

## DIDÁCTICA DEL DEPORTE SOCIAL COMUNITARIO

Víctor Hugo Durán Camelo<sup>1</sup>

El capítulo pretende aportar elementos teóricos y metodológicos para la reflexión en torno a las didácticas afines al deporte social comunitario, proceso que se asume como una apuesta de formación mediada por el deporte que, desde una perspectiva contrahegemónica y crítica, promueve el reconocimiento de la diversidad, la transformación social y la manifestación libertaria de prácticas corporales, al igual que la construcción de sentidos en el marco de la sociedad y la cultura.

En este sentido, se identifican tres aspectos principales que tensionan las reflexiones sobre estas didácticas. En primer lugar, la hegemonía de un concepto unívoco que comprende el deporte como una institución social occidental que ha sido difundida en su forma convencional: racional, productiva y masificada en detrimento de manifestaciones alternativas subalternas o de saberes otros en el sentido que propone Walsh (2007) ancladas a la tradición de la cultura popular.

En segundo lugar, la comprensión generalizada de la pedagogía y la didáctica como disciplinas y saberes asociados de manera exclusiva al contexto escolar, lo cual ha invisibilizado las experiencias alternativas de formación comunitarias —de carácter pedagógico-didáctico— que proponen formas no escolarizadas de las prácticas deportivas por fuera de la lógica academicista del plan de estudio.

Por último, el enfoque deficitario y asistencialista presente en la política que se le ha atribuido al deporte social comunitario tanto en el diseño como en su implementación en contextos sociales; sesgo que obstaculiza la consolidación de un enfoque

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Decano de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. [vhduran@pedagogica.edu.co](mailto:vhduran@pedagogica.edu.co)

de derechos y capacidades humanas (Nussbaum, 2012) que propenda por una idea de desarrollo que se declare en desobediencia epistémica frente a la hegemonía del saber occidental.

Experiencias de programas gubernamentales de deporte comunitario para la inclusión social, como Fútbol para la Convivencia dan muestra de rupturas en la concepción tradicional de lo deportivo y abren la posibilidad a una comprensión distinta de estas prácticas al exaltar la necesidad de implementaciones acordes con las características de los sujetos y los contextos socioculturales, insinuando lo siguiente:

- 1.** Las instituciones cumplen un rol fundamental en la promoción del deporte, la participación social, el sentido de pertenencia y el empoderamiento de las comunidades.
- 2.** La consolidación y permanencia de las prácticas de deporte social comunitario se relacionan con el nivel de empoderamiento de la comunidad.
- 3.** En la implementación de programas sociales mediados por la práctica deportiva, se manifiestan formas pedagógico-didácticas emergentes, contrahegemónicas y de resistencia a la excesiva racionalización e institucionalización de las actividades cotidianas.

En términos pedagógicos, la construcción de didácticas del deporte social comunitario recupera los fundamentos de la pedagogía crítica, la enseñanza activa y demás postulados afines a las epistemologías del sur en tanto asumen como central al sujeto y su experiencia, y los pone en función de la participación política, el empoderamiento social y la construcción de un tejido social transformador. De allí que la didáctica derivada corresponda, en su discurso, sentido y principios de acción con los modelos activo y alternativo que, según Moreno (2012), articulan los postulados de las teorías crítica, de la complejidad y los constructivismos sociales.

Por otra parte, para la comprensión del concepto de deporte social comunitario es importante retomar las discusiones sostenidas por Ferdinand Tönnies para diferenciar los conceptos dicotómicos de comunidad y sociedad (Álvaro, 2012), según los cuales la vida comunitaria se liga a una existencia duradera y auténtica, afectiva y recíproca con un alto grado de intimidad personal y compromiso moral, de tradiciones en cierta forma muy volubles y no formales en sus estructuras y procesos. Este concepto se opone esencialmente a la noción de sociedad, caracterizado como una forma de colectividad intencionada y aparente atravesada por la conveniencia formal, racional,

impersonal, normativa, estructurada, además de altamente institucionalizada (Duarte Bajaña, 2011; Alzate e Ibarra, 2018; Durán, 2018).

Llama la atención que los conceptos de sociedad y comunidad puedan coexistir y amalgamarse en los procesos sociales: la primera como estructura normalizadora y hecho generalizado, la segunda como expresión poco frecuente de algunos contextos o dinámicas íntimas de las poblaciones, pero ideal y posible a partir de la interacción entre personas. Por lo tanto, a lo largo del texto, lo social-comunitario se entiende como relación de posibilidad, crítica, dialéctica y tensión dinamizadora entre las perspectivas señaladas.

El concepto de deporte social comunitario irradia su interpretación hacia las múltiples manifestaciones de las prácticas corporales, siendo afín a lo que Arboleda (2002) nombra como “expresiones motrices”, que además de conformar una manifestación simbólica, se constituyen en concepto integrador por cuanto recoge expresiones diversas de orden lúdico, agonístico, estético, expresivo, de salud y mantenimiento físico, entre otras.

En cuanto a la dimensión simbólica de las prácticas corporales, Muñiz (2010) advierte que en ellas “[...] están comprendidas imágenes y representaciones, acciones y vivencias, tanto como los procesos de construcción y reconstrucción de las subjetividades y las identidades de los sujetos” (p. 21), reconociéndole una esencia sociocultural, un discurso crítico, un devenir práctico y un lugar preponderante en la experiencia personal y en la construcción intersubjetiva del mundo, como lo proponen varios autores (Guzmán Ariza et al., 2017; Bolívar Silva et al., 2022).

[...] las prácticas corporales no constituyen únicamente somas o actividades según la concepción clásica, sino que producen resultados culturales y biológicos cambiantes, y puesto que las prácticas forman parte del medio en el que se desarrollan, su proceso de cambio no es independiente de la transformación de dicho medio. En un mundo globalizado como el actual existen prácticas corporales hegemónicas y dinámicas que coexisten con otro tipo de prácticas arraigadas en la tradición y en lo local, dando paso a la construcción de corporalidades y subjetividades específicas. (Guzmán Ariza et al., 2017, p. 74)

Las prácticas corporales se expresan en la vida cotidiana y adquieren, en términos de Guzmán y Chaparro (2017), manifestaciones diversas que pueden clasificarse en “formales (aquellas practicadas o instruidas en el marco de lo institucional), no formales (no curriculares, pero con alto reconocimiento) y emergentes (o alternativas, aquellas que ejercen mecanismos de presión para acceder a un terreno limitado)”

(p. 75). Estas últimas tienen gran valor y presencia en el contexto del deporte social por cuanto se postula como parte de las expresiones motrices. Cachorro (2009) vincula lo alternativo a distintas manifestaciones de las prácticas corporales: el boxeo femenino como un desafío a la cultura imperante; el *skate* en las plazas que permite a los jóvenes territorializar la ciudad; los malabares en las calles, con los cuales se lidera un reclamo social contra la inequidad y la marginalización, práctica que tiene un sentido profundo “que lejos está de ser una rápida expresión corporal de juglares urbanos” (Cachorro, 2009. p. 6).

Por lo tanto, las prácticas corporales se entienden “como potencia y no como acto, porque deviene en multiplicidad de perspectivas, direcciones, desplazamientos, trayectos, aperturas, no hay punto de llegada; prácticas corporales en términos de multiplicidad y en perspectivas distintas” (Gallo, 2012, p. 230).

## ¿El deporte para quién?... ¡Para todos!

Una mirada actual sobre las prácticas corporales socialmente difundidas y culturalmente institucionalizadas muestran, entre muchas manifestaciones, la priorización del deporte —sobre todo el deporte federado— como un referente para la formulación y difusión de políticas públicas en torno al bienestar físico de la población a pesar de las críticas que se hacen a esta forma de ver el deporte: su excesivo afán competitivo, estructura piramidal y su limitado espectro de atención al amplio margen de necesidades sociales, cuestionando así sus alcances y verdadero potencial para atender, servir e incluir a “todos”.

Aun cuando el afán competitivo sea concebido como una condición *sine qua non* de lo deportivo, junto a otros elementos como la normatividad e institucionalización de su práctica, también han sido comprendidas y difundidas las críticas sobre el sentido de la competencia y su adjudicación como fin en sí mismo. Es decir, dicha práctica no puede ser entendida vanamente como medio o mediación para exaltar la competencia o los réditos simbólicos de los ganadores en contravía con la potenciación de lo humano y la consolidación de procesos ontológicos, democráticos y educativos.

