

LA OPCIÓN CRÍTICA DECOLONIAL PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN FÍSICA

(The critical decolonial option for rethinking Physical Education)

Fecha de recepción: 17 de diciembre de 2013

Fecha de aceptación: 16 de febrero de 2014

Encuentre este artículo en

<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/issue/archive>

Javier Guerrero Rivera¹
javier.guerrero@unilibrebog.edu.co

Daniel Ignacio Osorio Salguero²
osoriosalguero_daniel@hotmail.com

Resumen

En la búsqueda de perspectivas alternativas, la Educación Física deberá emprender caminos que transformen las prácticas reales en el aula a través del diálogo entre sujetos que la vivencian y los supuestos epistemológicos que la constituyen. Es por ello, que el reconocimiento de las prácticas y discursos en su interior es esencial para proyectar posibilidades más allá de las fronteras instauradas. Entonces, en el microcosmos del aula, como en múltiples lugares de la vida social, se presentan luchas de poder desiguales que perpetúan la discriminación como proyecto de la Modernidad obviando los diferentes esfuerzos que entidades como la ONU (1963), UNESCO (1960) y UNICEF han realizado para la superación de estos comportamientos en la esfera educativa. Por tal razón, el presente artículo se divide en 3 apartados; el primero, La Teoría Crítica Decolonial, para explicar el sustrato epistemológico de la presente investigación; un segundo apartado titulado Caminos andados: IDEUL y los nodos del rizoma donde se presentan antecedentes de investigaciones in situ del grupo de investigación de la Universidad Libre; el tercer apartado, titulado Diálogos para la clase de Educación Física donde se da cuenta del acopio e interpretación de categorías de Higiene, Salud y Deporte en relación con las concepciones y discursos de diversos sujetos, las cuales constituyen un corpus del estado de la Educación Física actualmente; Finalmente, se presentan las conclusiones.

Palabras clave: educación Física, decolonización, diálogo, discursos.

Abstract

In the search of alternative perspectives, the Physical Education must carry out actions that transform the real practices in the classroom through a dialogue between the individual who experiences and the epistemology with which it is constituted. Due to this, the recognition of the practice and the discourses are essential to throw possibilities beyond the established borders. Then, in the microcosm of the classroom as in multiple places of social life, there are unequal disputes of power that perpetuate the discrimination as a Project of the Modernity omitting the different efforts that organizations like ONU (1963), UNESCO (1960) and UNICEF have done to get over these behaviours in the educational environment. Due to this, this article is divided into three parts: The first one, Critical Decolonial theory, in order to explain the epistemological substratum of the present investigation; the second part is Walked Paths: IDEUL and the nodes of the rhizomes where the antecedents of the investigations in situ of the investigation group of Universidad Libre are presented; the third part, named Dialogues for the Physical Education class, where there is the supply and interpretation of categories such as Hygiene, Health and Sport in relation with the other conceptions and speeches of different subjects which constitute the corpus of the condition of Physical Education nowadays; Finally, the conclusions.

Keywords: physical education, decolonization, dialogue, discourses.

¹Licenciado en Lingüística y Literatura – Universidad Libre – Profesor investigador Facultad Ciencias de la Educación. Doctorante Universidad Distrital.

²Licenciado en educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. Maestrante Universidad Libre– Universidad Libre

INTRODUCCIÓN

El grupo de investigación I.D.E.U.L - por sus siglas I- Interculturalidad, Decolonialidad y Educación Universidad Libre- ha sido un espacio propicio para el reconocimiento de diferentes metodologías y epistemologías para la transformación de prácticas sociales y educativas hegemónicas. En ese sentido, dar un giro que busque transformar las prácticas escolares de discriminación en diferentes escenarios socio-educativos es luchar por una educación decolonial e intercultural.

Pero ¿a qué se hace referencia cuando se enuncia una educación intercultural y decolonial? En primer lugar es reconocer que en los lastres delegados por la Colonia se encuentran los fundamentos que constituyen las prácticas y los discursos de los sujetos y la sociedad. En segundo lugar, que solo a través del reconocimiento de los vestigios del proyecto Modernidad/Colonialidad, se pueden entrelazar identidades que no han sido representadas por éste, y que ante la urgencia por sobrevivir han creado opciones otras, posibilidades otras, tanto didácticas como pedagógicas para ser.

En ese sentido, la Educación Física cobra vital importancia ya que puede convertirse en un espacio de liberación de los supuestos sociales o de reproducción de las normas morales por su privilegiado trabajo con el cuerpo. Por ello, desde la época colonial las políticas públicas dan cuenta de determinados tratamientos acerca del cuerpo y la actividad física para la población (Ulloa, 1987) así como de las alternativas para la regeneración de la raza de acuerdo con los estándares europeos (De Caldas, 1808). De igual manera, tanto las políticas borbónicas como las posteriores reglamentaciones como la Ley 39 de 1903, convierten el aparato escolar y la Educación Física en uno de los muchos mecanismos de control. Como explica (Castro-Gómez, 2000):

“La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los “ideales regulativos” de la constitución estaban reclamando. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”. El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad” (Pág. 149).

En ese sentido, ante los propósitos de control y dominación de las subjetividades y la corporalidad de los habitantes de las colonias, la educación física, como práctica social, se desarrolla como un mecanismo para alcanzar los objetivos del poder, bien sea colonial en primeras etapas, pero también republicano y neoliberal en la actualidad. Para ejemplificar, la ley 80 de 1925, es el último bastión legislativo para “consolidar un proceso de diferencia simbólica frente a las clases subalternas mediante el privilegio de hacer deporte: expresar la corporalidad en un espacio público (los clubes sociales) en donde se marcan las jerarquías de dominación a partir de prácticas sociales distinguidas” (Ruiz, 2010, p. 41).

Entonces, lo que se plantea no es un discurso contra la Educación Física sino contra los enfoques de diversas prácticas/discursos, que al no ser reflexionados críticamente se convierten en dispositivos únicos y excluyentes, que contradicen los planteamientos de igualdad, diferencia e interculturalidad planteados desde entes internacionales y replicados por los Estados.

Por tal motivo, aunque las prácticas y discursos en educación se han transformado a lo largo de los años, el hecho que hayan surgido en el seno de luchas de poder y coyunturas socio-políticas, los convierten en sustrato primordial en la creación de alternativas discursivas, epistemológicas y didácticas que reten el poder colonial. En consecuencia, realizar una cartografía del estado de la Educación Física actual conlleva al diálogo múltiple y crítico que desvele las intenciones de poder y permita crear los objetivos formativos que se pretenden para el siglo XXI.

Entonces ¿dónde hallar alternativas para incluirlas en debate directo, crítico y reflexivo con el pensamiento hegemónico? ¿De qué contextos surgen si la aplicación de programas impuestos más no construidos para/en el contexto latinoamericano, amplía la brecha social? ¿Quiénes enuncian y desde qué punto histórico/político lo hacen? Es precisamente la Teoría Crítica Decolonial una mirada desde la cual se da la espalda a la ciencia, no para negarla sino para mirar en la experiencia social, encarnada en las comunidades empobrecidas y esclavizadas, un sustrato para reinterpretar los fundamentos históricos y sociales de la humanidad. Afirmar esto es una ligazón humanística que pretende desvelar un andamiaje colonial, reproducido en las instituciones y encarnado en los sujetos, quienes dinamizan prácticas de discriminación.

