

HACIA UNA DIDÁCTICA ORIENTADA A LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES: LA PARTE DEL CUERPO¹

Julia Adriana Castro Carvajal²

Resumen

Este artículo se propone el triple objetivo de problematizar, conceptualizar y plantear elementos didácticos sobre algunos contenidos de la enseñanza en la educación física. Se trata de evidenciar la relación existente entre el currículo oculto como mediador en la construcción de identidades y vincularlo con temas transversales como la construcción de género y hábitos saludables en la educación física o mejor, corporal, a partir de lo cual es posible proponer a los maestros una mayor estructuración y coherencia en su misión educativa, aunque en principio pueda ser percibida como contradictoria con los objetivos de la asignatura. No obstante, ésta perspectiva responde a la demanda social, institucional y normativa que formula expectativas crecientes hacia las estructuras y el personal educativo, para que ofrezcan procesos formativos que generen o modifiquen comportamientos en los estudiantes frente a problemas como el sedentarismo, la violencia entre sexos, consumo de sustancias psicoactivas, SIDA, entre otros.

Palabras clave: educación física, currículo oculto, género, estilos de vida, salud

Introducción

En Colombia, desde 1994, año en que se promulgó la Ley General de Educación (Ley 115), aparece con gran fuerza la transversalidad en todo el sistema educativo de algunos temas vinculados con problemáticas sociales y de comportamientos saludables. Detrás de esta tendencia, hay un intento por hacer eco de una preocupación mundial interesada en educar más a los alumnos para desenvolverse en la vida que en la mera adquisición de conocimientos, contribuyendo así al desarrollo armónico del ser humano y respondiendo a las

¹ Conferencia presentada en el 1er Coloquio Internacional de Didácticas y 3er coloquio nacional de didáctica de las Ciencia, Ibagué, Colombia, abril 2 al 4 de 2008. Universidad del Tolima – Colciencias.

² Magíster, profesora del Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal

problemáticas poblacionales relacionadas con los estilos de vida contemporáneos (Casimiro & Tercedor, 2002)

Para el caso de la educación física, la Ley General de Educación, ya sea en los fines generales, en los objetivos para cada uno de los niveles, en la designación de las áreas fundamentales del currículo (artículo 23) o cuando plantea los proyectos pedagógicos transversales (artículo 14), se encuentra una intersección entre la formación para la salud, la higiene, la prevención de la enfermedad, la prevención integral de problemas socialmente relevantes y la educación física, la recreación, el deporte y el tiempo libre.

La vinculación de la educación física con la producción y reproducción de conductas y valores sociales, ha sido estudiada especialmente en el contexto anglosajón y europeo debido a la importancia de comprender la situación que viven los adolescentes y jóvenes en las sociedades contemporáneas, por cuanto están sujetos a situaciones constantes de incertidumbre a través de las cuales experimentan una amplia gama de identificaciones, convirtiéndolos en sujetos muy vulnerables. Sin embargo, en el contexto cultural de los países latinoamericanos los estudios son escasos y, por lo tanto, siguen invisibles los hilos que tejen dichas identidades.

Aunque las identidades se construyen en diversas interacciones del ámbito social, la escuela juega un papel fundamental en el proceso de configuración y reconfiguración de las mismas. Si a esta circunstancia se agrega el papel del cuerpo en todo este proceso, las mediaciones simbólicas curriculares se hacen importantes en la transmisión de aprendizajes potenciales para la (re)construcción de las identidades.

El propósito de este artículo, es aportar a la reflexión y el debate sobre estas cuestiones, con la intención de estimular la investigación curricular en nuestros respectivos contextos culturales, y la creación didáctica que ubica el cuerpo en el centro de la experiencia formativa.

El currículo oculto y la construcción de identidades

El currículum oculto es un medio muy poderoso para transmitir normas, valores y relaciones sociales que subyacen en la vida cotidiana de las escuelas y en los centros de formación del profesorado. Los estudiantes a su paso por las instituciones educativas no sólo aprenden conocimientos y habilidades, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades.

