‘d’obesitat’ i ‘sobrepès’ s’utilitzen per classificar els cossos dins d’uns paràmetres definits per l’IMC amb l’objectiu de determinar la salut de les persones en molts estudis científics. No obstant això, l’ús d’aquest índex ha sigut qüestionat degut a la dificultat de mesurar l’adipositat amb fiabilitat i indicar amb precisió la salut general de la població (Brooks et al., 2007; Ernsberger, 2012). L’IMC va ser introduït per representar la mida corporal amb el mesurament del pes i l’altura, però el seu significat s’ha anat difuminant, associant-lo a un paràmetre de grassor corporal i predictor de salut arran de les associacions generalitzades i incertes que relacionen el IMC amb la mortalitat (Flegal et al., 2013; Franzosi, 2006)

Per tal de combatre aquesta ‘epidèmia’, s’han portat a terme mesures i campanyes governamentals que fomenten la pèrdua de pes i la reducció de l’IMC a través de la promoció i prescripció de l’exercici físic i la regulació de les dietes (Gard i Wright, 2005). A més, els mitjans de comunicació han contribuït al pànic associat al discurs de l’obesitat, convertint-lo en una mena de moralitat adreçada a la vigilància dels cossos i esdevenint mitjans de regulació que promouen l’imperatiu de salut establert (Rich, 2011b). Aquest discurs d’alerta, presenta l’estar prima com un indicador de benestar, normalitzant i legitimant aquests cossos com a sans, i en conseqüència, estigmatitzant els cossos grossos, associant-los una manca d’autocontrol i responsabilitat individual (Gard i Wright, 2005; Navajas-Pertegás, 2021; Powell i Fitzpatrick, 2015). Des d’una edat primerenca, les persones rebem constantment missatges que associen estar prima amb la salut i el greix amb una sèrie de connotacions negatives, portant-nos a una constant i inacabable recerca del cos ideal. Aquesta patologització de ser gras ha derivat en situacions perjudicials per a la salut de les persones, com són els trastorns de conducta

alimentària, la insatisfacció o disfòria corporal, l'ansietat, l'exclusió social i l'assajament (Azzarito, 2007; Puhl, Luedicke, i Heuer, 2011; Walseth i Tidslevold, 2020).

La promoció de l'exercici físic, generalment, ha estat reduït a un valor instrumental de pèrdua de pes i autoregulació, on s'ha utilitzat com una eina pel sistema sanitari per combatre l'obesitat. A més, aquets espais de promoció han estat dissenyats per a ser habitats per cossos *fit*, fomentant encara més el rebuig i la exclusió dels cossos grassos. Llavors, no es sorprenent que aquest estigma porte a les persones amb aquests cossos, els que no encaixen amb els estàndards socials, a evitar els espais i pràctiques físiques on la seua corporalitat no és benvinguda (Argüelles et al., 2022; Sykes i McPhail, 2007). En resposta a aquesta visió del pes com fet central de la salut, naix el moviment 'Salut en Totes les Talles', '*Health at Every Size*' (HAES), una forma alternativa d'entendre la mida corporal, no com una amenaça, sinó com el fruit de la diversitat corporal. HAES advoca per una alimentació saludable, una activitat física plaent, i el respecte a les persones de totes les mides corporals (Burgard, 2009). Desafia la idea que aconseguir la pèrdua de pes o adherir-se a dietes equival a estar sà. Segueix un model d'alimentació intuïtiva que es centra en l'escolta de les senyals internes de la fam i la sacietat, i analitza les externes, les quals et porten als excessos i a les dietes per perdre pes, responsables de desencadenar relacions problemàtiques amb l'alimentació i la salut. Fomenta la pràctica d'exercici físic pel seu valor intrínsec, el plaer i gaudi de l'activitat, i no per assolir un objectiu extrínsec, com és la pèrdua de pes, promovent així relacions saludables amb el moviment i l'exercici físic (Bacon i Aphramor, 2011). D'aquesta manera, el HAES tracta de promoure espais i pràctiques físiques més inclusives, sense estigmes, on tots els cossos són legítims/acceptats independentment de la seua forma o grandària. Els seus principis, que fomenten el benestar global de les persones, també s'han portat a les aules per oferir als estudiants altres perspectives de la salut i recursos com a futurs professionals (Guthman, 2009; Rich et al., 2019; Ward et al., 2016; Watkins i Doyle, 2013; Watkins, 2016).

No obstant això, no podem parlar de legitimitat corporal fent referència únicament a la forma corporal. La grassor, al llarg dels darrers segles, ha estat travessada pels discursos de la superioritat racial, vinculada al racisme i sexisme eurocentrista i angloamericà, associant la primesa amb un tret identitari de la blancor front a l'avversió dels cossos grassos racialitzats, especialment de dones (Strings, 2019). Els cos femení ha estat

sotmès a una major pressió estètica al ser contemplat com un objecte sexual, fruit de la societat patriarcal, i influenciat pel concepte contemporani de bellesa del segle XIX amb l'apogeu dels mitjans de comunicació, la publicitat i el mercat de la dieta (Shilling, 2010; Wolf, 2002). Llavors, la relació de tots aquets factors determinen la posició que ocupem dins de la societat, perpetuant uns estàndards corporals amb l'objectiu de mantenir un *estatus quo*. Per tant, tots aquell cossos que no encaixen dins dels models corporals normatius, i per consegüent són estigmatitzats i oprimits, tracten d'assolir-lo per aconseguir un estrat i aprovació social (Foucault, 2002). Per tant, els cossos queden sotmesos a una mena de “biopoder” (Foucault, 1978, p.140) normalitzador, les maneres que el règim dominant té per subjugar els cossos i regular la jerarquia social. Les escoles, en aquest sentit, que actuen com òrgans reguladors de les normes i actituds socials Foucault (2002), també han assumit el rol de promotores de salut, centrades únicament en lliurar aquesta ‘lluita’ contra l'obesitat, desenvolupant programes i estratègies educatives per promoure pràctiques saludables, programes per regular les dietes i augmentar l'exercici físic, enfocades a previndre o reduir el risc de sobrepès o obesitat (Azzarito, 2007; Gard i Wright, 2005). Particularment, l'EF s'ha considerat una assignatura clau per abordar la salut, utilitzant l'exercici físic com un mitjà per produir una ‘nació saludable’ amb la finalitat de fer front a aquesta ‘epidèmia d'obesitat’ (Cale, et al., 2014; Davidson, 2007; Kirk, 2006; Pluim i Gard, 2018; Webb et al., 2008). El concepte de salut, en EF, ha estat limitat per l'atenció higiènica i biomèdica que se li ha prestat al cos i la seua visió normativa per definir un cos saludable, actiu i bell (Evans, et al., 2008). A més, l'orientació de l'assignatura a l'alt rendiment i la promoció de disciplines esportives ha beneficiat aquells cossos més hàbils i funcionals, i discriminat tots aquells que no s'ajusten als paràmetres d'eficiència i competència, on les dones, les persones amb diversitat funcional, grosses i amb menys destresa han estat desafavorides (Beltran-Carrillo i Devís, 2019; Monforte i Pérez-Samaniego, 2017; Oliver-Álvarez i Martos-García, 2023). A més, l'impacte de les pràctiques i actituds discriminatòries per motius de pes que es poden portar a terme, han desencadenat en experiències negatives entre l'alumnat, les quals poden perdurar significativament al llarg de la seua vida afectant perjudicialment a la seua relació amb l'AF i l'esport (Evans et al., 2008; McNinch, 2016; Pausé, 2019; Sykes i McPhail, 2007).

En aquest sentit, el professorat juga un paper clau en l'enfocament de l'assignatura i la seua transmissió de valors. Per una banda, el docent que comparteix la idea de salut

predominant i s'alia amb aquesta 'guerra' contra l'obesitat, és probable que manifeste biaixos sobre el pes, patologitzant la grassa i difonent estratègies de vigilància per evitar el sobrepès i l'obesitat que discriminen i invaliden el cossos que no s'ajusten a l'estàndard normatiu. Com per exemple, el control del pes, la promoció de dietes i d'exercici com a medicina (Lynagh et al., 2015; Russell-Mayhew et al., 2015). D'aquesta manera, es reproduïx la concepció instrumental i reduïda de l'exercici i l'activitat física, una pràctica destinada únicament a 'millorar' la salut física de les persones. Per una altra banda, el docent que qüestiona la comprensió contemporània de salut i adopta un enfocament holístic, tracta d'apropar a l'aula plantejaments educatius que fomenten relacions saludables amb l'exercici i l'activitat física partint del valor inherent de la seua pràctica. Llavors, pretén promoure entorns més inclusius i respectuosos entre l'alumnat, desconstruint els prejudicis i la patologització associada a la talla i el pes (Rich et al., 2019).

En aquesta línia, trobem un cos emergent de coneixements sociopedagògics coneguts com a 'Pedagogia de la Grassor' (Cameron i Russell, 2016). Aquesta pedagogia naix arran dels estudis crítics sobre la salut que qüestionen el significat dels cossos grossos en la societat, les actituds socials, les pràctiques i les creences sobre el pes i la forma corporal, desafiant els discursos dominants. A més, tenen present un enfocament interseccional per examinar com l'opressió que experimenten les persones grosses es configura a través del gènere, la raça, la sexualitat, la capacitat i la classe, definint l'estatus de poder i privilegi (Cameron i Russell, 2016; Rothblum i Solovay, 2009). Així doncs, aquesta pedagogia tracta d'abordar la necessitat d'intervencions o iniciatives educatives en l'aula que mitiguen l'opressió basada en el pes per promoure un entorn educatiu més inclusiu per a l'alumnat de totes les grandàries corporals. Com Powell i Fitzpatrick (2015) emfatitzen, es tracta de desafiar l'alumnat a "explorar, criticar i reconstruir discursos i pràctiques normatives entorn del cos" (p. 481).

Un nombre creixent d'estudis han problematitzat el discurs de la crisi d'obesitat (Evans et al, 2008, Lupton, 2015, Rice, 2015; Rich et al, 2011a) i el seu impacte en els sistemes educatius, incloses les polítiques curriculars (Leahy, 2014; Petherick i Beausoleil, 2015; Vander Schee i Gard, 2014). També ho han fet de les creences del professorat i alumnat sobre el cos i la salut, on estar prim i gros com a sinònim de salut i infermetat respectivament roman present en les aules (Doolittle et al., 2016; Lynagh et al., 2015;

Powell & Fitzpatrick 2015; Wright i Burrow, 2004). Destaquem, així mateix, la visibilització de les veus silenciades de l'alumnat oprimat i estigmatitzat, l'alumnat gras, a través de les seues experiències encarnades (Dark, 2019; Pausé, 2019; Sykes i McPhail, 2008). Arran d'aquets anàlisis sobre les problemàtiques associades al discurs pandèmic d'obesitat, s'ha reivindicat la necessitat d'intervencions pedagògiques que involucren l'alumnat en un aprenentatge holístic de la salut i la reflexió de la construcció social dels cossos i les normes de pes, advocant per una educació basada en la justícia social i el respecte entre iguals. Els primers avanços en aquesta direcció inclouen la identificació dels primers cursos entorn als discursos sobre el pes corporal en entorns universitaris (Watkins et al., 2012) i una exploració de les estratègies pedagògiques emprades en cursos universitaris de cinc països diferents (Cameron, 2015). La publicació del llibre '*The Fat Pedagogy Reader*' (Cameron i Russell, 2016) , que va reunir un important corpus de treballs pedagògics, constitueix una fita fundacional que repercutirà en futures contribucions. Malgrat aquests avanços, Fahs (2016) observa que els estudis sobre la Pedagogia de la Grassor encara estan lluny de realitzar plenament el seu potencial mentre romanen "bombollejant sota la superfície" (p. 227) de les iniciatives educatives.

3. REVISIÓ SISTEMÀTICA SOBRE LA PEDAGOGIA DE LA GRASSOR

En aquest context, és necessari establir una visió general de la situació actual del treball sobre la Pedagogia de la Grassor, desenvolupada internacionalment durant les últimes dècades. Per tant, aquesta revisió sistemàtica pretén contribuir al creixement continu de la Pedagogia de la Grassor, amb l'objectiu d'identificar i conèixer en detall les pràctiques educatives existents que contribueixen a futures iniciatives.

3.1. Mètode

Aquesta revisió sistemàtica es va dur a terme seguint els passos d'identificació, selecció, elegibilitat i inclusió establerts en les directrius PRISMA (Page et al., 2021). L'estudi es va realitzar específicament per explorar les iniciatives de Pedagogia de la Grassor, que es refereixen a intervencions o estratègies d'ensenyament desenvolupades per a interrompre el discurs dominant sobre l'obesitat i abordar l'opressió basada en el pes. Les bases de dades específiques utilitzades van ser Web of Science, Scopus, ERIC i JSTOR. La estratègia de cerca va incloure una combinació de termes rellevants segons l'objectiu de la revisió, utilitzant els tipus de dades booleanes anglesos 'and' i 'or': ("critical health" OR "fat studies" OR "critical pedagogy" OR "fat pedagogy") AND (fat OR obesity). Aquesta cerca es va refinar per idioma (anglès, castellà i portuguès). També es va realitzar una cerca de literatura gris per permetre una imatge equilibrada de l'evidència existent (Paez, 2017). A més, per reforçar l'abast de la recerca, vam revisar manualment la llista de referències dels documents inclosos i dues revisions anterior sobre discursos del pes corporal en EF i educació superior (Quennerstedt et al., 2021; Watkins et al., 2012). No es van establir restriccions temporals en la estratègia de cerca a causa de la manca d'estudis, incloent tots aquells continguts a les bases de dades fins a novembre de 2023.

Criteris d'inclusió i exclusió

Els documents inclosos en la revisió compleixen els següents criteris: (a) es refereixen a iniciatives de Pedagogia de la Grassor desenvolupades en educació primària,

secundària i universitària; (b) són articles publicats en una revista acadèmica revisada per pares i capítols de llibres; (c) les activitats i programes continguts estan desenvolupats com a part dels plans d'estudis de les escoles o universitats.

Els criteris d'exclusió utilitzats van ser: (a) documents centrats en programes de prevenció de l'obesitat o no adreçats a una perspectiva sociocultural de la salut; (b) documents realitzats fora de l'àmbit de l'educació; (c) veus, experiències, percepcions i perspectives dels professors, pares o alumnes sobre la grassor; i (d) revisions.

Elegibilitat

L'elegibilitat es va avaluar en quatre etapes durant el procés de revisió. En la primera etapa, dels 1594 documents inicialment localitzats, 1429 documents van ser inclosos en el procés de revisió després d'eliminar aquells que apareixien duplicats (165). Durant la segona etapa, es van revisar els títols i resums, eliminant 1378 documents per no complir amb els criteris d'inclusió i exclusió esmentats anteriorment. En la tercera etapa, es va examinar el text complet dels 51 documents restants mitjançant la discussió de tots dos autors, reduint el nombre a 20 documents. Finalment, no es van identificar troballes rellevants de la cerca de literatura gris. Es va utilitzar una estratègia de cerca de 'bola de neu' (Streeton et al., 2004) per revisar manualment la llista de referències dels estudis recollits i les revisions anteriors sobre discursos del pes corporal en EF i educació superior, resultant en 2 documents més per ser inclosos. Finalment, per a la construcció d'aquesta revisió sistemàtica, es van utilitzar un total de 22 documents, que consten de onze articles i onze capítols de llibres.

Anàlisi bibliomètric

Dels vint-i-dos documents identificats, onze articles i onze capítols de llibre, la majoria van ser publicats en l'última dècada: tres el 2019, un el 2017, onze el 2016, un el 2015 i un el 2013. Els cinc articles restants es van publicar un el 2012, dos el 2011, un el 2009 i un el 2006. Aquests resultats indiquen que hi ha un interès creixent en la investigació sobre la Pedagogia de la Grassor.

Dotze documents es van desenvolupar als Estats Units, quatre al Canadà, dos a Austràlia, dos a Nova Zelanda i un a Anglaterra. Tots ells es van publicar en anglès i cap en països de parla hispana o portuguesa, tot i que la recerca es va fer en els tres idiomes. Això és coherent amb la preocupació inicial sobre l'obesitat i les seves conseqüències per a la salut sorgida en els països de parla anglesa, especialment als Estats Units, la qual cosa va contribuir a 'l'epidèmia d'obesitat' (Temple, 2020).

Tretze dels documents indicaven explícitament l'ús de metodologia qualitativa o recopilació de dades qualitatives. Aquestes dades provenien de tasques dels estudiants, principalment escrits reflexius o diaris, notes o observacions dels professors, focus grups i entrevistes semiestructurades. Els documents restants eren reflexions i descripcions narratives basades en les experiències dels professors en el desenvolupament d'iniciatives de Pedagogia de la Grassor, sense indicar explícitament la metodologia i les tècniques de recopilació de dades. Cap d'ells va utilitzar metodologies quantitatives o mixtes. Aquest èmfasi en enfocaments qualitius i descriptius pot atribuir-se a la influència dels mètodes pedagògics crítics que defensen el pensament reflexiu i el discurs entre els estudiants. Aquestes metodologies sovint prioritzen lectures, reflexions i debats grupals per estimular el pensament crític sobre la salut.

La majoria de les iniciatives mostrades en els documents analitzats estaven dirigides al nivell universitari de grau, amb només dues que es dirigien a etapes de postgrau i una que es dirigia a l'educació secundària. Aquest fet es deu, probablement, a la viabilitat de desenvolupar enfocaments pedagògics crítics amb estudiants d'educació superior que mostren un raonament més avançat que els estudiants de les etapes primerenques. Aquesta observació coincideix amb els resultats de Cameron i Watkins (2018) que van observar que la Pedagogia de la Grassor s'havia adreçat principalment a l'educació universitària.

Pel que fa a les teories i conceptes utilitzats en els treballs analitzats en aquesta revisió, es van identificar diversos marcs teòrics crítics, feministes i postestructuralistes. Les iniciatives de Pedagogia de la Grassor es basen en marcs teòrics sociocrítics i estan compromeses amb la consciència crítica i el canvi sociopedagògic. La majoria dels documents van intentar desconstruir l'estigma de la grassor abordant l'opressió i els prejudicis, i alguns van introduir la veu de persones grosses (Boling, 2011; Burrows,

2016; Cameron, 2016; Farrell, 2016; Fox et al., 2023; Guthman, 2009). Tots aquests temes són aspectes integrals del marc teòric dels estudis sobre la grassor (Brown, 2016; Rothblum i Solovay, 2009). Altres contribucions van adoptar un enfocament feminista per desafiar les normes i expectatives socials relacionades amb el cos femení hegemònic, que han portat a la incomoditat en els cossos de les dones (Bordo, 2011). També es va abordar el control de l'aparença de les dones, la intersecció entre pes i gènere, i la violència sexual, temes discutits en molts documents (per exemple, Boling, 2011; Cameron, 2016; Fahs, 2016; Jones i Hughes-Decatur, 2012; Kannen, 2016; Krieger et al., 2018; Rich et al., 2019; Rothblum, 2016; Tirosh, 2006; Watkins & Doyle, 2013; Watkins, 2016).