En este sentido, al margen de la estructura piramidal del deporte competitivo —aquella que decanta al “más rápido, más alto y más fuerte” según reza el lema de los Juegos Olímpicos— prospera un nuevo enfoque que ubica su mirada sobre la base social y se hace la pregunta por el bienestar y la inclusión de todos. Esta discusión se encuentra contenida en algunos documentos de política pública —como la Ley 181 (Ley General del Deporte)— que reconocen la presencia de un deporte social y comunitario,

así como informes gubernamentales que resuelven la tensión a favor del deporte competitivo. Al respecto, en un documento de Coldeportes y la Universidad Sergio Arboleda se hace una exigua mención al “deporte para todos” en donde se plantea:

La idea de no invertir en el deporte de alto rendimiento y dejarla para el deporte social comunitario no es una idea novedosa ni innovadora sino vieja. ¿Cuál es la razón de invertir recursos al alto rendimiento? Primero, crear sentido de nacionalidad, que la gente se sienta colombiano, crear autoestima, confianza. Segundo, hay que mantener el hábito del deporte. ¿Cuál es la tendencia del mundo?, ¿que los gobiernos sigan financiando el deporte de alto rendimiento? ¿Por cuánto tiempo? **La justificación de los recursos públicos en el alto rendimiento es que efectivamente motiva a la población para hacer deporte para todos y para mejorar la salud y el bienestar de la población** [negritas fuera de texto]. La tendencia entonces será la creación de programas mixtos, el colombiano es aún muy estatal. En el proceso de la política pública del distrito denominada Bogotá más activa, llegamos a unas conclusiones: aumentar la participación es una de las deudas sociales que tenemos con el deporte. (Peña, 2016, p. 76)

En este sentido, la idea de un “deporte para todos” se muestra sugestiva e idílica y, sin embargo, no muy clara como ideal social, así como tampoco son claros los argumentos sobre la manera en que la asignación de recursos al alto rendimiento contribuye con “la deuda social” y promueve el aumento de la participación en el deporte.

El hecho de que exista una tensión latente entre deporte de alto rendimiento y el deporte para todos indica que se presentan como manifestaciones independientes susceptibles de ser teorizadas y sobre las cuales se consolidan acciones en vías distintas. Así las cosas, en torno a estas prácticas surgen una serie de cuestionamientos: ¿hasta qué punto el deporte para todos como concepto desborda las posibilidades, los sujetos y las manifestaciones de unas prácticas normadas, institucionalizadas y políticamente masificadas en los contextos múltiples de la realidad nacional? ¿En qué medida las prácticas corporales diversas son reconocidas, en los contextos socioculturales y académicos, como manifestaciones deportivas? ¿De qué manera los nuevos discursos sobre el deporte atraviesan las realidades individuales y colectivas? ¿Desde qué perspectivas educativas se promueven las distintas manifestaciones del deporte y los procesos didácticos que le son inherentes? Todas estas preguntas remiten al cuestionamiento sobre la naturaleza y función del deporte como práctica social, discurso disciplinar y expresión de posturas epistemológicas actualmente hegemónicas que se tensionan con las prácticas emergentes, distintas tanto en su forma como en sus sentidos.

## La crítica al saber dominante

Las críticas al saber occidental no son superficiales sino que, en concordancia con lo planteado por Ortega (2010), se sustentan en el cuestionamiento a la forma impositiva de producción de conocimiento y su relevancia para las estructuras sociales.

El paradigma científico dominante tendría como base un verdadero epistemicidio, esto es, su carácter de hegemónico no sería otra cosa que el resultado de la destrucción de formas diversas del conocimiento. Las alternativas epistemológicas producto de la diversidad del mundo estarían cerradas si no cumplen con los cánones de verificación del paradigma dominante. (2010, p 178)

Por otra parte:

Las epistemologías del sur —en contraposición al saber occidental— además de significar una multiplicidad de perspectivas sobre la producción de conocimiento, propenden por generar contrapesos al norte global: un modelo surgido de contextos muy distintos, basado en la cuantificación del mundo y, según Ortega, fundamentalmente dicotómico: “la escisión entre sujeto y objeto, las oposiciones entre naturaleza y ser humano, civilización y barbarie, mente y materia, colectivo e individuo”. (de Sousa, 2010, p. 177).

Al respecto, Estrada Infante (2013) critica el cómo “seguimos colonizados por los mismos agentes del progreso y la modernidad (colonialidad del saber). El eurocentrismo como ideología de la mundialización capitalista sostiene un único relato de desarrollo que es presentado como el camino inevitable hacia el progreso” (p. 402). Estos contenidos atraviesan todos los procesos humanos: científicos, socioculturales y políticos, de manera que resulta compleja la difusión de teorías y prácticas sustentadas en otras epistemologías que garanticen las múltiples formas de existir y expresar la diversidad.

Retomando la discusión por las prácticas alternativas del deporte, desde las epistemologías del sur se sugiere la inclusión de nuevos relatos vinculados a la tradición de los pueblos que interpelen a la sociedad en su conjunto y que cuestionen a los ciudadanos sobre el lugar que ocupan y la postura que asumen en dicha discusión (Medina Colina y Quintero Romero, 2025). Es decir: ¿cuál es el relato sobre el deporte que prima hoy en día? ¿Cuál se promueve en el contexto deportivo? ¿Qué relato se considera deseable y pertinente frente a la idea de un futuro plural, diverso, democrático?; proyectando futuros que reconozcan a partir de las prácticas los contextos y sujetos particulares.

Así las cosas, es importante aclarar que tanto la epistemología como los discursos no se reducen al desarrollo teórico muy propio de un mundo académico; también se refieren al fundamento de las prácticas y relaciones humanas. Por ello, se puede afirmar que, desde la mirada occidental, las concepciones e imaginarios del deporte se circunscriben al discurso hegemónico que privilegia unas prácticas competitivas y altamente excluyentes que generan réditos económicos en la sociedad del espectáculo, pero estigmatiza e invisibiliza a la diversidad de sujetos y sus expresiones. En este sentido, el deporte federado, el deporte escolar e incluso el deporte comunitario desde su perspectiva gubernamental recaen en la reproducción de las formas y sentidos anteriormente señalados (occidentales), agenciados por los saberes disciplinares y por los profesionales del área para instalarse socialmente como forma y lógica unívoca de implementación.

Por lo anterior, de Sousa (citado en Ortega, 2010) considera importante interpelar las lógicas de un paradigma imperante al cual considera totalizante<sup>2</sup>, señalando que

A partir de estas nuevas formas de concebir y hacer operativo el conocimiento, es asediar de diversas formas a la totalidad. Dicha totalidad no se ha totalizado y nunca lo hará. Siempre será una totalidad abierta y la intención del conocimiento será asediarla sabiendo sus propios límites. (p. 178)

En concordancia con de Sousa (2010), Infante (2013) apuntala esta idea con su crítica: “la racionalidad que domina en el norte ha tenido una influencia enorme en todas nuestras maneras de pensar, en nuestras creencias y en nuestras concepciones de la vida y el mundo” (p. 402); aspectos que soportan las prácticas individuales y colectivas falsamente asumidas como “de todos” —es el caso de un deporte que es “para todos”, siempre y cuando se comulgue con los principios del paradigma dominante— y excluyentes frente a la institucionalización de las manifestaciones culturales que reconocen las formas otras, alternativas, emergentes, prácticas otras, los saberes otros.

<sup>2</sup> Con “totalizante” el autor se refiere a la “totalidad cerrada” del paradigma dominante, es decir, que deja por fuera lo demás, que no genera aperturas para las manifestaciones múltiples y ajenas a este saber sugiriendo, además, que la totalidad debe ser asediada (intencionalmente), interpelada y volverse incómoda, de tal manera que no le permita consolidarse como manifestación única.

## Los saberes otros y las prácticas deportivas alternativas

Si bien ha posibilitado su incursión en todos los contextos y sociedades a nivel mundial, la concepción moderna del deporte también ha colonizado las prácticas corporales y, además, ha reducido e invisibilizado las manifestaciones autóctonas de los pueblos desde un discurso eminentemente occidental en el marco de lo que hoy en día se entiende como “norte global”; se trata de un saber con perspectiva geopolítica (González, 2018), de un lugar epistemológico y hegemónico determinante para las formas de producción de conocimiento y para la imposición de lugares de enunciación.

Desde esta perspectiva, se asume el deporte como una de tantas instituciones que representan el espíritu y la racionalidad tanto científica como cultural eurocéntrica, aspectos que se irradian a las prácticas y las dotan de fundamentos, características y criterios que se decantan en la “teoría” aceptada sobre el deporte y sus manifestaciones. Allí, el mejor tiempo y marca, los “altos logros”, la competencia y la exaltación del mejor se tornan en un lenguaje generalizado que sustenta su estructura piramidal.