LA TEORÍA CRÍTICA DECOLONIAL

En el marco del macroproyecto de investigación³, se entiende que los ambientes educativos hegemónicos son espacios propicios para la promulgación de comportamientos de discriminación y racismo, espacios donde se genera intolerancia y violencia. Dicho esto, ante la urgente búsqueda por alternativas que permitan alcanzar fines formativos integrales, el sustrato epistemológico de la Teoría Crítica Decolonial es una cartografía, una ruta posible que desvela los vestigios que como sociedades colonizadas se llevan a cuestas.

En ese sentido, desvelar la educación colombiana a la luz de la TCD supone entender, por ejemplo que: 1) junto al descubrimiento de América en 1492 y el nacimiento del capitalismo mundial, se expandió la idea de Europa como centro civilizatorio de la humanidad, por ende el eurocentrismo devoró otras formas de ser/estar/pensar el mundo y la vida a través de la violencia sistemática y simbólica; 2) con el control económico-político de las colonias, además de las torturas y asesinatos, se instauraron evangelizaciones por todo el territorio con el fin de higienizar y educar, negando sus creencias y su lengua; 3) con la apertura de las primeras escuelas y universidades latinoamericanas en el siglo XVI, se ratifican las epistemes de la ciencia europea como válidas, fehacientes, incontrovertibles, llegando a reproducirse hasta la República actual.

En ese sentido, el apartado da cuenta de 3 reflexiones centrales: 1) que no es posible proyectar una pedagogía acorde a las necesidades actuales sin antes comprender y destruir la matriz colonial de saber/ser/poder⁴ que se multiplica por doquier; 2) que la pedagogía “vive a través de las prácticas y que esas prácticas pedagógicas son prácticas del saber, en las que se producen objetos de saber” (Vasco, Boom, & Montoya, 2008, pág. 106), por lo tanto es un espacio idóneo para la eliminación de la discriminación y la adquisición de nuevos valores y sentires frente al otro; 3) que hallar posibilidades pedagógicas demanda rastrear experiencias sociales transmodernas⁵ que discutan las disciplinas para hallar caminos alternativos. Cabe destacar que lo presentado

en el texto no busca convertirse en una perspectiva única, ni mucho menos mesiánica, sino una mirada desde la cual se puede controvertir la realidad social en todas sus aristas.

Por esta razón, entender la matriz de dominación sobre la cual se construyó el mundo moderno, las ciencias sociales y la pedagogía, es entender de qué forma Europa sentencia las formas “válidas” de saber/ser/poder en el globo. En ese sentido, el Descubrimiento de América es un hecho trascendental ya que con la reorganización geo-política posterior a 1492, el capitalismo deja de ser una forma de producción económica a convertirse en la única. Igualmente, las consecuencias del supuesto hallazgo de América traspasan las fronteras de lo político y lo económico, al punto de engranarse en las subjetividades hasta nuestros días. Por supuesto, los discursos y las prácticas discriminatorias se han transformado a lo largo de los años, mutando hasta el punto de esconderse en las estructuras sociales actuales.

Antes de 1492 Europa estaba lejana de las rutas mercantiles más importantes de la época (Mignolo, 2000. Pág. 59), Solamente los países cercanos al mar mediterráneo tenían la posibilidad de realizar intercambios económicos y culturales por su cercanía con los otomanos, con lo que hoy se conoce como Oriente Medio.

A diferencia de Europa, los intercambios a gran escala en el Mar Rojo, el Mar Árabe y las conexiones marítimas desde el Océano Índico con los países asiáticos mantenían intercambio de mercancías y conocimientos, más cuando nos referimos a imperios como el Chino (Mignolo, 2000).

Con el emergente circuito atlántico los intercambios mercantiles se centralizan; empieza el comercio transatlántico de esclavos desde las costas africanas a gran parte del globo. Así, con la nueva geopolítica mundial, Europa accede al control de las mercancías, los recursos y los sujetos. Además, los Estados europeos comienzan la carrera por repartir nuevos territorios,

³El macroproyecto “Racismo y discriminación en la escuela, los medios masivos de comunicación y el discurso legal” que desarrolla el grupo Interculturalidad, Decolonialidad y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, tiene como propósito interpretar diversas prácticas discriminatorias y sus mecanismos de naturalización en las interacciones sociales e institucionales para generar propuestas preventivas y de erradicación desde la educación intercultural y el pensamiento crítico de colonial.

⁴Estos tres ejes de la colonialidad, como explica Castro-Gómez (2012) “son irreductibles entre sí: la colonialidad del poder, que hace referencia a la dimensión económico-política de las herencias coloniales; la colonialidad del saber, que hace referencia a la dimensión epistémica de las mismas, y la colonialidad del ser, que hace referencia a su dimensión ontológica” (Pág. 219).

⁵Se hace referencia a experiencias más allá de la modernidad como proyecto civilizador.

para posteriormente, asumir el control de las colonias. Las implicaciones de este suceso, demarcan las primeras etapas del capitalismo mundial y “a partir de ese momento, se encuentran transformaciones y adaptaciones del modelo de colonización y de los principios religioso-epistémicos que se impusieron desde entonces” (Mignolo, 2000, pág. 61).

Como se puede observar, la naturalización de la diferencia se convierte en un proyecto modernizador y a partir de allí, surgen construcciones históricas como raza, género y nación, siendo un tridente naturalizado en las prácticas sociales. Entonces, la discriminación no es una práctica reciente, es un proyecto sistemático que se ha transformado a lo largo de estos años. De igual modo, la mirada decolonial reniega del estado natural de las cosas, más cuando se trata de construcciones sociales las cuales han sido legitimadas por parte del poder como proyectos de distinción, de exclusión de los sujetos.

Ya en territorio colonizado, Europa instruye a la población nativa estableciendo la evangelización, en primera instancia, para la adaptación de los valores de la sociedad Occidental. A partir de allí, se van transformando progresivamente los mecanismos de control pasando de la evangelización, la violencia, la tortura y la violación en la Colonia hasta la promulgación de supuestas miradas más humanistas en las Repúblicas nacientes siendo la instrucción pública y la educación las formas apropiadas para prolongar los idearios de la élite criolla. En resumen, el lenguaje desempeña en papel trascendental ya que “era necesario uno nuevo para pasar de vivir de una colonia del imperio español, regida por un Rey soberano, a vivir después en la Independencia. Los sucesos hicieron cambiar las palabras y las palabras contribuyeron a cambiar las percepciones del orden social” (Alcaldía Mayor De Bogotá, 2010).

En este sentido, a partir de la época colonial los conquistadores utilizaron la ciencia como un dispositivo para justificar las diferencias entre negros, indígenas y blancos, y utilizando estas diferencias inventaron la categoría de raza humana. Sin embargo,

La raza como realidad biológica no existe. El concepto de ‘raza’ es una construcción socio-cultural que tienen determinados grupos humanos para clasificar, distinguir o inferiorizar a los otros ... se nos hizo creer que había razas mejores que otras; y que los indígenas pertenecían a una ‘raza’ que por ‘naturaleza’ estaba destinada a la subyugación (Lepe-Carrión, 2013, p.1).