A més, hi ha d'alguns amb una naturalesa postestructuralista-postmoderna pronunciada (Bhagat i Jette, 2016; Jones i Hughes-Decatur, 2012; Norman i Petherick, 2016; Rich et al., 2019; Tirosh, 2006; Ward et al., 2016) que van examinar la idea predominant de salut i el marc sociocultural de 'l'epidèmia d'obesitat', subratllant la interacció de les dinàmiques de poder (Rail, 2009; Wright, 1995). Alguns han emprat conceptes foucaultians com la mirada, el poder, la disciplina i la resistència per comprendre la importància d'un cos gros dins del nostre context cultural i les implicacions dels privilegis i les dinàmiques de poder en les nostres percepcions dels cossos i posicions subjectives (Bhagat i Jette, 2016; Tirosh, 2006; Ward et al., 2016). Rich et al., (2019), van dur a terme un anàlisi del discurs feminista postestructural, explorant la resistència, la subversió i la negociació als discursos sobre la salut i la Pedagogia de la Grassor.

Altres han ampliat l'estudi del privilegi social a través d'un marc interseccional, abordant com les nostres identitats estan intrínsecament relacionades amb els sistemes de poder i privilegi (Fahs, 2016; Farrell, 2016; Kannen, 2016; Rothblum, 2016; Tirosh, 2006). Qüestionar jerarquies socials com el gènere, la raça, la capacitat, la sexualitat i el pes, i com aquestes s'interrelacionen, implica ensenyar els privilegis encarnats pels estàndards corporals socialment construïts com a naturals (Hesse-Biber, 2007; Valentine, 2007).

La diversitat d'enfocaments teòrics i conceptes observats en els documents analitzats ha contribuït a un examen crític de 'l'epidèmia d'obesitat'. A més, a causa de la naturalesa interdisciplinària de la Pedagogia de la Grassor (Cameron i Russell, 2016), aquests documents també mostren connexions amb múltiples disciplines, incloent-hi estudis de

gènere, educació per a la salut, sociologia, educació esportiva, psicologia, estudis comunitaris i formació del professorat.

3.2. Àrees temàtiques

Aspectes curriculars

Tòpics

Dins dels documents examinats, han sorgit tres temes distintius relacionats amb el contingut del currículum: 1) la problematització de la grassor com a problema mèdic; 2) la política de l'aparença; i 3) l'acceptació de la grassor. Els dos primers temes es centren en desafiar estereotips i fal·làcies socialment construïdes, mentre que el tercer introdueix una aproximació alternativa a la salut independentment de la pèrdua de pes i la dieta. En primer lloc, la problematització de la grassor com a problema mèdic ha estat el focus central dels documents analitzats, abordant les dimensions sociohistòriques i polítiques de la salut mitjançant una perspectiva biomèdica (Boling, 2011; Cameron, 2016; Fane i Schulz, 2017; Farrell, 2016; Huston, 2006; Rothblum, 2016; Watkins, 2016); discursos sobre dietes, política alimentària o trastorns de la conducta alimentària (Fahs, 2016; Guthman, 2009; Huston, 2015; Kannen, 2016; Tirosh, 2006; Watkins & Doyle, 2013; Watkins, 2016); medicalització (Fahs, 2016; Guthman, 2009); intervencions de salut pública (Bhagat i Jette, 2016; Fahs, 2016; Guthman, 2009); 'veritats' sobre l'obesitat (Burrows, 2016; Norman i Petherick, 2016, p.92; Pringle i Pringle, 2011; Rich et al., 2019; Ward et al., 2016) i qüestionant la precisió de l'IMC (Huston, 2015; Guthman, 2009). Aquest enfocament és coherent amb els estudis crítics de la salut que consideren l'obesitat, definida en termes mèdics, com el discurs dominant sobre la salut, i demanen qüestionar i desmuntar aquestes qüestions. Limitar-se al discurs mèdic és arriscat ja que patologitza i estigmatitza les persones amb sobrepès, categoritzant-les com a malaltes, anormals i responsables de la seua condició (Cooper, 1998). A més, això implica que la solució a la grassor rau en qüestions morals, convertint-se la responsabilitat i el control personal en les principals solucions al 'problema temporal' de ser grossa. Com diu Burrows (2016), "interrogar la veracitat de la ciència de 'l'obesitat', una de les peces

més contundents de l'arsenal de 'l'obesitat' dels estudiants, és ara una estratègia familiar per als pedagogs crítics de la grassor" (p.104).

En segon lloc, el discurs sobre la política de l'aparença ha buscat interrogar la construcció social dels cossos i els estàndards de pes. Alguns estudis, des d'un punt de vista feminista, han intentat desmuntar els estàndards corporals de gènere (Boling, 2011; Fahs, 2016; Jones i Hughes-Decatur, 2012; Kannen, 2016; Krieger et al., 2018; Rich et al., 2019; Rothblum, 2016; Tirosh, 2006; Ward et al., 2016; Watkins i Doyle, 2013; Watkins, 2016). Altres han abordat la construcció social de la bellesa (Boling, 2011; Cameron, 2016; Guthman, 2009; Huston, 2015; Kannen, 2016; Rich et al., 2019; Rothblum, 2016; Tirosh, 2006; Ward et al., 2016). Uns pocs han utilitzat un marc d'interseccionalitat per examinar els sistemes d'opressió entrelaçats en el significat social dels estàndards corporals, considerant factors com el gènere, la raça, la capacitat i la sexualitat com a determinants del privilegi social (Fahs, 2016; Farrell, 2016; Kannen, 2016; Rothblum, 2016; Tirosh, 2006). Alguns d'ells han adoptat una perspectiva foucaultiana per examinar les dinàmiques socials de poder sobre els estàndards corporals (Bhagat i Jette, 2016; Tirosh, 2006; Ward et al., 2016). Un document (Huston, 2015) ha analitzat mesures extremes per aconseguir les formes corporals desitjades a través del moviment pro-anorèxia i culturistes per interrogar les formes idealitzades d'encarnació. La forma en què modelem i esculpim els nostres cossos, la nostra aparença, està influïda significativament per la construcció social de la bellesa, sometent el cos a certes normes en funció del gènere. Per aquest motiu, la primesa ha adquirit un estatus privilegiat com a ideal de bellesa femenina, juntament amb la blancor (Wolf, 2002). En conseqüència, els mètodes per a la pèrdua de pes apareguts sota aquesta atmosfera sociocultural indueixen als trastorns de la conducta alimentària per exercir control sobre el cos, i així ajustar els cossos amb els estàndards de bellesa socials (Lorber, 2011). Finalment, alguns documents analitzats presenten el HAES, un marc emancipador per a la cura, com una alternativa als enfocaments basats en el pes i adreçats a oferir als estudiants altres perspectives d'aproximació a la salut i recursos com a futurs professionals (Guthman, 2009; Rich et al., 2019; Ward et al., 2016; Watkins & Doyle, 2013; Watkins, 2016). HAES desafia la noció que aconseguir la pèrdua de pes o adherir-se a dietes és equivalent a ser sa. En lloc d'això, advoca pels beneficis per a la salut que proporciona una alimentació saludable i una activitat física per plaer, deixant la pèrdua de pes com

una possible conseqüència de dur aquesta vida saludable que pot o no acabar en pèrdua de pes (Bacon i Aphramor, 2011).

Activitats i recursos

Les activitats curriculars utilitzades en els documents examinats per abordar els temes esmentats es classifiquen en tres grups: 1) tasques a l'aula; 2) projectes de l'alumnat; i 3) conferències convidades.

En primer lloc, les tasques a l'aula inclouen lectures científiques que busquen discutir 'l'epidèmia d'obesitat' i el paradigma de la salut centrat en el pes, posant èmfasi en una perspectiva social de la salut en lloc de la biomèdica dominant. Les lectures animen als seus lectors/es a examinar críticament les construccions socials i els prejudicis associats al pes corporal i la salut. Seguint molts d'aquests documents, després de les lectures, l'alumnat participa en tasques d'escriptura o debats destinats a fomentar la reflexió i a comparar les seues creences personals amb la informació presentada. Les lectures també s'han utilitzat per proporcionar-los visions científiques que qüestionen els discursos de salut dominants i recursos per argumentar els seus punts de vista (Watkins, 2016). Alguns estudis també van realitzar activitats amb imatges per introduir la història de la grassor (Kannen, 2016), per discutir les representacions mediàtiques de la grassor i la primesa (Guthman, 2009), per analitzar informació comercial de la televisió sobre equipament per a l'exercici i la pèrdua de pes (Pringle i Pringle, 2011), per comparar la comunitat pro-anorèxia amb culturistes (Huston, 2015), i per proporcionar representacions visuals positives de persones grosses per contrarestar les representacions pejoratives de persones grosses en mitjans de comunicació convencionals (Watkins, 2016). Altres activitats a l'aula per presentar i discutir els temes van ser la projecció de vídeos o pel·lícules sobre 'l'epidèmia d'obesitat', el prejudici sobre els cossos grossos, els estàndards de bellesa, els trastorns de la conducta alimentària i l'acceptació de la grassor (Boling, 2011; Cameron, 2016; Farrell, 2016; Huston, 2015; Kannen, 2016; Rich et al., 2019; Ward et al., 2016; Watkins i Doyle, 2013). La projecció solia anar seguida per un debat o una reflexió escrita on els estudiants reflexionaven sobre la seua reacció personal. També es van realitzar activitats de rol per debatre les 'qüestions' d'obesitat des de diferents perspectives (Burrows, 2016) i per analitzar l'impacte del discurs d'obesitat dominant en les creences dels estudiants i en el tractament de les persones

grosses (Ward et al., 2016). Alguns van realitzar revisions de llocs web d'acceptació del pes per promoure la comprensió dels ideals dels estudis sobre la grassor, proporcionant als estudiants recursos per aplicar a les seues vides (Watkins i Doyle, 2013; Watkins, 2016). També es van utilitzar activitats basades en el dibuix per conèixer les percepcions dels estudiants, com analitzar les idees dels estudiants sobre la salut (Rich et al., 2019) i altres iniciatives pedagògiques a través d'escrits per conèixer les seues percepcions (Burrows, 2016; Farrell, 2016; Jones i Hughes-Decatur, 2012). Comprendre les perspectives dels estudiants és valuós per determinar el punt de partida i identificar aspectes que es podrien emfatitzar amb més força.

En segon lloc, certes iniciatives pedagògiques han implementat projectes realitzats per l'estudiantat com a part de les seues activitats curriculars amb diferents finalitats. S'han adreçat, per exemple, a investigar idees i conceptes defensats pels activistes de la grassor (Farrell, 2016), promoure l'acceptació de la grassor (Watkins, 2016), documentar les interaccions entre la mida corporal i l'entorn social (Tirosh, 2006), i implicar els estudiants en exercicis de desenvolupament de currículum o avaluacions comunitàries (Ward et al., 2016). Aquests projectes fomenten una perspectiva empàtica i l'acceptació de la grassor entre l'alumnat, qüestionen les seues idees preconcebudes sobre la salut, capacitant-los per a convertir-se en agents de canvi (Farrell, 2016; Ward et al., 2016; Watkins, 2016).

En tercer lloc, també es van realitzar conferències d'activistes grosses com a manera de qüestionar el prejudici cap a les persones grosses, promoure l'acceptació de la grassor i estimular la reflexió i el pensament crític de l'alumnat (Boling, 2011; Farrell, 2016; Guthman, 2009). Aquestes visites prioritzen les experiències de les persones grosses, donant veu a la seua història per il·lustrar les complexitats de l'experiència humana i desafiar els discursos socialment acceptats. Segons Farrell (2016), aquesta activitat va despertar certa empatia entre l'estudiantat, provocant respostes emocionals.

Estratègies metodològiques

Diferents enfocaments pedagògics van ser utilitzats en les iniciatives revisades com a estratègies metodològiques per al desenvolupament de la Pedagogia de la Grassor. Alguns d'ells van al·ludir a l'ús de la incomoditat i la repugnància com a conceptes clau

dins de les experiències educatives desenvolupades per sacsejar conciències i qüestionar creences (Burrows, 2016; Cameron, 2016; Ward et al., 2016). Aquest malestar es fa evident quan contradiu les creences de l'alumnat, produint una sensació d'incomoditat, observable en les activitats, discussions i reflexions escrites (Cameron, 2016; Gutman, 2009; Norman i Petherick, 2016; Ward et al., 2016). Cameron (2016) utilitza la modèstia per destacar que no hi ha veritats absolutes en pedagogia, però que permet dubtar i qüestionar certes afirmacions que sovint s'agafen com veritats absolutes (Tinning, 2002). Llavors, incorpora recursos científics que qüestionen les veritats sobre la salut i l'obesitat, i narratives personals d'experiències viscudes amb l'objectiu de mostrar la complexitat de l'experiència humana i qüestionar els discursos socialment acceptats, evocant respostes emocionals i fomentant l'empatia en la lectora (Garret, 2006). La perspectiva que utilitza la modèstia advoca per un compromís emocional per canviar la realitat existent més enllà de centrar-se únicament en el coneixement científic per problematitzar-la, ja que podria ser limitant i insuficient (Tinning, 2002). Recórrer a experiències personals ha estat un mètode utilitzat per més iniciatives pedagògiques amb l'objectiu de connectar amb les percepcions, emocions i creences de l'alumnat respecte a la grassor de manera crítica i reflexiva. Per exemple, Burrows (2016) ha introduït a l'aula experiències discriminatòries de persones grosses, així com preocupacions, creences i resistències sobre la salut i la grassor de xiquets i xiquetes i gent jove. Com hem mencionant anteriorment, també s'han convidat persones externes als centres educatius per contar la seua història de vida amb la finalitat d'aproximar l'alumnat a un coneixement més tangible i real (Boling, 2011; Farrell, 2016; Guthman, 2009). A més, Fox et al. (2019) van incorporar les veus de les persones grosses a través d'un nou mètode de medicina narrativa per analitzar l'estigma del pes. Aquest estudi es va basar en els principis sobre la justícia investigadora que proposa Cooper (2013) per tractar de transformar les desigualtats que es troben en la investigació, centrant-se en les veus de les persones dirigides amb la finalitat de fomentar un canvi social més potent. Per tant, segons Cooper (2013), les intervencions destinades a erradicar l'estigma haurien de (a) implicar la col·laboració amb membres de la comunitat estigmatitzada, (b) crear situacions on els grups estigmatitzats siguin respectats i puguin beneficiar-se de la participació, i (c) fer accessibles els resultats de la recerca als grups estigmatitzats. D'aquesta manera, despatologitzar les persones grosses implica ampliar les dimensions d'aquests individuals més enllà de la malaltia amb la intenció de reduir prejudicis i promoure la seua humanització.

El cos del professorat en l'ensenyament

Davant la importància del rol pedagògic del professorat (Jones i Hughes-Decatur, 2012), diversos treballs analitzats en aquesta revisió es centren en l'impacte docent del cos del professorat, com ara l'autoritat, la credibilitat i el privilegi. Particularment, un terç dels documents es refereix a les diferents conseqüències segons el tipus de cos: el cos prim, el cos gros i el cos intermedi.

El cos 'prim' del professorat pot trobar menys resistència a l'hora d'abordar qüestions relacionades amb la grassor, i ser més fàcilment acceptat entre la comunitat escolar perquè la grassor no és un problema que els afecte personalment (Boling, 2011; Kannen, 2016; Rothblum, 2016). No obstant això, no és motiu perquè el professorat prim abandone la seua responsabilitat ètica d'abordar qüestions de grassor i convertir-se en aliats prim, com sosté Boling (2011):

Crec que ser prim és un punt de vista problemàtic des del qual abordar qüestions relacionades amb la grassor. Però, no ho considere un motiu suficient per a negar-se a abordar les qüestions que enfronten les persones grosses, com els estereotips, la intolerància, la discriminació legal i social, i l'odi cap a un mateix. El punt de vista dels teòrics sosté que hi ha un problema en parlar pels altres . . . però també hi ha un problema en no parlar pels altres (Boling, 2011, p. 119)

Cameron (2016) i Kanenn (2016) també van coincidir amb els esforços que un aliat prim podria fer per abordar l'opressió de la grassor. No obstant això, Boling (2011) també va destacar la importància de ser conscients de la posició de poder i privilegi del professorat prim, assumint la impossibilitat d'una comprensió profunda de les experiències de les altres persones (Alcoff, 1992).

Pel que respecta al cos 'intermedi' del professorat, així l'anomena Tirosh (2006), és un cos que no encaixaria dins de les etiquetes de cos 'prim' ni cos 'gros', però que pot resultar un punt fructífer i privilegiat per a explorar qüestions relacionades amb el pes corporal ja que no acaba de desafiar les normes de primesa ni de sotmetre's a un ambient hostil de mirades incòmodes (Escalera, 2009; Farrell, 2016; Tirosh, 2006).

Finalment, el professorat amb un cos ‘gros’ és reconegut per estar en la posició òptima per generar coneixement sobre la grassor degut a la seua comprensió sobre tema (Manokaran et al., 2021). A més, aquest professorat pot apropar l’alumnat gros a la seua confiança, en lloc d’allunyar-lo com podria passar amb el professorat prim (Bacon, 2009). No obstant això, altres també han assenyalat que el professorat gros pot fer que l’alumnat es senta incòmode amb les seues creences sobre la grassor, fent-los més cautelosos amb el seu llenguatge (Escalera, 2009).

Cal tenir en compte aquests tipus d’encarnació entre el professorat perquè totes les persones estem constantment influïdes per un discurs que emfatitza i perpetua la discriminació basada en la talla i el pes, inclosos l’alumnat i el professorat. En aquest entorn, la preocupació pel cos i la forma segueix sent una preocupació significativa, independentment de si es perceben com a grosses o primes (Boling, 2011; Kanenn, 2016). D’acord amb Wann (2009):

Tota persona que visca en una cultura que odia la grassor inevitablement absorbeix creences, suposicions i estereotips en contra de la grassor, i també inevitablement arriba a ocupar una posició en relació amb els acords de poder basats en el pes (p. xi).

Reacció de l’alumnat

Ensenyar sobre la pedagogia de la grassor implica desmuntar els discursos dominants sobre la salut i examinar críticament les nocions de construccions corporals. Això pot portar a qüestionar les creences dels estudiants, el que pot provocar reaccions de resistència i incomoditat. A més, donada l’escassetat de propostes pedagògiques que desafien aquestes nocions, és crucial examinar com reaccionen els estudiants a aquestes intervencions.

Les creences de l’estudiant entorn del cos generalment reforça la visió individualista i biomèdica de la salut (Bhagat i Jette, 2016; Burrows, 2016; Fane i Schulz, 2017; Guthman, 2009; Huston, 2015; Rothblum, 2016). No obstant això, les iniciatives pedagògiques analitzades han demostrat com l’alumnat ha evolucionat cap a una major disposició a reflexionar críticament sobre els discursos socialment dominants entorn al

pes i la salut, desplaçant-se cap a una perspectiva més social i la consciència dels prejudicis respecte a la talla corporal. Alguns estudis també han informat d'una millora en l'autoacceptació i canvis de comportament relacionats amb la dieta, l'exercici i el pes (Cameron, 2016; Krieger et al., 2019; Watkins i Doyle, 2013; Watkins, 2016). L'empatia, el respecte, la consciència i la sensibilitat a les experiències d'altres o pacients (Cameron, 2016; Fox et al., 2019) també van ser reaccions desencadenades pels cursos o intervencions. A més, alguns estudiants van mencionar actuar contra aquesta forma d'injustícia social, per exemple, exercint les seues futures carreres de maneres que contraresten la discriminació i prejudicis dirigits contra les persones per la seua mida i especialment pel seu pes (Watkins i Doyle, 2013; Watkins, 2016).