Antagónicamente, algunas perspectivas teóricas pugnan por el reconocimiento de otros lugares epistemológicos que sirvan de derroteros para nuevas interpretaciones del mundo; en este caso, se propende por instalar, en el campo del deporte, aquellos procesos de resistencia social, cultural y política que reivindican los saberes de orden intercultural, contrahegemónico, decolonial y crítico, entre otros; asumiendo que el deporte tiene la posibilidad de transformar sus sentidos, principios de acción y estructuras de desarrollo; posibilitando nuevos escenarios de encuentro, y propiciando manifestaciones deportivas “alternativas” en función de las relaciones comunitarias de orden intercultural, que según Walsh, tienen sentido para América Latina y representa la resistencia “de los indígenas y de los negros, hasta sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación”. La autora señala que estos procesos significan “[...] **procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra** [negrilla por fuera de texto]; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y un paradigma otro que es pensado a través de la *praxis* política. (Walsh, 2007, p. 47)

En esta vía, el saber otro de lo deportivo se manifiesta en sus prácticas alternativas: autóctonas, rurales, populares, comunitarias, urbanas, emergentes. En todos los casos, distintas a las establecidas desde la formalidad del deporte federado (institucional), cuestionando la supuesta universalidad del saber occidental y dando significado a las

posturas de los sujetos que son reconocidos al margen de la pirámide competitiva. Significa también una acción de resistencia que propone y promueve nuevos sentidos sobre el cuerpo y sus prácticas. Ejemplo de ello son los “festivales” de deporte tradicional desarrollados por las comunidades indígenas que, gracias a las luchas sociales, han sido anclados a los cronogramas gubernamentales.

De esta manera, lo alternativo no se encuentra solamente en la rareza de la manifestación deportiva o en el permanente surgimiento de nuevas prácticas —es el caso de los Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias (DUNT) como se les ha denominado—; se refiere también al sentido mismo de las prácticas, al acto de resistencia: sobre una estructura, sobre las normas, sobre los requerimientos que se le hacen al deportista y sobre el lugar hegemónico que impone unos discursos y unas lógicas de implementación. Lo alternativo en el deporte también trata de las nuevas condiciones de desarrollo de las prácticas deportivas, de un terreno de posibilidad para la resistencia social, para exponer lo diverso y reivindicar los lugares y saberes “otros”.

## El lugar de la didáctica en el deporte comunitario

Entre las instituciones occidentales, tal vez la de mayor relevancia es la institución educativa dado su mecanismo y pilar para la consolidación —y perpetuación— de los parámetros culturales que definen la tradición. El inicio de la institución escolar se puede rastrear en los preludios del siglo XIX y, según las teorías reproducciónistas de los años setenta, se ha seguido desarrollando como escenario de reproducción “y aparato ideológico del Estado cuyo objetivo es, por una parte, la preservación del *statu quo*” (Althusser, 1974, citado en Hernández, 2010 p. 947).

Anclados a la escuela, conceptos como pedagogía y didáctica han sido permanentemente discutidos y ampliados en función de la formación de los sujetos sociales, de la docencia y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, distintos autores como Lucio (1989) y Orrego (2007) asumen que la pedagogía se trata, en esencia, de una reflexión sobre la educación, sus metodologías y sentidos. Por consiguiente, existe pedagogía con la presencia de un docente y donde se hace explícito un sentido de formación, lo cual no acontece exclusivamente en el contexto escolar.

Por otra parte, la didáctica como disciplina se liga a los procesos de instrucción, sus métodos y eficiencia. Según Lucio (1989), la didáctica:

[...] está, entonces, orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa. [...] la didác-

tica, como ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas o parcelas del conocimiento. Se habla así de una didáctica general, como también de una didáctica de las matemáticas o de las ciencias sociales, de una didáctica de la enseñanza secundaria o de una didáctica del trabajo científico. Aunque también podría hablarse de una didáctica de la sicomotricidad o de una didáctica del comportamiento intersubjetivo, en cuanto que estos aspectos pertenecen al mundo de lo aprendido y, por lo tanto, de alguna manera pueden ser “enseñados” sistemática y planificadamente, en la educación institucionalizada. (p. 38)

De este aporte se recogen dos elementos importantes: en primer lugar, la didáctica como parte de un pensamiento pedagógico reflexiona sobre los procesos de enseñanza y reconoce manifestaciones particulares, “parcelas” en el conocimiento; en segundo lugar, se puede distinguir la existencia de didácticas particulares, abriendo la posibilidad de observar y caracterizar procesos de enseñanza en contextos y sujetos diversos, es decir, que la escuela no se asume como origen único y ámbito exclusivo de la formación.

Desde hace mucho tiempo, los contextos comunitarios han hecho evidente la existencia de programas de formación deportiva y tanto los docentes como la comunidad implicada han propendido por el desarrollo de contenidos de aprendizaje centrados en los elementos técnico-tácticos de las disciplinas deportivas, y también por la consolidación de un discurso pedagógico que dote de sentido estas prácticas y las oriente hacia los fines y desarrollos de la comunidad en un diálogo de saberes.

En este sentido, la necesidad de contextualización de los saberes permite reflexionar, además del propósito asignado al deporte en contextos comunitarios, sobre los procesos de enseñanza y sobre la posibilidad de construir métodos, estrategias y didácticas específicas para las prácticas deportivas que se requieran por fuera de la institución educativa y cumplan un papel central como elemento dinamizador del desarrollo comunitario.

En el caso latinoamericano, la pedagogía crítica y la educación popular, sustentados en autores como Paulo Freire, MacLaren, Giroux, Marco Raúl Mejía, Mario Sequeda, entre otros fueron puntos de articulación entre la pedagogía como discurso y las prácticas en los contextos comunitarios. En este escenario, la enseñanza adquirió un sentido liberador y emancipatorio y la relación pedagógica asumió características de horizontalidad y dialogicidad entre sus actores. En consecuencia, las prácticas deportivas convencionales encontraron en el ámbito popular y en los documentos de política social un potencial pedagógico-didáctico, instalándose como centro y mediación privilegiada para la resignificación de las relaciones comunitarias, con-

venciales y de consolidación de acciones populares. Ejemplo de ello es el surgimiento de las escuelas populares del deporte de carácter social, participativo, incluyente y emancipador, siendo significativa la experiencia de Medellín en el 2006, catalogada en un concurso internacional como Best Practices Database (Instituto de Deportes y Recreación de Medellín [INDER], 2006).

Sobre la didáctica de la educación física y sus prácticas, la teoría crítica señala lo siguiente:

Acometer una didáctica crítica de la educación física impone, desde nuestro punto de vista, ciertas condiciones irrenunciables de acuerdo con la tradición teórico-práctica de la pedagogía crítica [...]. Dichas condiciones se podrían resumir en (1) **apertura y diversificación tanto de los contenidos como de la metodología y de los objetivos** [negritas fuera de texto], (2) contextualización de las enseñanzas, (3) democratización del proceso pedagógico y 4) otorgamiento de la palabra y la voluntad al alumnado [...]. (Pedr az, 2016, p arr. 11)

Por todo lo anterior, se defiende que la didáctica parte de un pensamiento pedagógico y puede dar sentido a la enseñanza dentro y fuera de la escuela, aludiendo a epistemologías y saberes distintos tanto generales como específicos; las didácticas y prácticas deportivas también han sido permeadas en su devenir histórico por los discursos de la pedagogía crítica, popular y comunitaria propendiendo, desde este lugar, por la emancipación, la liberación, la convivencia, la participación social y el empoderamiento de los sujetos sociales, entre otros propósitos. En el marco de lo comunitario, y en vía de lo planteado por Pedr az (2016), el deporte con fines comunitarios ha generado aperturas y diversificación de sus didácticas, objetivos, contenidos, metodologías y manifestaciones (Bernate et al., 2026).

En contraposición, es observable y motivo de crítica la manera en que el saber escolar y la hegemonía del deporte convencional —como parte del aparato de reproducción cultural— han invisibilizado las manifestaciones alternativas del deporte logrando que estas prácticas y saberes se encuentren excluidos de los contextos y currículos escolares. A su vez, la lógica academicista de la didáctica y de las prácticas deportivas han opacado las experiencias didácticas comunitarias que se desarrollan desde otras epistemologías y con sentidos ligados a las necesidades contextuales, así como a la compresión y reconocimiento de la diversidad de los sujetos comunitarios.

Desde esta perspectiva, se infiere que el desarrollo de la didáctica comunitaria en el campo del deporte está ligado a su compresión como un discurso pedagógico democratizador, participativo y horizontal que desborda el ámbito de la escuela y transforma la relación pedagógica (estudiante-docente) para aportar al desarrollo

de la comunidad desde el reconocimiento de saberes diversos y la construcción de nuevas manifestaciones y sentidos para la práctica deportiva.

## Política pública, perspectivas y enfoques de implementación del deporte

Las políticas públicas del deporte se asumen como una expresión de la política general y, en conjunto, todas evidencian criterios para la toma de decisiones sobre la concepción y organización del mundo de la vida:

El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. (Habermas, 2002, p. 179)

En este sentido, la política pública contribuye a la consolidación de una idea de sociedad a partir de políticas y proyectos de convivencia, educativos y de desarrollo humano.