Como se puede observar, la categoría de raza se usó – y se usa – con el fin de diferenciar a “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). De esta forma, el proceso de colonización de los sujetos, dado en términos raciales, iba especializándose y transformándose hacia la búsqueda de la higienización de lo sucio, la evangelización de lo pagano y la moralización del otro.

Por tal razón, constitutivamente las ciencias sociales surgen por los intereses de una sociedad apremiada por nuevos epistemes que dieran cuenta por un lado, del estudio de la realidad social marcada por la diferencia entre nosotros/ellos, civilizados/bárbaros, y por el otro, de la formación de sujetos dóciles a los intereses expansionistas y republicanos. Si bien es cierto que desde la instauración de la Colonia hasta la conformación de la República hay un tiempo considerable, los modelos de organización democrática, de participación política y económica fueron copias de modelos europeos, y lo mismo ocurrió en el caso de la incipiente educación.

En conclusión, como afirma Foucault (1992) “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio del cual se lucha” (Pág. 6), lo cual lleva a realizar cartografías de las disciplinas de acuerdo a los discursos que las constituyen; estos pueden ser rastreados desde las políticas, los programas y los enunciados y vivencias de profesores y estudiantes. En resumen, el lenguaje desempeña en papel trascendental ya que “era necesario uno nuevo para pasar de vivir de una colonia del imperio español, regida por un Rey soberano, a vivir después en la Independencia. Los sucesos hicieron cambiar las palabras y las palabras contribuyeron a cambiar las percepciones del orden social” (Alcaldía Mayor De Bogotá, 2010).

CAMINOS ANDADOS: IDEUL Y LOS NODOS DEL RIZOMA

Desde el Semillero de Investigación IDEUL de la Universidad Libre se han recorrido caminos investigativos diversos en contextos localizados donde se da cuenta de problemáticas de interés como los saberes y conocimientos otros, las lúdicas y los cuerpos interculturales y la lectura, la escritura y oralidad como procesos descolonizadores. Allí, con el marco común epistemológico de la Teoría Crítica Decolonial se han desplegado investigaciones que continúan funcionando como cartografías de la realidad social y educativa, conectándose en “una región continua de intensidades,

que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior” (Deleuze & Guattari, 2002, pág. 26). En ese orden de ideas, las investigaciones referidas se extienden y despliegan sobre sí mismas para establecer tanto diagnósticos frente a la problemática de discriminación en la escuela como propuestas pedagógicas localizadas.

En primer lugar, Cañizales (2016), en el trabajo de grado titulado *Enseñanza de la oralidad en español en perspectiva Intercultural-Decolonial: Una mirada desde el pensamiento mítico Uitoto*, establece la oralidad como un fundamento por reivindicar en la escuela y en el aula. En este sentido, como plantea Maqueo (2008) “el papel de la escuela consistiría en continuar con una práctica dirigida y controlada de la interacción verbal, no como una actividad anárquica (hablar porque hay que hacerlo) sino con un objetivo claro y la guía del profesor” (Pág. 13). Por ello, el acopio de diversas concepciones está encaminada en aprender y construir conocimiento de manera compartida entre estudiantes y profesores. Igualmente, como afirma Sapir (1929), cada lengua es una forma de ver el mundo, por lo que la oralidad se constituye en un elemento trascendental en el marco de la educación intercultural y decolonial, más en la adopción y reflexión de otras formas de ver/actuar en el mundo. En ese sentido, dicho trabajo permite comprender la oralidad como la forma natural en la que se manifiesta el lenguaje. Ni escritura ni oralidad son superiores; ambas son complementarias (Cañizales, 2016, pág. 56), por lo que la Educación Física debe valerse de ambas en el propósito de establecer nuevas posibilidades.

En segundo lugar, Ballesteros (2016), en el trabajo de grado titulado *Aproximación a un Estado del Arte sobre el racismo hacia las comunidades Afrocolombianas en la última década (2005-2015)*, establece las formas mediante la cual se ha abordado el racismo hacia las comunidades afrocolombianas. La importancia en susodicho trabajo radica en la interpretación de diversas fuentes para dar cuenta que el fenómeno del racismo lejos de ser superado, ha mutado y se ha replicado en distintas formas.

En ese sentido, “entre la raza y el racismo se establece una relación de interdependencia y el racismo es una construcción social basada en percepciones psicológicas que son utilizadas para jerarquizar y clasificar los diferentes grupos humanos que se puede evidenciar en las prácticas discursivas y cotidianas” (Ballesteros, 2016). De igual forma, “desde la perspectiva historiográfica se establecen dos modelos de periodización del

racismo; la reproducción del racismo ha estado mediada por entidades institucionales, entre estas la escuela” (Ballesteros, 2016). Finalmente, al estar basado en consideraciones fenotípicas, el racismo lleva a la construcción de estereotipos que hacen referencia a la belleza, a las habilidades físicas, psicológicas, sociales y sexuales de un individuo (Ballesteros, 2016).

Por otra parte, los aportes educativos y epistemológicos de Castro (2014) en su trabajo titulado *Aportes educativos para el fortalecimiento de la Lengua Sikuni: El caso de Cumaribo, Vichada* para la revitalización de la lengua Sikuni permiten reflexionar acerca de la “valoración de lo propio y los procesos epistémicos y sociales que se dan en los territorios colonizados” (Pág. 111), esto con el propósito no solamente de reconocer la existencia de discriminación en diversos escenarios sino de la posibilidad por fortalecer las culturas propias bien sea a través del lenguaje y de las prácticas formativas en las escuelas. Sin embargo, la concreción de estos objetivos al interior de las instituciones depende de los esfuerzos que éstas hagan, mancomunados y dirigidos.

Con todo esto, la Educación Física se encuentra imbricada en los lastres de una educación pensada con propósitos coloniales. Basta con analizar leyes y textos históricos como a comienzos del Siglo XX, donde el lenguaje y las leyes se utilizan como herramientas para controlar el orden social. Para ejemplificar, la Ley 39 de 1903 presenta algunas consideraciones al respecto:

“Examínense nuestros planes de estudios, y se verá que ellos tienden a formar algunas cifras más para la colectividad, moldes uniformes, funcionarios empleados, y si se quiere sabios; pero ellos no forman hombres, no desarrollan la iniciativa particular, no educan personas con potencia física suficiente para luchar con climas insalubres y con conocimientos prácticos que les sirvan para domar la naturaleza, cultivarla y hacerla progresar. Aquel es el sistema antiguo, desacreditado por el desastre de la raza latina; éste, el nuevo, el seguido por las razas que dominan al mundo” (Pág. 42).