Si se acepta que el currículo es el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida (Magendzo, 1991) no es posible concebirlo de forma instrumental ni asociarlo a la acción más que a la reflexión. Hay que asumirlo como un proceso intencionado que compromete una visión de hombre,

mujer, sociedad y educación, y a través del cual se construyen los proyectos vitales, se materializan estructuras de poder y de control que intervienen en los cuerpos.

Como acuerdo inicial, la cultura, según Geertz (1988), se puede definir como un conjunto dinámico de representaciones simbólicas, que median entre el conocimiento y la acción humana; en ella el hombre se representa y desde ella se comprende y se sitúa en el mundo. Por lo tanto, las identidades están mediadas por la cultura y a su vez, estas median la producción cultural.

De acuerdo a lo anterior, los niños y jóvenes durante la vida cotidiana en la escuela, ingresan a nuevos sectores del mundo objetivo y subjetivo de la sociedad, en un proceso denominado socialización (Berger & Luckman, 1986). En este proceso, aprenden e interiorizan los diversos elementos de la cultura en la cual se halla inmerso como valores, normas, códigos, símbolos y reglas de conducta, integrándolos a su personalidad con el fin de adaptarse en un contexto social determinado. Es así como el mundo simbólico que se aglutina por especificidad en el currículo oculto, más que ser un sector de realidad simbólica, es un escenario en el que ésta se realiza y se construye.

Los estudios sobre el currículum oculto de la educación física han abordado desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas algunos aspectos de la realidad simbólica. Se destacan los trabajos positivistas de Bain (1985) sobre la identificación de regularidades en el comportamiento del profesorado en función del género, de la apariencia, de la habilidad y del tipo de escuela; desde un enfoque comprensivo las investigaciones de Sparkes (1992) diferenciando los currículos deportivistas preocupados por el desarrollo de habilidades físicas y el rendimiento de los alumnos, de los currículos idealistas orientados más al desarrollo personal y social, y también los estudios sociocríticos de Kirk (1990) y Azzarita (2004) en los cuales se señalan los aprendizajes ocultos en la clase de educación física vinculados a las ideologías dominantes en la sociedad. En Colombia, los estudios iniciales relacionados con el currículum oculto en educación física se centraron especialmente en los adolescentes y sus percepciones sobre el cuerpo (Arboleda et al., 2002) y en los imaginarios sobre la clase de educación física (Murcia et al. 2005). Al parecer, el prisma de temas susceptibles de indagar en el currículo oculto es muy amplio y relativamente reciente en tradición científica, sin embargo, los asuntos relacionados con la salud y el género, se muestran preponderantes por la necesidad de responder a problemáticas de amplio alcance y por ser vectores de diversos comportamientos sociales.

La búsqueda de estilos de vida saludables en el escenario escolar

La vinculación de la salud a la escuela ha estado presente a lo largo de la historia de su constitución, especialmente relacionada con la Educación Física, tal como lo muestra García (2002) para el caso de Medellín, Colombia, pero que coincide con estudios realizados en otros ámbitos geográficos (Aisenstein & Gutterman, 2007).

Esta relación, en el siglo XIX y gran parte del siglo XX, hacía énfasis en la higiene, buscando mediante la didáctica informar y prohibir prácticas corporales para compensar las inadecuadas condiciones de vida propias de cada época y prevenir las enfermedades de origen infecto-contagioso. Incluso parece que este papel otorgado a la educación física en la prevención de la enfermedad, fue un factor decisivo para su integración en el currículo escolar en el mundo occidental.

El papel de la educación física en relación con la higiene, tuvo continuidad en el siglo XX, para atender a otras enfermedades contemporáneas, fundamentalmente enfermedades cardiovasculares, obesidad, SIDA, trastornos alimentarios, entre otras problemáticas ligadas con los estilos de vida (Pate et al, 1995). De hecho, durante los últimos 20 años, han aumentado los llamamientos a la educación, y en especial a la educación física, para hacer frente a estos grandes problemas de salud pública.