La manera en que se aborda y tramita hoy en día la política pública del deporte permite inferir que no existen acuerdos nacionales sobre el proyecto social por consolidar, que la perspectiva de desarrollo se encuentra cooptada y que existe una mirada elitista que exalta unos procesos y estigmatiza otros, posicionando un enfoque deficitario y asistencialista orientado principalmente a los sectores populares. En consecuencia, esto termina por desvirtuar el sentido y los discursos pedagógicos y políticos del deporte social comunitario, que tiende hacia un enfoque de derechos y desarrollo de capacidades humanas, como lo señala Nussbaum (2012).

En ese orden de ideas, implementado desde un enfoque de derechos, el deporte social comunitario integraría la ética de la política pública haciendo énfasis en las relaciones sociales desde el reconocimiento, el respeto y la transparencia; el reconocimiento de la ciudadanía y sus derechos, además del desarrollo de las instituciones centradas en el sujeto, el fortalecimiento de la subjetividad y el valor de la intersubjetividad, así como la construcción de “mecanismos jurídicos y políticos que transformen las instituciones, y consecuentemente la vida social y cotidiana de las personas” (Guen-del, 1999, p. 173).

En las políticas públicas y planes gubernamentales, como el Plan Nacional de Desarrollo (2018- 2022) “Pacto por Colombia”; el Plan Decenal del Deporte, la Recreación,

la Educación Física y la Actividad Física para el Desarrollo Humano, la Convivencia y la Paz (2009-2019); Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas de Bogotá 2016-2002, entre otros, desde donde se asumen distintas posturas y funciones para el deporte, es posible identificar que desde el enfoque deficitario se proponían prácticas deportivas para los sectores populares como un instrumento de “inclusión” y mitigación de la problemática social, aun cuando, para su implementación social, los procesos pedagógicos, didácticos, logísticos y de desarrollo de la infraestructura han tenido como base la mirada convencional, institucionalizada, homogénea y pragmática del deporte.

Es así como, desde la política pública, el concepto de deporte se entiende como una práctica general “idealizada” en sus funciones y orientada a la compensación de carencias sociales (pobreza, desigualdad, inequidad, entre otros). En cierta forma, esto evidencia una postura aséptica, es decir, carente de variaciones, complejidades o problemáticas que modifiquen su perspectiva y a partir de las cuales se reconozca la necesidad de asignar nuevas formas e intencionalidades.

la Ley 181 (Ley general del deporte), por ejemplo, define el deporte social comunitario como “el aprovechamiento del deporte con fines de esparcimiento, recreación y desarrollo físico de la comunidad. Procura integración, descanso y creatividad. Se realiza mediante la acción interinstitucional y la participación comunitaria para el mejoramiento de la calidad de vida”. Esta definición se percibe sin mayor asomo de crítica o discusión sobre las tensiones presentes en el contexto social colombiano o sobre las necesidades socioculturales de los sujetos a quienes afecta. Se trata de una mirada superficial, técnica y operativa que se profundiza en la propuesta de reforma a la Ley 181, aún en debate.

Por lo anterior, se puede afirmar que la postura gubernamental invisibiliza el rol activo del deporte como potenciador de procesos de participación comunitaria y política, de reconocimiento de la diversidad, de empoderamiento y reivindicación de los sujetos, entre otros. En cambio, generaliza su implementación en función de conceptos ambiguos como desarrollo de habilidades, calidad de vida, bienestar, uso del tiempo libre, entre otros discursos que desconocen la realidad de lo que acontece en los contextos sociales o bien, excluyen las evidencias del aporte significativo de su manifestación comunitaria, como lo hace explícito el Plan Decenal del Deporte cuando afirma:

El deporte social comunitario, conocido desde la década de los [ochenta] como deporte para todos (DPT), está desarticulado del Sistema Nacional del Deporte por la indefinición y coyunturalismo de sus acciones. Existe evidencia sobre el

aumento de la práctica deportiva en las comunidades y en las expresiones intramurales del deporte escolar y universitario. (Coldeportes, 2009, p. 57) [Fin de cita]

En un sentido distinto, el deporte con intencionalidad pedagógica y sus aproximaciones humanísticas reconocen perspectivas e intencionalidades que propenden por la acción transformadora de los sujetos y contextos. No es casual que en el escenario escolar el deporte se asuma como mediación que privilegia la formación del ser humano sobre el desarrollo de capacidades y habilidades técnico-tácticas, al igual que en lo comunitario, donde se reitera que las prácticas y valores implícitos en la competencia y los aspectos técnico-tácticos pasan a un segundo plano cuando la participación, el diálogo y la convivencia, entre otros se muestran más importantes para el desarrollo de la comunidad. Para Ander Egg (2007), esto se refiere a lo siguiente:

Procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrarlas a la vida del país y permitirles contribuir plenamente al proceso nacional. Es un proceso para despertar grupos funcionales de ciudadanos capaces de hacer los agentes activos y responsables de su propio progreso. (p. 25)

Por consiguiente, el vínculo entre la implementación del deporte y la política pública establece una tensión entre los enfoques posibilitadores y deficitarios que, a su vez, demarcan formas de entender el sentido de lo social y el rol de sus integrantes. Salinas (2005) lo plantea como una yuxtaposición en el tratamiento de lo social, en donde “las diversas necesidades y expectativas insatisfechas e insuficientemente resueltas [...] alcanzan a traslucir el trasfondo social deficitario de la política predominante, agudizándose las condiciones de la conflictividad social y política” (p. 103).

En lo que respecta al contexto colombiano, se han desarrollado distintas experiencias en deporte comunitario —deficitarias, como ya se ha dicho—, generalmente promovidas por la administración pública. Tales experiencias se caracterizan por ser prácticas deportivas convencionales que tienen lugar en contextos de grandes problemáticas sociales, poblaciones vulnerables y comunidades marginales, esperando que estas prácticas mitiguen de alguna manera y por sí solas la percepción de inequidad, exclusión y abandono del Estado. No es raro encontrar las escuelas de microfútbol y baloncesto como parte de los programas locales o municipales de deporte social, cuyos procesos pedagógicos y didácticos giran en torno a la formación técnico-táctica sobre la disciplina deportiva (aprender a jugar micro), la competencia local (el torneo), el entretenimiento, el buen uso del tiempo y la calidad de vida, evidente en documentos institucionales, como el del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1995).

No obstante, no se puede negar que han existido otras experiencias que han logrado transformar la mirada sobre la práctica deportiva y, desde enfoques alternativos (de derechos, capacidades humanas, teorías críticas o populares), han gestado programas desde las bases a la medida de la comunidad que trascienden el propósito competitivo o técnico-táctico desde el reconocimiento de las características y condiciones de los sujetos en relación con la realidad contextual. Muchas de estas experiencias han sido lideradas por universidades, Organizaciones no Gubernamentales (ONG) o por iniciativas independientes y diferenciales que atienden problemáticas específicas.

Estas experiencias de política pública, cofinanciadas o ejecutadas por entidades con sentidos sociales declarados, logran desbordar la forma convencional-competitiva y promueven la construcción de sentidos, recuperan la subjetividad y establecen condiciones de diálogo y participación social en el ámbito comunitario. Asimismo, reconocen las problemáticas sociales vigentes, pero se enfocan principalmente en la persona y en la comunidad con el ánimo de exaltar sus capacidades y potencialidades.

Programas como Golombiao, Goles en Paz, Boxeo Popular o Fútbol para la Convivencia dan muestra de pequeños avances en la transformación del concepto tradicional del deporte y sus didácticas. Tales programas son gestados desde el diálogo y la colaboración intersectorial con el Gobierno nacional a través de distintas instituciones, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el programa presidencial Colombia Joven, la agencia de cooperación alemana GIZ y la Gobernación de Antioquia; la Secretaría de Gobierno de Bogotá, el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON) de Bogotá y la Fundación Bancolombia, entre otras.

Desde estos lugares de la política pública se exalta la necesidad de implementar programas acordes con las características de los sujetos y los contextos socioculturales mostrando, en primer lugar, que ni la política ni las instituciones deben ser ajenas al proceso de desarrollo comunitario, además de que cumplen un rol fundamental en la promoción de las prácticas deportivas que buscan la participación social, el sentido de pertenencia, así como el empoderamiento de las comunidades. En segundo lugar, que la consolidación y permanencia en el tiempo de los programas de deporte social comunitario dependen del grado de empoderamiento de la comunidad. Por último, que la implementación de programas sociales mediados por la práctica deportiva dan origen a formas pedagógico-didácticas alternativas, emergentes, contrahegemónicas y de resistencia a la excesiva racionalización e institucionalización de las prácticas populares, con lo cual se fomentan experiencias significativas en este campo.