De igual forma, con la promulgación de las políticas borbónicas el servicio hospitalario da un giro hacia la estatización y por ende una nueva significación de la salud y la enfermedad basada en la ciencia moderna. Como se puede observar, la búsqueda por la salud en los habitantes del Reino respondía a intereses de productividad económica y era labor del Estado “integrar al menesteroso en un aparato público de rehabilitación, de convertir al inválido en válido y de transformar a los pobres en mano de obra útil para

la sociedad” (Castro-Gómez, 2004, pág. 157). Por tal razón, como respuesta a la necesidad de mantener el control del mercado mundial, “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, 2004, Pág.155). Adicionalmente, el Estado preocupado porque indígenas y negros fueran vistos como propiedad privada de los hacendados abre hospitales rurales ya que en los momentos de enfermedad, ésta era percibida como un malestar privado y no público.

En consecuencia, se diversificaron distintos mecanismos de vigilancia moral y pedagógica sobre los cuerpos, en función de formar individuos útiles para el Reino (Olarte, 2007, pág. 162), de tal modo que los grandes pensadores entendieron que la fuerza laboral que tenían los indígenas no podía ser desaprovechada. La utilidad de estos sujetos fue ampliamente estudiada por los criollos y españoles, marcando la posibilidad de utilizarlos para mantener el poder establecido.

Un siglo más tarde, con la promulgación de las primeras leyes acerca de la Educación Física, tanto liberales como conservadores hicieron de ésta un caballo de batalla en contra de lo que atentaba las costumbres de una sociedad sana. Por ejemplo en la Ley 39 de 1903 se afirma:

“En los últimos años, la educación física ha adquirido en todas partes, una importancia que no tenía. La salud es el más precioso capital del hombre, y nada contribuye a su conservación como la higiene y la práctica racional del ejercicio físico. La educación de la infancia y la de la adolescencia influyen sobre toda la vida del adulto; la formación normal del cuerpo prepara la de la inteligencia y la de la voluntad. El cuádruple objeto de toda educación física debe ser: belleza, salud, economía de fuerzas y moralidad. Los deportes colectivos desarrollan además el espíritu de solidaridad de resistencia, de altruismo, del sacrificio de la personalidad a la disciplina del equipo, de sumisión a las reglas establecidas y de perfeccionamiento del “espíritu deportivo,” es decir, de los sentimientos caballerescos. De aquí el entusiasmo con que, en dondequiera, se han agrupado, por la iniciativa privada y con el apoyo de los gobiernos, asociaciones regionales y grandes federaciones, nacionales e internacionales, para el desarrollo físico de la raza” (Pág. 33).

Hoy en día, dichas políticas han mutado desde los Estados/Nación, en el marco del sistema capitalista y el modelo neoliberal, hasta las empresas y corporaciones que entendieron la importancia que tienen los programas para la salud. De esta manera, las empresas utilizan a la educación física como un dispositivo eficaz en el fortalecimiento de la vida productiva de sus empleados.

Engranándose a las ideas anteriores, “el deporte moderno aparece en el seno de la Revolución Industrial, y su desarrollo es fiel representante del nuevo estado de cosas: la sublimación de la violencia (proceso de civilización), la libre competencia, la ganancia a toda costa, la racionalidad reglamentaria, la búsqueda de la eficiencia mediante una economía del movimiento, etc.” (Pérez, 2010, pág. 35).

Para el caso del deporte en Colombia, “el surgimiento del discurso y el corpus de prácticas deportivas de connotación moderna tuvo lugar de manera consistente desde la segunda década del siglo XX con la sanción de la Ley 80 (Ministerio de Educación Nacional) sobre educación física y deportes en el año de 1925” (Qutián, 2013, pág. 20). Dicha práctica, ha sido trascendental en la formación de las sociedades modernas, tal vez es el fenómeno que más personas atrae alrededor del mundo. Su utilización como medio y fin en la clase de educación física es amplio, y defendido desde diferentes posturas.

Empero, el fenómeno deportivo, desde su origen, ha mantenido oculta gran variedad de fundamentos basados en la discriminación, la violencia, la negación del otro por su práctica a ultranza. Por ejemplo, la instauración de la práctica deportiva en los clubes sociales de las ciudades colombianas buscaba “consolidar un proceso de diferencia simbólica frente a las clases subalternas mediante el privilegio de hacer deporte: expresar la corporalidad en un espacio público (los clubes sociales) en donde se marcan las jerarquías de dominación a partir de prácticas sociales distinguidas” (Ruiz, 2010, p. 41).

Así fue como las élites, frente al atraso social y económico del país y la degeneración de la raza, impulsaron pautas higiénicas a través de la educación física para “proporcionar unos marcos de acción individual que permitieran el control del cuerpo y, por esa vía, el mejoramiento de las condiciones higiénicas de la población” (Qutián, 2013, pág. 29). Aunque

en Europa ya era practicado el deporte, los ideales modernos fueron los mismos en esta parte del globo.

No obstante, a principios del siglo XX la práctica deportiva fue exclusiva para los miembros de los clubes de las grandes ciudades colombianas, esto debido a que

“No fue la literatura ni los saberes llamados modernos lo que permitió a la élite política mostrarse como un nuevo grupo dominante urbano. Fue el cuerpo, expresado públicamente a través del espacio público, lo que construyó un puente comunicativo de las estructuras de dominación a partir de unas prácticas sociales distinguidas. La posición dominante se intentó legitimar a través de espacios y prácticas sociales diferenciadas y excluyentes: manuales de urbanidad, clubes sociales y deportes” (Ruíz, 2010, pág. 52).

Entonces, las políticas del Estado colombiano apuntan a la adopción del deporte, por un lado, en la perspectiva de lograr ampliar los márgenes del Estado, o sea la regulación en las finanzas públicas; y por el otro, ante la cercana industrialización, era necesario el control de la población por lo que educación física y deporte constituían instrumentos eficaces para moldear la población (Ruíz, 2010, pág. 120). De esta manera, con la Ley 80 de 1925 sobre educación física y plazas de deportes, comienza el oscurecimiento de la Educación Física a la luz del deporte masivo y nacional.

Por tal motivo, a pesar de la relativa novedad del Deporte, su potencial fue reconocido por los gobernantes y sus funciones se encuentran trazadas por lo que ocurría en Europa

“En nuestros días los deportes que se cultivan en Suecia nos han enseñado los efectos extraordinarios en la regeneración de ese país, por medio de los ejercicios científicamente dirigidos. La organización gimnástica de los alemanes ha tenido una influencia poderosa en todo lo que en esa raza es unidad, fuerza, orden, disciplina. En Inglaterra los deportes han fijado también las características del pueblo, y así lo dice la expresión consagrada: “En los partidos de foot-ball, de rugby, fue desarrollado el valor y la tenacidad que cambió en Waterloo la derrota por la victoria” (Ministerio de Educación Nacional, 1925).

Por ende, ¿qué propósitos sociales y educativos tuvo la promulgación del Deporte, la Higiene y la Salud en la nación colombiana? Lo primero que habría que decir es que “la década del veinte constituye en periodo fundamental ya que el debate en torno a la degeneración

de la raza conforma un factor fundamental en la definición de estrategias que incluyen al Deporte en el marco de un proyecto nacional, diseñado desde la élite intelectual como un intento de buscar unidad nacional en torno a la capacidad de gobernar y controlar la población” (Ruíz, 2010, pág. 91). Por tal razón, se crearon disposiciones legales para la enseñanza de la higiene para responder al crecimiento económico del país así como los derechos y deberes de los ciudadanos. Así “la influencia que la higiene moderna tiene en el crecimiento demográfico, está comprobada por más de un siglo de experiencia, durante el cual la población de Europa se ha duplicado, hecho que los economistas más eminentes atribuyen en gran parte a los adelantos sanitarios” (Ley 12 de 1926, pág. 263).

