

Repensar la educación física actual: Reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial

Rethinking physical education today: Epistemological reflections from decolonial critical theory

Daniel Ignacio Osorio Salguero*
Javier Guerrero Rivera**
Universidad Libre

Recibido: 04-08-13 / Aceptado: 15-11-13

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito establecer una perspectiva epistemológica que permitiera el abordaje de los enfoques didáctico/pedagógicos de la Educación física para la transformación de las prácticas escolares. Dicho propósito se basa en la recurrente aparición de discursos/prácticas que perpetúan comportamientos de discriminación, racismo, sexismo y violencia en los escenarios escolares, y que a su vez dejan de lado los diferentes esfuerzos que entidades como la ONU, UNESCO y UNICEF han realizado para la superación de estos comportamientos en la esfera educativa. Por tal razón, es necesario repensar las prácticas escolares en la clase de Educación física, por medio de las experiencias didáctico/pedagógicas con niños y jóvenes en la escuela real.

Palabras clave: Educación física, Decolonización, Salud, Higiene, Deporte.

Abstract

The purpose of the research was to establish an epistemological perspective that would permit the researchers to address the didactic/pedagogical approaches of physical education for the transformation of school practices. This proposal was based on the recurring appearance of discourses/practices that perpetuate behaviors that are discriminatory, racist, sexist and violent in school environments, evading the different efforts that entities like ONU, UNESCO and UNICEF have made for overcoming these behaviors in school environments. For this reason, it is necessary to rethink school practices around physical education class, using didactic/pedagogical experiences with children and youth at school.

Key words: Physical Education, Decolonization, Health, Hygiene, Sport.

* Estudiante de pregrado: Licenciatura en educación básica con énfasis en Educación física, Recreación y Deportes. X Semestre. Universidad Libre, Bogotá, Colombia. Auxiliar de Investigación al Semillero de Investigación Interculturalidad, Decolonialidad y Educación Universidad Libre (I.D.E.U.L). Correo electrónico: osoriosalguero_daniel@hotmail.com

** Candidato a Doctor en Educación. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Libre, seccional Bogotá. Correo institucional: javier.guerrero@unilibrebog.edu.co

Introducción

En primer lugar, resulta importante reconocer que la educación física, como asignatura en el sistema educativo colombiano, nace en la época inmediatamente posterior a los procesos independentistas republicanos; aunque ya se habían realizado algunas referencias sobre la importancia de la actividad física durante la época colonial. A partir de aquel periodo, aparecen diferentes discursos higienistas sobre el cuerpo y se refuerza la importancia de realizar políticas por parte del Estado para la preservación de la salud, una de ellas corresponde al empleo de la Educación física como un medio óptimo para alcanzar dicho fin. En ese sentido, la higienización del indígena y la cultura de la salud para mantener el orden político del imperio eran labores de las cuales el Estado/Nación se preocupaba.

De esta manera, todo el fenómeno de la higiene -y la salud- tenía dos grandes funciones: En primer lugar, buscaba someter a los sujetos a una forma de existir determinada dentro de la colonia; en segundo lugar, preservar la salud de los habitantes para perpetuar el poder de la Corona española en Europa. Por tal razón, la Educación física se convirtió en un mecanismo ideal para lograr los objetivos planteados por el poder colonial. Cabe aclarar que el planteamiento expuesto en este escrito no obedece a un discurso en contra de la higiene, la salud o el deporte, sino que apunta a revisar la manera como estos tres elementos se han enfocado en la clase de educación física a tal punto de convertirlos en dispositivos únicos y excluyentes que contradicen los planteamientos educativos.

Después de la época colonial, el fenómeno del deporte aparece para obnubilar a la población europea. Las élites empiezan a ver el deporte como una actividad digna de ser practicada en las escuelas y después de un tiempo empieza a ser ampliamente reconocida a nivel mundial gracias a los *mass media*

de cada época. Esta propaganda internacional no sólo logró captar la atención de millones de personas, sino que por su estrecha relación con las escuelas, atrajo a los sistemas educativos que vieron en el deporte un medio para educar. No obstante, los *records*, la competencia, la violencia, entre otros fenómenos, fueron deteriorando el potencial educativo de esta práctica en las aulas y en general en la escuela.

En este punto debemos preguntarnos: ¿Por qué es importante conocer el origen de los diferentes enfoques de la Educación física? Para responder esta pregunta es preciso entender que, a pesar de los múltiples procesos independentistas originados en gran parte de América Latina, aún existen dispositivos que buscan permear los ideales impulsados por los conquistadores y que dichos dispositivos han cambiado su retórica durante los siglos y han logrado escabullirse en los sistemas sociales de la modernidad. En el caso puntual de la Educación física, podemos encontrar términos y prácticas modernas como la salud corporativa, los gimnasios, algunas prácticas deportivas, la higiene, entre otros, que han arrastrado todo un vestigio colonial a través del tiempo.

En ese sentido, en el marco de lo planteado por el semillero de investigación Interculturalidad, Decolonialidad y Educación de la Universidad Libre (IDEUL), entendemos que los ambientes educativos hegemónicos han sido espacios propicios para la promulgación de comportamientos de discriminación y racismo, y que ello ha generado intolerancia y violencia en la esfera educativa y en la sociedad en general; asimismo, concebimos que estos espacios pueden convertirse en lugares idóneos para la superación de los vestigios que desde la colonia han existido en Colombia. Para el caso disciplinar de la Educación física, entendemos que no se han realizado reflexiones profundas sobre las prácticas/discursos existentes desde una perspectiva alternativa, lo que ha conducido a diseñar y a aplicar enfoques didáctico/pedagógicos

en la Educación física pensados desde la hegemonía epistémica, ontológica y del poder.

Por tal razón, vincular dichas prácticas/discursos de higiene, salud y deporte con la Educación física actual, nos ha llevado por dos caminos: 1. Revisar los planes de estudio de diferentes universidades en Colombia con el fin de analizar los enfoques epistemológicos, los espacios académicos y su intensidad, las concepciones de cuerpo y salud, y las consecuentes repercusiones en las prácticas académicas y cotidianas que ello acarrea; y 2. Analizar los trabajos de grado, monografías o tesis, de los profesionales de Educación física con el fin de analizar las problemáticas escolares de interés, las formas de enfrentar la escuela, así como los sentidos y tipos de las prácticas de los deportes.

