

# CUERPO, EDUCACIÓN Y COLONIALIDAD DEL PODER: LA RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN TERRITORIO ARGENTINO

## BODY, EDUCATION AND COLONIALITY OF POWER: THE RE-CONTEXTUALIZATION OF PHYSICAL EDUCATION IN THE ARGENTINE TERRITORY

## CORPO, EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE DO PODER: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERRITÓRIO ARGENTINO

Sebastián Martín Klein<sup>1</sup>

- <sup>1</sup> Licenciado en Educación Física. Profesor titular en Nivel Superior, Colegio Ward, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: sebastianmartinklein@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-0588-7515

---

### Cómo referenciar

Klein, S. M. (2021). Cuerpo, educación y colonialidad del poder: la recontextualización de la Educación Física en territorio argentino. *Educación Física y Deporte*, 40(2), 63-98. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v40n2a04>

---

© Autor.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

## RESUMEN

El presente trabajo es fruto del avance de una investigación que pretende analizar los discursos docentes y prácticas profesionales que operan en las clases de Educación Física en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de la perspectiva de pensamiento decolonial. A partir del argumento de que la Educación Física es un invento moderno, este trabajo plantea como hipótesis inicial que en la práctica de dicha asignatura escolar aún perduran y persisten elementos de esa modernidad, que responde constitutivamente a la “organización colonial del mundo” actual. Se procedió a aplicar instrumentos de recolección de la evidencia empírica circunscriptos al modo de operación cualitativo, como lo son las observaciones no participantes y las entrevistas semiestructuradas. Los resultados parciales podrían aportar elementos para problematizar la colonización de las prácticas docentes en el campo de la Educación Física y repensarlas en el contexto situado de nuestra América Latina en general y de Argentina en particular.

**PALABRAS CLAVE:** educación y entrenamiento físico; deporte; recreación; América Latina; educación decolonial.

## ABSTRACT

The present text is the result of a research in process that analyzes the teaching discourses and professional practices that are involved in Physical Education classes in the City of Buenos Aires from the perspective of de-colonial thought. Starting from the idea that Physical Education is a modern invention, this article has the initial hypothesis that in the practice of this school field there are elements of that modernity that remain and persist, constitutively corresponding to the current “world colonial organization”. Instruments for collecting empirical evidence circumscribed to the qualitative method were applied, such as non-participant observations and semi-structured interviews. The partial results could provide elements to problematize the teaching practices colonization in the field of Physical Education and reconsider them in the context of Latin America in general and Argentina in particular.

**KEYWORDS:** Physical education and training; sport; recreation; Latin America; de-colonial education.

## RESUMO

O presente trabalho é resultado do avanço de uma pesquisa que analisa os discursos e práticas profissionais de ensino que atuam nas aulas de Educação Física na Cidade Autônoma de Buenos Aires sob a perspectiva do pensamento descolonial. Argumentando que a Educação Física é uma invenção moderna, este trabalho propõe como hipótese inicial que, na prática das disciplinas citadas, os elementos dessa modernidade ainda persistem, o que responde constitutivamente à atual “organização colonial do mundo”. Foram aplicados instrumentos para coleta de dados empíricos como observações não participantes e entrevistas semiestruturadas. Os resultados parciais poderiam fornecer elementos para problematizar a colonização das práticas de ensino no campo da Educação Física e repensá-las no contexto de nossa América Latina em geral e da Argentina em particular.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação física e treinamento; esporte; recreação; América Latina; educação descolonial.

## INTRODUCCIÓN

El artículo que aquí se introduce da cuenta de algunos avances de una investigación aún en curso. La misma comenzó a principios del año 2019, derivada de una situación problemática específica que a continuación procederemos a enunciar (Sirvent, 2005). En el marco del trabajo de campo de otra investigación, se registraron observaciones en clases de Educación Física (EF) en una institución de gestión privada en el barrio de Caballito en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. En ellas quedó registrada una propuesta lúdica en la que un “español” debía “civilizar” a los “indios” mediante el tacto con las manos. Al finalizar, el docente sostuvo que “así fue el descubrimiento de América”. Si bien se estaba analizando otro objeto de investigación, que no tiene relación con el problema del presente trabajo, constituyó la situación problemática que da la pauta inicial para el desarrollo investigativo que aquí presentamos.