De otro lado, las relaciones entre educación física y salud, pasan por la comprensión que se tenga de actividad física. En este sentido, para Pérez y Devís (2003), esta relación puede entenderse desde dos visiones. De un lado, está la mirada positivista del enfoque biomédico, el cual hace énfasis en las variables objetivas de las que dependen las adaptaciones orgánicas que pueden prevenir enfermedades y, de otro lado, está el enfoque de bienestar, en el cual los beneficios de la actividad física para la salud se relacionan fundamentalmente con aspectos cualitativos vinculados con la promoción de la salud.

El enfoque biomédico de la salud ha equiparado el asunto de la actividad física con prácticas de ejercitación (fitness) orientadas a obtener o mejorar la condición física con el fin de reducir o eliminar el riesgo de enfermedades asociadas al sedentarismo. De hecho, gran parte de las recomendaciones en política educativa y en didáctica sobre este tema, se han derivado de investigaciones que han indagado esta asociación, a través de las cuales se insiste en el aumento de la cantidad de actividad moderada o vigorosa en la clase de educación física, el aumento de la cantidad de tiempo asignado a la clase, cambios en las actividades enseñadas o modificaciones de las reglas de juego para que los estudiantes sean más activos, adaptación de juegos, deportes y recreación y actividades físicas adaptadas para estudiantes en situación de discapacidad (Haskell et al, 2007). La prevalencia de esta visión es tal vez la razón por la cual el acondicionamiento físico haya sido, y sea, el contenido con el que inmediatamente se asocia la educación física y la salud.

En Colombia, la investigación realizada en tres departamentos sobre los sentidos que posee el profesor de la educación física y su práctica en el escenario escolar (Benjumea et al, 2005) mostró el predominio del enfoque deportivista en

educación física, portador de una visión mecánica e instrumental del cuerpo, y un acento en las propuestas didácticas de los profesores en la mejora o mantenimiento de las capacidades físicas (fuerza, resistencia y flexibilidad) y el tratamiento de variables cuantitativas (frecuencia, intensidad, tiempo, tipo de actividad), respaldados por discursos orientados a la salud y al rendimiento.

Además, se privilegian estilos de enseñanza que utilizan la instrucción directa, donde los estudiantes tienen pocas posibilidades de participar y un sistema evaluativo basado en la superación cuantitativa de pruebas o habilidades que llevan, en muchos casos, a deserciones tempranas y a experiencias frustrantes tanto de los profesores como de los estudiantes (Jaramillo, Murcia & Portela, 2006).

Los resultados esperados de esta perspectiva son muy difíciles de alcanzar en las condiciones actuales en las que sucede la clase de educación física, en relación al tiempo efectivo para desarrollarla y al tipo de actividades posibles; además, como los explican los enfoques ecológicos, los resultados esperados dependen en gran medida de variables individuales, socioculturales, físico-ambientales y políticas (McLeroy, Bibeau, Steckler & Glanz, 1988).

De otro lado, el enfoque de bienestar de la salud asume la promoción de la actividad física reconociéndola como parte de las múltiples experiencias que vive una persona gracias a su condición de ser corporal. Para Prieto (2005), la actividad física es una dimensión de movimiento que contiene no sólo un gasto calórico metabólico superior al basal, sino un estado de acción social con sus respectivas condiciones simbólicas y sociales. En este sentido la actividad física presupone intenciones situadas en contextos históricos y culturales que las dotan de sentido; por lo tanto, su didáctica no sólo debe dirigirse al desarrollo de habilidades o capacidades físicas sino, sobre todo, al desarrollo de la capacidad que tiene el ser de formarse y hacerse mediante la experiencia, posibilidad que le permite desarrollar su potencial de salud (Castro, 2006).