El sentido que tiene recorrer estos dos caminos es el de argumentar, hasta cierto punto, que la higiene, el deporte y la salud, persisten en la Educación física, pero no solamente persisten, sino que además han eclipsado prácticas/discursos diferentes y contribuido a la discriminación (racismo, clasismo, sexismo, machismo) que desvirtúa los alcances de la Educación física; hecho que la ha convertido en una asignatura instrumentalizada, preocupada por el perfeccionamiento de las destrezas y de las técnicas deportivas solamente.

Hallazgos

En primer lugar, en el caso de los planes de estudio, podemos identificar que en algunas de las universidades colombianas que imparten la Licenciatura en Educación física (por ejemplo, la Universidad San Buenaventura, la Universidad de Pamplona y la Universidad Libre) se privilegia, en carga horaria y créditos académicos, a cátedras como biología, anatomía, biomecánica, morfofisiología y fisiología. Desde nuestro punto de vista, esto permite entender que estos programas parten de la concepción del cuerpo humano como una máquina perfecta que se constituye por sistemas

de órganos, tejidos, músculos y, adicionalmente, permite reconocer la importancia del ejercicio físico para la salud. De este modo, la concepción cuerpo/máquina se relaciona estrechamente con el surgimiento del fenómeno moderno/racional/científico que aborda el cuerpo desde la medicina y que pretende curar las enfermedades. Por este motivo, las cátedras anteriormente mencionadas refuerzan la idea del cuerpo como una máquina que requiere de ciertas reparaciones y cuidados para un funcionamiento óptimo.

De esta revisión establecimos también que los estudiantes de estas universidades encuentran el deporte como el enfoque didáctico más relevante en la Educación física; por ejemplo, para el caso de la Universidad Libre (gracias al acceso que tuvimos a los trabajos de grado), se encuentran cerca de 34 trabajos de grado del programa de Licenciatura en Educación física -entre los años 2005 a 2012- que tratan el tema de propuestas y diseños didácticos/metodológicos para el mejoramiento de las técnicas específicas en deportes como el hockey, fútbol, tenis, ultimate, entre otros. Empero, las orientaciones de este tipo de trabajos van encaminadas hacia el alto rendimiento deportivo, hecho que desvirtúa los alcances pedagógicos de la Educación física en diversos contextos socio-educativos; adicionalmente evidenciamos que los discursos/prácticas de salud, higienistas y deportivizadas han trascendido a los ámbitos educativos básicos de la educación colombiana. En ese sentido, los profesores de preescolar, primaria y bachillerato han transmitido toda esta carga a sus estudiantes y continuado el ciclo que desde la colonia existe.

Desde nuestro punto de vista, la recurrente aparición de discursos/prácticas sexistas, racistas, excluyentes y discriminativas se naturalizan cada vez más en los contextos educativos, por este motivo es imprescindible: 1. Repensar los enfoques disciplinares y trascender las limitaciones que éstos ofrecen, para entender y abordar la educación de

una manera más integral; 2. Reflexionar sobre las prácticas escolares que están generando exclusión y 3. Plantear nuevos horizontes para afrontar las realidades educativas.

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizaron dos tradiciones investigativas: en primer lugar, la tradición etnográfica y de acción participativa que dieron cuenta de las prácticas y comportamientos observables de los discursos de los sujetos y la permanente reflexión del proceso y generación de soluciones pertinentes; en ese sentido, los instrumentos de recolección de información fueron entrevistas, encuestas, cuestionarios y diarios de campo, que se llevaron a cabo durante el proceso de mediación pedagógica en la Institución Educativa Distrital El Tabora. En segundo lugar, se utilizó la tradición documental/hermenéutica que permitió analizar e interpretar las relaciones encontradas y dar cuenta de la influencia de los distintos enfoques en las prácticas y en las interacciones y en los sujetos.

En consecuencia, es indispensable hacer un rastreo minucioso sobre las prácticas anteriormente mencionadas que persisten en la educación física actual y relacionarlas con casos particulares en la escuela real. Para dar cuenta de esto, y con el propósito de poder hacer explícita la existencia de prácticas discriminativas en los escenarios escolares, se acudirá a las vivencias experimentadas como docente practicante de la clase de Educación física en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa de la Universidad Libre.

La Institución Educativa Distrital El Tabora se encuentra ubicada en la localidad de Engativá, ciudad de Bogotá. Es un colegio de carácter oficial que cuenta con los niveles educativos de preescolar y básica primaria en el calendario A, lo que significa que el año lectivo comienza en enero-febrero y termina a mediados de noviembre. Los estudiantes con los cuales se compartió el espacio de Práctica Pedagógica fueron 32 niños y niñas, entre los 9 y

12 años, cursaban 4° de primaria y se encontraban en el ciclo 3 del sistema educativo distrital. La clase de Educación física se desarrollaba los días jueves con una intensidad horaria de una hora y media.

A través de la aplicación de los instrumentos anteriormente mencionados, se encontraron indicios que permitieron identificar la presencia de prácticas/discursos discriminativos, higienistas, de rendimiento, agresivos, etc. Se recogieron distintos testimonios utilizando cuestionarios, dibujos, entrevistas, y se identificaron algunos comportamientos observables de violencia y exclusión durante las clases.

A través de algunos cuestionarios que buscaban dar cuenta de los preconceptos que tenían los estudiantes acerca de la clase de Educación física, se encontraron algunas definiciones como: “*La educación física es un deporte*”, “*es un deporte porque quema las calorías y bajar de peso*”, “*es un deporte que nos ayuda a bajar la grasa y también bajar de peso*”, “*es hacer ejercicio y entrenar*” y “*hacer ejercicio para estar saludables*” [sic.], entre otras. Como se puede observar, la recurrente aparición de términos como deporte, bajar de peso, saludable y entrenar, nos permiten identificar qué aproximaciones se han venido haciendo en la clase de Educación física para este caso escolar particular.

Además, la tendencia que tenían los estudiantes era la de entender a la clase de Educación física como una asignatura encargada de valorar la higiene (de ahí la importancia de expresiones como “*estar limpios en clase*”). Igualmente, estas tendencias higienistas en la Educación física se pueden encontrar en diferentes leyes de la época colonial y aún se encuentran en leyes de educación que hablan de “la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo; el conocimiento y ejercitación del cuerpo” (Ley 115 1994). Cabe aclarar, como se mencionó anteriormente, que lo que se está planteando en el presente artículo no es un discurso en contra de la higiene, la salud o

el deporte, sino de los enfoques y aproximaciones que se han hecho en la clase de Educación física.