No obstant això, també s'han identificat actituds de resistència a l'aula, com ara la ràbia, la confusió i les reaccions discrepants (Cameron, 2016; Farrell, 2016; Guthman, 2009; Kannen, 2016; Watkins, 2016). Rich et al., (2019) van mostrar com, tot i que l'alumnat de secundària s'implicava en una perspectiva crítica, es van identificar barreres per a la implementació de la Pedagogia de la Grassor a causa de la presència enquistada del discurs de l'obesitat a les escoles. Norman i Petherick (2016) assenyalen que "els nostres estudiants en general són bastant reticents a renunciar totalment a la noció de la 'veritat' sobre la grassor i la seua relació amb la salut" (p.97). Segons Burrows (2016), la renúncia dels estudiants a considerar posicions diferents de les hegemòniques pot deure's a la seua manca de comprensió del significat de "compromís crític" (p.104) i la percepció que la certesa de l'escriptura acadèmica no deixa lloc per a altres possibilitats de 'veritat'. A més, a l'igual que Cameron (2014), es qüestiona de quina manera aquesta informació es transmet a l'aula, al·ludint al poder del llenguatge i al discurs del professorat per involucrar l'alumnat en punts de vista alternatius per fomentar la seua receptivitat. Per exemple, Guthman (2009) comenta que l'escepticisme de l'alumnat s'ha manifestat cap a les convidades activistes grosses, on certes persones s'han mostrat poc inclinades cap als seus discursos, especialment quan la relació entre l'obesitat i els problemes de salut era negada de manera rotunda. En aquest sentit, despatologitzar la grassor tracta de desmuntar la creença que les persones grosses es defineixen pel seu estat com a malaltes, cosa que, segons Fox et al., (2019), és deshumanitzant. No obstant això, Boling (2011) apunta que també "és important no desestimar els problemes de salut relacionades amb ser grossa si et tinguen seriosament en compte" (p. 144).

Basant-se en els resultats dels documents analitzats, s'han identificat tant resistència com reflexió crítica, així com una predisposició al canvi, entre l'alumnat. No obstant això, s'ha destacat la importància de les connexions personals que l'alumnat ha establert amb les qüestions abordades a classe a través de la discussió o l'escriptura. Aquest fet subratlla la importància de les qüestions de Pedagogia de la Grassor en la vida de l'alumnat i, per consegüent, emfatitza la necessitat d'incorporar perspectives alternatives a la comprensió de la salut i la grassor.

4. EL PRESENT ESTUDI: POSICIONAMENT TEÒRIC I OBJECTIUS

4.1. Posicionament teòric

En aquest treball es porta a terme una investigació qualitativa, emmarcada dins d'un paradigma postestructuralista i feminista per entendre com les accions i creences de l'alumnat estan mediades pels discursos socialment dominants (Rail, 2009; Weedon, 1997; Wright, 1995, 2004). Segons el postestructuralisme, el coneixement de tipus social no pot ser considerat objectiu o neutral, ja que està intrínsecament influït i construït per les relacions de poder que operen en un context determinat. Llavors, la realitat dels fenòmens socials es construeixen d'acord als significats socioculturals assumits com veritats universals, on els subjectes es posicionen en relació a aquests discursos imperants (Foucault, 1978). La teoria feminista, en aquest sentit, analitza com aquestes dinàmiques de poder impacten i configuren la vida de les dones i les relacions de gènere (Cooky, 2016). D'aquesta manera, mitjançant un postestructuralisme feminista es tracta d'entendre la relació entre el jo i el social' des d'una perspectiva de gènere (Wright, 2004, p.34). La influència feminista d'aquesta investigació es deu a la importància del gènere i les diferències que poden existir en la construcció social de la salut dels cossos grossos. A més, aquest estudi té una intencionalitat de canvi en aquesta construcció social que pot arribar a distints nivells: des d'una perspectiva més micro que afecte a la consciència social de les persones participants al voltant de la salut i els cossos grossos fins a una més macro que permeta l'aflorament de discursos alternatius als dominants entorn a la salut i la grassor. En definitiva, l'estudi també compta amb un compromís per promoure la transformació social al voltant de l'objecte d'estudi d'aquest treball i, per aquest motiu, es situaria o compta amb influències d'un paradigma crític.

4.2. Objectius

Una vegada realitzada la revisió d'iniciatives educatives en la literatura recent i fet explícit el posicionament teòric, cal plantejar el problema d'investigació que tracta de respondre aquest estudi. En concret, aquest treball es pregunta: Quins són els discursos dels futurs professionals de l'EF i l'esport sobre la salut dels cossos grossos? Com

influeix una iniciativa pedagògica que problematitza la violència i l'opressió del discurs biomèdic en la concepció de l'EF d'un grup de futurs professionals d'aquest camp?

Aquestes preguntes o problemes d'investigació es poden concretar amb els següents objectius:

- Conèixer els discursos de les futures professionals de l'EF i l'esport sobre les nocions de salut, cossos grossos i exercici físic mediatitzades per les seues experiències personals.
- Explorar el potencial de canvi d'una iniciativa pedagògica crítica amb perspectives estigmatitzants dels cossos grossos.
- Identificar la influència del gènere en la construcció del discursos sobre la salut dels cossos grossos de l'alumnat.

5. METODOLOGIA

5.1. Disseny

El disseny del present treball correspon a un estudi de cas sobre una iniciativa pedagògica desenvolupada amb futures professionals de l'EF i l'esport, l'alumnat de Grau de CAFE i de Magisteri de l'especialitat d'EF de la Universitat de València. Aquesta iniciativa pedagògica s'ha desenvolupat al voltant d'una activitat narrativa que problematitza la violència i opressió perpetuada pel discurs biomèdic socialment arrelat sobre la salut dels cossos grossos.

L'estudi de cas és “una investigació empírica que: investiga un fenomen contemporani dins del seu context de vida real; quan els límits entre el fenomen i el context no són clarament evidents” (Yin, 2009, p. 18). D'aquesta manera, amb aquest estudi es tracta de conèixer i identificar el posicionament d'aquests futurs professionals entorn als discursos de salut, grassor, l'exercici físic i l'EF a través d'un procés reflexiu que susciti l'emergència d'altres discursos alternatius possibles.

Participants

L'estudi s'ha desenvolupat amb un total de 55 alumnes de segon curs del grau de CAFE i 47 de quart curs del grau de Magisteri de la menció d'EF de la Universitat de València. Cada curs es va dividir en dos subgrups d'alumnes, per tant, es va realitzar la intervenció un total de 4 vegades. En l'alumnat del grau de CAFE predominava alumnat masculí, 10 xiques i 45 xics, mentre que en el grau de Magisteri estava més equilibrat però amb un major nombre d'alumnat femení, 25 xiques i 22 xics. Els motius pel qual s'ha escollit aquest alumnat ha sigut per la proximitat i facilitat d'accedir a les persones participants, com a docent de l'alumnat de CAFE i com a convidada al grau de Magisteri, i perquè ambdós graus universitaris responen a l'objectiu de l'estudi, com entenen les futures professionals de l'EF i l'esport les qüestions a abordar.

Intervenció

En la primera part de la intervenció es porta a terme una activitat narrativa, la lectura d'una història que correspon a la part autoetnogràfica del treball de Pausé (2019) (annex I), traduïda al castellà. L'autoetnografia és un estudi d'investigació qualitativa que il·lustra i examina aspectes i pràctiques culturals a través de la narració d'experiències (Smith, 2017). El context cultural és un tret primordial en l'autoetnografia, ja que el seu procés d'investigació es caracteritza pel potencial d'anàlisi sociològic i reflexiu al connectar i contextualitzar les experiències de la pròpia investigadora amb el seu entorn social i cultural (Allen-Collinson i Hockey, 2008). La seua naturalesa narrativa que facilita la seua comprensió, permet a les lectores accedir a una visió més clara i profunda d'altres realitats, i a entendre les seues emocions i significats en relació al processos culturals en els que es contextualitza la història (Smith, 2017; Sparkes, 1993). Concretament, l'autoetnografia de Pausé (2019) explora com l'experiència de l'autora amb l'EF i l'esport està mediada per un discurs grassofòbic socialment arrelat.

L'ús d'històries a l'aula amb una finalitat educativa reconeix la seva importància en la transmissió de coneixements. La narració d'històries com a eina pedagògica no és un fenomen tardà, sinó una pràctica tan antiga que les societats aborígens utilitzaven per transmetre i ensenyar els seus valors i costums culturals (Little Bear, 2000). Segons apunten Connelly i Clandinin (1994), "la vida és una història que vivim" (p. 149) i és a través de la seua narrativa que la dotem de significats (Bamberg, 2006). En aquest sentit, la història i la narrativa esdevenen elements clau per comprendre l'individu i el seu context socio-cultural. A més, no podem reduir la narració d'històries únicament a simples paraules, atès que aquestes paraules són materialitzades, encarnades. El cos és el nostre lloc d'habitatge, de socialització, amb ell construïm la nostra identitat i donem sentit a la nostra vida. El cos esdevé, doncs, part de la realitat que habitem. Així, a través de les narratives, podem entendre els diversos significats atribuïts a les diverses vivències corporals, i com les relacionem amb la pràctica física (Phoenix et al., 2007). Quan les històries són llegides conviden a les lectores a posicionar-se, la lectora es converteix en còmplice, en coautora, recau sobre ella la responsabilitat de respondre, o no, a la història llegida, a la realitat que la història deixa entre veure, tangible (Frank, 2010). La facilitat de retenció i comprensió de la història, així com la seua receptivitat i implicació emocional caracteritza el seu potencial pedagògic (Landrum et al., 2019). A

més, el coneixement d'altres realitats ens convida a reflexionar sobre les nostres experiències, així com a establir afinitats i dissemblances amb altres per entendre amb més claredat la possibilitat de significats que poden conviure dins d'un mateix context (Garret, 2006). D'aquesta manera, la veu, un element clau de la pedagogia crítica (Giroux i McLaren, 1986), ens permet accedir a mons desconeguts, diferents, silenciats.

Malgrat la seua facultat educativa, les iniciatives pedagògiques basades en històries en el camp de l'activitat física i l'esport, i especialment enfocades a l'àmbit universitari de la formació de professionals de l'EF i l'esport, són escasses (McMahon et al., 2018; Pérez-Samaniego et al., 2016; Pringle, 2008). En aquest treball, es realitza una activitat narrativa degut a la seua idoneïtat per qüestionar relacions de poder i opressió i fomentar la reflexió al voltant de la salut i els cossos grossos.

Per portar a terme aquesta activitat narrativa, s'han seguit les següents passes:

- 1) Lectura individual del text
- 2) Reflexió escrita individual d'aquest, i anònima, atenent-se a tres preguntes prèviament definides (annex I)
- 3) Debat sobre la lectura en els grups reduïts de treball, entre cinc i sis persones.
- 4) Debat de tota la classe sobre les reflexions prèvies.

Aquestes passes s'han basat en la proposta de Goodson i Gill (2011) on consideren la navegació per tres etapes diferents a l'hora de portar a terme una activitat narrativa: narració, col·laboració i localització. En primer lloc, la narració fa referència a la lectura de la història. En segon lloc, durant la col·laboració, l'alumnat, primerament, interpreta i dona sentit a la història de forma individual, guiat per tres preguntes definides prèviament; i, posteriorment, comparteix les diverses interpretacions i coneixements sobre la lectura a través d'un debat amb els companys i companyes per tal de qüestionar i negociar els significats atribuïts. Aquest debat o discussió en grup tracta, de que ambdues parts implicades, orador i oient, participen activament en la recepció i (re)construcció del coneixement. Llavors, aquesta conversació es va donar inicialment en grups reduïts per tal de fomentar una convergència narrativa i discussió interactiva. Els debats són considerats una tècnica d'aprenentatge actiu que fomenta el pensament crític entre l'alumnat, les habilitats de síntesi i integració i la resolució de problemes (Nicol i Boyle, 2003; Garside, 1996). És a dir, estimulen la comprensió conceptual i el

desenvolupament de noves perspectives per assolir un aprenentatge més profund. No obstant, aquests beneficis es veuen limitats si la participació en els diàlegs és escassa o monopolitzada, com pot passar en grups de discussió més nombrosos, on les possibilitats de participació es redueixen o s'arriben a adoptar actituds de silenciament (Caspi et al., 2008). En canvi, quan els grups són reduïts, entorn a cinc membres, es produeix un major nombre de diàlegs i d'elevada qualitat, contribuint a un aprenentatge més significatiu (Fay, et al., 2000). D'aquesta manera, per tractar de promoure la participació de tot l'alumnat i crear converses més variades i profundes, es van crear grups reduïts, d'entre cinc i sis persones inicialment, amb un total d'entre quatre i sis subgrups per classe, i, posteriorment, es va posar en comú en un debat de forma conjunta amb tota la classe per discutir els diferents punts de vista de cada subgrup. En aquest debat grupal, jo, com conductora i facilitadora de l'activitat, adoptava un paper d'oient activa, plantejant preguntes i dirigint les converses cap a espais d'aprenentatge, amb l'objectiu de fer visible allò que resta ocult en la història (Goodson i Gill, 2011). Aquest paper actiu del professorat és crucial a l'hora de determinar la influència d'aquesta col·laboració en l'assoliment d'un aprenentatge substancial, ja que les discussions entre companyes poden tindre certa limitació al mancar de recursos o coneixements per assolir l'aprenentatge esperat de l'activitat (Laurillard, 2002). Per últim, l'etapa de localització fa al·lusió a la comprensió del context en el que es desenvolupa la història, i com els aspectes socioculturals d'aquest influencien en les experiències personals. Així, es tracta que l'alumnat conega i comprenga les vivències atenent al context en el que la història ha estat narrada, i com ells i elles es (des)vinculen amb aquest entorn.

La foto-veu es va utilitzar durant la segona part de la intervenció amb alumnat que voluntàriament la volgué desenvolupar fora de l'horari lectiu. L'objectiu d'aquesta activitat era involucrar l'alumnat activament en la investigació, generant i identificant imatges que revelaren una major comprensió de les qüestions abordades en l'activitat narrativa anterior (Wang i Burris, 1997). Concretament, l'alumnat havia de identificar situacions properes o rellevants que es veieren afectades pels discursos dominants de salut i grassor, i EF i esport, i materialitzar-les a través d'una imatge. Aquesta imatge podia ser creada, captura o rescatada de la galeria per analitzar-la i comentar-la posteriorment a través d'una entrevista que jo realitzaria.

4.2 Recollida de dades

El procés de recollida de dades s'ha portat a terme de tres maneres diferents: les respostes escrites individuals, els debats grupals i les entrevistes fotogràfiques.

Respostes escrites a l'activitat narrativa

Les reflexions individuals i anònimes de l'alumnat sobre la lectura, atenent-se a les tres preguntes facilitades, va ser el primer pas de recollida de dades perquè l'alumnat assentara i organitzara els seus pensaments respecte al text. Es va considerar oportú fer aquest primer pas abans dels debats per donar l'oportunitat a tot l'alumnat d'analitzar i reflexionar sobre les pròpies impressions i consideracions respecte al text. Com bé apunta Schultz (2006, p. 368), els textos escrits a l'aula reflecteixen “no sols les audiències i els propòsits de l'autor i els seus lectors, sinó també la història, els valors i les intencions que la compositora aporta a l'obra, així com les tasques i el context en què va ser escrita”. A més, també esmenta que la posició singular on es situa l'escriptora a través de la pròpia escriptura, li ofereix la possibilitat d'adoptar noves identitats.

Es van definir tres preguntes:

- a) Quines qüestions narra el text?
- b) Penses que en EF es poden donar situacions semblants? Per què?
- c) Has viscut situacions en el teu entorn (o personals) similars a algun aspecte de la història?

Amb aquestes preguntes es buscava que l'alumnat identificara i reflexionara sobre les qüestions que la història problematitzava, els discursos dominants entorn a la salut i la grassor, i el paper de l'exercici físic i l'EF. Així mateix, amb l'última pregunta es tractava d'afavorir les connexions personals en relació al context de la història llegida perquè reflexionara sobre situacions íntimes o conegudes travessades per discursos grassofòbics.

Es van recollir un total de 102 respostes escrites, on l'alumnat majoritàriament va desenvolupar les seues respostes, menys detalladament que als debats posteriors, els

quals van donar l'oportunitat d'esplaiar-se i explicar més detingudament allò escrit. No obstant això, va haver-hi diverses 'revelacions' escrites que van romandre reservades en l'anonimat. A més, també va haver-hi cert alumnat minoritari que va mostrar desinterès, contestant en monosíl·labs a les respostes escrites.

Discussió en grup

Per complementar les respostes escrites també es va recollir el resultat de les discussions grupals que l'alumnat va tindre durant les dos fases dels debats. L'accés directe al llenguatge i les experiències de l'alumnat que proporciona la discussió en grup permet capturar les realitats socials que el grup reflecteix a través de les converses (Hughes i DuMont, 1993). Primerament, es va enregistrar els debats de cada subgrup amb una gravadora cadascun, d'entre quatre i sis subgrups per classe. I, posteriorment, es va enregistrar el debat de tota la classe amb dos gravadores simultàniament. Finalment, amb les quatre intervencions, dos a CAFE i dos a Magisteri, es van enregistrar un total de vint-i-un debats dels subgrups i quatre debats grupals.

Entrevistes de foto-veu

Per finalitzar amb la recollida de dades, l'últim pas que es va portar a terme van ser les entrevistes fotogràfiques. La foto-veu, a banda de ser una estratègia pedagògica que es pot utilitzar en l'àmbit docent, també és una tècnica de recollida de dades, on s'utilitzen les imatges seleccionades per l'alumnat per portar a terme una entrevista. L'objectiu d'aquestes entrevistes era convidar a l'alumnat a expressar més profundament alguna experiència propera travessada pel discurs grassofòbic a través de la imatge seleccionada. L'entrevista és una de les eines més emprades en la investigació qualitativa, especialment al camp de les ciències de l'activitat física i l'esport, per conèixer i dotar de significat, mitjançant el diàleg, les experiències, creences, sentiments i actituds de les persones segons l'objectiu d'estudi (Smith i Sparkes, 2016). A més a més, la introducció de fotografies en una entrevista d'investigació permet a les persones endinsar-se en les més profundes de les seues vivències, fent brollar pensaments i raonaments que únicament amb les paraules resultarien difícils d'assolir (Schwartz, 1989). És per aquest motiu que, atenent-se a un dels objectius d'aquest treball, comprendre pràctiques o situacions mediades pel rebuig a la grassor que afecten

l'alumnat o el seu entorn, aquesta tècnica va facilitar a l'alumnat la flexibilitat per expressar-se i aprofundir en les seues experiències personals o conegudes (Harper, 2002; Sparkes i Smith, 2014).