En consecuencia, las ideas conservadoras con respecto a la higiene además de buscar el crecimiento económico tenían funcionalidad de dominación y la promulgación de la raza como pilar fundamental, como se puede observar a continuación:

“Que preserve el país de la invasión de enfermedades exóticas, que adopte sistemas eugénicos en resguardo de la vitalidad de la raza, que proteja y eduque a la madre y al niño, que emprenda una enérgica campaña en favor de la infancia, en el triple concepto de la higiene del medio, de la eugenesia y de la homicultura, y que ejercite, en fin, en todos los campos de la medicina social, una acción perseverante y enérgica... Esta política sanitaria no es indispensable únicamente al crecimiento vigoroso de nuestra población regnícola, sino también al incremento de la inmigración que deseamos. Los emigrantes europeos y norteamericanos, no eligen fácilmente para su residencia sino ciudades o comarcas de rigurosa salubridad. Como individuos de una civilización superior no se avienen con una vida sin higiene, y los aterran los peligros de los países mortíferos y de los climas insalubres” (Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública, 1926).

Igualmente, en la Ley General de Educación de Colombia 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. Sin embargo, dichas categorías tienen unas connotaciones sobre las cuales vale la pena reflexionar.

La valoración por la higiene y la salud presente en la Ley 115, tuvo su origen terminada la Guerra de los Mil Días, periodo en el cual se reforzó 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).

Aunque el planteamiento anteriormente expuesto se sitúa iniciando el siglo XX, aún persisten estos discursos en sectores de la sociedad que relacionan la actividad física con los beneficios que se pueden obtener para la salud como la pérdida de peso. Por esta razón, es importante hacer un análisis de dichas categorías, determinando en qué momento se relacionan con la Educación Física y qué intenciones tenían este tipo de prácticas en la esfera educativa.

El camino anteriormente demarcado busca enfatizar en la transformación de los discursos a lo largo de los años por las políticas coloniales y estatales. Como afirma Wodak (2003) "los discursos tienen raíces históricas y están entrelazados" (Pág.28). En ese sentido, como se explicó anteriormente, "a través del lenguaje las sociedades construyen la realidad acerca de la raza, el sexo y el género; con él se crean representaciones de los hechos como producto de las "luchas sociales sobre signos y significados" (p. 155). La diferencia es una construcción socio-histórica determinada por factores como la cultura, la sociedad, el poder y la ideología" (Guerrero-Rivera, 2014, pág. 23). Entonces, en el desvelamiento de la historia común se descubren los sentidos de los discursos y prácticas hegemónicas que constituyen un colonialismo que "debe ser examinado como una experiencia profundamente estructurante, para el colonizado ciertamente pero también para el colonizador" (Restrepo & Rojas, 2010, pág. 47).

CONCLUSIONES. DIÁLOGOS PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Para aclarar, las categorías de Educación Física, Salud, Higiene y Deporte son extraídas de la realidad educativa en primer momento en la Práctica Pedagógica⁶ y posteriormente en la escuela con encuentros diarios del investigador con profesores y estudiantes. A partir de allí, con el análisis documental hermenéutico de dichas categorías se establecen algunas aproximaciones de los discursos hegemónicos para la Educación Física actual (Guerrero-Rivera & Osorio-Salguero, 2013).

Con el propósito de ampliar las miradas sobre estos fenómenos, las categorías sirvieron como fundamentos para recolectar información –encuestas, entrevistas, grupos focales – que se aplicaron a estudiantes y profesores del Colegio Universidad Libre y el Programa de Educación Física, Recreación y Deportes.

La preocupación se centra en las concepciones que estos sujetos tienen de las categorías anteriormente mencionadas, puesto que es una manera de, como afirma Ruíz (1994), "presenciar invariantes que un sujeto reconoce como notas esenciales que determinan el objeto, por el conjunto de representaciones simbólicas que le asocia y utiliza para resolver las situaciones y problemas ligados al concepto y por el conjunto de situaciones, problemas etc. que el sujeto asocia al objeto, es decir, para las cuales encuentra apropiado su uso como herramienta (p. 72)" (Bohórquez, 2014, pág. 5).

De igual manera, a través de la aplicación de metodologías como los grupos focales prima la idea del diálogo real como un sustrato donde se hallan caminos y preguntas desde diversos ángulos; bien sea desde el conocimiento disciplinar, el conocimiento científico y técnico, o desde la experiencia social, desenmarañar la trama de la sociedad requiere de miradas interdisciplinarias. Basta con observar que dicha metodología es parte fundamental en la consecución de escenarios de paz y reconciliación para la nación colombiana actualmente. Sin embargo, el diálogo real, constructivo y transformador requiere no solamente escuchar al otro, sino hacerlo participe de decisiones y acciones, dándole la importancia que tiene en escenarios democráticos.

En consecuencia, las escuelas y las universidades tienen una responsabilidad implícita en la construcción de identidad en los sujetos que forma. Así, de lo que se trata es de reconocer el papel de la escuela como agente transformador pero esto se logra en la medida que reflexione acerca de las prácticas y discursos que las constituyen. En esa red, se movilizan una serie de actores sociales, con mundos y expectativas diversas, con bagajes culturales y significados del mundo controversiales si se quiere.

Para efectos del establecimiento de diálogos críticos, el referente epistemológico desde el cual se piensa/actúa son las aproximaciones teóricas de Paulo Freire, educador popular brasileño, que aunque no se vincula

⁶Nos referimos a los espacios académicos donde se lleva a cabo la Práctica Pedagógica de los futuros licenciados en Educación Física de la Universidad Libre, sede Bogotá, como requisito del Plan de Estudios.

directamente con los planteamientos de la Teoría Crítica Decolonial, es un autor decolonial que moviliza esfuerzos por ambientes democráticos y pluralistas. En esa medida,

“El carácter crítico y liberador del diálogo (Freire, 1994) supone, al mismo tiempo, más que un simple llamado a la reflexión como ejercicio intelectual, una movilización a la acción, al compromiso de los dialogantes con la transformación, ya sea individual, grupal o social; de modo que el fomento de una cultura reflexiva y crítica a través del diálogo no se agota en las producciones reflexivas, sino que supone trascender el espacio de encuentro y realizar acciones que impacten en la vida cotidiana” (Chávez, 2008, pág. 71).

En ese sentido, referirse al diálogo como metodología para la reflexión y transformación requiere de comprender “el papel fundamental que desempeña el discurso en el ciclo de reproducción del poder social” (Djik, 2006, pág. 26). Con base en esto, si bien es cierto que “la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social” (Buenfil, 1991, pág. 7), reflexionar en torno al espacio escolar es reconocer la existencia de discursos que pretenden una organización social particular.