Adicionalmente, a través de algunas observaciones de campo no estructuradas, se realizaron prácticas deportivas durante la clase que tenían como objetivo identificar comportamientos de agresividad y exclusión, además de determinar la calidad de participación *en* clase que los estudiantes tenían. Como consecuencia, se determinó que durante las prácticas deportivas (baloncesto, fútbol y voleibol) los índices de agresividad aumentaban paulatinamente: los estudiantes empezaban con la utilización de lenguaje ofensivo, violencia, exclusión de género, exclusión motriz, lo que generaba bajos grados de participación.

De esta manera, las niñas eran las primeras afectadas por este fenómeno, eran insultadas y excluidas durante el desarrollo de la clase y rápidamente perdían el interés; como era de esperarse dejaban de participar. Posteriormente, aquellos estudiantes que no poseían una técnica deportiva desarrollada eran excluidos de la práctica, para finalmente, disminuir el número de participantes de clase a un 15% aproximadamente.

Por tal razón, *este tipo de prácticas debe* preocupar notablemente a los docentes de educación física, ya que logran alterar los beneficios, propósitos y metas planteadas para el área en cuestión en los ambientes educativos. Por este motivo, es relevante conocer los orígenes históricos de las prácticas deportivizadas, higienistas y de salud en la educación física actual, asunto del cual nos encargaremos a continuación.

Para entender dichas prácticas en la educación física, es indispensable reconocer al estudiante como cuerpo/sujeto determinado: esto significa entender su susceptibilidad de ser colonizado por diferentes prácticas sociales. Además, como explica Sendón de León (2012), el cuerpo/sujeto es aquello que nos identifica como individuos, tener

/ser cuerpo demuestra una marcada diferencia de otras especies, una distinción entre seres humanos, un lugar situado, un territorio y un lugar concreto de existencia. Asimismo, el cuerpo, como cualquier otro territorio, se encuentra en una madeja de relaciones de poder que han marcado su colonización; se encuentra bajo un “sistema de opresión que está encaminado al mantenimiento de un sistema social y económico que discrimina” (Ponce, 2012) y que utiliza al cuerpo como un medio más de discriminación.

En ese sentido, los fundamentos epistemológicos/didácticos analizados en el presente artículo son: 1. La filosofía griega; 2. El deporte y 3. Los discursos higienistas y de salud en el marco de las políticas coloniales.

La filosofía griega y el deporte moderno

El cuerpo occidental se ha entendido desde la connotación perfeccionista griega: La división binaria entre bello/feo, armónico/no-armónico, estético/no-estético, por supuesto, la dualidad entre cuerpo/alma y, la más reciente cuerpo/mente. Por tal razón, la mirada griega con respecto al hombre, “como si estuviese hecho de dos sustancias o dos tipos de ser” (Garret, 2000, p.845) ha desintegrado la percepción del ser humano como unidad.

Adicionalmente, el dualismo no solamente se debe entender en términos filosóficos, sino también en términos educativos reales. Un ejemplo, es la contribución que realizan las instituciones escolares a:

Desestimar el cuerpo para la formación integral del ser humano, al acorralarlo en la lógica de la dicotomía mente/cuerpo. Esto es posible, dada la parcelación de saberes, con lo cual se ha pretendido asignar trincheras a cada asignatura: por un lado, las que se ocupan del cuerpo, y por el otro, aquellas a las cuales les corresponde la mente. (Pateti, 2007, p.5)

Consecuentemente, debido a la parcelación de saberes y la subordinación de unos sobre otros, el sistema educativo colombiano ha reducido las horas que tenía la clase de educación física en los currículos escolares al punto de privilegiar otras materias encargadas de la mente (Cardona, 2008). Por esta razón, se puede identificar el dualismo cuerpo/alma, cuerpo/mente como un vestigio colonial en la educación física actual, no solamente por la mera división, sino también por el agregado del moldeamiento/entrenamiento de los cuerpos hacia un ideal particular. En este sentido, los artistas y filósofos de la edad antigua se sintieron atraídos por realizar estudios sobre el cuerpo humano. Existió una fascinación hacia el cuerpo masculino desnudo y lo situaron como el tema central de la escultura y la pintura desde el siglo VIII a.C. De esa manera, los artistas griegos representan con frecuencia los vigorosos cuerpos de los atletas, y también cuando representan desnudos a sus héroes y a sus dioses, atribuyen a éstos el aspecto de atletas en la plenitud de su juventud y su belleza. (García, 2005, p.1)

Bajo esta perspectiva, la aparición de trastornos como la vigorexia, bulimia y/o anorexia por la búsqueda del cuerpo ideal son cada vez más recurrentes en la actualidad (Mirella, 2008). Todo este culto al cuerpo perfecto se hace notorio en la educación física puesto que los profesores utilizan la categoría de la salud, como excusa para justificar estereotipos de cuerpo, supuestamente saludables: cuerpos atléticos, fuertes, musculosos, grandes, etc.

De esta manera, se empiezan a notar algunas aproximaciones que se han ido naturalizando en el cuerpo/sujeto como la división del cuerpo/alma y la estética. Asimismo, la relación entre cuerpo y actividad militarizada es un producto greco-romano: la participación en la guerra, la competencia, la victoria y la superioridad en los procesos colonizadores eran de suma importancia.

Cabe destacar que en los planteamientos griegos nunca se hace referencia al cuerpo femenino, fenómeno similar ocurrido en el deporte moderno. Por ejemplo, Zagalaz (citado por Valdivia, 2011) afirma que la construcción de los roles de género en la cuestión deportiva se produjo con base en la desigualdad existente entre los sexos y la discriminación contra la mujer. De igual forma, Hargreaves (2010) coincide al señalar que “los deportes operan como vehículos de transmisión de la ideología de los grupos dominantes, es por esta causa que la práctica de estas actividades en sus orígenes se concibió como de dominio meramente masculino”. (p.1)

Como se puede notar, las categorías de exclusión y discriminación en la práctica deportiva, nacen con el deporte. Adicional a esto, se puede determinar el rol que jugaba la mujer para la sociedad del siglo XIX, con su reducción a la procreación.

En este punto, se acudirá a la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) realizada, con el fin de mostrar la hegemonía masculina existente en la práctica deportiva.