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, se amplía la relación de la actividad física con la salud más allá de la dimensión física y biológica, desplazándose hacia una dimensión experiencial y sociocultural, desde la cual los estilos de vida se pueden considerar como un sistema de disposiciones durables e in-corporadas por el sujeto, a través de procesos de socialización y apropiación, exteriorizadas por medio de las prácticas (hábitos) y operadas en el mundo de la vida cotidiana (Bourdieu, 1998). Es decir, los estilos de vida no son un aspecto independiente de la conducta individual, sino que se encuentra asociado a la forma como las fuerzas exteriores o contextuales se inscriben en la acción corporal de los sujetos, pero según la disposiciones interiores o individuales de los mismos.

De igual modo, una visión ampliada de la relación entre actividad física y salud permite, según Pérez (2004), distinguir diversas actitudes hacia la actividad física, ya sea desde el resultado de la práctica (reto, evasión, salud, condición física,

rendimiento, estética corporal), como hacia el proceso mismo de la práctica (autoconocimiento, gratificación, adecuación, autonomía y seguridad); como también posibilita una comprensión de las particularidades de la experiencia de las prácticas de actividad física según el género, la edad, las experiencias previas y la percepción que se tenga de espacio público (Castro, Patiño, Cardona & Ochoa, 2008) .

En consecuencia, atendiendo a la perspectiva de salud basada en el bienestar (promoción de la salud), no existe un único modelo de estilo de vida activo y saludable, ni un solo modo de configuración de estos hábitos, sino que cada persona puede experimentar la práctica de actividad física y la salud a su nivel.

De la misma manera, la construcción de los estilos de vida, no sólo depende al individuo, sino que requieren de intervenciones desde diferentes niveles que lo afectan (familiar, comunitario, institucional, urbano) y múltiples dimensiones (social, cultural, ambiental) para lo cual es indispensable pensar en modelos interdisciplinarios, multidimensionales e intersectoriales que involucren la escuela por dentro y por fuera.

En términos didácticos, la enseñanza de la actividad física que conlleve el propósito de favorecer la construcción de hábitos saludables, requiere crear situaciones donde los niños y adolescentes aprendan a partir de la experiencia corporal, a ser críticos con sensaciones puntuales de satisfacción o de malestar que empobrecen la vida o la hagan dependiente de algo. Igualmente, las actividades propuestas pueden también justificarse por las sensaciones, experiencias y actitudes derivadas de la práctica, en relación consigo mismo, los demás y el entorno, porque contienen un enorme potencial saludable (Devís & Peiró, 2002).

Finalmente, sobre los contenidos, es necesario ampliar el abanico de prácticas corporales propuestas a los estudiantes, en la cuales se consideren distintas intencionalidades para su realización (autoconocimiento, recreativas, lúdicas, deportivas, expresivas, ergomotrices, agonísticas, luctatorias, etc) en donde sin importar la capacidad física, forma corporal, estado de salud-enfermedad, edad, género o pertenencia cultural, encuentran en su vivencia elementos saludables con repercusiones en su calidad de vida y satisfactores frente a sus necesidades humanas de desarrollo.

La intervención de la educación física en la enseñanza del masculino /femenino

En la segunda mitad del siglo XX, se establecieron progresivamente las escuelas mixtas en el sistema educativo a nivel mundial. Actualmente, la coeducación es una realidad institucional y, sin embargo, la didáctica de la educación física parece no estar al nivel de las pretensiones de la pedagogía diferenciada. Según Arnaud y Terret (1996), la educación física no ha tomado en cuenta las adaptaciones

requeridas ligadas al género, ya que el deporte, sus valores morales y educativos, son presentados como fines comunes a la totalidad de la población escolar sin tener en cuenta que los contenidos de las enseñanzas de las actividades físico-deportivas y expresivas, son prácticas sociales muchas veces afectadas por las representaciones preponderantes de lo femenino y lo masculino de cada época. En estas actividades como en los otros sectores de la vida social, la elección y la práctica de las mismas, no es percibido de forma igual por las personas de ambos sexos. La educación física tiene la particularidad de hacer resaltar las diferencias entre los sexos en lo que es más claro, el cuerpo.