Dicho esto, siendo constitutivo de la sociedad, el discurso es el terreno de constitución de los sujetos, “es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales” (Buenfil, 1991, pág. 7). Por esta razón la metodología dialógica implica “reconocer qué tipo de sujetos se intenta constituir; es decir, desde qué discursos se constituyen los sujetos y sobre todo, asumir una posición política y ética frente a ellos, en vez de excluirlos o desconocer la importancia de su carácter educativo y de su eficacia” (Buenfil, 1991, pág. 18).

Por todo esto, el análisis de los Planes de Estudio demarca la posibilidad de que los Programas indaguen al interior de sus currículos los fundamentos conceptuales que desean reproducir, de manera crítica y reflexiva. En ese orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional define el crédito académico como “la unidad que mide el tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle” (MEN, 2001). Asimismo, “el Crédito Académico equivale a 48 horas totales de trabajo del estudiante,

incluidas las horas académicas con acompañamiento docente y las demás horas que deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, preparación de exámenes u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, sin incluir las destinadas a la presentación de exámenes finales” (MEN, 2001). Sabiendo esto, es momento de identificar qué tanto trabaja un estudiante de los programas de Educación Física, Recreación y Deportes en cátedras relacionadas con la salud, la higiene y el deporte.

Para el caso de la Universidad del Tolima, el programa oferta un total de 169 créditos de los cuales 52 créditos académicos, o sea el 31%, se ejecutan desde las categorías anteriormente descritas. Entre ellas se encuentran: Didáctica del deporte = 29 créditos académicos; Área Ciencias Aplicadas = 18 créditos; Prácticas de Deporte escolar, Deporte social comunitario, Práctica de entrenamiento deportivo = 5 créditos.

Caso similar a la Universidad Libre, que oferta un total de 170 créditos académicos, de los cuales 53 créditos responden a las categorías de deporte, salud e higiene, o sea un 30% de la totalidad de créditos. Entre los ejes temáticos se encuentran: Ciencias Aplicadas = 26 créditos; Deporte = 27 créditos.

En el caso de la Universidad Minuto de Dios, los 144 créditos que oferta, disminuyen la duración del programa a 9 semestres. No obstante, 30 créditos académicos, por lo tanto 21% de la totalidad, se vinculan a las categorías mencionadas.

Como se puede observar, la relación existente entre las políticas educativas colombianas con los planes de estudio de universidades en el territorio nacional se presenta en la constitución de estrategias por formar en Higiene, Salud y Deporte. Asimismo, con la conceptualización del cuerpo/máquina que constantemente están replicando las Universidades cátedras como biología, anatomía, biomecánica, fisiología etc., le dan continuación a esa concepción de cuerpo solamente (Cruz, Garay & Pinto, 2016).

Esto conlleva al abordaje epistemológico del cuerpo humano desde un ángulo determinado, limitado, entendiéndolo como una máquina perfecta que se constituye por sistemas de órganos, tejidos y músculos. De este modo, la concepción cuerpo/máquina (Arias, 2007) que allí se maneja, se relaciona estrechamente con el surgimiento del fenómeno moderno/racional/científico que aborda el cuerpo desde la medicina y que

pretende curar las enfermedades o reparar el cuerpo. Adicionalmente, los deportes – baloncesto, natación, ciclismo, fútbol, atletismo – también poseen alta carga horaria y crediticia, a tal punto de convertirse en las asignaturas insignia de la Educación Física.

En esa medida de posibilidades metodológicas, se tuvieron en cuenta diversas tradiciones investigativas del paradigma cualitativo como los análisis documental/hermenéuticos, etnografías, análisis del discurso para ir “construyendo una imagen compleja y holística, analizando palabras, presentando detalladas perspectivas de los informantes” (Vasilachis, 2006, pág. 24), se busca que “surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos” (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2009, pág. 52).

Enronces, con la aplicación de diferentes instrumentos de recolección, se acopiaron distintos datos utilizando cuestionarios, dibujos, entrevistas, y se analizaron comportamientos observables de violencia y exclusión durante las clases. Para ejemplificar, a través de encuestas que dan cuenta de las concepciones, prácticas y vivencias se encontraron algunas definiciones. A la pregunta ¿Para Ud. qué es la Educación Física?:

- “Es la ciencia que estudia y se encarga de la **salud anatómica** vista desde los **deportes**, a su vez también abarca temas de nutrición y en general lo que se necesita para **estar saludable**”.
- “Es la práctica del **ejercicio**, cuidado de la **salud** y aprendizaje del **deporte**”.
- “Es la actividad que realizar en el colegio para aprender la disciplina del **deporte**”.
- “Educación física es una serie de ejercicios movimientos del cuerpo y cómo **funciona el cuerpo humano** al reaccionar a una serie de ejercicios”.
- “Es un método de enseñanza que tiene como fin mejorar el **rendimiento físico**”.

A la pregunta, Desde el inicio de su vida escolar ¿Alguna vez se ha sentido discriminado en la clase de Educación Física o ha visto que se haya discriminado a alguien? Por favor, describa la situación:

• “Tal vez pero con el paso del tiempo la gente se acostumbra y me refiero a que por ejemplo las personas que son **atletas** o están en **mejor forma** que otros suelen burlarse de aquellos “**gorditos**” o “**sedentarios**”.

• “Sí, muchas veces hay personas que no son buenos en algún **deporte** y por lo tanto son **discriminados**”.

• “Sí, he visto infinidad de situaciones en las que se discrimina a personas con **sobrepeso** o igualmente a personas que se desenvuelven muy bien en el medio **deportivo**, los primeros por mera inercia social e inmadurez y los segundos porque de alguna manera hacen sentir menos a los demás sin intención”.

• “No es mi caso. Alguna vez se discrimina a las personas por su **obesidad** en algún juego o **competencia**”.

• “No directamente, pero si, en algunas ocasiones, se siente la presión entre los estudiantes de realizar los ejercicios perfectamente, sin derecho a equivocarse o a **rendir menos**”.

En consecuencia, las aproximaciones que se realizan en el aula contribuyen al afianzamiento de problemas sociales estudiados como el sedentarismo⁷ o la obesidad⁸. En este punto, es posible percibir como 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, los enfoques deportivos de alto rendimiento que tienen como propósito el entrenamiento han tomado un lugar central.

Así, en la búsqueda por el rendimiento en el aula y la disciplina fomentada por el maestro se busca 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 dicho fin.

Entonces, se puede observar que el sistema capitalista/patriarcal/moderno/colonial (Grosfoguel, 2007, p.70) utiliza el deporte como otro dispositivo transmisor de la retórica del vencedor, esto puesto

⁷Sociedad Española de Medicina Comunitaria.

⁸Diario El Sur.

que basado en el alto rendimiento el deporte “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).

Así, la clase de educación física, llena de vencedores y de perdedores, aumenta la exclusión basada en las habilidades deportivas. 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.

Cabe aclarar, que los perjudicados por la práctica deportiva además de los estudiantes, son los docentes que se convierten en entrenadores, como explica Zagalaz (2001, p.270), 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, la metodología del deporte en la educación física se basa en 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 percibe lo que hace, realiza los movimientos mecánicamente, no tiene espacio para la creatividad.