En ese sentido, no se necesitó de mucho tiempo para notar la aparición de un amplio espectro de comportamientos de violencia, exclusión y discriminación en los estudiantes. Durante las sesiones de clase, existía una constante violencia hacia las niñas que intentaban practicar diferentes deportes, y recurrentemente se escuchaban comentarios que buscaban sacarlas de participación. Los casos más preocupantes se presentaron en la práctica del fútbol, deporte culturalmente relacionado con el género masculino en la sociedad colombiana. Cabe destacar que las niñas al ser víctimas de dichas agresiones, dejaban de participar en clase, o buscaban realizar otras actividades, hecho que redujo considerablemente cualquier relación interpersonal y actividad motriz.

En consecuencia, la baja participación en actividades físicas por parte de las mujeres se ha convertido en

un problema que ha evolucionado con el transcurso del tiempo. Algunos estudios muestran que las mujeres, debido a la falta de actividad física, son más sedentarias que los hombres (Sociedad Española de Medicina Comunitaria, 2008). Por ejemplo, se reveló que en todo el mundo las mujeres tienen más obesidad que los hombres, esto debido a que está mal visto que las niñas transpiren (Diario El Sur, 2011). Es preocupante encontrar que la clase de educación física pueda contribuir a estos problemas.

De otra parte, la educación física deportivizada “ha desvirtuado su carácter formador, tornándose en un materia con marcado sesgo “eficientista”, de rendimiento, podría decirse que lógico dentro de una sociedad cegada por el brillo del deporte de élite y profesional” (Pateti, 2007, p.3) y como resultado, se han vinculado a la clase de educación física, todos los enfoques deportivos de alto rendimiento. Por tal razón, las clases tienen como propósito llevar a los estudiantes hacia el alto rendimiento deportivo.

En ese sentido, se debe recordar que la sociedad occidental acogió la práctica deportiva con facilidad desde el siglo XIX. Como práctica escolar, se consolidó en Inglaterra y existen varios autores que hablan de su origen:

En primer lugar, Diem (1966) identifica tres características inherentes del pueblo inglés que facilitaron el nacimiento del deporte: 1. El carácter emprendedor; 2. El gusto por las apuestas; y 3. El aprecio otorgado a la fuerza física y a su demostración. Además, Diem (citado por Buendía, 2001) plantea la categoría del espíritu del deporte inglés, “entendido como una forma de concebir y de practicar la competición deportiva basada en una gran corrección ética que surge de un impulso interior” (p.1). No obstante, el *impulso interior* tiene una explicación diferente, pues algunos autores como Elías y Dunning (citados por Buendía, 2001) afirman que existía una necesidad social de

frenar los excesos del comportamiento del pueblo inglés, por tal razón las élites inglesas decidieron implementar alguna especie de control en las escuelas frente a estos comportamientos. Este tipo de controles son ampliamente promulgados por los Estados en el momento que aparecen comportamientos poco atractivos por algunos sectores de la sociedad, y ven en la educación un medio eficaz para el “disciplinamiento”.

En segundo lugar, Bourdieu (citado por Buendía, 2001) identifica como la causa principal del origen del deporte escolar la reforma a la educación nacida en el seno de las clases dominantes, con lo cual pretendían el aprovechamiento del tiempo libre en la escuela de los hijos varones de las élites sociales. Dichas elites, percibían que los hijos varones destinaban su tiempo en actividades poco éticas, como por ejemplo, recurrir a las tabernas.

En ese sentido, fue necesaria la implementación de estrategias por parte de los docentes de la época para dinamizar la práctica deportiva en las escuelas, y para esta labor se trabajó conjuntamente la disciplina con la enseñanza deportiva. En el ámbito disciplinario, existían tres nociones pedagógicas: la autonomía del estudiante, la socialización dentro del grupo y el respeto por la competencia; con esto se “redujeron los enfrentamientos y sustituyó el dominio del maestro para mantener un orden inmanente”. (Torres, 2012, p.29)

Empero, la disciplina fomentada por el maestro buscaba generar en el aula el dominio total. De esta manera, como explica Quijano (2007) toda relación de poder está condicionada por la dominación. Bajo esta perspectiva, se puede identificar el aula como un espacio de dominación y la clase de educación física como un dispositivo de control utilizado para tal fin.

Consecuentemente, la consolidación de la práctica deportiva y los procesos de dominación en la escuela implicaron la aparición de la discriminación

y a la exclusión dentro de las *Public Schools*. Por ejemplo, aquellos que se mostraban contrarios a la práctica deportiva eran considerados como “afeminados o intelectuales sospechosos” (Torres, 2012, p.32). De esta manera, a través de la reforma educativa, las clases dominantes aseguraron el control y la disciplina para la regulación corporal. Además, los valores de las clases dominantes que se sustentaban en el carácter, la fuerza de voluntad, la virilidad, la astucia, el valor y el control emocional (Brohm, 1982), se engranaron en la sociedad a través del deporte.

Adicionalmente, en el contexto del siglo XIX y la era industrial, el récord deportivo surgió como un elemento determinante para la consolidación definitiva del deporte en occidente. El hecho de que existiera una forma de cuantificar el esfuerzo, en el marco de la competencia y la victoria, facilitó la adaptación mental competitiva de la sociedad inglesa al mundo moderno pre-capitalista. Según Mandell (citado por Velázquez, 2001), el récord fue un elemento clave ya que permitió la comparación y la demostración estadística. Sin embargo, el récord causó problemas para el componente formativo de la práctica deportiva, por un lado, por el incremento y consolidación de las apuestas en el deporte y, por el otro, por la búsqueda obsesiva del récord.

A finales del siglo XIX, se institucionaliza el deporte a través de los juegos olímpicos modernos, y gracias a los diferentes medios de comunicación, se difunden las modalidades deportivas alrededor del mundo. Por este motivo, a principios del siglo XX, la educación física empieza a adoptar una tendencia deportivista/competitiva que ha perdurado hasta la actualidad. Así, los deportistas, espectadores, directivos y empresarios emprendieron una carrera por la modificación y reglamentación de juegos tradicionales, además de la creación de nuevos deportes impulsados hacia la competición y el éxito. (Torres, 2012)

De este modo, “los procedimientos de perfección, los análisis de movimientos con ayuda de simulaciones en computador, la investigación científica de los procesos instructivos verbales en la enseñanza del deporte, son catastróficos desde el punto de vista pedagógico” (Rodríguez, 1994), en gran parte, por la obsesión de algunos docentes por el perfeccionamiento de las técnicas deportivas, hecho que ha convertido esta tarea en el propósito primordial de la clase. Como se mencionó anteriormente, la marcada tendencia hacia la investigación en/para el deporte de alto rendimiento ha eclipsado los alcances pedagógicos que se podrían lograr y han impulsado que los estudiantes entiendan la clase como un espacio encargado del ejercitamiento físico para bajar de peso y de entrenamiento deportivo.