Com s'ha mencionat anteriorment, aquestes entrevistes van esdevindre part voluntària de l'activitat, fora de l'horari lectiu, i es van portar a terme presencialment en ambdues Facultats, amb una participació escassa de quatre alumnes, dos de CAFE i dos de Magisteri, un alumne i una alumna de cada grau, amb una duració d'entre vint-i-cinc minuts i una hora. Es van enregistrar amb una gravadora i van ser transcrites literalment.

Abans de començar les entrevistes, es va demanar el consentiment informat de les participants i se les va recordar el dret de no contestar a qualsevol pregunta que resultara incòmoda, i també la possibilitat d'abandonar l'entrevista en qualsevol moment. Primerament, es va demanar a les participants que explicaren per què havien escollit aquella imatge, per conèixer i contextualitzar el tema a abordar. Durant el transcurs de la entrevista, vaig esdevindre una oïent activa, atenta i comprensiva, conduint preguntes per conèixer més profundament la seua experiència (Smith i Sparkes, 2016).

5.3. Anàlisi de les dades

Atenent-se al paradigma postestructuralista en que s'emmarca aquesta investigació, s'ha portat a terme un anàlisi postestructural feminista del discurs (Rail, 2009; Weedon, 1997; Wright, 1995, 2004) amb la finalitat de “comprendre quins recursos estan a la disposició dels individus quan donen sentit al món i a si mateixos en el món” (Wright, 2004, p. 20). L'anàlisi del discurs “és el nom que es dona a una sèrie d'enfocaments que estudien els textos, la parla i el llenguatge en ús o discurs, a través de diferents tradicions epistemològiques i teòriques” (McGannon, 2016, p.230). En aquest anàlisi del discurs es pretén analitzar com les narratives de les futures professionals de l'EF i l'esport responen, negocien i resisteixen els discursos dominants sobre la salut, la grassor i l'EF i l'exercici físic. Per portar a terme l'anàlisi, es va agafar com a referència les aportacions proposades per Carabine (2001) i Parker's (1992). Primerament, es van portar a terme diverses lectures acurades de cada una de les transcripcions dels debats i de les reflexions escrites per familiaritzar-se amb els resultats. Seguidament, es van identificar temes

respecte al discurs de l'alumnat mitjançant una lectura postestructural per identificar i classificar creences i pràctiques entorn a la salut, la grassor i el paper de l'EF, i com aquests s'interrelacionaven. Aquest procés va suposar nombroses relectures de les transcripcions i les reflexions individuals, portant-me d'un costat a un altre entre les dades i la teoria per buscar resistències, absències i (dis)semblances amb la finalitat d'harmonitzar el conjunt de les dades i, finalment, refinar l'agrupació dels discursos identificats.

5.4. Aspectes ètics i criteris de credibilitat

En aquest estudi he seguit principis ètics de respecte a les persones participants, de garantia del seu anonimat mitjançant l'ús de pseudònims i informació dels objectius de l'estudi, a més de rebre el suport del Comitè d'Ètica de la Universitat de València (2023-FIS-2676457). Però, més enllà d'aquests aspectes m'agradaria centrar-me en algunes qüestions especialment preocupants vinculades a aquest treball.

Una d'aquestes qüestions era la preocupació per com gestionar i negociar les diferents intervencions de l'alumnat, algunes de les quals podrien reforçar i perpetuar els discursos que patologitzen i incriminen als cossos grans. Aquesta preocupació no sols recau en una suposició personal i aïllada, sinó en l'evidència d'altres estudis que han reportat actituds de resistència en les seues intervencions al qüestionar aquestes creences (e.g. Cameron, 2016; Farrell, 2016; Guthman, 2009; Kannen, 2016; Watkins, 2016). Tal i com comenta Cameron (2016), "les aules no estan separades, sinó que són extensions, d'una societat plagada de jerarquies, poder i privilegis". Per tant, es va decidir realitzar una activitat narrativa com a punt de partida, plasmant les vivències d'una persona grossa consegüents del discurs dominant sobre la salut i la grassor, degut a la receptivitat entre l'alumnat a través de la implicació emocional que demandava la història llegida. A més, a diferència de Tirosh (2006), per tractar d'afavorir la localització de la història (Goodson i Gill, 2011) i extrapolar-la al connectar-la amb les vides i experiències de l'alumnat, personal o properes, se'l va convidar a compartir les seues vivències franquejades per aquest discursos a l'aula, de forma anònima amb la reflexió escrita o verbalment a través dels debats. A més, (vaig considerar que) el meu posicionament i ús del llenguatge era crucial a l'hora de determinar una atmosfera acollidora perquè

l'alumnat es sentís còmode per expressar els seus pensaments, especialment amb el grups del grau de Magisteri, ja que amb l'alumnat de CAFE estava més familiaritzada perquè era el meu propi alumnat. Per aquest motiu, vaig adoptar una postura d'oient activa, donant prioritat a les opinions i coneixements de l'alumnat, atès que l'objectiu de l'activitat era conèixer on es trobaven respecte a l'aprenentatge de la salut i la grassor, i partint d'aquesta ubicació, fer-lo reflexionar. No obstant això, aquestes estratègies no van evitar l'aflorament dels discursos dominants a l'aula, ja que entrava dins dels 'riscos' de l'activitat. El problema s'emmarcava en com aquesta palpació tangible dels discursos dominants que provocava la seua verbalització podia repercutir en els cossos vulnerables que habitaven dins de l'aula, cossos amb talles i mides no normatives marcats pels efectes de les veritats universals. Llavors, com a oient activa en el debat grupal de la classe, quan aquestes creences afloraven, no eren atacades, sinó qüestionades a través de preguntes que jo formulava, o que alguns companys i companys directament problematitzaven. La meua intenció no era establir una veritat universal alternativa, sinó que a través del procés de col·laboració, com bé apunta Goodson i Gill (2011), "aconseguir una nova comprensió de la pròpia vida i noves interpretacions dels esdeveniments com a resultat d'intenses converses, diàlegs, preguntes, negociació dels significats i interpretació crítica en col·laboració". És a dir, maneres alternatives d'entre la salut, la grassor, l'EF i l'exercici físic a la dominant.

Tanmateix, en relació al rol pedagògic del professorat, cal destacar l'encarnació des d'on adreçe qüestions relacionades amb la salut i la grassor, un cos prim, blanc i sense discapacitat. És a dir, un cos privilegiat. Un cos que, tot i que està travessat per l'opressió i l'estigmatització de la grassor imperant en la societat, mai assolirà el coneixement més insondable de les experiències de les altres (Alcoff, 1992). Tal i com apunten Manokaran et al., (2021) "les millors coneixedores de la grassor són les [persones] grosses" (p.538). No obstant això, d'acord amb Boling (2011) i Cameron (2016), no ser grossa no és motiu per abandonar la meua responsabilitat ètica d'abordar qüestions de grassor i convertir-me en una aliada. Per aquest motiu, atenent-me a l'ètica de la grassor introduïda per Manokaran et al., (2021), es va situar en el centre d'anàlisi l'experiència d'una persona grossa mitjançant la lectura d'una història, la seua pròpia autoetnografia (Pausé, 2019). Es tractava llavors de visibilitzar i donar veu als cossos més oprimits.

Per aquest motiu, reconec que el present estudi tindrà certes limitacions i vulnerabilitats connectades amb la meua posició externa a la comunitat de recerca i també com investigadora en formació. No obstant això, considere fonamental destacar la transparència i claredat prestada al llarg del treball, així com el procés i l'enfocament reflexiu desenvolupat, especialment entorn a la proposta pedagògica, als resultats analitzats i al meu posicionament com a investigadora. D'aquesta manera, he tractat de donar-li la major coherència possible, tant de manera interna, connectant les diverses parts entre sí, com de manera externa, atenent-me a la literatura existent. A més, un altre aspecte apreciable a mencionar, és que la finalitat de les converses i reflexions de l'alumnat no esdevé únicament una eina per obtindre resultats, sinó una possibilitat per fomentar la seua reflexió crítica i (de)construir coneixement (Tracy, 2010).

6. RESULTATS I DISCUSSIÓ

6.1. Els discursos

La negociació de la grassor

Aquesta tia diu: ‘Jo no vull mostrar el meu físic perquè estic grossa’. Llavors, si no estàs còmoda amb el teu físic, canvia'l. Que vols que et diga? I si no, doncs res, sort (Miquel).

Si estan grossos és perquè són uns vagos, tret que tinga un problema de tiroide o coses d'aquestes. Tot el que no tinga cap malaltia és perquè és un vago i podria canviar-ho perfectament (Víctor).

Estar grossa és entès per la majoria de l'alumnat com un estat transitori que depèn, en gran mesura, de la pròpia voluntat i responsabilitat individual per materialitzar un desenllaç fructífer, una forma corporal saludable, cuidada. “Un físic saludable que no t’impedisca fer X tipus d’activitat” (Sofia), “un cos funcional, un cos que en qualsevol moment de la vida pugui fer una destresa motriu fàcilment” (Pedro). És a dir, un cos productiu, útil. Una màquina de rendiment. Un cos que no atempta contra la salut. Un cos responsable. Un cos digne d’una bona ciutadana. Com diria Foucault (1978), un cos que serveix a les demandes de la societat capitalista, una població sana i competent, útil com a força de treball productiva i foment de l’economia. Un cos dòcil “que pot ser sotmès, que pot ser utilitzat, que pot ser transformat i perfeccionat” (Foucault, 2002, p.125).

El cos, la seua forma corporal i física, és la més visible i susceptible a la mirada normalitzadora del discurs de salut dominant. Un cos sotmès a un reduït enteniment fisiològic i biomecànic lliure d’infermetats, “la preocupació per la salut personal com a objectiu principal, sovint el principal, per a la definició i l’assoliment del benestar; un objectiu que ha d’aconseguir-se principalment mitjançant la modificació dels estils de vida” (Crawford, 1980, p. 368). Al llarg de la història, la investigació mèdica ha aportat proves que relacionen la millora de la forma física amb la prevenció d’infermetats, com

n'és la diabetis, el càncer, problemes cardiovasculars o metabòlics, entre altres. Aquests coneixements que situen l'activitat física i l'exercici com mecanismes preventius d'infermetats mitjançant la millora de la forma física, han acaparat el concepte de salut, reduint-lo a una mera salut física centrada en la millora corporal. O, més concretament, en una pèrdua de pes per encaixar dins dels paràmetres definits per l'IMC, l'instrument predictor de 'salut', d'una forma corporal 'saludable', 'normal', que ha servit per classificar els cossos en categories socialment construïdes entre el 'normal' i 'anormal'. I on la seva pertinència s'ha reservat a la seua voluntat individual, "si està grossa és perquè té uns hàbits per a estar grossa" (Albert). Consegüentment, tots aquells que se'n surten d'aquest patró corporal hegemònic, prim, són patologitzats i repudiats, etiquetats amb una mancança d'autocontrol i responsabilitat individual per atemptar contra el seu benestar. Llavors, es converteixen en cossos que habiten, clandestinament, als marges de la societat, rebutjats i castigats a través de la humiliació i la marginació.

Jo crec que hem de partir de la base que estar gros és un problema, perquè pot derivar en problemes de salut o pot ser un propi problema de salut, així que normalitzar-ho no hi ha que normalitzar-ho (Andreu).

Jo porte una filosofia que és la de no acceptar-se a un mateix . . . perquè si jo m'accepte, una persona grossa que la limita en la seua vida a fer moltes coses, s'acceptarà i viurà en un pilot automàtic que no podrà millorar. Perquè si tu t'acceptes a tu mateix, no millores, no pots avançar i mai podràs aspirar a més (Raül).

El cos gros està condemnat a transformar-se, a evolucionar, a millorar, a donar la millor versió de sí mateixa: intentar aprimar, aconseguir un cos visiblement saludable. És un cos que es percep com un obstacle, una limitació per portar a terme una vida 'normal', una vida productiva "ser gros és una puta merda, perquè tu camines i estàs carregant un pes als genolls que flipes" (Joan), "la societat ha assumit que la gent grossa està menys preparada per a fer les coses" (Sílvia). No obstant això, no tots els cossos grossos són observats sota la mateixa mirada criminalitzadora, ja que l'estat de salut dependrà de si la persona és "gorda amb obesitat o gorda amb uns quilets de més" (Carles).

Si tens sobrepès i et permet tenir una qualitat de vida en tots els teus sentits sí que eres una persona sana, fins i tot més sana que una persona amb un cos normatiu que no arriba a agafar un autobús perquè no té resistència aeròbica (Raül).

El cos gros que s'esforça per canviar el seu fatal destí de 'mala salut' realitzant exercici i portant una alimentació saludable és considerat un "grosset bo" (Gibson, 2022, p. 26), un cos que compleix amb les seues responsabilitats morals per perdre pes i cuidar del seu benestar. De manera que, es converteix en un cos innocent d'habitar un físic biològicament gros, i per tant, un cos digne de ser humanitzat. Un cos amb 'uns quilets de més', en aquest cas, es situaria inestablement en el límit entre la desviació i el civisme.

L'exercici i l'alimentació com tecnologies de dominació

L'exercici físic i l'alimentació, es presenten com els mecanismes eficients per combatre l'obesitat, per millorar la forma física, i així poder assolir un cos saludable, un cos més prim i útil: "si fas exercici i menges bé, evidentment aprimes . . . si menges saludable i en la seva justa mesura i afegeixes una mica d'esport òbviament vas a aprimar" (Sofia), "si mantenen una dieta saludable dins d'una dieta saludable s'inclou que no hi hagen excessos, que menges de tot en proporció i acompanyada d'exercici moderat o recomanat, aleshores aquesta persona tindrà un físic saludable que li permeti fer activitats" (Raül). Mecanismes entesos per Foucault (1988) com "tecnologies de poder" (p. 18) que "determinen la conducta dels individus i els sotmet a determinats fins o dominació, una objectivació del subjecte" (p. 18), amb la finalitat de desfer-se'n de la grassor i protegir-se'n dels 'risks' associats. Pràctiques que situen els individus com principals responsables de canviar l'estil de vida en relació a la dieta i l'exercici físic, adoptant actituds de vigilància i control corporal (Campos, 2004). Pràctiques que porten els cossos a ser monitorats atenent-se a una manera i quantitat específica d'exercici i alimentació per obtenir beneficis per a la salut. El cos, dòcil i disciplinat, es mou amb una única finalitat, estar sà. Per tant, adopta els patrons motrius i les directrius d'exercici recomanades per aconseguir un cos saludable, un cos productiu lliure d'infermetats.

Una persona així (grossa), amb el mateix exercici que jo no va a perdre pes, haurà de fer més exercici. Si fa el mateix que jo per a estar com jo, haurà de fer el doble perquè pesa el doble (Carles).

Com podem observar, la simple realització d'activitat física sembla no ser suficientment beneficiosa per a la salut, ja que, com comenten alguns alumnes en referència a la història de Cat, la falta de disciplina i el seguiment d'una pauta d'exercici científicament avalada no la deixa aprimar i acaba fracassant, habitant un cos gros. Aquesta idea de l'exercici com a medicina, dona entendre que els efectes d'aquesta prescripció de l'exercici s'obtenen mitjançant un esforç ininterromput i progressivament creixent per poder assolir els beneficis per a la salut, sense tindre en compte altres factors que poden determinar la talla i forma corporal. Llavors, la recepta d'entrenament, convertida en la correcció dels cossos no aptes, esdevé una eina de disciplina corporal a través del control constant de la forma física de les persones (Foucault, 2002). Així és com les relacions de poder i els discursos de salut dominants en la societat produeixen subjectivitats frustrades, governables, dèbils i malaltisses que tenen com a objectiu assolir un físic acceptable que les faja visibles, accessibles a un lloc dins de la societat, a un capital social i econòmic (Bourdieu, 1986).

No obstant aquest predomini d'estigmatització, a través dels següents comentaris podem observar com una xicoteta part de l'alumnat ha qüestionat aquest discurs dominant sobre la salut i el menyspreu resultant als cossos amb una talla no normativa:

El típic que escoltes: alguna persona té algun problema amb el seu cos i la solució és 'si menges menys i fas més exercici segurament ho solucionen', quan realment això va molt més allà de que la persona estiga així perquè vol i fent una mica d'exercici es solucionarà (Josep).

Hi ha centenars de factors que influeixen a la obesitat, no sols l'alimentació i l'activitat física (Borja).

Moltes vegades aquestes persones estan sanes, és a dir, realment no és només pel físic, hi ha gent que engreixa amb més facilitat o és més gran i no és que siga una persona que no fa esport (Raquel).

Una persona prima que no li agrada la EF i un dia no vol fer EF no se li diu res, però si està grossa ja se li classifica de que no li agrada per vagueria perquè està grossa (Joana).

6.2. Les experiències

Aprendre a (des)estimar el cos

Des d'una perspectiva postestructuralista, la manera en què construïm i donem forma als nostres cossos està determinada pel coneixement arrelat al nostre context sociocultural, condicionant les nostres pràctiques, creences i plaers individuals per ajustar-se a un estàndard corporal definit (Foucault, 2003). El gènere, per exemple, és la principal categoria al voltant de la qual modelem i transformem els nostres cossos. Segons els atributs socialment assignats a homes i dones, configurem i expresseu la nostra identitat (Butler, 1990). Llavors, més enllà del prevalent discurs sobre la salut envers la mida corporal, també ens veiem influïdes pel concepte de bellesa socialment dominant, reduït a la primesa. Això implica que les nostres decisions sobre el nostre aspecte no només estan determinades per criteris 'científics' de salut, sinó també per les normes i ideals estètics que habiten en la societat. Així, la manera en què ens veiem i ens 'cuidem' reflecteix una complexa interacció entre els discursos de salut i les expectatives socials de bellesa segons el gènere (Shilling, 2010; Wolf, 2002): "tindre un cos saludable és més estètic" (Sara), "jo crec que la discriminació ve més per la estètica que per salut. Una persona que fuma pot ser atractiva i no se li té en compte, i una persona grossa és com menys estètic" (Carlota).

Aquestes 'veritats' es difonen socialment, convertint-se en un coneixement que involuntàriament assimilem i interioritzem i, en conseqüència, normalitzem. 'Veritats' que ens porten a adoptar pràctiques perjudicials amb el nostre propi cos i la salut, tant física com mental, per tal d'adequar-nos a uns cànons corporals, com són els trastorns de conducta alimentària (TCA) i la insatisfacció o disfòria corporal (Azzarito, 2007).

En aquest cas, no és sorprenent que una de les frases de la lectura més destacades i comentades per l'alumnat haja sigut la següent: “encara no he après a que no m'agrade el meu cos gros, encara no he après a considerar-lo desagradable o impropï, alguna cosa que haja d'ocultar-se” (Pausé, 2019, p. 664).

Entenc que ho haurà dit de major, i és com: ostres! tot el que diu de xicoteta són coses molt bones, i després, en l'adolescència, els seus companys comencen a riure's d'ella i de més i ho veu (el seu cos) com infravalorat o diferent al de la resta dels seus companys (Clara).