## La experiencia del programa Fútbol para la Convivencia

Respecto al deporte social comunitario, se han desarrollado distintas iniciativas y acumulado una serie de experiencias que muestran transformaciones de orden teórico, pedagógico, didáctico y metodológico. Las prácticas de deporte urbano, alternativo, autóctono y de nuevas tendencias, por ejemplo, han sido difundidas y en algunos casos promovidas en el panorama nacional. No obstante, siguen siendo objeto de las estigmatizaciones sociales y de orden convivencial, manifiestas entre los jóvenes, la ciudadanía y la administración pública (Durán, 2014; Soto Atehortúa, 2023).

Por otra parte, son significativas las experiencias de iniciativa gubernamental que promueven la convivencia y el empoderamiento de los sujetos, por ejemplo, el Golombiao, Fútbol por la Paz, Boxeo Popular, Goles de Paz y Convivencia y Fútbol para la Paz y la Convivencia, Juego Limpio y Sana Convivencia, entre otros, todos ellos anclados a programas de gobierno a nivel nacional o local en la mayoría de los casos.

Sobre este tema, en la administración distrital de Bogotá (2012-2016) la Alcaldía tuvo a Territorios de Vida y Paz como uno de sus programas centrales, al igual que el programa Sur de Convivencia —adscrito en su momento a la dirección de derechos humanos y apoyo a la justicia de la Secretaría Distrital de Gobierno— y, desde allí, la formulación del proyecto Fútbol para la Convivencia: Deporte Social para el Agenciamiento de Territorios de Vida y Paz en Bogotá. Dicho proyecto fue desarrollado en cooperación con el gobierno alemán con el objetivo de “generar referentes identitarios y ofrecer programas integrales en torno a las prácticas deportivas en combinación con procesos pedagógicos formativos que vinculen a los y las jóvenes con espacios de convivencia deportiva, política y cultural de la ciudad” (Ministerio de Gobierno, s.f. p. 4).

Fútbol para la Convivencia se implementó como una apuesta política y social para jalonar iniciativas de paz que ubicaran a la comunidad como protagonista. Según lo enunciado por el Ministerio de Gobierno, acudía a la forma resignificada del fútbol para promover “actitudes de cooperación, el cultivo de valores de convivencia y el agenciamiento de una cultura de paz entre los jóvenes, además de ampliar las oportunidades de encuentro y diversión entre las comunidades” (Ministerio de Gobierno, s.f. p. 1), siguiendo principios fundamentales como la construcción colectiva y dialógica de la norma, la autorregulación y el sano esparcimiento, además del favorecimiento de procesos de territorialización y significación del espacio público.

En términos prácticos, Fútbol para la Convivencia integró a personas diversas de cinco unidades de planeación zonal (UPZ): La Flora, Libertadores, Diana Turbay, Danubio y Lucero/Tesoro. Se trataba de jóvenes entre 14 y 26 años con distintas condiciones sociales: trabajadores, estudiantes, “parches”, presuntos pandilleros y población en riesgo (jóvenes consumidores), entre otros. Aproximadamente, mil cuatrocientos jóvenes hicieron parte de esta experiencia (Ministerio de Gobierno, s.f., p. 3).

Ahora bien, un balance que evaluaba tanto el impacto como el alcance del proyecto mostró problemáticas asociadas al tipo de intervención y mediaciones sociales propuestas, entre ellas la necesidad de trascender el sentido y la didáctica convencional del fútbol para privilegiar la formación integral del sujeto, generar oportunidades reales para las personas y para el desarrollo de la comunidad y, por último, integrar en los dispositivos pedagógicos un espectro amplio y complejo de atención que incluya a la familia, la escuela y la comunidad. En esta experiencia, el fútbol se reconoce como un deporte que promueve la paz, la convivencia, la recreación, el desarrollo integral de la comunidad y el buen vivir.

Por otro lado, para la vigencia 2012-2016 la Universidad Pedagógica Nacional asumió el liderazgo del proyecto y la responsabilidad de formar a la comunidad en la tramitación dialogada de conflictos, el cuidado del cuerpo como territorio de paz y la transferencia de lo aprendido en el contexto de la práctica deportiva a otras esferas de la vida con el fin de aportar al buen vivir de la población local a través de didácticas acordes con el objetivo propuesto (Ministerio de Gobierno, s.f.).

Estas didácticas requerían que tanto el proyecto como los docentes líderes asumieran el fútbol como mediación y alternativa para la convivencia y el bienestar en una zona que carecía de condiciones, espacios y posibilidades para la práctica deportiva. Esto a partir de la promoción de contenidos para la transformación de las relaciones sociales y de la concepción del espacio público para la apropiación de los escenarios deportivos y de los recursos pedagógicos, sociales, comunicacionales y organizativos en clave de la organización comunitaria.

Así las cosas, se propuso el diálogo, el intercambio y la integración como elementos sustantivos a la práctica deportiva y a la metodología en general. Se desarrollaron jornadas de limpieza, arreglo y arborización de parques, tomas deportivas y talleres complementarios de formación comunitaria como parte integral de la didáctica implícita en las prácticas del fútbol para favorecer la formación en liderazgo, acción colectiva, participación, trabajo en equipo, actuación pública ciudadana y organización comunitaria para la garantía de derechos, usos y cuidados del cuerpo como territorio de paz, abordaje dialogado de conflictos y justicia comunitaria.

En el proyecto Fútbol para la Convivencia se concertaban las normas generales y específicas de participación, es decir, las referidas al uso adecuado del espacio, las maneras adecuadas de ser espectador, así como las normas sobre el reglamento de juego, las formas de dirimir los conflictos que se presentaran y la necesidad o no de los entes reguladores, como el árbitro. Incluso, los acuerdos daban la posibilidad de implementar las participaciones mixtas (en cuanto al género) e intergeneracionales (edad) en tanto promover la participación “de todos” era el objetivo más relevante, como se puede observar en el siguiente relato.

## **Relato: *Una tarde en La Flora***

Mi propósito inicial era realizar una “charla” de formación sobre liderazgo deportivo a jóvenes de la comunidad. Llegué un sábado por la tarde al barrio La Flora, ubicado en la localidad de Usme. Es un barrio de alta complejidad social ubicado en el suroriente de Bogotá (Colombia). Desde la coordinación del proyecto Fútbol para la Convivencia se había organizado previamente el espacio de encuentro y la gente se acercaba tímidamente; los pocos que estaban allí, en la entrada, eran jóvenes entre los 12 y 20 años aproximadamente.

Entrando al salón comunal, que servía como punto de encuentro, me topé con tres jóvenes:

—¿Usted es el *man* de la Pedagógica? —me preguntó uno de ellos.

—Supongo que sí —le dije, extendiendo mi mano como gesto de saludo, acompañado de una sonrisa.

—Sígame, profe, ya llegó gente —me informó el joven a su lado, haciendo un ademán para que fuera tras de él.

El salón comunal era amplio; al frente se veían dos tableros acrílicos movibles con unos cuantos marcadores de colores y unas cincuenta sillas marca Rimax dispuestas a manera de conferencia. Pocas personas, dispersas por lo demás, se encontraban allí sentadas y, al verme, uno de ellos se levantó ágilmente y, con un saludo efusivo, se presentó como el “líder deportivo” del barrio:

—Estiven, hágame el favor y llama a los demás, que el profe los necesita —le solicitó a uno de los muchachos, que aún no se decidía a entrar al salón.

Llegaron alrededor de quince personas al encuentro. Después de los actos protocolarios orientados por el líder deportivo, los jóvenes, todos ellos con características muy diversas, daban la impresión de estar en el lugar equivocado. Cierta cara de desconcierto delataba que no tenían muy claros los motivos de la convocatoria.

—¿Saben a qué vienen el día de hoy? —les pregunté.

Después de un incómodo silencio, uno de ellos se animó a decir que venía a formarse en liderazgo:

—Liderazgo deportivo nos dijeron —concluyó.

Luego, un murmullo generalizado y uno de ellos se animó a decir:

—Cucho, es sábado y está haciendo frío, ¿por qué mejor no jugamos?

Aunque se salía de la agenda de la “capacitación”, y dadas las condiciones del momento, consideré que un trabajo de campo sería una buena oportunidad para implementar de manera práctica el discurso sobre liderazgo y los principios metodológicos del proyecto Fútbol para la Convivencia.

—Listo, pelaos —les respondí—. Vamos a jugar, pero yo coloco las condiciones iniciales.

Pregunté cuál era el juego de su preferencia y la mayoría estuvo de acuerdo en que era el “micro”. Algunas niñas presentes se abstuvieron de dar su opinión; sin embargo, todos se desplazaron muy animados hacia la cancha de microfútbol más cercana al salón comunal. El líder deportivo llegó un poco después con dos balones visiblemente desgastados por el uso: uno de baloncesto y otro de microfútbol.