De esta forma, el alto rendimiento deportivo “potencia entre los estudiantes una excesiva preocupación de ganar por encima de todo, lo que reproduce una de las características del actual sistema social competitivo, sólo reservado para vencedores” (Torres, 2012, p.37). Por tal razón, el sistema capitalista/patriarcal/moderno/colonial (Grosfoguel, 2005) utiliza el deporte como un dispositivo transmisor de la retórica del vencedor, categoría propia del sistema social moderno. De igual manera, el discurso del vencedor se encuentra en los sistemas educativos colombianos, que privilegian las competencias para premiar a aquellos estudiantes más “aptos”.

Consecuentemente, la historia del mundo está escrita por los vencedores. Las grandes proezas deportivas son de amplio conocimiento por las sociedades occidentales y se han convertido en elementos de la cultura popular. Sin embargo, con la transmisión de la dualidad vencedor/perdedor, ganador/derrotado al aula de clase, se ha favorecido una práctica discriminante cada vez más fomentada desde la infancia. De este modo, la clase de educación física está llena de vencedores y de perdedores, y la exclusión basada en las

habilidades deportivas ha aumentado. Además, el docente ha negado al sujeto menos capacitado motrizmente y menos atraído por el deporte que no encuentra espacios para la interacción motriz y para las relaciones interpersonales en la clase de educación física.

De esta forma, los perjudicados por la práctica deportiva excesiva no son solamente los estudiantes, sino que los docentes se convierten en entrenadores, como explica Zagalaz (2001), a través de “métodos de enseñanza conductistas, analíticos, repetitivos, directivos y centrados en la materia y en el profesorado y no en el alumnado”. Para entender estos métodos de enseñanza, se puede acudir a los departamentos de educación física en diferentes universidades colombianas. Allí, las cátedras deportivas se rigen bajo planes de entrenamiento, estilos de enseñanza basados en el comando directo, correcciones de la técnica y evaluaciones cuantificables de la misma. De esta forma, se le entrega al docente en formación un recetario para enseñar el lanzamiento en baloncesto, el tiro de remate en fútbol o la recepción en voleibol, etc.

En este punto, encontramos una metodología propia del deporte dentro de los métodos de enseñanza que, a menudo, se convierten en clases repetitivas más parecidas al entrenamiento deportivo y que tienen como propósito buscar un rendimiento deportivo óptimo. Además, el uso de métodos conductistas, el direccionamiento y “disciplinamiento” del estudiante provocan una enajenación motriz, puesto que convierten al sujeto en un repetidor de movimientos que no posee capacidad crítica frente a su cuerpo o su movimiento, no percibe lo que hace, realiza los movimientos mecánicamente, no tiene espacio para la creatividad y se encuentra oprimido en un sistema de reglas inmutable.

Finalmente, como afirma Le Boulch (1984) los sistemas de aprendizaje, mecánicos y repetitivos,

crean estereotipos y rigideces que anulan la capacidad de adaptación motriz del sujeto a situaciones nuevas. Así, todas las situaciones se convierten en típicas y reiterativas, perfectamente codificadas. De esta forma, se genera una imposibilidad de ser a través del movimiento, y el adiestramiento y la disciplina corporal se convierten en fundamentos de gran importancia; se evita trascender hacia prácticas que desarrollen la creatividad (en las que cree, autorreglamente y en las que su armonía y ritmo no estén coartados).

La salud y la higiene como estrategias de la colonia española

La salud y la higiene son dos categorías de amplio conocimiento dentro de la educación física actual. Por ejemplo, en la Ley General de educación 115 de 1994, expedida por el Congreso colombiano, se encuentra “la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo; el conocimiento y ejercitación del cuerpo” (Ley 115, 1994), como uno de los objetivos específicos de la educación básica en primaria. Sin embargo, estas categorías tienen unas connotaciones sobre las cuales vale la pena reflexionar. La valoración por la higiene y la salud, presente en la Ley 115 de 1994, tuvo su origen terminada la guerra de los mil días, periodo en el cual se reiteró el discurso higienista

A comienzos del siglo surge el debate sobre el degeneramiento racial y se asigna a la escuela la función de higienizar, moralizar y mantener el orden social, además de utilizar a la educación física como estrategia para el empleo del tiempo libre a las nuevas condiciones de urbanización y naciente industrialización. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.9)

No obstante, aún persisten estos discursos en amplios sectores de la sociedad que relacionan la actividad física con los beneficios que se pueden obtener para la salud como la pérdida de peso, los beneficios fisiológicos de la actividad física o

la importancia de mantener hábitos saludables de vida, etc. Por esta razón, es importante hacer un análisis de dichas categorías y determinar en qué momento se relacionan con la educación física y qué intenciones tenían con este tipo de prácticas en la esfera educativa. De esta manera, para rastrear el origen de los discursos/prácticas higienistas y de salud, es necesario remontarse a la época colonial en Colombia.

Sin lugar a duda, cuando se hace alguna referencia a la colonia, es importante identificarla como un lugar violento. En la colonia, la violencia fue utilizada de manera sistemática para la conquista final de los pueblos, en este caso, los pueblos amerindios. Dicha violencia permitió un control político y económico extenso durante la época colonial; sin embargo, este control no fue solamente un control en términos políticos y económicos, sino que se basó en la dominación total de los sujetos inmersos dentro de aquel periodo. Así, el proceso colonial trascendió en los sujetos, modificó sus comportamientos y estableció nuevas formas de relación dentro del contexto: en ese punto se está hablando de colonialidad. Entonces, la colonialidad trascendió en los sujetos y transformó las formas de ser/ver/estar en el mundo; en sus raíces se halla el origen de prácticas como el sexismo, el racismo y la exclusión.

De otra parte, se encuentra que a partir de la época colonial, los conquistadores utilizaron la ciencia como un dispositivo para “justificar” las diferencias entre negros, indígenas y blancos. Igualmente, en dicho periodo, se empieza a referenciar la categoría de raza, puesto que permite diferenciar “conquistadores y conquistados por una supuesta estructura biológica que puso a algunos en una situación natural de inferioridad con respecto a otros” (Quijano, 2001, p.131). Aun así, el proceso de colonización de los sujetos no permaneció solamente en la diferenciación racial, sino que buscó la higienización, evangelización y moralización de los indígenas y negros en la colonia.