Encara no he arribat a l'etapa de la meua vida en què estic tan preocupada i tan pressionada per la societat com per a tenir una imatge vàlida, vàlida perquè coincidisca amb els cànons que la societat imposa, que encara no he arribat a aquesta etapa de no gaudir del que és capaç el meu cos de fer, independentment de la forma que tinga als ulls dels altres (Maria).

És una cosa que s'imposa a nivell de societat. La cerca del cos ideal amb, per exemple, comentaris com ‘estàs molt millor’, ‘has aprimat’, etcètera (Alba).

Arran d'aquesta reflexió, l'alumnat ha analitzar com es construeix aquests menyspreu cap als cossos grossos, i consegüentment, amb quina finalitat utilitzem l'exercici físic i quina relació en desenvolupem, concretant tres espais significatius d'aprenentatge vers el cos: les xarxes socials, l'escola i l'esport.

En primer lloc, l'alumnat ha destacat l'aprenentatge que té lloc fora de l'educació formal, a les xarxes socials, la publicitat i la televisió, el que Rich (2016) anomena “pedagogies públiques” (p.231). En aquests espais públics, que exerceixen com a eina pedagògica, es difon coneixement i comportaments entorn al cos i la salut, on l'alumnat aprèn a “reconèixer-se a si mateixos i/o a uns altres com a cossos bons, saludables, actius i desitjables” (Rich, 2018, p. 132).

Això ve arran de totes la xarxes socials i tot, abans si que existia però crec que no era tan marcat com ara que arran de les xarxes socials tens que estar perfecta en tots els sentits i si te n'ixes de ahí ja no encaixes en la societat (Esther).

Està exterioritzat aquest prototip de xica prima que veiem en *tiktok* o en qualsevol costat, i ja qualsevol cosa que no s'assemble a això està malament, no és acceptat. Per què? (Jordi).

Es reforcen els cossos prim i molta gent arriba fins i tot a fer esport, no pel fet de que realment t'agrade l'esport, sinó pel que comporta tenir el cos. Doncs això, bonic la cerca del cos ideal, no? (Alba).

Les *tiktokeres*, *influencers*, Maria Pombo es menja una hamburguesa gegant i diu 'nit de grosses'. I ja per menjar-te una hamburguesa has d'estar grossa? I la persona que sí que està més grosseta i es menja una hamburguesa. Jo què sé, ho fan molt. María Pombo, per exemple, i tot aquest grupet d'*influencers*, mengen una cosa així més bruta: 'nit de grosses'. A veure, tu saps el mal que pots estar fent això a una xiqueta de nou anys que s'ho menja i s'ho menja amb remordiment per pensar que això és de grosses! (Joana).

Com podem observar, existeixen diverses maneres i llocs d'aprenentatge fora dels contextos educatius formals, sent les xarxes i les relacions socials entorns destacables per a la construcció de la identitat de l'alumnat, i a través de les quals es difonen les afirmacions pejoratives sobre la grassor i mesures de regulació corporal (Camacho-Miñano et al., 2019; Rich, 2018).

En segon lloc, l'escola també ha sigut un lloc considerablement mencionat per l'alumnat, on les conductes d'humiliació i assetjament cap als cossos grossos s'han apreciat tant entre l'alumnat com entre professorat, especialment d'EF.

Jo recorde en el institut, les burles en el corredor, en el patí, en classe. Un xiquet que està gros i està menjant-se el seu entrepà en el pati i comentaris: 'eh, eixe entrepà no és massa gran? Hauries de baixar de pes! Hauries de portar una peça de fruita!' I el xiquet potser necessita el seu entrepà per a no passar fam (Borja).

Jo vaig tindre una professora que feia comentaris 'has de fer exercici perquè has de baixar de pes', o 'vas a suspendre, així que fica't les piles!' (Empar).

Una amiga que és grossa, osiga, gran, gran però des de que va nèixer. En l'institut quan hi havia resistència si que se li ficava molta canya inconscientment perquè eren comentaris, però igual ens reiem tots i el professor li deia: 'has de cuidar la teua alimentació, has de fer més esport'. I de fet, a la xiqueta li posaven res, la meua mà, això li posaven d'entrepà, fins i tot menys. I clar, arribava un moment que arrasava al pati, perquè, *jope!*, no li posaven menjar des de casa (Mercé).

L'escola, i concretament l'EF, s'ha centrat en promoure la salut des d'una perspectiva biomèdica amb la finalitat de previndre el sobrepès i l'obesitat a través de l'assoliment d'una forma corporal 'saludable', focalitzant-se en l'exercici físic i l'alimentació funcional (Evans, et al., 2008; Gard i Wright, 2005). A més, l'orientació cap a l'elitisme i el mesurament del rendiment ha afavorit aquesta patologització del greix, ja que l'alumnat gros ha estat discriminat per no cenyir-se a l'estàndard corporal hàbil i funcional (Pausé, 2019; Sykes i McPhail, 2007). Aquestes pràctiques poden desencadenar en experiències frustrants i determinants per a l'alumnat amb la relació i autopercepció respecte al seu cos:

Una amiga i companya que anava a l'escola, les típiques proves de botar el poltre, estava més grosseta i no podia. No se li assetjava, però en lloc de dissimular-ho li deia 'intenta-ho una altra vegada!'. Però, no ho aconseguia, ni a la quarta ni a la quinta vegada. Tots botant al poltre i aquesta xiqueta intentant-ho per cinquena vegada i no ho aconseguia, i això psicològicament li pot afectar. A veure, no sé quina situació haurà tingut aquesta xiqueta, però ara corre maratons, des de fa quatre o cinc anys que físicament s'ha posat *a tope*, no sé si haurà sigut perquè ha passat una infància dura per estar més grosseta (Sergi).

Anàrem d'excursió a un gimnàs en l'institut i hi havia un xiquet en la meua classe que estava gros i havíem de provar les màquines del gimnàs. I la màquina aquesta que et penges i et tens que pujar, doncs el professor el va posar a propòsit allà i clar, ell no podia pujar el seu pes, no puc ni jo que pese 50 kg! Li va dir gros a la cara i tot, davant de tots, i el xiquet se'n va anar plorant. Ara està obsessionat amb el gimnàs i la dieta, però la seua constitució, si tu veus a la seua mare i al seu pare, té la mateixa constitució. Va al gimnàs tots els dies dues vegades. Sols

menja tramussos. Jo personalment des de que va començar el gimnàs fa dos anys, està un poc més prim però tampoc tant. Jo pense això, que hi ha una constitució i que si la pots millorar i arribar a un pes saludable, però si tu veus al que està en la màquina del costat molt fort, potser tu no pots arribar mai a aquest cos (Mireia).

Per últim, l'alumnat també s'ha adreçat a la pràctica esportiva, encara que en menor mesura, presentant-la com un sistema que reproduceix i perpetua els discursos dominants corporals, especialment relacionats amb els cànons estètics, on els cossos han d'ajustar-se al prototip de cos adequat segons la disciplina esportiva (Kerr, et al., 2006; McMahon, et al., 2012; Ryan, 1995). Aquest ideal de cos atlètic, prim i tonificat, genera una violència simbòlica sobre els cossos de les esportistes que es propaga als esglaons més baixos de l'esport, l'esport base i l'esport recreatiu. Especialment, en les disciplines esportives més estètiques, la gimnàstica o la dansa, on el component d'estètica corporal és determinant en la competició (Kerr et al., 2006). Conseqüentment, per poder complir amb aquest estàndard corporal s'adopten mesures de supervisió que acaben desencadenant en problemes de salut físiques i mentals, com són els TCA.

Els típics comentaris de les mares a algunes companyes que estaven més grossetes 'ai! balla molt bé, quina llàstima que estiga grosseta!'. O, anar-se'n darrere de la fila perquè estan grossetes. Perquè en dansa o estàs així o ja es fiquen 'tu no pots arribar a ser ballarina professional perquè no estàs en els ossos!'. En ballet totes estan xuplades, I si tu te n'ixes d'eixe cos ja no vals per a això (Joana).

Jo estava fent gimnàstica rítmica des de xicoteta . . però després es converteix en una cosa més seriosa, a competir a nivell nacional, i van començar a pesar-me cada setmana. I jo de veritat, en aquell moment pensava q estava grossíssima . . . però, ara veig fotos i dic: però si estava híper prima! Llavors van començar a pesar-me totes les setmanes, . . . i si perdies pes era 'enhorabona estàs perdent pes!' . . .—Recorde començar a obsessionar-me moltíssim amb el meu pes. Recorde a punt d'anar-nos a un campionat d'Espanya i tres mesos abans em diuen que si no baixe tres quilos no puc competir. Aleshores, em prohibeixen menjar pa . . . i quan em posaven un entrepà per a berenar el tirava. Em vaig passar tres

mesos sense menjar pa i als tres mesos vaig baixar deu quilos, i amb tretze anys pesava vint-i-nou quilos per a estar igual que la resta. I a dia d'avui, em costa moltíssim pujar-me a una bàscula, fa molts anys que no em puge perquè em fa por. Si que he interioritzat al meu cap que em tinc que acceptar però no m'agrada el que veig, i mai ho faré. Jo mai m'he considerat que tinga un TCA perquè no he anat a un psicòleg que em diga que el tinc, però vaja, que jo sé que sí que el tinc i per molta ajuda que reba, et poden ajudar però mai deixaràs de tenir-ho, és alguna cosa que tens que aprendre a viure amb això . . . I, a dia d'avui, quan tinc molta ansietat o estic nerviosa em donen dies de fartaneres, de menjar molt, res em sacia i a la nit vomite de tot el que he menjat en un dia, de trobar-me molt mal i vomitar . . . A més, és una sensació de desesperació, de sentir-te desesperada per menjar, perquè no et sacia res i, a vegades, si menje Mc Donals, em sento malament i sé que he d'estar una setmana menjant verduretes per no sentir-me malament (Carla).

En canvi, hi ha alumnat que també ha manifestat la seua experiència frustrant d'habitar cossos massa prims i com els ha afectat les mesures utilitzades per tractar d'adequar-se a un pes i forma corporal determinat:

Jo jugava a futbol i em van dir que tènia que agafar més quilos perquè si no cada vegada que em xocara aniria a terra, i em van posar una dieta calòrica que jo no podia fer. Em posaven un entrecot per a sopar i jo recorde que el vomitava. Vaig estar dues o tres setmanes així. I, finalment, vaig dir: passe, preferisc jugar pitjor que estar ací sofrint! (Ernest).

El 'pes' del gènere

Si ens fixem en el gènere al que l'alumnat fa referència en els comentaris anteriors, s'al·ludeix generalment al cos femení, a la propaganda de la normativitat corporal femenina “tot està cosificat, les dones, la seua imatge, molt sexualitzada des de fa molt de temps” (Patricia), “a través de les xarxes socials es visibilitza més el cos de las xiques que el dels xics” (Maria). La imatge de la dona, concebuda com un objecte sexual sota la mirada heteropatriarcal, ha estat comercialitzada a través dels mitjans de comunicació

reforçant aquestes expectatives sobre la seua aparença física i accentuant la pressió estètica a la que estàn sotmeses (Wolf, 2002).

Jo el q veig dels meus amics i amigues, és que potser el moment en el més vergonya per dir-ho així de mostrar el físic és en anar a la piscina o a la platja. Hi ha gent que el rebutja, o en el tipus de vestit de bany, la manera d'asseure's o de posar-se en les fotos t'adones de la vergonya que pot ser sent sobre el seu físic. En els meus amics almenys jo veig què els importa més a les xiques que als xics. Tinc amics que els importa el seu físic però no fins al punt de no voler llevar-se la samarreta a la platja, o posar-se en una certa postura per a les fotos. Pense que a les xiques per com és la societat almenys en el que jo veig els importa encara més l'estar grossa en aquest cas (Manel).

Jo per exemple quan és estiu, tendisc a fer molt més esport abans d'estiu, perquè pense que tindrè que estar més exposada i vull que la gent em veja bé. Una conducta de trastorn perquè entrene més, menge menys, i està mal (Emma).

Aquesta alumna també comenta tindre un TCA arran de les conductes de supervisió corporal que acaben derivant en problemes de salut mental “jo sé que he tingut un TCA i ho continue tenint avui en dia, entrecometes, i és més psicològic” (Emma). Emma i Carla, la gimnasta, no són les úniques que han comentat patir un TCA. Una altra alumna, menciona haver-lo sofrit als 10 anys, arribant-li a prohibir l'exercici físic per precaució. Així com un altre alumne que comenta que la seua parella (dona) el pateix actualment.

Llavors, amb aquest continu bombardeig vers els cossos no es desconcertant que el primer pic del trastorn dismòrfic corporal aparega al voltant dels 16 anys Sandoval et al., (2009). Un fet que s'observa en la majoria dels comentaris de l'alumnat, on cap al final de l'etapa de primària i durant l'ESO augmenten les seues preocupacions vers el cos:

Jo per exemple quan més he tingut en consideració el meu cos ha estat en l'etapa de l'ESO, que era quan la societat et feia tenir un cos idíl·lic (Mar).

La meua germana de xicoteta era obesa, tampoc *heavy*, però estava grossa. Després, en sisè de primària ja van començar amb les crítiques de: ‘tu estàs

grossa, foca'. Va entrar a l'institut, va deixar de menjar, tènia anorèxia, literalment, i ara s'ha tret la carrera de nutrició i és nutricionista i entrenadora personal i està super maçada. Però que passa? que d'un TCA d'anorèxia ara un TCA a obsessionar-se amb el seu cos, gimnàs, nutrició i tot això (Joana).

Tinc algun que altre amic que al principi rotllo infància o l'inici de secundària, com que no tenien en compte el seu estat físic, els era igual, només volien jugar i ara que han anat creixent, li han donat molta importància. Fins i tot, en situacions d'extrema calor prefereixen anar amb dessuadora per a no ensenyar el seu cos. Això ha creat trauma (Aleix).

A través d'aquests comentaris es pot observar com l'exercici físic i l'alimentació han sigut utilitzats en la majoria dels casos com mecanismes de correcció corporal, mitjans de vigilància i control corporal per desfer-se de la grassor o de la primesa excessiva, amb l'objectiu de modificar i transformar el físic per "encaixar en un cos, en la societat" (Borja). Conductes emprades arran de la discriminació i violència sofrida per habitar cossos no normatius, cossos anòmals, fins al punt de desenvolupar conductes obsessives, com n'és l'ús excessiu d'exercici, la vigorexia o els TCA. Conductes que sovint són percebudes de forma enganyosa com la salvació al complex, a l'angoixa corporal. És a dir, un pegat temporal. Per exemple, un alumne comenta haver millorat la seua salut física i psicològica al 'llevar-se la panxeta', i una alumna explica com l'exercici va esdevindre un alliberament per a la seua frustració corporal:

Jo recorde de la meua experiència de quan estava així grosseta, el meu pares em van portar a la típica revisió que et porten, i el pediatre em destinà a un nutricionista públic. Què passa? que se li va ocórrer la brillant idea de posar-me a dieta en l'escola, el típic menú que fan per a la gent amb dolor de panxa. Tots els dies a menjar arròs blanc amb pollastre o coses així. Si ja jo em sentia que no encaixava, doncs imagina't, tots el xiquets menjant normal i jo cada dia amb el plat a part, això va ser ja. Encara sort que va arribar la quarantena, vaig començar a fer esport, vaig començar a veure l'esport com alguna cosa q em va salvar entre cometes, em veia cada dia millor. Si que va haver-hi una època que sent que m'obsessioní una mica, però a dia d'avui vos jure que estic molt conscienciada, estic tranquil·la en aquest aspecte (Laia).

Totes aquestes experiències esmentades de l'alumnat empatitzen amb les vivències de la lectura de Pausé (2019), on l'adolescència es converteix en un moment determinant on la relació amb el seu cos i l'exercici físic comença a enfonsar-se, desencadenant una relació tòxica i obsessiva amb l'exercici físic per tractar d'aconseguir el model de cos hegemònic, acceptat. Així ho analitza una part de l'alumnat: "l'obsessió te la crea la gent" (Joana) "no fa exercici perquè li agrada, sinó per obligació, per encaixar en un cos, en la societat" (Borja), "és esclava de l'exercici" (Alícia), "és molt *heavy* quan diu 'acabem plorant'" (Mercé).

Mentre que, una altra part de l'alumnat no reconeix cap anomalia en el seu comportament. Al contrari, percep la pràctica d'exercici com un deure moral que ha de fer per 'solucionar el problema', estar grossa.

Jo crec que tant la interpretació que fem del text de si el fa per obsessió o si ho fa per la seva pròpia voluntat, al cap i a la fi estarem tots d'acord de que estar gros és un problema, un problema d'origen o pot derivar en problemes, llavors jo crec que la diferència entre aquestes etapes i les altres és que ella és conscient del problema i l'afronta, ja està (Òscar).

Jo el que veig bé és la disciplina, l'actitud que té. Se'n va la llum, me la sua, continue treballant, continue treballant, treball, treball. No treballar és una excusa, no treballar és una excusa (Andreu).

No li agrada massa el seu cos, però ho ha acceptat i lluita per intentar millorar de la millor forma possible. I és quan comença a tornar a gaudir, a divertir-se de l'esport i les activitats que fan (Bernat).

Aquests comentaris, com s'ha presentat a l'inici, reforcen el discurs dominant de salut, la relació del pes i la forma corporal amb la qualitat del seu benestar, la recerca d'una solució al cos gros. El treball, la millora, la disciplina, l'autosuperació, la recerca d'un cos normatiu, saludable, atractiu, normal, evidencien la regularització de les pràctiques de vigilància i control corporal, com és l'exercici físic, on les conductes extremes i obsessives passen desapercebudes, arribant a confondre les sensacions derivades amb

goig i satisfacció “plorar forma part del procés” (Òscar), “el sofriment d'avui és el goig de demà, per a presumir hi ha que sofrir, llei de vida” (Andreu).

6.3. Quin és el paper de l'EF?

Una vegada analitzades les creences i percepcions de l'alumnat vers el discurs dominant de salut, així com les seues experiències, el seu pensament com a futures docents es posiciona, majoritàriament, en sintonia amb les precedents opinions predominants entorn al salutisme, on “motivar-los (a l'alumnat) a través de la EF com a mestre” (Sofia) és la fórmula “per passar d'obès a saludable” (Pedro). Així expliquen quina és la finalitat de l'EF per a ells i elles:

Donar-li eines als alumnes per a que siguin conscients dels problemes que pot tenir i les conductes que han de seguir per a no caure en el que crec que és un problema. Tu has de facilitar-ho per a que l'alumnat siga conscient. I òbviament no en tots els casos combatre-les però ajudar-los a veure que la seva situació actual no és el seu millor versió (Òscar).

Fa molt anys que va canviar l'assignatura de gimnàstica a EF, llavors estem deixant en totes les aules molt de costat el tema de l'educació. Hem d'educar als xiquets a tindre un estil de vida saludable, aleshores això de dir: bé, posem les metes de que arriben a fer 20 voltes en 12', bé, em sembla perfecte! Però tu abans els has explicat que han de mantindre una dieta correcta? Has explicat com mantindre aquesta dieta? Com arribar a aconseguir aquests temps? Em sembla que és alguna cosa que no s'explica. I el tema de l'alimentació, ni en primària ni en secundària (Andreu).