Es posible entonces reconocer que los contenidos de la enseñanza son el lugar escondido donde se guardan los secretos en donde se fabrican las desigualdades a partir de las diferencias. Algunos de estos secretos han sido publicados en la literatura científica educativa en los últimos 30 años, especialmente en los contextos anglosajones y franceses, los cuales revelan principalmente aspectos vinculados con las relaciones sociales durante los cursos, la connotación simbólica de las actividades físicas privilegiadas por parte de los profesores y las preferencias deportivas de los chicos y las chicas. En menor medida se ha estudiado el contenido y las estrategias didácticas que permitan identificar el sentido del movimiento vivenciado y sus influencias en el desarrollo de la identidad personal y social.

En la revisión del estado del conocimiento sobre género y educación física realizada por Devis, Fuentes & Sparkes (2005) en la literatura anglosajona a partir de los años 80, sobresalen en los Estados Unidos los estudios realizados en el tema de las interacciones entre los estudiantes. En ellos, los autores mostraban que las interacciones entre las chicas eran de tipo cooperativo, privado y verbal, las de los chicos tendían a ser de carácter físico y combativo; mientras que las interacciones entre chicas y chicos, y las acciones de estos últimos, eran especialmente agresivas. En relación a los estudios realizados en el Reino Unido y Australia, el énfasis de los estudios estuvo en la revisión de instrumentos y criterios evaluativos utilizados por los profesores, observándose diferencias en la atención y las ayudas, positivas o negativas, que el profesor dedicaba a los niños y niñas, atendiendo más a los niños, tanto por razones de control, como de enseñanza (preguntas, conocimiento de los resultados y refuerzos). Igualmente, se constataron las diferencias entre la oferta mayor de actividades que por tradición se consideran masculinas, provocando una disminución en la participación de las chicas en las aulas.

De otro lado, en el contexto francés, gran parte de los estudios sobre el tema, han abordado la influencia de las ideologías sociales de género en las identidades femeninas y masculinas que se promueven en las escuelas y el deporte. Así por ejemplo, DAVISSE & LOUVEAU (1998) revelaron que las ideologías de lo femenino están muy enraizadas en la clase de educación física y los clubes deportivos a través de las imágenes estereotipadas de debilidad, discreción y apariencias atribuidas a las chicas, mientras que las ideologías de lo masculino se transmitían a través de imaginarios relacionados con la agresividad, rudeza y competición en los chicos. Igualmente, el estudio de DURU & BELLA (1999) indicó que ciertas

prácticas físicas-deportivas y expresivas practicadas en la escuela, como el fútbol y el rugby para el caso de los chicos y la danza para el caso de las chicas, funcionan como reproductores de los estereotipos masculinos y femeninos hegemónicos en la sociedad.

En la última década en Francia se han presentado estudios que indagan sobre formas didácticas a partir de las cuales es posible (re)construir lo masculino, lo femenino y sus relaciones en la escuela y por lo tanto en la sociedad (Manidi, M., & Dafflon-Arvanitou, 2002). Igualmente, Motta (1992) en algunos de estos trabajos, muestra la creación de ciclos de enseñanza para el rugby y la danza, en los cuales los estudiantes exploraban gestualmente la totalidad del espectro femenino-masculino en cada deporte por medio de métodos coreográficos, sin descuidar los elementos técnicos y enlazando una evaluación reflexiva que les permite a los chicos y a las chicas, el acceso a su vivencia y a los estereotipos que reproducen y les impiden vivir otras experiencias