La cultura y las costumbres de los negros e indígenas eran subvaloradas y, en primer lugar, se pretendía su eliminación completa dentro de la colonia española. Con el transcurso del tiempo, las estrategias utilizadas por parte de los conquistadores no fueron de una violencia tan explícita como en sus inicios, sin embargo, el propósito seguía siendo el mismo: someter/dominar al otro. Debido a esto, se empezaron a utilizar diferentes estrategias, como la educación, para lograr la “inserción” de los otros/bárbaros/salvajes/inferiores a la vida social. Dicha inserción no debe entenderse desde una perspectiva humanista o ética por parte del hombre blanco, sino más bien como una obligación que éste tenía para utilizar al indígena o al negro para su propio beneficio.

En este punto, y ya ubicados dentro del Nuevo Reino de Granada, la Corona española, como explica Olarte (2007), diversificó todo un mecanismo de vigilancia moral y pedagógica sobre los cuerpos en función de formar individuos útiles para el Reino. Por esta razón, grandes pensadores del Reino, como José Celestino Mutis, entendieron que la fuerza laboral que tenían los indígenas y los negros no podía ser desaprovechada y su utilidad fue ampliamente estudiada por los criollos y españoles, quienes identificaron la posibilidad de utilizarlos para perpetuar el poder establecido¹.

En el mismo periodo, la salud fue convirtiéndose en una categoría de la cual se preocupaba la élite colonial. Los gobernantes y pensadores tenían que mantener saludables a los indígenas y negros,

¹ Un texto que nos permite identificar dicho fenómeno es el *Semanario del Nuevo Reyno de Granada*, editado por Francisco José de Caldas entre 1808 y 1810. Cabe aclarar que dicho Semanario fue escrito por la élite criolla situada en una autopercepción de sujetos iluminados y superiores frente a los demás agentes inmersos en la colonia, como por ejemplo, los negros e indígenas. En dicho Semanario, se identifican todas las descripciones que hicieron los criollos de las diferentes comunidades inferiores que se encontraban en el Reino y su utilidad.

no obstante, dicha obligación no estaba mediada por altruismos dignos de las clases dominantes, sino por la necesidad de generar riqueza para el Reino a través de la fuerza laboral de sujetos fuertes, sanos y productivos. En consecuencia, los proyectos pedagógicos nacientes tenían el objetivo de mantener la salud de los indígenas y negros para la búsqueda de la prosperidad en términos de civilización y riqueza.

Adicional al proyecto pedagógico, el discurso médico tenía el objetivo de prolongar “el imaginario de blancura y pureza de sangre que sostenía la hegemonía social de los criollos sobre las castas” (Castro-Gómez, 2004, p.54). A través de esta prolongación, se hacía continua la línea de dominación por la cual, naturalmente, los blancos españoles y criollos eran superiores a los indígenas y negros. De esta manera, los criollos encontraron que el medio más eficaz para prolongar el imaginario de pureza y blancura correspondía al tratamiento particular sobre el cuerpo, cambiando de manera radical las políticas hospitalarias y desvinculando paulatinamente la iglesia de los hospitales.

Cabe aclarar que el servicio hospitalario de la época era de carácter privado y que a partir de las políticas borbonas se dio un giro hacia la estatización del servicio hospitalario y, por ende, una nueva significación de la salud y de la enfermedad basada en la ciencia moderna. Es importante destacar que, previamente a la estatización del servicio, la iglesia era la encargada de realizar los tratamientos pertinentes sobre las enfermedades, muchas veces promoviendo en la población, comportamientos de mendicidad, poco eficientes en términos de producción económica. Por tal motivo, esa nueva significación sobre salud y enfermedad fue una forma mediante la cual se trataron las enfermedades de manera eficaz para obtener un beneficio en términos de producción.

Como se puede observar, la búsqueda por la salud respondía a intereses de productividad

económica y era labor del Estado, como explica Castro-Gómez (2007), “integrar al menesteroso en un *aparato público de rehabilitación*”. En este punto, la salud pública era responsabilidad del Estado y la enfermedad ya no atacaba al cuerpo/individuo, sino que era el cuerpo/social el portador debido a que entorpecía la producción económica. Aquellos sujetos incapaces de trabajar eran socialmente percibidos como viciosos y holgazanes, entonces el Estado tenía la labor de convertir al inválido en válido y de transformar a los pobres en mano de obra útil para la sociedad (Castro-Gómez, 2007).

A partir de ese momento, el Estado ingenia estrategias pedagógicas en la educación física para disminuir las enfermedades y los riesgos de contraerlas en todas aquellas personas que intervenían en el proceso de producción. Actualmente, estas políticas son utilizadas, no solamente, por los Estados/Nación, sino que, en el marco del sistema capitalista y el modelo neoliberal, las empresas y corporaciones entendieron la importancia que tienen los programas de la salud. De este modo, las empresas financian programas de actividad física y utilizan a los profesionales en educación física como instrumentos encargados de aumentar la vida productiva de sus empleados. Bajo esta perspectiva, términos como salud corporativa, motivación laboral, mejoría del estado de la salud, disminución de los índices de estrés y de accidentes laborales, entre otros, son de gran valor dentro de las empresas y corporaciones que utilizan la educación física como un medio para aumentar la productividad.

Se debe recordar que el propósito del aumento en los años productivos de la población durante la colonia era mantener la competencia de la Corona española en el mercado europeo. Por tal razón, y como respuesta a dicho fin, “la higiene pública y el estímulo a la investigación científica fueron acciones promovidas estatalmente porque se creía que con ellos podría evitarse una disminución de la población laboralmente activa” (Castro-Gómez,

2007, p.68). Además, la inclusión de la ciencia médica en los hospitales permitía a los médicos dictaminar qué personas eran realmente útiles para el trabajo. Así, las mujeres, niños, mancos, ciegos y cojos, debían aprender algún oficio útil para el sostenimiento de la colectividad. En consecuencia, las nuevas significaciones sobre la salud y cuerpo dieron origen a las rehabilitaciones físicas en el siglo XIX con el objetivo de restaurar la energía productiva lo más rápido posible.

Adicionalmente, el Estado, preocupado por el hecho de que los indígenas y negros fueran vistos como propiedad privada de los hacendados, empezó a crear hospitales rurales en los pueblos. Dicha labor hospitalaria buscaba mantener el mayor número de indígenas y negros trabajando y así obtener las ganancias que derivaran de su trabajo. Por tal razón, la condición de esclavo fue cambiando por la de trabajador y se evidenció la importancia que tenía la fuerza laboral para el enriquecimiento colonial. En esta misma época existió una persecución por parte del Estado a las personas de color en los diferentes barrios de Santa Fe de Bogotá para evitar la propagación de enfermedades que terminarían en una epidemia contraproducente para los propósitos del imperio español.