L'EF es percep com un mitjà per fomentar una ‘població saludable’, una estratègia vital per fer front als riscos derivats de ‘l'epidèmia d'obesitat’, o com diu un alumne per a “afrontar el problema” (Andreu). Llavors, l'objectiu de la pràctica d'exercici físic queda reduït a un mer valor extrínsec, un propòsit mèdic, previndre i combatre la grassor. Es centra en ensenyar conductes de control i correcció corporal per a assolir cossos amb una talla i forma corporal ‘saludable’ i que, a més a més, s'ajusten a les proves tècniques demandades. Unes proves estandarditzades que serveixen per determinar el llinar de la

normalitat, la validesa dels cossos. Aquestes proves semblen no ser qüestionades ni problematitzades, sinó els cossos que no es ceneixen a elles, cossos considerats objectes sotmesos a manipulació i transformació per convertir-se en màquines de rendiment, mesurades i quantificades segons el seu compliment (Barbero, 1998).

Quan aquesta persona siga capaç d'afrontar el problema que té, serà capaç de revertir-lo. Perquè el que és inevitable i indiscutible és que aquesta xiqueta té un problema que li impedeix realitzar les activitats, com bé posa aquí, amb normalitat. Llavors no podem rebaixar el nivell o adaptar-lo per a que les altres persones facen el que fa ella, ella ha de canviar els seus hàbits per a arribar a l'altre nivell (Andreu).

Nosaltres hem arribat a la conclusió que si jo soc un estudiant que em costa memoritzar més, he de dedicar-li més temps. Llavors, en EF passa igual, igual que vaig a classes de repàs, em tindrà que implicar més fora per a poder aconseguir els objectius mínims (Òscar).

Que vagi al nutricionista! (Àlex).

Contràriament a aquestes reaccions, i en referència a la lectura, una reduïda part de l'alumnat qüestiona als seus companys i companyes aquesta concepció de validesa corporal per no atendre's a les proves i activitats plantejades a classe, manifestant que els cossos (grossos) serveixen per fer altres activitats i de formes diverses que no es contemplen a l'EF tecnocràtica, centrada en mesurar la condició i les capacitats físiques de l'alumnat.

Al principi li agrada fer esport, es mou, juga amb la pluja i en l'EF diu que no li agrada fer esport perquè no encaixa en eixe esport, però ballar sí que se li dona bé (Alicia).

De xicoteta feia natació i hípica per diversió, arriba a EF i a fer burpees, cursnavet (Hugo).

Fins a quin punt determina que tu eres capaç i que estàs en forma? Tu pots córrer 30' però després jugues a un altre esport i no se't dona bé i no té res a veure que hages corregut 30'(Raquel).

Una concepció de l'EF que reforça l'elitisme i el rendiment acaba reproduint pràctiques discriminatòries, repercutint negativament en aquells cossos que no són classificats com a cossos competents, sinó com a cossos dèbils, lents i patosos, cossos fracassats (Sánchez-Hernández et al., 2022). “Et puntuen i veus que no pots fer-ho. Jo quan tocava la cursnavet anava cagat . . . m’imagine a la xiqueta ahí que li ensenyen que ser gros està malament perquè si no passes les proves eixes” (Joan), “Això et crea una inseguretat de l’hòstia. Jo açò no puc fer-ho i la resta sí. Doncs al final vas a les classes amb eixa por” (Eduard). Una pràctica que pot desencadenar frustracions, pors i males experiències entre l’alumnat, afectant perjudicialment a la seua futura relació amb l’activitat física i l’exercici físic (Camacho-Miñano i Prat, 2018; Danthony et al., 2020; Monforte i Pérez-Samaniego, 2017) “hi ha molta gent que odia l’esport simplement per l’EF perquè li ha agafat trauma” (Raquel).

De manera que, cert alumnat planteja que per evitar aquest menyspreu derivat de la jerarquització de cossos, l’EF hauria de centrar-se en el procés d’ensenyament-aprenentatge lluny de l’avaluació del resultat final:

En el tema de velocitat, que et puntuen per ser el més ràpid, jo crec que hauria de ser almenys el progrés, es prepara una classe es prenen dades d'aquesta classe i et tornen a prendre dades i el que hages avançat ... hi ha gent que no sap córrer perquè mai t'ensenyen a córrer (Raquel).

En EF el que han de fer és AF, poden fer un esport i no rendir igual, però van a fer-ho, el important és que sapiguen fer-ho i que ho facen. A part, l’EF no sols és pegar dos voltes al camp, per exemple, un xiquet que bota a la corda, potser ho fa més lent, però sabrà botar a la corda, botarà a la corda i quins beneficis té (Borja).

A més, aquest últim alumne comenta que “l’objectiu de l’EF no és combatre l’obesitat, sinó promoure una vida saludable i activa”, entenent l’estil de vida saludable, a

diferència de la resta de companys i companyes, com una adquisició d'hàbits i pràctiques que fomenten el benestar global de les persones pel seu valor intrínsec, lluny d'una concepció de salut reduïda a una salut física centrada únicament en la forma corporal, on una vida activa i saludable no és sinònim de primesa corporal. Una percepció en sintonia amb els principis del HAES.

Així mateix, per tractar d'evitar conductes d'assejament i discriminació en les aules per part de les iguals, també s'ha proposat portar a terme mesures als centres per fomentar el respecte i la inclusió de totes les persones, independentment de la seua talla i pes corporal, així com donar ferramentes a l'alumnat perquè siga conscient de les repercussions de les seues accions mitjançant debats, intervencions o xarrades amb persones que compartisquen la seua història. Ensenyar que “uns som d'una manera i altres d'una altra, que cap és millor ni pitjor. Un cos serà millor per a practicar X cosa, però un altre cos et pot donar benefici per a fer una altra cosa” (Jordi). No obstant això, aquestes pràctiques resulten una mica contradictòries atenent-nos als nombrosos comentaris anteriors, on gran part de la resta de companys i companyes criminalitzen els cossos grossos, ja que “no acceptar els cossos perquè no son saludables també és una forma de discriminació” (Borja).

Val que no s'ha de discrimniar per com és i tal, però tots sabem que els cossos tan grans no són saludables del tot. Aleshores, hi ha moltes maneres de desenvolupar les coses, però tampoc és bo que es normalitze eixe tipus de cos quan al final no són saludables per a la persona. Osea, no dir-li: balles molt bé, es una llàstima que estigues així de gorda! Però, tampoc és bo que es normalitzen cossos tan grans perquè no són saludables per a la persona (Carles).

Una altra de les qüestions que preocupa al futur professorat és l'alimentació, que es percep com un dels factors determinants de la grassor, on un ajust dietètic podria esdevindre una 'solució'. Llavors, es mostra com des de les aules s'hauria de prestar més atenció a aquest assumpte: “l'alimentació és molt important i des de les nostres aules hem de donar aquest informació, tant a l'alumnat com als pares, perquè majoritàriament quasi tota la gent grossa és per alimentació” (Anna). D'aquesta manera, la promoció d'una alimentació saludable sembla quedar limitada a la prevenció i erradicació de la grassor, un mètode de transformació corporal per produir cossos més saludables i

eficients. A més, el professorat sembla tindre el deure moral d'abordar i revertir aquesta situació, convertint-se en agents de vigilància i control corporal de l'alumnat: “tu com a mestra de primària has de començar a detectar perquè està fent-se més gros del que deuria, no deixa de ser una infermetat” (Helena). Llavors, l'escola es converteix en un espai per corregir i disciplinar els cossos grossos, (considerats) cossos insans, sotmesos a una supervisió constant (Foucault, 2002; Garrett i Wrench, 2012). De manera que, l'escola, com ha mencionat l'alumnat anteriorment, esdevé un lloc d'instrucció disciplinària entorn als ideals corporals estètics i de salut imperants en la societat. Uns aprenentatges normalitzats que donen lloc a pràctiques discriminatòries inconscients entre l'alumnat. Així ho comenta Ximo:

Ho feia inconscientment (no passar la pilota a tots), però si el professor m'hagués dit el que comportava que jo fera això. Però, *jope*, no em sap malament dir-ho, era inconscientment, jo em burlava si hi havia una persona grossa en la meua classe, no li passava la pilota, no feia equip amb ell!

Consegüentment, l'alumnat manifesta una mancança de recursos rebuts per evitar aquestes conductes com a futures professionals de l'EF i l'esport “tampoc recibies cap mena d'ajuda, ni de classes, d'ací som tots diferent, hem d'acceptar que som diferents i que no per aquest motiu hem de jutjar” (Josep), “no se'ns ensenya a fer costat a algú simplement en el tema del pes, se'ns ensenya: ‘menja menys o menja més, fes menys esport i el que et permeti la teva salut’” (Marc). Per tant, com a futures docents educadores, assenyalen no saber com actuar perquè no han rebut una formació adequada per afavorir un entorn educatiu respectuós i incliusiu: “Si tampoc tenim nocions, com anem a ser capaços de recolzar a algú si no saben com hem de fer-ho?” (Marc).

7. CONCLUSIONS, LIMITACIONS I FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

Conclusions

Una vegada analitzats els resultats d'aquest estudi, i atenent-nos als objectius descrits, l'activitat realitzada ha permès conèixer les creences i percepcions, en forma de discursos, de les futures professionals de l'EF i l'esport vers les nocions de salut, l'exercici físic i l'EF. Com s'ha observat al llarg dels resultats, són destacables les manifestacions en sintonia amb el discurs dominant de salut que patologitza la grassor, on el cos es percebut des d'una concepció fisiològica i biomecànica amb la finalitat de ser modificat i transformat per assolir una forma corporal 'saludable'. Un físic que depèn expressament de la voluntat individual de portar a terme hàbits i pràctiques que el beneficien, sent l'exercici físic i l'alimentació els mecanismes reguladors d'aquest acompliment.

No obstat això, hi ha cert alumant que ha problematitzat aquest discurs de salut, així com els ideals estètics socialment arrelats i la influència d'una perspectiva elitista de l'esport, analitzant com la seua difusió a través de l'escola, la pràctica esportiva i les xarxes socials ha donant lloc a actituds discriminatòries i humiliants cap als cossos grossos, i a repercussions negatives entorn a la salut, desencadenant TCA o actituds obsessives amb l'exercici físic. Així ho mostren les seues experiències compartides, on s'ha fet evident aquesta proximitat als discursos i pràctiques corporals reguladores, present en les seues vides personals, o al seu entorn social. A més, l'alumnat ha destacat una diferència en l'opressió i estigmatització dels cossos segons el gènere, adreçant una major pressió estètica vers el cos femení, un fet que s'observa clarament en les seues vivències.

Malgrat aquesta reflexió entorn a les conseqüències associades a l'exposició d'aquests discursos, generalment, com a futures professionals han sustentat un enfocament biomèdic de l'EF, ressaltant la seua funció de prevenció i erradicació de la grassor i l'obesitat, i la promoció d'estils de vida saludables, centrats en el pes i la mida corporal. Paradoxalment, part d'aquest alumnat ha mostrat cert interès en desenvolupar estratègies docents per tractar d'evitar assetjament escolar amb la finalitat de promoure el respecte

cap a la diversitat corporal. Llavors, sembla irònic portar a terme aquestes pràctiques si com a docents s'ensenya a patologitzar i estigmatitzar la grassor.

Tot i això, un reduït nombre d'alumnat ha qüestionat aquesta visió salutogènica i elitista de l'EF, reivindicant el seu potencial pedagògic lluny d'una concepció de la salut limitada al benestar físic i d'avaluacions tècniques i quantitatives que accentuen la discriminació dels cossos que no s'ajusten a l'ideal de cos hàbil, funcional, i 'saludable'. Llavors, els resultats mostren com a través de la iniciativa pedagògica desenvolupada s'ha fomentat la reflexió de l'alumnat, portant-lo a negociar i plantejar comprensions alternatives vers la salut, la grassor i el paper de l'EF.

Limitacions i futures línies d'investigació

Els resultats d'aquest estudi encara queden lluny d'assolir un canvi substancial entre l'alumnat, degut a l'escassetat de temps i el fet puntual de la intervenció. D'acord amb Gard (2016) és necessari proporcionar a l'alumnat temps i espai suficient per reflexionar i arribar a una comprensió més profunda sobre punts de vista alternatius. Planteja l'ús de literatura sobre 'l'epidèmia d'obesitat' com a aliat per analitzar i desmuntar les seues afirmacions científiques. Suggereix que "l'ús creïble, hàbil i estratègic de la ciència de l'obesitat per part de les pedagogues crítiques és un ingredient important per ajudar l'alumnat a qüestionar les seues suposicions així com per deixar-lo sentir-se més ben informat i menys manipulat" (p.244). Però, a més d'aquest coneixement científic, com s'ha mencionat anteriorment en la revisió de la literatura, resulten necessàries activitats amb una implicació emocional per transcendir-lo, per aconseguir una transformació significativa.

Una altra de les limitacions que s'ha trobat en l'estudi ha sigut l'escassa participació en la foto-veu, l'activitat voluntària complementària a l'activitat narrativa, on únicament van participar quatre alumnes. Les entrevistes de foto-veu van mostrar una apreciable comprensió de les qüestions abordades a classe per part de l'alumnat i, a més, van esdevindre una eina potencial de recollida de dades, on l'alumnat va expressar més detallada i profundament experiències travessades pel rebuig a la grassor. Llavors, una major participació podria haver afavorit una major aproximació al tema i un enriquiment de les dades.

Respecte a les futures línies d'investigació, m'agradaria destacar una de les troballes més potents d'aquesta activitat, les nombroses connexions personals de l'alumnat amb les qüestions abordades a classe, i especialment, amb la lectura de Pausé (2019). Això indica una considerable presència i influència dels discursos grassofòbics en la vida de l'alumnat. Un fet que coincideix amb la prèvia revisió de la literatura, la rellevància per a l'alumnat del assumptes que la Pedagogia de la Grassor aborda. Per aquest motiu, considere necessari dissenyar i desenvolupar intervencions més extenses, tenint en compte les propostes metodològiques identificades en la literatura, que introdueixen un enfocament alternatiu de la salut i la grassor, i la seua relació amb l'exercici físic i l'EF, especialment amb futures professionals de l'EF i l'esport. Es tracta de fomentar una convivència més respectuosa, així com una pràctica professional més inclusiva i menys estigmatitzant on tots els cossos, independentment de la seu mida i pes corporal. D'aquesta manera, tot l'alumnat podrà, independentment de la seua forma i pes corporal, tenir els mateixos drets i oportunitats d'existir, moure's i viure amb dignitat.

8. REFERÈNCIES

- Alcoff, L. (1991). The problem of speaking for others. *Cultural critique*, (20), 5-32.
- Allen-Collinson, J., i Hockey, J. C. (2008). Autoethnography as 'valid' methodology? A study of disrupted identity narratives. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 3(6), 209-217.
- Argüelles, D., Pérez-Samaniego, V., & López-Cañada, E. (2022). "Do you find it normal to be so fat?" Weight stigma in obese gym users. *International Review for the Sociology of Sport*, 57(7), 1095-1116. <https://doi.org/10.1177/10126902211056867>
- Azzarito, L. (2007). "Shape up America!": Understanding fatness as a curriculum project. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 3, 1-25. <https://doi.org/10.14288/jaaacs.v3i0.188583>
- Bacon, L. (2009). Reflections on fat acceptance: Lessons learned from privilege. Paper presented at the conference of the National Association to Advance Fat Acceptance. https://lindobacon.com/wp-content/uploads/Bacon_ReflectionsOnThinPrivilege_NAAFA.pdf
- Bacon, L., i Aphramor, L. (2011). Weight science: evaluating the evidence for a paradigm shift. *Nutrition journal*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/1475-2891-10-9>
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small: Why do we care?. *Narrative inquiry*, 16(1), 139-147. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.18bam>
- Barbero, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación física y deporte*, 20(1), 9-30. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.3387>
- Beltran-Carrillo, V. J, i Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Bhagat, K., i Jette, S. (2016). An "Intervention" Into Public Health Interventions: Questioning the Weight-Based Paradigm. En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 179-187). Peter Lang.
- Boling, P. (2011). On learning to teach fat feminism. *Feminist Teacher*, 21(2), 110-123. <https://doi.org/10.5406/femteacher.21.2.0110>
- Bordo, S. (2011). The body and the reproduction of femininity. En M. S. Kimmel, A. Aronson, i A. Kaler (Eds.), *The gendered society reader* (pp. 84-96). Oxford University Press.

- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. En Richardson, J. (ed.). *Handbook of theory for the sociology of education*. Greenwood Publishing Group.
- Brooks, Y., Black, D. R., Coster, D. C., Blue, C. L., Abood, D. A., i Gretebeck, R. J. (2007). Body mass index and percentage body fat as health indicators for young adults. *American Journal of Health Behavior*, 31(6), 687-700. <https://doi.org/10.5993/AJHB.31.6.15>
- Brown, H. (2016). Fat Studies in the Field of Higher Education: Developing a Theoretical Framework and Its Implications for Research and Practice. En . Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 201-209). Peter Lang.
- Burgard, D. (2009). What is "health at every size"? In *The fat studies reader* (pp. 41-53). University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814777435.003.0010>
- Burrows, L. (2016). Obesity warriors in the tertiary classroom. En Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 101-121). Peter Lang.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Cale, L., Harris, J., & Chen, M. H. (2014). Monitoring health, activity and fitness in physical education: its current and future state of health. *Sport, Education and Society*, 19(4), 376-397. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.681298>
- Camacho-Miñano, M. J., & Grau, M. P. (2018). Violencia simbólica en la educación física escolar: un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de educación primaria. *Movimiento*, 24(3), 815-826. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79171>
- Camacho-Miñano, M. J., MacIsaac, S., i Rich, E. (2019). Postfeminist biopedagogies of Instagram: Young women learning about bodies, health and fitness. *Sport, Education and Society*, 24(6) 651-664 <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1613975>
- Cameron, E. (2015). Toward a fat pedagogy: A study of pedagogical approaches aimed at challenging obesity discourse in post-secondary education. *Fat Studies*, 4(1), 28-45. <https://doi.org/10.1080/21604851.2015.979336>
- Cameron, E. (2016). Learning to Teach Every Body: Exploring the Emergence of a Critical" Obesity" Pedagogy. En Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 171-178). Peter Lang.
- Cameron, E., i Russell, C. (Eds.). (2016). *The fat pedagogy reader: Challenging weight-based oppression through critical education* (Vol. 467). Peter Lang.