En Colombia ha sido escaso el estudio sobre género y deporte pero se destaca el estudio de Gallo, Castro, Ochoa & Monsalve (2001) sobre los aspectos socioculturales asociados a las prácticas deportivas de 300 mujeres entre los 15 y 40 años en el ciudad de Medellín, el cual mostró la predominancia de estereotipos masculinos y femeninos que actúan como inhibidoras de la participación de las mujeres en la educación física y el deporte, y la función de la escuela y la familia como dispositivos reproductores y potenciales transformadores de los mismos; además, evidenció la vinculación de variables sociodemográficas, como el nivel educativo y el rol ocupacional, con la posibilidad de participación continua de las mujeres en actividades físico-deportivas. En ésta misma perspectiva, Gallo & Pareja (2001) realizaron un estudio cualitativo basado en entrevistas a profundidad a mujeres futbolistas, logrando develar algunos imaginarios enajenadores sobre lo masculino y lo femenino, vinculadas con este deporte, que limitan la libertad sexual y desarrollo deportivo de las futbolistas.

De otro lado, el género actúa como condicionante de prácticas de comportamiento ante los riesgos relacionados con la salud, como lo demuestran algunos estudios realizados en Colombia sobre el fenómeno del sedentarismo, en los cuales se muestra una significativa asociación entre ellos, haciendo a las mujeres más vulnerables por la representación de deporte predominante que las excluye, por la asignación desventajosa de ciertos roles sociales y las formas diferenciadas de vinculación de hombres y mujeres a las prácticas de actividad física y a los escenarios recreo-deportivos (Prieto & Agudelo, 2006; Castro, Patiño, Cardona & Ochoa, 2008)

El rápido recorrido hecho por la literatura científica sobre el tema, intenta llamar la atención sobre la necesidad de problematizar didácticamente la identidad de género de los estudiantes, es decir, el conjunto de valores que atribuyen a sus rasgos, actitudes y comportamientos personales en las dimensiones de lo masculino y de lo femenino a partir de la forma como han sido social y culturalmente determinados. Es necesario, entonces, hacer de la identidad de

género un problema central de la educación física para ejercer una reflexividad de lo corporal y, al mismo tiempo, alcanzar la conciliación necesaria entre un pensamiento de la diferencia, las exigencias propias de la disciplinas y los objetivos educativos.

A manera de conclusión

La (re)construcción de estilos de vida saludables como de identidad de género se constituyen en temas transversales en el proyecto educativo institucional, tanto por la necesaria comprensión interdisciplinaria que se requiere de ellos como por su dependencia para operacionalizarlos didácticamente y hacerlos pertinentes, coherentes y fiables. Parece que estos temas, introducidos a la escuela por una urgencia social para atender problemáticas contemporáneas, tienden a evidenciar que la búsqueda de la igualdad en los contenidos de la enseñanza pasa necesariamente por los cuerpos.

En ésta tarea, la educación física o, mejor, la educación corporal, ocupa un lugar central en la formación del sujeto, en sus modos de ser, hacer, pensar y sentir. Visto de esta manera, es posible que la educación física haga justificable su lugar en la escuela como área fundamental y transversal en el currículo.

Referencias

Aisestein, Angela. y Guterman, Tulio (2007). ¿Qué es la Educación Física? Una mirada desde la historia. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 11 (105).

Arboleda Gómez, Rubiela et al. (2002). *El cuerpo en boca de los adolescentes*. Armenia: Kinesis.

Azzarito, Laura (2004). *Students' construction of the body in physical education*. Tesis Doctoral. Louisiana: Louisiana State University.

Arnaud, P., y Terret, T. (1996). *Historia del deporte femenino*. Paris: L'Harmattan.

Bain, Linda L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37 (2), 145-153.

Berger, Peter; Luckman, Thomas (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Benjumea, Margarita et al. (2005). Sentidos de la motricidad en el escenario escolar. Un inicio de rupturas paradigmáticas desde los actores de la Educación

Física en Colombia. Medellín: Grupo de Investigación Estudios de Educación Corporal (Eds).

Bourdieu, Pierre (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

Casimiro Andujar, Antonio Jesús; Tercedor Sánchez, Pablo (2002). Educar para la salud desde la educación física escolar. Tándem: Didáctica de la educación física, 8, 9-24.