—Profe, este es para las peladas —me dijo, lanzándome el balón de baloncesto.

—Espero que no sea necesario —le respondí, llevando ese balón a un extremo de la cancha—. Muchachos —dije con tono fuerte para convocarlos—, ¡juguemos!, pero déjenme plantear mis condiciones: uno, vamos a jugar micro de una manera distinta, ustedes la escogen. Dos, todos deben participar en el juego y tres, cualquier norma o modificación del juego debe ser acordada por todos. ¿Qué ideas tienen?

—Profe, yo no sé jugar futbol —señaló Arturo, un hombre de edad avanzada quien había llegado al salón comunal para acompañar a su nieto. Junto a él, otros dos padres de familia dijeron lo mismo, en voz baja, como si fuera una confesión.

—Tranquilos, no hay problema. Es para divertirnos y compartir un rato —les dije.

Por su parte, los jóvenes parecían agradados con su presencia y los incentivaban para hacer parte de los equipos. En poco tiempo, se integraron a la dinámica sin mayor problema.

Después de algunas discusiones sobre cómo iban a “repartir” a las niñas, cómo sortear el problema de la cantidad de personas para incluirlas en dos equipos y la constitución de los equipos con un número impar de participantes, la discusión se enfocó en cómo jugar el microfútbol de manera distinta.

—Cucho, no entiendo, ¿cómo así que una forma distinta? —me preguntó el más pequeño de los muchachos.

—Sí, que sea distinto, o sea, que no se juegue como siempre se juega —aclaró Sofía, una de las niñas presentes.

Parecía muy aficionada al juego del microfútbol: sus tenis deportivos tipo guayo y la camiseta que tenía, distintiva de uno de los equipos bogotanos así lo indicaban.

Estiven, quien al parecer era la mano derecha del líder deportivo, tomó la iniciativa y recogió las voces propuestas e hizo la mediación para resolver las discusiones para llegar a una decisión.

—Apúrenle que se nos pasa el tiempo y no jugamos —reclamaban algunos.

—Yo tengo una idea —gritó un muchacho a quien apodaban “el niche” (en el transcurso de la actividad supe que había llegado hacía poco tiempo del Pacífico junto con su familia).

De manera jocosa, todos lo felicitaron por haber tenido una idea y, entre risas, le dieron la palabra.

—En mi pueblo, con mis amigos jugábamos al poste —señaló. Y continuó su explicación—. Es como el fútbol normal, pero uno escoge cualesquiera de los postes del arco de fútbol (el izquierdo, el derecho o el travesaño superior) y hay gol cuando se le puede pegar.

A todos les gustó la idea e, incluso, sugirieron que fuera el travesaño horizontal (superior) para hacerlo más difícil y que no existiera arquero: solo se podía tapar utilizando la cabeza y cualquiera del equipo podía asumir esa función.

Entre los acuerdos finales, las niñas se dividieron intentando mantener un balance entre los equipos. Participaron todos, tanto los jóvenes como los adultos presentes. Siendo un número impar, se restó un jugador al equipo que tenía, a consideración de todos, el mejor jugador y se pactó que ganaba quien llegara primero a diez puntos. Por ser una dinámica distinta, naturalmente omitieron la palabra gol para referirse al toque del poste. Para poder ganar, se propuso como obligatorio que, por lo menos, uno de los puntos fuera marcado por una de las niñas. Poco a poco, las personas que hacían parte del taller, sin importar edad o género, habían entrado en una dinámica de participación y acuerdos, incluso de autorregulación de las actividades y decisiones.

Ya avanzado el “partido” se habían presentado algunas situaciones de faltas y similares, pero todas se habían resuelto de la misma manera: por aceptación de la falta o por acuerdo entre los participantes para determinar si era justa o no y asignar la penalidad. Sin embargo, me llamó la atención que la diferencia entre los marcadores (es decir, un equipo superaba al otro de manera significativa) fuera el motivo de parar con el juego y replantear las condiciones de desarrollo,

—Esperen un momento, reorganicemos porque estamos muy cargados —se oía decir a los integrantes del equipo que iba ganando.

—¿Volvemos a repartir? —preguntaban otros.

Al final, por consenso, decidieron reorganizar los equipos e iniciar de nuevo el marcador. El juego duró hasta cuando la luz del día lo permitió y consideré necesario volver a ser visible en la dinámica y solicitarle al grupo algunos minutos adicionales para reflexionar sobre lo que había acontecido, sobre lo que significa liderazgo y sobre el valor de la metodología propuesta en el marco del Fútbol para la Convivencia.

Es cierto que el fútbol manifiesta unos lenguajes y unas lógicas generalizadas, por ejemplo: el llamado “partido de microfútbol”; “el campeonato” y la pirámide de competición que lleva a un ganador, etcétera. Por lo cual, el diálogo entre actores tuvo la capacidad de transformar estas condiciones o resignificarlas desde la perspectiva del deporte comunitario a favor de un bien común, lo que implicó formas distintas de organización para que la participación de un equipo no se viera afectada por la excluyente estructura piramidal.

En el relato, la práctica deportiva (resignificada), así como los talleres de formación, las campañas de promoción de la participación y otras estrategias, además de la transformación de la mirada sobre el joven —quien ahora era sujeto activo, líder empoderado, veedor y garante de los procesos comunitarios— fueron el punto de partida para enfocar hacia el sentido comunitario la intencionalidad pedagógica y didáctica del docente.

La experiencia se mantuvo acorde con lo planteado por Comenio en su *Didáctica magna*: la enseñanza y la construcción de las propuestas metodológicas se constituye en lo fundamental de la labor del docente, quien intenta crear condiciones de aprendizaje. “Nadie debe quedar fuera de la posibilidad de aprender, porque el docente tiene que adecuar las condiciones metodológicas a los procesos de los estudiantes” (Díaz, 2007, p. 112).

La idea igualmente comeniana de “enseñar todo a todos”, aunque no fue pensada para contextos distintos a la escuela, muestra relevancia y vigencia para poder pensar la didáctica del deporte social comunitario, convirtiendo los escenarios públicos y contextos sociales en aulas vivas, de interacción, aprendizaje y construcción de estrategias que potencian tanto la enseñanza como el aprendizaje individual y colectivo.

En este escenario, la mediación (el deporte) didáctica tiene sentido si contribuye a la formación integral de la persona y potencia el desarrollo comunitario, tal como lo haría la investigación acción participativa (Díaz, 2007) desde una mirada sociocrítica para la construcción de conocimiento y la transformación de la realidad social de manera colectiva.

## Elementos para la construcción didáctica desde los saberes otros

Con base en la experiencia expuesta y en los aspectos de orden teóricos y epistemológicos del *saber otro* que fueron abordados, se pueden delimitar cuatro elementos que posibilitan la construcción de una didáctica específica del deporte social comunitario transgresora de la formalidad institucional, de los valores occidentales y la convencionalidad de la práctica deportiva.

El primer elemento se refiere a la manera en que se concibe el deporte. Aunque los programas gubernamentales han hecho uso de las prácticas convencionales y socialmente masificadas del deporte para fines sociales aludiendo a su anclaje en el imaginario colectivo, dista mucho de ser la forma “ideal” de concebir el deporte comunitario.

Al mirar más allá de lo convencional, surge una infinidad de actividades deportivas que emergen en los contextos cotidianos y hacen parte las expresiones culturales (el juego del poste, por ejemplo). La mayoría de estas prácticas se recogen en lo que Pedraza y Arboleda (2010) llaman prácticas corporales, pero en su uso cotidiano y desde la experiencia personal son nombradas y significadas por el imaginario colectivo como prácticas deportivas. En todo caso, estas prácticas cumplen un papel importante en la construcción de tejido social.

El turmequé o el tejo (deportes autóctonos de las comunidades campesinas y rurales); el *loandboard*, *parkour* (Leyden, 2013), *skate* (Márquez y Díez, 2015; Saraví, 2012) y el BMX (prácticas propias de los jóvenes urbanos); además del tiro con arco, con cerbatana, lucha, tiro con cardón, esgrima de machete y nado en mar, entre otros, desarrolladas como parte de la tradición de las comunidades indígenas y afro (Maguared, 2018); además de las actividades lúdicas, de actividad física, de ocio y esparcimiento que acogen los grupos etarios en los distintos barrios y comunidades son asumidas como prácticas deportivas desde sus representaciones sociales (Jodelet, 1984). De allí que los cuestionamientos sobre las didácticas y sus formas de desarrollo —los procesos de enseñanza y los dispositivos de reproducción que garantizan su permanencia en el tiempo— deben contemplar la tradición motriz de los pueblos y los sentidos sociales que se le otorgan a sus prácticas corporales.