- Cameron, E., i Watkins, P. L. (2018). Fat pedagogy: Improving teaching and learning for everyBODY. *Fat Studies*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/21604851.2017.1363573>
- Campos, P. (2004). *The obesity myth: Why America's obsession with weight is hazardous to your health*. Penguin Books.
- Carabine, J. (2001). Unmarried motherhood 1830–1990: A geneological analysis. Enn M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse as data: A guide for analysis* (pp. 267–310). Sage.
- Caspi, A., Chajut, E., i Saporta, K. (2008). Participation in class and in online discussions: Gender differences. *Computers & Education*, 50(3), 718-724. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.003>
- Connelly, F. M., i Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Cooky, C. (2016). Feminisms. En *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 97-109). Routledge.
- Cooper, C. (1998). *Fat and proud: The politics of size*. London, England: The Women's Press.
- Cooper, C. (2013). Nothing about us without us: Fat people and research justice. In *First Annual International Weight Stigma Conference*. <https://youtu.be/GnQdB-1I7RU>
- Crawford, R. (1980). Healthism and the medicalization of everyday life. *International journal of health services*, 10(3), 365-388. <https://doi.org/10.2190/3H2H-3XJN-3KAY-G9NY>
- Danthony, S., Mascaret, N., i Cury, F. (2020). Test anxiety in physical education: The predictive role of gender, age, and implicit theories of athletic ability. *European Physical Education Review*, 26(1), 128-143. <https://doi.org/10.1177/1356336X19839408>
- Dark, K. (2019). Exposure and erasure: Fat kids in gym class, fat adults as athletes. *Fat Studies*, 8(2), 127-134. <https://doi.org/10.1080/21604851.2019.1552063>
- Davidson, F. (2007). Childhood obesity prevention and physical activity in schools. *Health Education*, 107(4), 377-395. <https://doi.org/10.1108/09654280710759287>
- Doolittle, S. A., Rukavina, P. B., Li, W., Manson, M., i Beale, A. (2016). Middle school physical education teachers' perspectives on overweight students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 127-137. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0178>

- Ernsberger, P. (2012). BMI, body build, body fatness, and health risks. *Fat Studies*, 1(1), 6-12. <https://doi.org/10.1080/21604851.2012.627788>
- Escalera, E. A. (2009). Stigma threat and the fat professor: Reducing student prejudice in the classroom. En E. Rothblum i S. Solovay (Eds.), *The fat studies reader* (pp. 205-212). University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814777435.001.0001>
- Evans, J., Rich, E., Davies, B., i Allwood, R. (2008). *Education, disordered eating and obesity discourse: Fat fabrications*. Routledge.
- Fahs, B. (2016). A Tale of Three Classrooms: Fat Studies and Its Intellectual Allies. En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 221-229). Peter Lang.
- Fane, J., i Schulz, S. (2017). Working against “pedagogic work”: Challenges to engaging pre-service teachers in critical health education. *Health Education*, 117(5), 511-528. <https://doi.org/10.1108/HE-10-2016-0042>
- Farrell, A. E. (2016). Teaching Fat Studies in a Liberal Arts College: The Centrality of Mindfulness, Deep Listening, and Empathic Interpretation as Pedagogic Methods. En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 61-69). Peter Lang.
- Fay, N., Garrod, S., i Carletta, J. (2000). Group discussion as interactive dialogue or as serial monologue: The influence of group size. *Psychological science*, 11(6), 481-486. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00292>
- Flegal, K. M., Kit, B. K., Orpana, H., i Graubard, B. I. (2013). Association of all-cause mortality with overweight and obesity using standard body mass index categories: a systematic review and meta-analysis. *Jama*, 309(1), 71-82.
- Foucault, M. (1978) *The History of Sexuality Volume 1: An Introduction*, London: Pantheon Books
- Foucault, M. (1988b) ‘Technologies of the Self’. En L.H. Martin, H. Gutman and P.H. Hutton (eds) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, S.A.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad. Vol. 2: El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fox, R., Park, K., Hildebrand-Chupp, R., i Vo, A. T. (2023). Working toward eradicating weight stigma by combating pathologization: A qualitative pilot study using direct contact and narrative medicine. *Journal of Applied Social Psychology*, 53(3), 171-184. <https://doi.org/10.1111/jasp.12717>

- Frank, A. W. (2010). *Letting stories breathe: A socio-narratology*. University of Chicago Press.
- Franzosi, M. G. (2006). Should we continue to use BMI as a cardiovascular risk factor?. *The Lancet*, 368(9536), 624-625. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69222-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69222-2)
- Gard, M. (2016). Twenty Four: Navigating Morality, Politics, and Reason: Towards Scientifically Literate and Intellectually Ethical Fat Pedagogies. En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 241-249). Peter Lang.
- Gard, M., i Wright, J. (2005). *The obesity epidemic: Science, morality and ideology*. London: Routledge.
- Garrett, R. (2006). Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 12(3), 339-360. <https://doi.org/10.1177/1356336X06069277>
- Garrett, R., i Wrench, A. (2012). 'Society has taught us to judge': Cultures of the body in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 111-126. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.669826>
- Garside, C. (1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, 45(3), 212-227. <https://doi.org/10.1080/03634529609379050>
- Giroux, H., i McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard educational review*, 56(3), 213-239. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.trr1473235232320>
- Goodson, I. i Gill, S. (2011) *Narrative pedagogy: Life history and learning*. Peter Lang.
- Guthman, J. (2009). Teaching the politics of obesity: Insights into neoliberal embodiment and contemporary biopolitics. *Antipode*, 41(5), 1110-1133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2009.00707.x>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hesse-Biber, S. N. (2007). *The cult of thinness*. Oxford University Press.
- Hughes, D., i DuMont, K. (1993). Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American journal of community psychology*, 21(6), 775-806. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF00942247>
- Hutson, D. J. (2017). Teaching critical perspectives on body weight: The obesity "epidemic" and pro-ana movement in classroom discussions. *Teaching Sociology*, 45(1), 41-53. <https://doi.org/10.1177/0092055X16664396>

- Jones, S., i Hughes-Decatur, H. (2012). Speaking of bodies in justice-oriented, feminist teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 51-61. <https://doi.org/10.1177/0022487111422535>
- Kannen, V. (2016). "How Can You Be Teaching This?": Tears, Fears, and Fat. En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 31-39). Peter Lang.
- Kerr, G., Berman, E., i De Souza, M. (2006). Disordered eating in women's gymnastics: Perspectives of athletes, coaches, parents and judges. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 28-43. <https://doi.org/10.1080/10413200500471301>
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, education and society*, 11(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/13573320600640660>
- Krieger, K., Watkins, P. L., Gerber, M. R., Pham, H., i Bauman, L. (2018). Weigh your words: An exploration of natural word use in a fat studies course. *Fat Studies*, 7(1), 56-68. <https://doi.org/10.1080/21604851.2017.1361280>
- Landrum, R. E., Brakke, K., i McCarthy, M. A. (2019). The pedagogical power of storytelling. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(3), 247. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/stl0000152>
- Leahy, D. (2014). Assembling a health [y] subject: Risky and shameful pedagogies in health education. *Critical Public Health*, 24(2), 171-181. <https://doi.org/10.1080/09581596.2013.871504>
- Little Bear, L. (2000). Jagged worldviews colliding. *Reclaiming Indigenous voice and vision*, 77, 85-108.
- Lorber, J. i Martin, P. Y. (2011). The socially constructed body: insights from feminist theory. En P. Kivisto (ed.), *Illuminating Social Life: Classical and Contemporary Theory Revisited* (pp.249-274). Pine Forge Press.
- Lupton, D. (2015). The pedagogy of disgust: the ethical, moral and political implications of using disgust in public health campaigns. *Critical public health*, 25(1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/09581596.2014.885115>
- Lynagh, M., Cliff, K., i Morgan, P. J. (2015). Attitudes and beliefs of nonspecialist and specialist trainee health and physical education teachers toward obese children: evidence for "anti-fat" bias. *Journal of School Health*, 85(9), 595-603. <https://doi.org/10.1111/josh.12287>
- Manokaran, R., Pausé, C., Roßmöller, M., i Vilhjálmsdóttir, T. M. (2021). 'Nothing about us without us': Fat people speak. *Qualitative Research in Psychology*, 18(4), 537-549. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780355>
- McGannon, K. R. (2016). Critical discourse analysis in sport and exercise: What, why and how. En *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 252-264). Routledge.

- McMahon, J., Knight, C. J., i McGannon, K. R. (2018). Educating parents of children in sport about abuse using narrative pedagogy. *Sociology of Sport Journal*, 35(4), 314-323. <https://doi.org/10.1123/ssj.2017-0186>
- McMahon, J., Penney, D., i Dinan-Thompson, M. (2012). 'Body practices - exposure and effect of a sporting culture?' Stories from three Australian swimmers. *Sport, education and society*, 17(2), 181-206. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.607949>
- McNinch, H. (2016). Fat bullying of girls in elementary and secondary schools: Implications for teacher education. En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education*, (pp. 113-121). Peter Lang.
- Monforte, J., i Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: una historia reconocible. *Movimento*, 23(1), 85-100. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272>
- Navajas-Pertegás, N. (2021). "Deberías adelgazar, te lo digo porque te quiero": reflexiones autoetnográficas sobre la gordura. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 21(1), 2434. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2434>
- Nicol, D. J., i Boyle, J. T. (2003). Peer instruction versus class-wide discussion in large classes: A comparison of two interaction methods in the wired classroom. *Studies in higher education*, 28(4), 457-473. <https://doi.org/10.1080/0307507032000122297>
- Norman, M., i Petherick, L. (2016). The Enemy Within: Teaching" Hard Knowledges" About" Soft Bodies" in a Kinesiology Faculty. En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 91-99). Peter Lang.
- Oliver-Álvarez, M. I García-Martos, D. (2023). Traditional assessment and its consequences. A case in the hegemonic Physical Education. *Cultura_Ciencia_Deporte [CCD]*, 18(58), 27-49. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i58.1976>
- Paez, A. (2017) Gray literature: An important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence-Based Medicine* 10(3): 233–240. <https://doi.org/10.1111/jebm.12266>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... i Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Bmj*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. Routledge.

- Pausé, C. (2019). (Can we) get together? Fat kids and physical education. *Health Education Journal*, 78(6), 662-669. <https://doi.org/10.1177/0017896919846182>
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., i Devís-Devís, J. (2016). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education. *Sport, Education and Society*, 21(7), 985-1002. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.981253>
- Petherick, L., i Beausoleil, N. (2015). Female elementary teachers' biopedagogical practices: How health discourse circulates in Newfoundland elementary schools. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-29.
- Phoenix, C., Smith, B., i Sparkes, A. C. (2007). Experiences and expectations of biographical time among young athletes: A life course perspective. *Time & Society*, 16(2-3), 231-252. <https://doi.org/10.1177/0961463X07080269>
- Pluim, C., i Gard, M. (2018). Physical education's grand convergence: Fitnessgram®, big-data and the digital commerce of children's health. *Critical Studies in Education*, 59(3), 261-278. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194303>
- Powell, D., i Fitzpatrick, K. (2015). 'Getting fit basically just means, like, nonfat': Children's lessons in fitness and fatness. *Sport, Education and Society*, 20(4), 463-484. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.777661>
- Pringle, R. (2008). 'No rugby—no fear': collective stories, masculinities and transformative possibilities in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 215-237. <https://doi.org/10.1080/13573320801957103>
- Pringle, R., i Pringle, D. (2012). Competing obesity discourses and critical challenges for health and physical educators. *Sport, Education and Society*, 17(2), 143-161. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.607947>
- Puhl, R., Luedicke, J., i Heuer, C. (2011). Weight-based victimization toward overweight adolescents: Observations and reactions of peers. *Journal of School Health*, 81, 696–703. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00646.x>
- Quennerstedt, M., Barker, D., Johansson, A., i Korp, P. (2021). The relation between teaching physical education and discourses on body weight—an integrative review of research. *Curriculum studies in health and physical education*, 12(3), 287-305. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1894407>
- Rail, G. (2009). Canadian youth's discursive constructions of health in the context of obesity discourse. En J. Wright i V. Harwood (Eds.), *Biopolitics and the 'obesity epidemic': Governing bodies* (pp. 141–156). Routledge.
- Rice, C. (2015). Rethinking fat: From bio-to body-becoming pedagogies. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 15(5), 387-397. <https://doi.org/10.1177/1532708615611720>

- Rich, E. , Monaghan, L. F. , i Aphramor, L. (Eds.). (2011a). *Debating obesity: Critical perspectives*. Palgrave MacMillan.
- Rich, E. (2011b). 'I see her being obese!': Public pedagogy, reality media and the obesity crisis. *Health*, 15(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1363459309358127>
- Rich, E. (2016). A Public Pedagogy Approach to Fat Pedagogy. . En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 231-240). Peter Lang.
- Rich, E. (2018). Young people and public pedagogies of the body within social media. En V. A. Goodyear i K. M. Armour (Eds.), *Young people, social media and health* (pp. 132-146). Routledge.
- Rich, E., Monaghan, L. F., i Bombak, A. E. (2019). A discourse analysis of school girls engagement with fat pedagogy and critical health education: rethinking the childhood 'obesity scandal'. *Sport, Education and Society*, 25(2), 127-142. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1566121>
- Rothblum, E. D. (2016). Weapons of Mass Distraction in Teaching Fat Studies:" But Aren't They Unhealthy? And Why Can't They Just Lose Weight?". En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 71-79). Peter Lang.
- Rothblum, E. D., i Solovay, S. (Eds.). (2009). *The fat studies reader*. NYU Press.
- Russell-Mayhew, S., Nutter, S., Ireland, A., Gabriele, T., Bardick, A., Crooks, J., i Peat, G. (2015). Pilot testing a professional development model for preservice teachers in the area of health and weight: feasibility, utility, and efficacy. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(3), 176-186. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2015.1040040>
- Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., i Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora* 24(13), 46-71. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>
- Schultz, K. (2008). Qualitative research on writing. En C. A. MacArthur, S. Graham i J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research* (pp. 357-373). Guilford Press.
- Schwartz, D. (1989). Visual ethnography: Using photography in qualitative research. *Qualitative sociology*, 12(2), 119-154.
- Shilling, C. (2010). Exploring the society–body–school nexus: Theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics. *Sport, education and society*, 15(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/13573321003683786>
- Smith, B. (2017). Narrative inquiry and autoethnography. En M. L. Silk, D. L. Andrews, i H. Thorpe, (Eds.). (2017) *Handbook of physical cultural studies*, (pp. 505-514). Routledge.

- Smith, B., i Sparkes, A. C. (2008). Changing bodies, changing narratives and the consequences of tellability: A case study of becoming disabled through sport. *Sociology of health & illness*, 30(2), 217-236. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2007.01033.x>
- Smith, B., i Sparkes, A. C. (2016). Interviews: Qualitative interviewing in the sport and exercise sciences. En *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 125-145). Routledge.
- Sparkes, A. C. (1993). Challenging technical rationality in physical education teacher education: the potential of a life history approach. *Physical Education Review*, 16(2), 107-121.
- Sparkes, A. C., i Smith, B. (2014). Inhabiting different bodies over time: Narrative and pedagogical challenges. En *New Directions in Social Theory, Education and Embodiment* (pp. 95-108). Routledge.
- Streeton, R., Cooke, M., i Campbell, J. (2004). Researching the researchers: using a snowballing technique. *Nurse researcher*, 12(1), 35-47.
- Strings, S. (2019). Fearing the black body: The racial origins of fat phobia. In *Fearing the Black Body*. New York University Press.
- Sykes, H., i McPhail, D. (2008). Unbearable lessons: Contesting fat phobia in physical education. *Sociology of Sport Journal*, 25(1), 66-96. <https://doi.org/10.1123/ssj.25.1.66>
- Temple, N. J. (2022). The Origins of the Obesity Epidemic in the USA—Lessons for Today. *Nutrients*, 14(20), 4253. <https://doi.org/10.3390/nu14204253>
- Tinning, R. (2002). Toward a “modest pedagogy”: Reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, 54(3), 224-240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491776>
- Tirosh, Y. (2006). Weighty speech: Addressing body size in the classroom. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 28(3-4), 267-279. <https://doi.org/10.1080/10714410600873183>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Valentine, G. (2007). Theorizing and researching intersectionality: A challenge for feminist geography. *The professional geographer*, 59(1), 10-21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9272.2007.00587.x>
- Vander Schee, C., i Gard, M. (2014). Healthy, happy and ready to teach, or why kids can’t learn from fat teachers: the discursive politics of school reform and teacher

- health. *Critical Public Health*, 24(2), 210-225.
<https://doi.org/10.1080/09581596.2013.828152>
- Walseth, K., i Tidslevold, T. (2020). Young women's constructions of valued bodies: Healthy, athletic, beautiful and dieting bodies. *International Review for the Sociology of Sport*, 55(6), 703-725. <https://doi.org/10.1177/1012690218822997>
- Wang, C., i Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.
<https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wann, M. (2009). Foreword: Fat studies: An invitation to revolution. En E. Rothblum i S. Solovay (Eds.), *The fat studies reader* (pp. ix-xxv). University Press.
- Ward, P., Beausoleil, N., i Heath, O. (2016). Creating Space for a Critical Examination of Weight-Centered Approaches in Health Pedagogy and Health Professions. En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 81-89). Peter Lang.
- Watkins, P. L. (2016). Inclusion of Fat Studies in a Difference, Power, and Discrimination Curriculum. En E. Cameron i C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight based oppression through critical education* (pp. 161-169). Peter Lang.
- Watkins, P. L., Farrell, A. E., i Doyle Hugmeyer, A. (2012). Teaching fat studies: From conception to reception. *Fat Studies*, 1(2), 180-194.
<https://doi.org/10.1080/21604851.2012.649232>
- Watkins, P., i Doyle-Hugmeyer, A. D. (2013). Teaching about eating disorders from a fat studies perspective. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 23(2), 171-182. <https://doi.org/10.5325/trajincschped.23.2.0171>
- Webb, L., Quennerstedt, M., i Öhman, M. (2008). Healthy bodies: Construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353-372. <https://doi.org/10.1080/13573320802444960>
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Blackwell.
- Wolf, N. (2002). *The Beauty Myth. How Images of Beauty are Used Against Women*. Harper Perennial.
- Wolfenden, L., Ezzati, M., Larijani, B., i Dietz, W. (2019). The challenge for global health systems in preventing and managing obesity. *Obesity Reviews*, 20(S2), 185-193. <https://doi.org/10.1111/obr.12872>
- World Health Organization, WHO. (1998). *Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic*, Geneva : World Health Organization

- Wright, J. (1995). A feminist poststructuralist methodology for the study of gender construction in physical education: Description of a study. *Journal of teaching in physical education*, 15(1), 1-24. <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.1.1>
- Wright, J. (2004). Post-structural methodologies: the body, schooling and health. En J. Evans, B. Davies i J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control* (pp. 43-56). Routledge.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.