Castro Carvajal, Julia Adriana (2006). Promoción de estilos de vida activos. Educación Física y Deporte, 24 (2), 49-64.

Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación.

Davisse, Annick; Louveau, Catherine (1998). Sport, école, société: la diférence des sexes. Paris: L'Harmattan.

Devís Devís, José; Peiró Velert, Carmen (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante?. Tándem: Didáctica de la educación física, 8, 73-83.

Devis Devís, José; Fuentes Miguel, Jorge; Sparkes, Andrew C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. Revista Iberoamericana de Educación, 39, 73-90.

Duru-Bellat, Marie (1995). Filles et garçons á l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. Revue Francaise de Pedagogie, 110, 75-109.

Gallo, Luz Elena; Castro Carvajal, Julia Adriana; Monsalve Tamayo, Olga Lucía; Ochoa Patiño, Verónica (2001). Mujer y deporte en Medellín y su Area Metropolitana. Revista Des-encuentros, 2 (1), 15-23.

Gallo, Luz Elena; Pareja Castro, Luis Alberto (2001). A propósito de la salud en el fútbol femenino. Inequidad de género y subjetivación. Educación Física y Deporte, 21 (2), 15-25.

García Gutiérrez, Carmen Emilia; Franco Betancur, Saúl Antonio; García Zapata, Francisco Javier; Vásquez Vargas, Claudia Cristina; Urrego Duque, León Jaime (2002). Discursos de la Educación Física del siglo XIX en Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física.

Geertz, Clifford (1988). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Haskell WL, Lee IM, Pate RR, Powell KE, Blair SN, Franklin BA, Macera CA, Heath GW, Thompson PD, Bauman A, American College of Sports Medicine, American Heart Association (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116(9), 1081-93.

Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo; Murcia Peña, Napoleón; Portela Guarín, Henry (2006). *La educación física: ¿un problema de preparación o seducción?*. Armenia: Kinesis.

Kirk, David. (1990). *Educación Física y currículo Introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.

Magendzo, Abraham (1991). *Currículum y cultura en América Latina, Documentos P.I.I.E.* Santiago de Chile.

McLeroy KR., Bibeau D., Steckler A., Glanz K. (1988) An ecological perspective on Health promotion programs. *Health Education Quarterly*, 15, 351–377.

Motta, D. (1992). *Dance avec le rugby*. Paris: Appel d'offre ANRS.

Manidi, Marie Jose ; Dafflon-Arvanitou, Irene (Eds), (2002). *Actividad física y salud. Aportaciones de las ciencias humanas y sociales: educación para la salud a través de la actividad física*. España: Masson.

Murcia Peña, Napoleón; Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo; Camacho Coy, Hipólito; Loaiza, Mario Gildardo (2005). *Imaginario de los jóvenes escolares ante la clase de educación física*. Armenia: Kinesis.

Pate RR, Pratt M, Blair SS, Haskell WL, Macera CA, Bouchard C, Buchner D, Ettinger W, Heath GW, King AC (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA*, 273 (5), 402-7.

Pérez Samaniego, Víctor; Devís Devís, José (2003). La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte*, 3 (10).

Pérez Samaniego, Víctor; Devís Devís, José (2004). Conceptuación y medida de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2), 157-73.

Prieto Rodríguez, Adriana. (2005). El movimiento corporal, la actividad física y la salud. En: Prieto Rodríguez, Adriana; Naranjo Polanía, Sandra Patricia; García Sánchez, Lilia Virginia (Comps.). *Cuerpo-movimiento: perspectivas*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Prieto Rodríguez, Adriana; Agudelo Calderón, Carlos A. (2006). Enfoque multinivel para el diagnóstico de la actividad física en tres regiones de Colombia. *Revista Salud Pública*, 8 (Sup. 2), 57-68.

Sparkes, Aldrew. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. *Nuevas perspectiva curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.