Entonces, la Educación Física está obnubilada por la práctica deportiva y el rendimiento, asimismo con la idea de disciplinar el cuerpo, entendiéndolo desde una visión anatomista. Así, la aproximación deportivizada a la educación física no solamente se entiende en términos de las conceptualizaciones que los estudiantes realizan sino que trascienden a las decisiones que van a tomar sobre su formación. Para ejemplificar, a la pregunta ¿Estudiaría Educación Física? Respondieron:

•“No, pues no soy muy buena en los **deportes** y no lo elegiría como carrera”

•“No, no es lo mío, me llama la atención el **deporte** pero no es como para ejercerlo, y elegirlo como carrera me gusta más otras cosas, como sociales música etc”

•“La verdad no, pues ya tengo una meta en mi vida y no es esa pero sin duda no dejaría de hacer **deportes** y mantenerme con energía”.

•“No, aunque me parece un gran campo considero que se necesita primero tener vocación y aptitud y no me gusta practicar **deporte** y no me siento interesado en general”.

•“No, porque no me sentiría cómoda haciéndolo y no sería plenamente feliz estudiándola, además no me gustan todos los **deportes**”.

En este caso, las concepciones de los estudiantes, aunque son enunciadas en negativo, no distan de aquellas de los estudiantes que sí la estudiarían. Para el caso, respondiendo a la misma pregunta:

•“Sí, porque me gusta mucho el **deporte**”.

•“Sí, me considero una persona activa y me gusta realizar **deporte**, y sería interesante saber un poco más del tema”.

Frente a este panorama, el reto de repensar la educación física actual es necesario y complejo. De hecho la colonialidad se encuentra oculta en tantas formas, estructuras y sujetos que la descolonización pareciera una utopía. En ese sentido, atar cabos significa reconocer que los discursos/prácticas mencionadas son fenómenos históricos, sociales, que se han desplegado a través de diversos mecanismos de dominación. Bajo este entendimiento, higiene, salud, deporte, cuerpo, educación física, entre otros, no son creaciones naturales sino categorías sociales, por lo tanto tienen la posibilidad de transformarse en la medida que se descamine lo andado.

Dicho esto, los discursos se constituyen en un ámbito por ser explorado a mayor profundidad tanto en el Programa de Educación Física, Recreación y Deportes como en la Facultad de Ciencias de la Educación. Como se pudo observar en el desarrollo de la presente investigación, existe una línea discursiva que ata las políticas públicas, los Programas, y los diferentes actores que transcurren en las escuelas. Por tal motivo, reconocer sus discursos es desvelar qué acervos socioculturales reproducen en su cotidianidad.

Como bien dice Foucault (1992) “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio del cual se lucha” (Pág. 6).

En ese sentido, dicho reconocimiento es un mapa de triangulación de las formas de dominación respondiendo a las siguientes preguntas, ¿Cómo se realiza esto en el aparato escolar? ¿Desde qué lugar se “dice” el discurso? ¿Cómo se realiza la interpelación? ¿Qué con las contradicciones que atraviesan el aparato escolar? ¿Cómo se constituye en pareja del aparato ideológico familiar? ¿Qué es lo que está en juego en la ordenación establecida por el Discurso del Poder?” (Guillén, 1980). Así, hacer una metacognición del discurso para los docentes en formación es un camino para crear nuevos modelos mentales y así poder hacer frente a las problemáticas cada vez más agudas de la sociedad actual.

Así, establecer marcos de acción decolonial en la clase de Educación Física es brindar a los estudiantes, independiente de su grado de escolaridad, las herramientas necesarias para su emancipación como sujetos en confrontación con la historia humana y su propio cuerpo. Es allí donde toma valor la cristalización de los patrones y cualidades básicas como la primera escala para alcanzar la autonomía y el autoconocimiento mediante la solución de situaciones motrices a lo largo de la vida. De hecho, la arremetida del capitalismo ha convertido en mercancía cuanto ha podido, de allí la existencia de gimnasios, centros de acondicionamiento físico, las escuelas de formación deportiva y demás establecimientos que realizan prácticas en torno a los sujetos y sus cuerpos.

En esa medida de posibilidades, hay que repensar la Educación Física “en función de las necesidades del contexto y no en función de prácticas impuestas”

(Profesor Programa 2). Allí, toman valor propuestas como el Buenvivir y la altericidad para la generación de solidaridad y responsabilidad con otros, para la armonización de las relaciones y la oxigenación del poder al interior de diversas estructuras sociales. A partir de esto, la pluriversidad como bandera no la hondea “solamente el ser humano sino de os demás seres que habitan y cohabitan con nosotros. La pluralidad es una expresión de esa diversidad, integrada y presentada de diferentes formas” (Profesor Programa).

Cabe destacar, que desde los planteamientos epistemológicos del pensamiento crítico decolonial, se pueden realizar análisis sobre prácticas/discursos hegemónicos con el objetivo de plantear nuevos horizontes en busca de transformar realidades en contextos socio-educativos. Como se puede notar, los procesos que implican la decolonización en el área de la Educación son arduas labores que requieren recorrer desde la autocrítica, la construcción de realidades diferentes a las planteadas desde la Universidad Occidental. No obstante, son pasos necesarios para aquellos y aquellas que piensan que otra educación es posible rompiendo las barreras de raza y género. Asimismo, es clave recordar que los docentes, como parte de la institución educativa, son los encargados de reforzar las prácticas/discursos racistas, discriminatorios y coloniales en los contextos educativos al utilizar, sin una previa reflexión, enfoques deportivizados, higienistas y de salud. Dicha reflexión es necesaria, puesto 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 estudio universitarios e investigaciones, la retórica deportivizada, higienista y de salud ha trascendido en la Educación Física actual, convirtiéndose en un vestigio colonial, donde los enfoques didáctico/ pedagógicos se han fundamentado &