ANNEX I : Lectura (Pausé, 2019)

‘El caso de Cat: una niña gorda en Educación Física’

Estos son los testimonios de Cat sobre su relación con el cuerpo y la actividad física en distintas etapas de su escolarización. Así se veía ella durante su infancia:

Soy una niña pequeña. Soy una niña activa. Me encantan la mayoría de las cosas en las que participo, como a la mayoría de las niñas a esa temprana edad. Monto en bicicleta y hago gimnasia. Caigo en el pozo de espuma y me elevo rebotando en el trampolín. Me encanta la barra de equilibrio y sueño con medallas olímpicas. Me imagino haciendo increíbles rutinas de suelo como Nadia Comaneci; proezas deslumbrantes en las barras asimétricas. Participo en clases de baile y nado. Entre la piscina de mi jardín y la piscina comunitaria donde compito en una liga infantil de natación, la mayoría de los días mi piel huele a cloro. Soy rápida en el agua; mis fuertes brazos me ayudan a impulsarme por el agua durante la brazada de mariposa. No me avergüenzo en bañador, aunque mi barriga sea más grande que la de las otras niñas. Soy una más del equipo, y normalmente se puede contar conmigo para ayudarnos a ganar un relevo. Sueño con medallas olímpicas y con ver el mundo a través de gafas tintadas. Me encanta ir de acampada con mi padre. En esos viajes solemos pasar tiempo a caballo, y me encanta lo competente que soy sobre un caballo. Sé cómo colocar la silla de montar y comprobar los cascos, y sé cómo caerme para no romperme un hueso (con suerte). Pasar una tarde en un caballo es una manera tan divertida de ver una nueva parte de Texas, donde vivo. Y me gusta el ligero entumecimiento que me produce en los muslos. Una de mis cosas favoritas es jugar bajo la lluvia. Me gusta saltar y bailar en los charcos, viendo cómo el agua salpica desde el suelo y me cubre las piernas como si fuera sirope. Veo cómo las gotas de lluvia se acumulan en mis brazos y los balanceo salvajemente a mi alrededor, sacudiendo las gotas con frenesí; sacudiéndome a mí misma con frenesí. Soy despreocupada. Soy una niña. Ninguna de estas actividades me parece ejercicio. Estoy jugando. Estoy moviendo mi cuerpo. Estoy compitiendo. Me divierten estos movimientos. Me divierte mi cuerpo. Aún no he aprendido a que no me guste mi cuerpo gordo. Aún no he aprendido a considerarlo desagradable o impropio, algo que deba ocultarse. Nadie me ha enseñado que deba mover mi cuerpo por razones que no sean la alegría y el juego; nadie me ha enseñado que el movimiento para mí deba ser la búsqueda de convertirme en otra persona. Alguien menos.

Después de unos años, éstas eran sus palabras:

Estoy en la infancia media, al borde de la pubertad y la adolescencia. Mi hora más temida del día es Educación Física. Odio tener que desnudarme delante de mis compañeros; oigo cómo se burlan de mi cuerpo gordo. Odio los uniformes que tenemos que llevar. Me aprietan en algunos sitios, me tiran en otros. A menudo dejan mi carne rozándose contra sí misma, causando rozaduras que son bastante dolorosas. Mi placer por jugar se ha apagado, ya que a menudo me cuesta completar las tareas que me propone el profesor. Mi cuerpo no se mueve como el de los demás (mis compañeros no gordos). Y correr. Odio correr. Entre el peso y mi asma, correr es una tortura especial. Pero es algo que hacemos regularmente. Es parte de la Prueba de Aptitud Física. Cada vez que no puedo hacer algo de la manera correcta, o me lleva más tiempo que a los demás, interiorizo ese fracaso como propio. Me enseñan rápidamente a asociar ese fracaso con mi gordura.

Nunca se me ocurre pedir modificaciones sencillas u otro tipo de ejercicios que se adapten mejor a la forma de mi cuerpo. Las actividades que más me gustan son aquellas en las que mi cuerpo no es un obstáculo; me encanta la danza folklórica y tirarme en paracaídas. La educación física es siempre el momento en que peor me siento conmigo misma. Me enseñan que mi gordura representa algo malo; que tal vez soy mala porque soy gorda. Me enseñan que si hiciera cambios sencillos en mi dieta y ejercicio, ya no estaría gorda. Esto me confunde, ya que a menudo hago dieta en casa junto a mi madre, y soy tan activa como la mayoría de los niños que conozco. Y, sin embargo, no están gordos. Puedo oír el rechazo en el tono de mi profesor de educación física; él no piensa mucho en mí, esta niña gorda con la que estará atascada los próximos años en mi pequeña escuela privada.

En su época universitaria Cat escribe lo siguiente:

Estoy en la escuela de posgrado. También estoy en mi primera relación sentimental seria. En un esfuerzo por mantener su interés, libro otra guerra contra mí misma. Me digo a mí misma que esta vez será la última que tenga que hacerlo; esta vez se mantendrá. El recuento de calorías y la restricción de alimentos ya son cosa del pasado; caigo fácilmente en viejas rutinas. Me uno a un grupo de apoyo en línea y llevo un diario en el que pegatinas brillantes y divertidos rotuladores de colores me ayudan a llevar la cuenta de cada bocado que consumo y a extirpar (o al menos borrar del papel) los demonios que suelen aparecer cuando te estás muriendo de hambre. El ejercicio, sin embargo, es más difícil. En un viaje de fin de semana a casa de mis padres, paso por delante de una venta de garaje y veo una cinta de correr tirada en el césped. Me detengo, compruebo que funciona y la compro por 50 dólares. Es vieja y pesa mucho, pero me consuela saber que probablemente pueda soportar mi pesadez. Camino todos los días durante una hora mientras veo *The Challenge* en la MTV. A mi pareja le parece desconcertante (no hace nada de ejercicio fuera de las actividades normales relacionadas con ir a la escuela y trabajar), pero no le importa mientras no interfiera con el resto de nuestras vidas. Por suerte, como somos estudiantes pobres, no hacemos mucho más que estudiar, trabajar y pasar tiempo en casa. Al cabo de unos seis meses, estoy lista para algo nuevo y decido aventurarme fuera de casa. Descubro las clases colectivas de fitness. Me recuerdan a cuando iba a Jazzercise con mi madre cuando era pequeña. Estoy decidida a romper el patrón de lanzarme a un programa, sólo para descarrilar y abandonarlo del todo. Encontrar un equilibrio entre no hacer nada y que la vida me consuma. Empiezo con una clase al día, varios días a la semana. Me aprendo los nombres de los habituales que acuden todos los días sin falta, llueva o haga sol. Aprendo las bromas privadas, la historia y los cotilleos sobre los distintos instructores. Por supuesto, tenemos una favorita, que los martes nos dirige en una versión hiperactiva de nuestro curso de Step; omite las canciones de recuperación de menor energía y nos exige un esfuerzo extra. Sudamos, nos duele y a veces lloramos, pero siempre le pedimos más. Me encuentro añadiendo clases adicionales, haciendo al menos dos al día, si no tres. El viernes por la tarde, mi clase habitual se cancela por enfermedad del profesor, y algunos de nosotros entramos en la clase de Jazzercise que se celebra en el estudio de al lado. Nos reímos para nuestros adentros y lo llamamos recuperación activa mientras realizamos las rutinas de ejercicio más moderadas. En otra calurosa tarde de verano, se va la luz en el gimnasio (se producen apagones en toda la ciudad debido al calor y a la demanda de aparatos de aire acondicionado) justo antes de que empiece Step. El instructor cancela la clase, y la mayoría de la gente se marcha aliviada para escapar del calor y del entrenamiento agotador. Los habituales, sin embargo, se quedan. Uno de

nosotros mueve el coche hasta la parte trasera del gimnasio para poder poner el CD de música de la clase a todo volumen y escucharlo en el estudio. Recuerdo que cantaba las notas para los que no oían bien la radio del coche. Empapada en sudor, contando los pasos de giro en mi cabeza, cantando las notas de una canción que podía acompañar mientras duermo; éramos los pocos entregados que no estábamos dispuestos a tomarnos una noche libre. Rendirse no era una opción.

PREGUNTES

- Quines qüestions narra el text?
- Penses que en EF es poden donar situacions semblants? Per què?
- Has viscut situacions en el teu entorn (o personals) similars a algun aspecte de la història?

ANNEX II: Consentiment Informat

L'alumnat de l'assignatura de Didàctica dels jocs i de les activitats esportives del Grau de Magisteri de la Universitat de València, dona el seu consentiment per a que els documents personals i les dades replegades en la tasca de lectura de *'El caso de Cat: una niña gorda en Educación Física'* siguen utilitzats amb una finalitat investigadora.

El tractament de les dades es farà des de l'anonimat de les persones informants. La conformitat i signatura d'aquest consentiment és totalment lliure i voluntària, i no té cap conseqüència acadèmica sobre l'avaluació de les tasques i processos d'aprenentatge de l'alumnat de l'assignatura.

L'alumnat sotasignant pot revocar este consentiment, en qualsevol moment, comunicant-ho directament al professorat de l'assignatura.

Nom i Cognoms	DNI	Firma

ANNEX III: Exemple de transcripció d'una discussió en grup

Vicent: Què vos ha semblat el text?

Ernest: A mi m'ha semblant interessant saber el punt de vista de Cat, de com ha evolucionat al llarg de la seua vida. El seu pensament. Què vos pareix a vosaltres?

Vicent: Jo crec que la seva evolució en l'Educació Física és molt negativa, sobretot per la burla de les seves companyes en l'adolescència, perquè en la infància li encanta fer esport i de sobte en l'adolescència ja no.

Candela: Negativa? Però també en l'últim? Quan ja és major.

Vicent: En l'últim jo pense que ja ho fa més per la societat i pel què diran que per gaudir.

Joana: S'obsessiona.

Ernest: La trobe molt addicta, que no pot faltar cap dia al gimnàs, i això tampoc és bo.

Mireia: I a contar-se les calories.

Joana: Perquè si falta és 'uy diran que falte perquè estic grossa'.

Vicent: I va més dies dels que deu també.

Ernest: Sí, com que si no va, queda com que es rendeix, com que ha fracassat, ha interioritzat el no fer esport com fracassar. Com ja li passava en la adolescència i crec que li segueix passant.

Vicent: Per això crec que és una evolució negativa en aquest aspecte, perquè en la infància gaudia molt i després, per tots els comentaris que ha rebut, ja veu l'activitat física d'una altra manera.

Joana: I penseu que en Educació Física es donen situacions semblants?

Candela: Sí, jo crec que sí.

Vicent: Sí.

Ernest: A veure en el meu cas no ha passat mai res semblant en cap classe, però si que per la tele i per una altra gent si que sé que li passa a molta gent.

Candela: En primària, com diu ací, quan són xicotets no tant perquè tampoc t'adones, però després ja quan vas 5è o 6è, perquè en l'institut tampoc hem vist... A algun amic o el que sigui.

Joana: Jo pense per exemple que a una persona prima que no li agrada l'Educació Física i un dia no vol jugar al que li diuen o no vol fer Educació Física perquè li dona mandra, no sé li diu res, però si està gros ja se li classifica que no li agrada per gossera perquè està gros.

Ernest: i moltes vegades , com en el text passa, que en realitat si que t'agrada però com notes que no està al nivell de la resta d'alumnes dius 'encara que me m'agrade no valc per a açò, no vaig a fer-ho'

Vicent: Com diu ella també en el text, que no adapten les activitats que fan al seu cos, i que moltes d'elles li fa vergonya o fins i tot no pot fer-les.

Ernest: o el uniforme, que li rosava, que no està adaptada l'escola, ni el professor, ni la vestimenta.

Joana: i que sempre es parla d'adaptació, i tampoc ens hem parat mai a pensar a adaptar-ho a gent en aquest cas grossa.

Ernest: Sí, en adaptacions normalment pensem amb gent que té més problemes a l'hora d'estudiar o que poden influir en la mobilitat i no pensem mai en això.

Vicent: I a tu que et sembla?

Mireia: Jo sí que vaig tenir un cas. No meu. Quan jo anava al col·legi i a l'institut, hi havia una xiqueta que estava més grosseta que la resta i ella ho intentava i feia Educació física dins del que podia. Quan fèiem relleus o alguna cosa com que sempre se li assenyalava que havíem perdut per la seva culpa. Però, tampoc intentava fer dieta pel seu compte o esport en el seu temps lliure per a cuidar-se més. I després en l'institut ja

van començar a ficar-se més en ella i llavors ja va agafar més vergonya, a fer dieta, a comptar les calories, a obsessionar-se i fer esport tots els dies. Però, jo també pense que això depèn, perquè cadascú té una genètica i una persona que potser menja tres hamburgueses al dia i no fa res d'esport.

Joana: i no se li qüestiona, no li dius 'ai estàs menjant-te tres hamburgueses'. En canvi, a una persona grossa dius *'jbuu, que tremendo!'*

Mireia: i potser pesa 50 quilos, i no fa res. I una altra persona que igual fa una dieta obsessiva, perquè això ja és obsessió, esport tots els dies, i suar, suar i suar. I dona igual que facen 45 graus, que ho farà igual. Jo que sé, que només depèn del cos tu tens una constitució i no la pots canviar. Pots arribar a un pes saludable, però si arribes a eixa obsessió i tens una constitució genètica pots arribar a un pes bé però... igual que si altra gent te una constitució diferent a la d'ella, no pot estar igual que ella per molt que faja. I no cal arribar a l'obsessió.

Joana: Ja, l'obsessió te la crea la gent.

Vicent: Ací el problema està en com es fiquen amb ella i com el professor realment ha passat d'adaptar-ho, i jo crec que l'obsessió ve d'això. Perquè si no es burlares ni es ficaren amb ella ni res, igual hauria fet esport des de xicoteta però sense pensar en estic grossa, no estic grossa, què diran.

Joana: La meva germana de xicoteta era obesa, tampoc *heavy*, però estava grossa. Després, en sisè de primària ja van començar amb les crítiques de: 'tu estàs grossa, foca'. Va entrar a l'institut, va deixar de menjar, tènica anorèxia, literalment, i ara s'ha tret la carrera de nutrició i és nutricionista i entrenadora personal i està molt maçada. Però que passa? que d'un TCA d'anorèxia ara un TCA a obsessionar-se amb el seu cos, gimnàs, nutrició i tot això.

Candela: També et dic que si pots tenir constitució prima, grossa. Però si tu, perquè jo veig el *TikTok*, no, el típic de xiques guapes, fortes i després veig vídeos de com estaven abans, de si que t'esforces, que si t'esforces en aprimar o engreixar, perquè també hi ha gent que vol engreixar i fas exercici sempre sa, òbviament, perquè tot ho escriuen per ací.

Vicent: Que igual et costa una mica més que uns altres, però que sí, que pots arribar a aconseguir el que vols

Candela: Que pots arribar al que vols.

Mireia: Jo pense que depèn, hi ha molts cossos, gros engloba molt, jo que sé.

Vicent: El meu cosí que volia entrar en volum, havia de menjar molt, però li costava molt engreixar. Llavors tenia un problema al contrari, havia de menjar molt i li costava moltíssim agafar pes.

Ernest: A mi em va passar, jo jugava a futbol i em van dir que tènien que agafar més quilos perquè si no cada vegada que em xocava aniria a terra, i em van posar una dieta calòrica que jo no podia fer. Em posaven un entrecot per a sopar i jo recorde que el vomitava. Vaig estar dues o tres setmanes així. I, finalment, vaig dir: passe, preferisc jugar pitjor que estar ací sofrint!

Mireia: Ja però hi ha gent que li dona igual estar sofrint per a engreixar o aprimar. Potser estàs moribunda i no vols menjar perquè si menges engreixes.

Ernest: A alguna persona li ha passat alguna cosa semblant?

Vicent: A mi personalment no.

Joana: ma mare té un centre de dansa, i jo balle des dels tres anys, i els típics comentaris de les mares a les meues companyes que estaven més grossetes 'ai! balla molt bé, quina llàstima que estiga grosseta!'. O, anar-se'n darrere de la fila perquè estan grossetes. Perquè en dansa o estàs així o ja es fiquen 'tu no pots arribar a ser ballarina professional perquè no estàs en els ossos!'. En ballet totes estan xuplades, I si tu te n'ixes d'eixe cos ja no vals per a això.

Ernest: a mi em passava que quan jugava a futbol abans tenia un company que era mes grosset, i igual no es ficaven amb ell directament a la cara, no li deien 'eh, *gordo*', però hi havia vegades que fèiem un rondo entrenant i ell la robava i tènien que tornar a entrar perquè li deien que no era prou fort, i a vegades fins i tot es posava a plorar. Com a que no es reien d'ell per ser gros però era el blanc fàcil.

Mireia: Jo una vegada, ho recordaré tota la vida, anàrem d'excursió a un gimnàs en l'institut i hi havia un xiquet en la meua classe que estava gros i havíem de provar les màquines del gimnàs. I la màquina aquesta que et penges i et tens que pujar, doncs el professor el va posar a propòsit allí i clar, ell no podia pujar el seu pes, no puc ni jo que pese 50 kg! Li va dir gros a la cara i tot, davant de tots, i el xiquet se'n va anar plorant. Ara està obsessionat amb el gimnàs i la dieta, però la seua constitució, si tu veus a la seua mare i al seu pare, té la mateixa constitució. Va al gimnàs tots els dies dues vegades. Sols menja tramussos. Jo personalment des de que va començar el gimnàs fa dos anys, està un poc més prim però tampoc tant. Jo pense això, que hi ha una constitució i que si la pots millorar i arribar a un pes saludable, però si tu veus al que està en la màquina del costat molt fort, potser tu no pots arribar mai a aquest cos.

Candela: clar també et dic q potser la gent que veiem no sols fan exercici i mengen bé, potser es prenen això, es punxen l'altre, i ens fan pensar una cosa i després és una altra.

Mireia: las *tiktokers* y tot això, totes primetes, guapes i després les xiquetes que pot ser no es veuen amb eixe cos diuen 'no m'agrada el meu cos', això també afecta molt avui en dia.

Candela: Cal fer exercici, però saludable, per a tu, per tu, però moderat. No pots estar ficat en un gimnàs tot el dia, a tota hora, menjant-e el cap en he de fer això sí o sí.

Vicent: com una obsessió i sense gaudir, com li passa a aquesta xica.

Joana: Les *tiktokeres*, *influencers*, Maria Pombo es menja una hamburguesa gegant i diu 'nit de grosses'. I ja per menjar-te una hamburguesa has d'estar grossa? I la persona que sí que està més grosseta i es menja una hamburguesa. Jo què sé, ho fan molt. María Pombo, per exemple, i tot aquest grupet d'influencers, mengen una cosa així més bruta: 'nit de grosses'. A veure, tu saps el mal que pots estar fent això a una xiqueta de nou anys que s'ho menja i s'ho menja amb remordiment per pensar que això és de grosses!

ANNEX IV: Informe del tutor acadèmic sobre el TFM

Departament d'Educació Física i Esportiva

VNIVERSITAT  VALÈNCIA

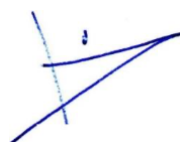


El profesor José Devís Devís, en su condición de tutor del Trabajo Fin de Master presentado por Núria Devís Coret, titulado:

ELS COSSOS GROSSOS VERS LA SALUT: UN ESTUDI DE CAS EDUCATIU SOBRE ELS DISCURSOS DE LES FUTURES PROFESSIONALS D'EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORT

Emite su informe FAVORABLE para que se deposite, y se inicie la tramitación y posterior defensa de dicho TFM.

Valencia, 13 de junio de 2024

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'J' and 'D' followed by a long horizontal stroke.

Dr. José Devís Devís