Como segundo elemento se propone la reflexión por el sentido de la práctica deportiva como parte de una estructura formativa extendida más allá de las instituciones relacionada con la comunidad y la posibilidad de establecer relaciones para construir conjuntamente una realidad, tal como lo proponen Berger y Lukmann (1995). De los autores se entiende que la producción y uso de discursos y prácticas comunitarias deben pasar por la negociación, por la interacción dialógica de símbolos, sentidos y significados que den forma al mundo compartido. En el ejemplo, la experiencia no hubiera sido posible sin los acuerdos y aperturas de los actores, sin su capacidad de darle un sentido distinto al “micro” por fuera de la competición y de la necesidad de ganar o perder.

En concordancia, se reconoce que la teoría curricular y las apuestas didácticas contienen una pregunta por el sujeto y el tipo de sociedad —ideal o utópica— que se quiere fundar y, simultáneamente, establece una mirada crítica sobre la sociedad que se quiere transformar. Al parecer, los cuestionamientos en mención se resuelven por vía política, es decir, en un acuerdo social sobre los valores y contenidos que se

asumen como fundamentales para el desarrollo. Sobre la proyección de una sociedad utópica, de Sousa (2003) señala:

Mi versión de la utopía es, pues, doblemente relativa. Por un lado, llama la atención sobre lo que no existe en tanto que (contra) parte integrante, aunque silenciada de aquello que existe, o sea, sobre aquello que pertenece a una determinada época por el modo como está excluido de ella [...]. La utopía requiere, por consiguiente, un conocimiento abarcador y profundo de la realidad como medio para evitar que el radicalismo de la imaginación colisione con su realismo. (p. 378)

Por consiguiente, atribuir nuevos sentidos al deporte y su didáctica en el contexto social comunitario requiere de un diálogo entre la realidad imperante (hegemónica) —llámese deporte, competición, microfútbol, etcétera— y la utopía presente en las formas emergentes de entender, enseñar, significar y desarrollar dichas prácticas (el saber otro).

En tercer lugar, se retoman los elementos teóricos de la didáctica para su comprensión académica. Con anterioridad, se ha dicho que la construcción de una didáctica específica para el deporte social comunitario presenta gran afinidad con los discursos de las “epistemologías del sur”, “la pedagogía crítica” y las “pedagogías activas” por cuanto suponen la formación de sujetos políticos, críticos, propositivos y transformadores capaces de reconocer y agenciar un nuevo paradigma desde los saberes propios y los saberes otros —en términos epistemológicos y prácticos— en función de construir una nueva realidad.

Contra el epistemicidio, el nuevo paradigma se propone revalorizar los conocimientos y las prácticas no hegemónicas que, a la postre, son la inmensa mayoría de las prácticas de vida y de conocimiento en el interior del sistema mundial. Como medida transitoria, propone que aprendamos con el Sur, siendo en este caso el Sur una metáfora para designar a los oprimidos por las diferentes formas de poder, sobre todo por las que constituyen los espacios-tiempo estructurales arriba descritos. (de Sousa, 1998, p. 432)

Por lo tanto, la mirada crítica sobre la didáctica se irradia al contexto de implementación (que ya no es la escuela), asumiendo la comunidad como un aula abierta donde se aprende permanentemente; a la relación pedagógica, proponiendo una transformación del sujeto de la enseñanza y sus formas de ver, interactuar y construir conocimiento con la comunidad; al sujeto del aprendizaje, ahora sujeto comunitario, quien asume un lugar activo y político en relación con su saber y con el desarrollo de la comunidad; a los contenidos de aprendizaje que, desde esta perspectiva, distan mucho de ser un pénsum predefinido y adquieren la condición de saberes o conoci-

mientos significativos y contextuales, pero ante todo contruidos colectivamente; y a las mediaciones, como el deporte, que se implementan en función del desarrollo de la comunidad, trámite de sentidos y fortalecimiento del tejido social.

En este sentido, la experiencia de La Flora muestra lo sencilla, voluble y significativa que puede ser la cotidianidad: de una idea formal de capacitación se llegó a una vivencia sobre el liderazgo deportivo. Los jóvenes vivieron el concepto y, a su vez, estuvieron a la altura del significado de la práctica comunitaria. Además, permitieron el acuerdo, la participación, la inclusión y la consideración sobre los distintos sujetos allí presentes. En síntesis, no se habló de tejido social, sino que este se hizo tangible.

Como cuarto y último elemento, se decantan algunos principios sustantivos al deporte social comunitario para que guíen la intencionalidad pedagógica y la acción del docente. Según Álvarez (1987), citado en Osorio (2017), la mirada didáctica presenta dos modelos que definen la postura curricular: el proceso de enseñanza-aprendizaje y el modelo centrado en los objetivos. De este último se derivan distintas perspectivas curriculares, entre las cuales se resalta aquella que concibe el currículo como una mediación cultural que, según Sacristán (1991) no es más que un dispositivo de acción e intervención social que hace posible la configuración de proyectos culturales que apunten a la sociedad en general.

El concepto de didáctica se ha ampliado de manera progresiva, adquiriendo nuevos contenidos y acepciones en función de su lugar teórico. En suma, el currículo es un constructo histórico que designa a cada comunidad educativa la forma de definirlo en función de la manera en que explican la relación escuela-sociedad, teoría y práctica, además del rol de sus actores. En este sentido, el “modelo” define tanto la estructura teórica-epistemológica como los fines y la ruta de acción que se considera ideal para la consecución de los fines declarados.

Por lo anterior, la didáctica en el contexto social comunitario se muestra más afín a modelos que declaran una relación horizontal entre sus actores. Como se puede observar en el ejemplo, el docente inició como referente y posteriormente se diluyó en la experiencia (cedió su liderazgo), mientras que lo contrario ocurrió con los jóvenes. Se asume entonces que las personas que aprenden son sujetos activos y centro del proceso didáctico; promueven que la participación está por encima de la competición, reconocen que los contenidos de enseñanza pueden ser socializados o derivados de los intereses de la comunidad; que las mediaciones se usan de manera relativa y estratégica en relación con los fines declarados, y que las prácticas, en este caso la deportiva, son pasadas por el escrutinio de la significatividad y pertinencia para los actores, además de resaltar su valor para la emancipación y la lucha social. La premisa anterior es afín a lo sugerido en los métodos “activo” y “alternativo” de la

didáctica (Osorio, 2017), con la postura epistemológica de los otros, al igual que con algunas construcciones sobre las pedagogías del sur que se derivan de las teorías de Boaventura de Santos (Vives, 2016).

En este sentido, el texto *Modelos educativos, pedagógicos y didácticos* (ABC del Educador, 2002) plantea que la estructura didáctica se delimita a partir de ocho criterios: su objetivo, contenido, concepción epistémica, rol docente, rol del estudiante, relación pedagógica, forma evaluativa y premisas de acción; elementos implícitamente desarrollados en el párrafo anterior.

Por otra parte, las llamadas “premisas” aluden, en este caso, a principios que han de seguir quienes implementen la didáctica bajo una lógica comunitaria, ofreciendo una faceta de desarrollo específico para la enseñanza. Los modelos didácticos alternativos, por ejemplo, tienen como premisas de acción:

- No imponer ideas. Es mejor acordar, argumentar y convencer.
- No imponerse desde el ángulo del poder.
- Comprender significados y buscar procesos de contraste.
- Profundizar en el significado de la verdad.
- Deliberar sobre qué es lo mejor para las personas.

Al acoger estas premisas y enriquecerlas con los discursos de los otros y las epistemologías del sur, se pueden configurar una serie de principios de acción que sirvan de referente a los docentes comunitarios para la implementación didáctica, entre ellos:

- Los pueblos y comunidades poseen un saber que debe ser reconocido y valorado.
- Los procesos y actividades se deben concertar con la comunidad.
- Reconocer a los sujetos y sus experiencias (de todos los actores).
- Atribuir importancia a la socialización de las prácticas y experiencias individuales (historias de vida y diálogo de saberes).
- Dialogar sobre el interés de desarrollo personal.

- Acordar un propósito y una ruta de acción para las prácticas.
- Acordar las estrategias de desarrollo.
- Establecer un registro detallado de percepciones, emociones e ideas sobre las prácticas.
- Ampliar la percepción sobre el concepto de práctica deportiva y colocarlo en función del sentido comunitario.
- Relacionar la práctica deportiva con la posibilidad de reivindicación y luchas sociales.
- Resaltar que los aprendizajes en torno al deporte son motrices, técnicos, sociales y políticos.
- La postura que sustenta los procesos de enseñanza, bajo esta perspectiva, es crítica, incluyente, diferencial, política y emancipatoria.

En conclusión, con estas reflexiones se pretendía ampliar el campo de comprensión de la didáctica, hasta ahora restringido a la enseñanza en escenarios escolares, por lo cual se mostraron distintas formas de relación, incursión y efectos del deporte sobre los escenarios y procesos de carácter social comunitario. Con ello, se afirma que la estructura didáctica que guía la formación de los sujetos sociales se sustenta en saberes, contenidos, mediaciones y horizontes de sentido en función de un proyecto de sociedad que debe ser concertado a la luz de una mirada crítica e incluyente.