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Glosario para la Independencia. Palabras que nos cambiaron*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Antón, M. R. (2009). José Celestino Mutis, médico de cuerpos y almas. En R. A. Farmacia, *Monografía XXVI: José Celestino Mutis en el bicentenario de su fallecimiento* (págs. 173-190). Madrid: Real Academia Nacional de Farmacia.
- Arias, J. (2007). Seres, cuerpos y espíritus del clima, ¿pensamiento racial en la obra de Francisco José de Caldas? *Revista de Estudios Sociales Universidad de los Andes*, (No. 27), p. 19.
- Arriaga, A. (2011). Investigar en educación museística: Analizando las concepciones de arte e interpretación de la galería Tate Britain. *Ensaïos e práticas em museologia*, 23-40.
- Ballesteros, P. (2016). *Aproximación a un Estado del Arte sobre el racismo hacia las comunidades Afrocolombianas en la última década (2005-2015)*. Bogotá.
- Bohórquez, L. Á. (2014). Las creencias vs. las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (págs. 1-27). Buenos Aires: OEI.
- Bonfil, G. (2004). Pensar nuestra cultura. *DGCPI*, 117-134.
- Buarque, C. (2012). Buen Vivir como una alternativa para el desarrollo. *Estrategias después de Río+20. ¿Cuáles son las vías de acción para un planeta vivible?* Quito: Gobierno Nacional de la República de Ecuador. Obtenido de <http://www.conocimiento.gob.ec/buen-vivir-como-una-alternativa-para-el-desarrollo/>
- Buenfil, R. (1991). Análisis de discurso y educación. (págs. 1-25). México D.F: DIE.
- Calsamiglia, H., & Valls, A. T. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, S.A.
- 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.
- Cañizales, C. (2016). *Enseñanza de la oralidad en español en perspectiva Intercultural-Decolonial: Una mirada desde el pensamiento místico Uitoto*. Bogotá.
- Castro, K. (2014). *Aportes educativos para el fortalecimiento de la lengua Sikuani: El caso de Cumaribo-Vichada*. Bogotá.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander, *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 145-161). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Castro-Gómez, S. (2004). *Pensar el Siglo XXI: Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Pittsburgh: Biblioteca de América.
- Castro-Gómez, S. (Junio de 2012). Los avatares de la Crítica decolonial. (G. d. Colonialidad, Entrevistador)
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chinchilla, V. (2002). Educación Física en el proceso de modernización. Prácticas e ideales. *Lúdica pedagógica*, 1-16.
- Concha, V. G. (2007). Gabriel García Márquez en busca de la verdad poética. En G. G. Márquez, *Cien años de soledad. Edición conmemorativa* (págs. 60-95). Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Congreso de Colombia. (1918). *Ley 48 de 1918. Sobre fomento de las bellas artes*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Dijk, T. v. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. (A. digital, Entrevistador)
- Dijk, T. V. (Diciembre de 2006). *Discourse in society*. Obtenido de <http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20análisis%20crítico%20del%20discurso.pdf>
- Fals-Borda, O. (2008). Orlando Fals-Borda sentipensante. (R. Bassi, & D. Britton, Entrevistadores)

- Foucault, M. (1992). El orden del discurso. *Lección inaugural en el College de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970* (págs. 1-50). Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XX.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México D.F. Siglo XXI.
- Galceran, M. (2012). El análisis del poder: Foucault y la teoría decolonial. *Tabula Rasa*, 59-77.
- Geulen, C. (2010). *Breve historia del racismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. *Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. *Tabula Rasa*, 17-47.
- Guerrero-Rivera, J. (2014). La interculturalidad: Usos y abusos. *Educación y ciudad*, 15-28.
- Guillén, R. (1980). *Filosofía y Educación. Prácticas discursivas y prácticas ideológicas. Sujeto y cambio históricos en libros de texto oficiales para la Educación Primaria en México*. Ciudad de México: UNAM.
- Hidalgo, A. (2012). El Buen Vivir ecuatoriano en el contexto de la Economía Política del Desarrollo. *Desafíos de los Estudios del Desarrollo* (págs. 2273-2295). Santander: Red Española de Estudios del Desarrollo.
- Jaramillo, C. (2013). *Descolonizar el ser, el saber y el poder en la Universidad Latinoamericana*. Medellín.
- Lagos, J. (Diciembre de 2012). Reseña. Walter Mignolo. Desobediencia epistémica. Retórica. *Alpha Osorno*, 210-214.
- Lepe-Carrión, P. (2013). Reflexión en torno al día de la raza y el racismo. San Juan: *Revista Cruce Universidad Metropolitana*, p.1.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Martínez, Á. H. (1998). Una aplicación práctica de la metodología de Paulo Freire. *Revista Inteuniversitaria de formación del profesorado*, 77-79.
- MEN. (2001). Sistema de créditos académicos. *Atablero*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87727.html>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación Nacional. (1925). *Ley 80 de 1925*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Serie Lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deportes*. Bogotá.
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Expertos indican que las mujeres son más sedentarias que los hombres*. Recuperado de http://diarioelsur.cl/base_elsur/site/artic/20110310/pags/20110310073712.html
- Mirella, A. (2008). *Cuando la Actividad Física se aleja de la Salud: informe sobre Vigorexia*. Recuperado de http://www.psicodeportes.com/articulos/psicologia_deporte/Cuando_la_Actividad_Fisica_se_Aleja_de_la_Salud.pdf
- Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública. (1926). *Ley 12 de 1926. Sobre enseñanza de la Higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fuviales y terrestres y de las principales ciudades de la República*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Observatorio de Discriminación Racial. (2009). *Raza y Derechos Humanos en Colombia. Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Guerrero-Rivera, J., & Osorio-Salguero, D. (2013). Repensar la Educación Física actual: Reflexiones epistemológicas desde la Teoría Crítica Decolonial. *Interacción*, 141-155.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*.
- Pérez, W. (2010). *Inglaterra: Cuna de la revolución industrial, del deporte y otras violencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ponte, J. d. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. K. & G. F. *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (págs. 43-50). Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.

- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 533-580.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del Poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En CLACSO, *Anibal Quijano. Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder* (págs. 285-327). Buenos Aires: CLACSO.
- Quitíán, D. (2013). Deporte y modernidad: caso Colombia. Del deporte en sociedad a la deportización de la sociedad. *Revista colombiana de Sociología*, 19-42.
- Reinaga, N. (2010). *La revolución india*. La Paz: Wa-Gui.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Ruíz, J. H. (2010). *La política del sport. Élités y deporte en la construcción de la nación colombiana, 1903-1925*. Medellín: La carreta editores.
- Semillero Interculturalidad, Decolonialidad y Educación Universidad Libre. (22 de Septiembre de 2014). Semillero en otredad. Grupo de estudio. Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 117-129.
- Tapias, C. (2012). *Congreso Nacional Diálogo de Saberes en Comunicación*. Obtenido de <http://practicasencomunic.wix.com/congreso#!metodologas-asociadas-al-dilogo-de-s/coch>
- Ulloa, A. d. (1808). Del influjo del clima sobre los seres organizados. En F. J. Caldas, *Semanario del Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.
- Unidas, O. d. (1960). Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (pág. 4). París.
- Unidas, O. d. (1963). Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación racial., (pág. 5).
- Unidas, O. d. (2002). Seguimiento Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*, (págs. 1-65). Durban.
- Universidad Medellín. (27 de Mayo de 2015). Convocatoria Diálogo de saberes. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.
- Vasco, C., Boom, A. M., & Montoya, E. V. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica. En G. H. Vásquez, *Filosofía de la Educación* (págs. 99-127). Madrid: Editorial Trotta.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis, I. (2009). La investigación cualitativa. En A. Ameigeiras, L. Chernobilsky, V. Giménez, F. Mallimaci, N. Mendizábal, G. Neiman, . . . A. Soneira, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 23-60). Barcelona: Gedisa S.A.
- Voloshinov, V. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Wallerstein, I., & Balibar, E. (1991). *Raza, Nación y Clase*. Madrid: IEPALA Textos.
- Walsh, C. (2009). Fanon y la pedagogía de-colonial. *Nuevamerica*, 60-63.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e Interculturalidad en perspectiva decolonial. *Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes* (págs. 1-14). Lima: CEDET.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entrelazando caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decolonial. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (págs. 23-68). Quito: Abya Yala.
- Walsh, K. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*.