Cabe destacar que debido al tratamiento científico que se le dio al cuerpo durante la época colonial, constantemente se realizaban comparaciones entre el cuerpo y la máquina. En ese sentido, la llegada de las matemáticas, la ciencia y la razón permitieron a algunos pensadores del siglo, como José Celestino Mutis, conceptualizar el cuerpo bajo las leyes de la física y la mecánica. En consecuencia, la concepción mecanicista del cuerpo dio como resultado la aparición del cuerpo/máquina fundamentada en el fenómeno moderno/racional/científico que aborda el cuerpo desde la medicina y que pretende curar las enfermedades y prolongar los estados de salud.

Finalmente, se pueden encontrar vestigios coloniales de estas conceptualizaciones acerca del cuerpo/máquina en diferentes currículos universitarios. Por ejemplo, en la Universidad de San Buenaventura de Medellín, la Universidad de Pamplona y la Universidad Libre, entre otras, se privilegian cátedras como biología, anatomía, biomecánica, fisiología etc., que dan relevancia a esta concepción y abordaje particular del cuerpo.

En conclusión, la recurrente aparición de discursos/prácticas como la salud corporativa, los gimnasios, la higienización del otro, la práctica deportiva de alto rendimiento, etc., deben ser reflexionadas y discutidas de manera profunda. En ese sentido, replantear los enfoques didáctico/pedagógicos de la educación física debe resultar en el desprendimiento de vestigios coloniales que han perpetuado la discriminación y el racismo, para la transformación de las prácticas escolares.

Discusión y conclusiones

La Educación física y la superación del vestigio colonial

Como se explicó anteriormente, se debe entender el cuerpo como un territorio expuesto a la colonización de diferentes prácticas sociales. En ese sentido, con el caso de la colonia, la cercanía del indígena y del negro a la muerte fue una forma mediante la cual su existencia en el mundo se transformó. El cuerpo/sujeto se convirtió en materia desechable, prescindible y utilizable; era el cuerpo quien resistía la esclavitud, la violencia y la violación.

En este punto es importante aclarar que la eliminación del otro dentro de la colonia, no fue solamente realizada en términos físicos, sino que mediante el discurso y utilizando la ciencia como forma de justificar la inferioridad, se eliminó ontológicamente al negro y al indígena. Por ejemplo,

Fanon (1952) explica cómo el conquistador inventó al hombre negro con base en su órgano sexual y lo identificó como un sujeto dispuesto a violar en cualquier ocasión a la mujer blanca; inventó a la mujer negra como un ser erótico, siempre en disposición de ser violada por el conquistador. Cabe aclarar que el sentido de hablar de este fenómeno en la colonia es identificar la importancia de algunos planteamientos y relacionarlos con la educación física.

Por tal razón, los planteamientos de Fanon (citado por Maldonado-Torres, 2007) permiten identificar al cuerpo como una puerta de conciencia, o un mecanismo posible de apertura y recepción de la otredad. En ese sentido, la recepción de la otredad o recepción del otro, es un fundamento filosófico que permite entender la importancia de la solidaridad, la donación, la generosidad, la hospitalidad y la justicia. Les hubiera sido imposible al indígena y al negro haber podido sobrevivir a la colonia sin estos fundamentos (actualmente, es muy difícil hablar de la recepción de la otredad, más en una sociedad tan individualista y competitiva como la nuestra. Algunas prácticas como el deporte han permeado prácticas individualistas puesto que, en el afán por alcanzar la victoria, muchos sujetos utilizan todos los medios posibles para ganar). La receptividad generosa fue una forma de resistencia frente a los conquistadores y una forma de sobrevivir a la muerte. Consecuentemente, poder sobrevivir a la colonia, sin duda, denota “la prioridad de la relación de responsabilidad entre yo y otros” (Maldonado-Torres, 2007, p.155); algo que para el caso educativo es imprescindible.

De esta manera, el cuerpo se entiende, como afirma Quijano (2001), en “el nivel decisivo de las relaciones de poder” (p.124). Por tal razón, surge la necesidad de encontrar alternativas para su liberación:

La necesidad de pensar, de repensar, vías específicas para su liberación, esto es, para

la liberación de las gentes, individualmente y en sociedad, del poder, de todo poder. Eso significa, la devolución a las gentes mismas, de modo directo e inmediato, del control de las instancias básicas de su existencia social: trabajo, sexo, subjetividad, autoridad. (p.124)

No obstante, la dominación en la esfera educativa es recurrente y también en la educación física a través de los enfoques deportivizados. En ese sentido, superar al otro a como dé lugar, pasando por encima de sus derechos y alterando el propio cuerpo, son ejemplos que se encuentran diariamente en la sociedad actual. Se pueden identificar dos síntomas relevantes en la educación física deportivizada: en primer lugar, a través del “disciplinamiento” existe una negación del movimiento y del cuerpo que no encuentra alternativas de expresión en la clase deportivizada; en segundo lugar, este cuerpo, motivado por la competencia y la victoria, niega la existencia del otro percibido como rival y busca a través de cualquier medio, ganar.

Por consiguiente, debemos preguntar ¿Es el deporte el único medio idóneo para formar a los estudiantes? La educación física debe formar al estudiante en experiencias amplias y enriquecidas, nutridas por diferentes prácticas que entren en un diálogo educativo con el deporte. Prácticas como la danza, el juego, el teatro, deben ser exploradas con mayor seriedad para la fomentación de creatividad, autorregulación, libertad y autonomía. En efecto, podríamos hablar del juego como una práctica decolonial en la educación física ya que, como explica Olerón (1987), allí se fundamenta en “acceder al conocimiento del otro, acceder al conocimiento de que es otro y que implica necesariamente captar las diferencias y, con ellas, trazar su imagen” (p.99). Además, por sus características de libertad, improductividad, autorreglamentación, orden, tensión, equilibrio (Huizinga, 1955; Callois, 1986), permiten pensar que existen otras aproximaciones que se pueden realizar desde la clase de educación física.