No obstante, entre las críticas aquí expuestas, la de mayor relevancia se refiere a la contraposición entre la hegemonía de los saberes y fundamentos epistemológicos del proyecto “occidental” y la resistencia de un proyecto “no occidental” que es invisibilizado y, en muchos casos, socialmente estigmatizado. Se mostró cómo el anterior postulado tiene repercusiones sobre las instituciones sociales, sobre las prácticas y sobre las formas de concebir el mundo y sus relaciones, razón por la cual la pregunta por la didáctica del deporte social comunitario llevó a enaltecer los procesos de resistencia contra los discursos y las prácticas imperantes que afectan tanto al sujeto como a los programas y procesos de enseñanza, al reconocimiento de otras culturas, epistemologías y prácticas (deportivas) que median la formación del sujeto y la comunidad y a la resignificación de las prácticas deportivas.

Sobre la resignificación de la práctica deportiva, es importante concluir que, desde las epistemologías del sur, se adquiere un margen más amplio de interpretación para integrar a las prácticas convencionales aquellas actividades y prácticas corporales ancladas a la cultura y a las manifestaciones populares y autóctonas de los pueblos. Al deporte social comunitario se le atribuyen, además, capacidades que van más allá del desarrollo de habilidades físicas o valores competitivos para entender su lugar preponderante en la configuración de tejido y lucha social, empoderamiento de los sujetos, comunicación, participación y convivencia, así como la promoción del sentido de comunidad.

Es así como, contrario al imaginario educativo, pensar la didáctica del deporte comunitario no se refiere exclusivamente a los aspectos materiales, técnicos o metodológicos de los procesos de enseñanza; en cambio, tiene que ver principalmente con los sujetos, los sentidos y las funciones sociales de los procesos de formación.

Sobre la resignificación de la práctica deportiva, es importante concluir que, desde las epistemologías del sur, se adquiere un margen más amplio de interpretación para integrar a las prácticas convencionales aquellas actividades y prácticas corporales ancladas a la cultura y a las manifestaciones populares y autóctonas de los pueblos.

## REFERENCIAS

- ABC del Educador. (2002). *Modelos educativos, pedagógicos y didácticas*. Ediciones Sem.
- Álvaro, D. (2012). Los conceptos de «comunidad» y «sociedad» de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 1(52). <https://ojs.ehu.es/index.php/papelesCEIC/article/view/12289/11211>
- Alzate, R. e Ibarra, J. (2018). El deporte social en la Universidad Pedagógica Nacional. *Expomotricidad. Simposio Internacional de Formación de Profesionales en Educación Física, Deporte, Recreación y Campos Afines*. Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331664/20787680>
- Ander Egg, E. (2007). *Diccionario de trabajo social*. Editorial Brujas. <https://www.fhyce.edu.py/wp-content/uploads/2020/08/Diccionario-del-Trabajo-Social.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Paidós.
- Bernate, J., Villamil, I.A. y Rubiano, E.Y. (2026). Educación Física y deporte como herramientas para el desarrollo de competencias emprendedoras y sociales: una revisión sistemática. *Retos*, 77, 70-82.
- Bolívar Silva, O.D., Porras Ramírez, A., Bajonero, R.A. y Gambasica Díaz, D.C. (2022). Subjetividades. Un estudio a partir de experiencias en la práctica del deporte social comunitario. *Lúdica Pedagógica*, 1(37), 17-26.
- Cachorro, G.A. (2009). Prácticas corporales: traducción de sentidos en la ciudad. *Pensar a Práctica*, 12(2). <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/download/6326/5358>
- Coldeportes. (2009). *Plan decenal del deporte*. [https://www.mindeporte.gov.co/recursos\\_user///documentos/planeacion/planes/PLAN%20DECENAL%20COLDEPORTES.pdf](https://www.mindeporte.gov.co/recursos_user///documentos/planeacion/planes/PLAN%20DECENAL%20COLDEPORTES.pdf)

- de Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores.
- de Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.
- Díaz, B. (2007). *Didáctica y currículum*. Paidós Educador.
- Duarte Bajaña, R. (2011). Fundamentación del Deporte Social Comunitario a partir de las categorías bioéticas: Una opción hacia el mejoramiento de la calidad de vida que trasciende el deporte moderno. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(16), 13-21. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LP/article/view/1353/1326>
- Durán, V. (2014). La práctica deportiva en la construcción de ciudad y ciudadanías. *Lúdica Pedagógica*, 2(20). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/3136/2776>
- Durán, V. (2018). Construcción de categorías de intervención social y formación de licenciados en deporte. *Expomotricidad. Simposio Internacional de Formación de Profesionales en Educación Física, Deporte, Recreación y Campos Afines*. Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/336168/20791704>
- Gallo, L.H. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843.
- González, L. (2018). Organización del espacio global en la geopolítica “clásica”: una mirada desde la geopolítica crítica. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 13(1), 221-238. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/927/92754537010/html/index.html>
- Guendel, L. (1999). *La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos: la búsqueda de una nueva utopía*. UNICEF Costa Rica.
- Guzmán Ariza, C.M., Chaparro Hurtado, H.R. y González Ulloa, E.O. (2017). Espacio público y prácticas corporales: un estudio de caso. *Bitácora Urbano Territorial*, 27(1), 71-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74849525008>
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa. II: Crítica de la razón funcionalista* (3.ª ed.). Taurus.

- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000300012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300012)
- Instituto de Deportes y Recreación de Medellín [INDER]. (2006). *Escuelas Populares del Deporte (Medellín, Colombia)* [Informe]. <http://habitat.aq.upm.es/dubai/06/bp1352.html>
- Infante, A. (2013). El porqué de una epistemología del Sur como alternativa ante el conocimiento europeo. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 23(68), 401-411. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70538671007.pdf>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II: pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Ley 181 de 1995 (18 de enero), por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=3424>
- Leyden, J. (2013). Parkour, cuerpos que trazan heterotopías urbanas. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(2), 41-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105029983003>
- Lucio, A.D. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 3546.
- MaguaRed. (16 de agosto de 2018). *Juguetes y juegos tradicionales Wayúu, Muisca e Inga*. <https://maguared.gov.co/juguetes-y-juegos-wayuu-muisca-e-ingas/>
- Márquez, I. y Díez, R. (2015). La cultura skate en las sociedades contemporáneas: una aproximación etnográfica a la ciudad de Madrid. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (30), 133-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297135368006>
- Medina Colina, I.M. y Quintero Romero, S.B. (2025). La epistemología del sur de de Sousa Santos: un marco para el fortalecimiento de las organizaciones comunitarias. *Qualitas. Revista Científica*, 30(30), 112-127.

- Ministerio de Gobierno. (s.f.). *Documento de referencia programa Sur de convivencia – Proyecto: Fútbol para la Convivencia: Deporte social para el agenciamiento de Territorios de Vida y Paz en Bogotá* [Archivo personal].
- Muñiz, E. (2010). Las prácticas corporales. De la instrumentalidad a la complejidad. En E. Muñiz (Coord.), *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas* (pp. 17-50). Anthropos.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Orrego, J. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(1), 27-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603003>
- Ortega, J. (2010). Boaventura de Sousa Santos. Epistemología del sur. *Revista Mexicana de Sociología*, 72(1), 177-179. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032010000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032010000100006)
- Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85352029009.pdf>
- Pedraza, Z. y Arboleda, R. (2010). El cuerpo: huellas del desplazamiento. *Tabula Rasa*, (12), 341-345. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892010000100021](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892010000100021)
- Pedráz, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 32(123). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5516/551663295009/html/index.html>
- Peña, J. (2016). Perspectivas y prospectivas de las políticas públicas del deporte. En A. Quiñones et al. (Eds.), *Políticas públicas del deporte, la recreación y la actividad física en Colombia: un análisis contextual y de referentes exitosos* (pp. 65-77). Coldeportes y Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/943/Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20deporte%20recreaci%C3%B3n%20y%20actividad%20f%C3%ADsica.pdf>
- Salinas, D. y Tetelboin, C. (2005). Las condiciones de la política social en América Latina. *Papeles de Población*, 11(44), 83-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204404>

- Saraví, J. (2012). *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata* [Tesis de maestría en Educación corporal]. Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.919/te.919.pdf> [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31293/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31293/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Soto Atehortúa, J.L. (2023). La convivencia pacífica a través del fútbol: aportes de una experiencia en Urabá, Antioquia. *Lúdica Pedagógica*, (37), 7-16.
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Revista Boletín Redipe*, 5(11), 40-55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: un posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh (Ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (1.ª ed.). Siglo del Hombre Editores. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>