En cuanto a la competencia, explica Boss (1984) que:

El espíritu de competencia se encarna dondequiera, en la necesidad constante que tienen los hombres de compararse unos con otros y de situarse dentro de jerarquías, trátase de las clases sociales o de los múltiples atributos ostensibles mediante los cuales se significa tanto a los otros como a sí mismo la posición social. (p.10)

No obstante, aunque en el juego se compite, el fin no es la victoria o el récord, es la diversión en sí misma.

La superación de la división mente/cuerpo es otra de las tareas por las cuales debe preocuparse la educación física. En ese sentido, categorías abordadas por Borda (citado por Bassi, 2008) acerca del cuerpo como unidad senti/pensante pueden permitir el hallazgo de posibilidades para la vinculación definitiva del cuerpo/sujeto dentro de la clase de educación física como unidad. Adicionalmente, a la categoría anteriormente expuesta, se encuentra la unidualidad de Merleau-Ponty (citado para Pateti, 2007) que permite, bajo la lógica de la conjunción cuerpo/mente - mente/cuerpo, concebir esas dos maneras de presentar lo humano sin la supremacía de una manifestación sobre la otra.

Finalmente, cabe destacar que desde los planteamientos epistemológicos del pensamiento crítico decolonial, se pueden realizar análisis sobre prácticas/discursos hegemónicos. Dicho acercamiento también significa plantear nuevos horizontes en busca de solucionar problemas reales en el contexto socio-educativo colombiano. Como se puede notar, los procesos que implican la decolonización en el área de la educación física, el deporte y el cuerpo, son arduos labores que implican recorridos de autocrítica y construcción de realidades diferentes a las planteadas desde la

Universidad Occidental. No obstante, son pasos necesarios para aquéllos y aquéllas que piensan que otra educación es posible.

En conclusión, se puede identificar que algunos enfoques basados en discursos deportivizados, higienistas y de salud constituyen prácticas racistas, discriminatorias y coloniales en los contextos educativos. Asimismo, es importante aclarar que la modernidad ha encontrado en la educación un dispositivo altamente eficaz para la transmisión de su retórica. En consecuencia, a través de los diferentes planes de estudios universitarios, la retórica deportivizada, higienista y de salud, han trascendido en la educación física actual, convirtiéndose en un vestigio colonial. Por tal razón, los enfoques didáctico/pedagógicos de la educación física se han fundamentado en dichos discursos, obviando la importancia de planteamientos de diferentes entidades como la UNESCO, ONU, UNICEF, entre otros. De igual manera, el deporte escolar ha eclipsado diferentes prácticas dentro de la construcción de la educación física, *folclorizándolas* y convirtiéndolas en prácticas étnicas particulares.

Por otro lado, la superación de la división mente/cuerpo debe ser el primer paso para repensar la educación física actual. En ese sentido, las categorías epistemológicas Otras, como los seres senti/pensantes o la unidualidad, deben percibirse como aportes significativos para dicha superación. Además, la recepción de la otredad a través del cuerpo debe ser un fundamento epistemológico/práctico presente en la educación física. En consecuencia, las prácticas decoloniales en el aula, deben basarse en fundamentos pensados desde la receptividad generosa de los sujetos y la alteridad, un caso particular podría ser el juego. No obstante, no se debe caer en reduccionismos que impida la entrada de prácticas Otras en el aula para la descolonización de cuerpos diferentes al juego.

Finalmente, es importante reconocer que la postura crítica decolonial permite reflexiones

epistemológicas que evidencian nuevos horizontes para las diferentes disciplinas y para el acceso a conocimientos transdisciplinares, esto con el fin de transformar las prácticas sociales y educativas hegemónicas en el marco de una educación decolonial e intercultural.

Referencias

- Bassi, R., & Britton, D. (2008). *Orlando Fals Borda-Sentipensante* [video]. Colombia: plataforma YouTube.
- Boss, G. (1984). Juego y Filosofía. *Revista Ideas y Valores* Universidad Nacional. (64-65), p.28.
- Brohm, J. (1982). *Sociología política del deporte*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Cardona, P. (2008, 14 de abril). La educación física anda con dolor en las coyunturas. *Diario El Colombiano S.A & CIA.S.C.A*, pp.1
- Castro-Gómez, S. (2004). *Pensar el Siglo XIX: Cultura, Biopolítica y Modernidad en Colombia*. Pittsburgh: Biblioteca de América.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá D.C: Siglo del Hombre Editores.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Diario Oficial No 41.214.
- De caldas, F. (1942). *Semanario del Nuevo Reino de Granada. Tomo III*. Bogotá D.C: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal
- García, F. (2005). *El cuerpo de los Atletas en la antigua Grecia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Garret, J. (2000). *Teología Sistémica II*. El Paso: Casa Bautista de Publicaciones.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens*. Madrid: Editorial Alianza.
- Le Boulch, J. (1984). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- Mandell, R. (1986) *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Ediciones Bellaterra,
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Expertos indican que las mujeres son más sedentarias que los hombres*. Disponible en http://diarioelsur.cl/base_elsur/site/artic/20110310/pags/20110310073712.html
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Serie Lineamientos curriculares para la Educación física, Recreación y Deporte*. Disponible en <http://docencia.udea.edu.co/edufisica/guiacurricular/lineaeducfisica.pdf>
- Mirella, A. (2008). *Cuando la Actividad Física se aleja de la Salud: informe sobre Vigorexia*. Disponible en http://www.psicodeportes.com/articulos/psicologia_deporte/Cuando_la_Actividad_Fisica_se_Aleja_de_la_Salud.pdf
- Olarte, M. (2007) *Orden Natural y Orden Social: Ciencia y Política en el Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Madrid: Editorial CSIC.
- Pateti, Y. (2007). *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo*. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ponce, P. (2012). *Cuerpos, territorios y soberanías. Coyuntura del movimiento de mujeres en Ecuador*. Quito: Fundación Rosa Luxemburg.
- Quijano, A. (2001). *Colonialidad del Poder: Globalización y Democracia*. San Juan: Revista Umbral Recinto de Río Piedras, p.41.
- Sendón de León, V. (2002). *El cuerpo como territorio de soberanía*. Universidad de Vigo.
- Velázquez Buendía, R. (2001). *El deporte moderno: consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales*. Madrid: *EFDeportes.com Revista Digital*, (36), p.22.
- Zagalaz, M. (2001). *Corrientes y Tendencias de la Educación física*. Barcelona: INDE publicaciones.
- Zagalaz, M., Moreno, R., & Cachón, J. (2001). *Nuevas tendencias en la Educación física*. Jaén: Universidad de Jaén.