A partir de esa situación y de un marco teórico definido, como el caso de los estudios decoloniales, se planteó en esta investigación una relación entre la modernidad-colonialidad, los sistemas educativos y la EF escolar, para analizar la incidencia del proyecto moderno —que es intrínsecamente colonial— en la constitución de la EF, más concretamente sobre los discursos y prácticas docentes.

Es así que la pregunta principal que nos planteamos es la siguiente: ¿qué elementos cotidianos del proyecto de la modernidad (que es colonial) persisten actualmente en los discursos y prácticas de la EF escolar en CABA, a partir de un estudio de caso? Para ello, además de enmarcarse en un posicionamiento epistemológico determinado, se realizaron una serie de observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas en una institución educativa ubicada en CABA para contrastar los campos teóricos y empíricos, conforme a la estructura de toda investigación científica.

De aquí se desprende que los objetivos planteados para guiar la investigación sean los siguientes: el general plantea la intencionalidad de comprender qué elementos cotidianos persisten actualmente del proyecto moderno-colonial en los discursos y prácticas docentes del área curricular de la EF en CABA. Por otro lado, los objetivos específicos plantean, en primer lugar, indagar sobre los contenidos pedagógicos y las concepciones de cuerpo y usos de lo corporal que subyacen en las clases de EF; y en segundo lugar, reconocer la influencia de los discursos modernos saludables, médicos, higiénicos, estéticos y morales en las clases de EF.

La investigación asumió un modo de operación cualitativo (Sirvent, 2005), de tipo descriptivo y diseño del tipo no experimental (Sampieri et al., 2010). El trabajo de campo fue realizado en la misma institución educativa anteriormente referenciada, una escuela de gestión privada ubicada en el barrio porteño de Caballito (CABA, Argentina). Como unidad de análisis, se tomó a los docentes de EF del nivel de educación primaria, focalizado en el primer ciclo<sup>1</sup> durante el año 2019 (con muestreo no probabilístico) y como instrumentos de medición fueron utilizadas observaciones no participantes de las clases de EF y entrevistas semiestructuradas al cuerpo docente.

El presente texto se justifica a partir de dos argumentos diferentes que se encuentran en interacción. Por un lado, la originalidad del mismo radica en la escasez de trabajos o investigaciones, enmarcados en el estado del arte, que problematicen temas similares al objeto de la presente investigación. Por otro lado, conforme la finalidad de construir conocimiento científico y transformar la realidad inherente a los procesos de investigación (Sirvent, 2005), cobran relevancia los aportes e insumos novedosos y críticos que podrían emerger del presente artículo,

---

<sup>1</sup> Como primer ciclo debe entenderse a los docentes que dictan clases al 1°, 2° y 3° grado de nivel primario, cuyas edades comprendidas abarcan de los 6 a los 8 años aproximadamente.

focalizando ya sea en los estudiantes del profesorado o licenciatura en EF, carreras afines o para repensar la práctica docente y profesional en el área de la EF.

Para concluir con este apartado introductorio, es necesario reafirmar que lo que se presenta es el avance de una investigación en curso y, en consecuencia, este trabajo es principalmente introductorio a la misma. De lo anterior se desprende que la intencionalidad de este artículo no es concluyente, sino más bien pretende, a partir de los resultados que se están analizando en la investigación, problematizar ciertas ideas, creencias, prácticas y normas preexistentes que se imponen y naturalizan en formas hegemónicas y únicas de concebir las prácticas corporales en la escuela, con ciertos relatos sostenidos por la modernidad-colonialidad.

A continuación, se introducirá, en primer lugar, el estado del arte que focaliza sobre el problema de nuestra investigación, y en segundo lugar el marco conceptual que sirve de andamiaje teórico para adoptar un posicionamiento en relación con el objeto de investigación.

## **Estado de arte**

En este apartado se presentarán algunos antecedentes bibliográficos que se acercan teórica o epistemológicamente al objeto de investigación. En cuanto a investigaciones cuyo foco de interés está puesto en el análisis de las clases de EF desde la perspectiva de la teoría decolonial, estas son escasas o casi nulas. Por consiguiente, a continuación se divide el estado del arte en tres secciones diferentes aunque interrelacionadas: en una primera parte lo que se refiere a la incursión de la perspectiva decolonial en el ámbito general educativo —particularmente lo pedagógico— con una producción de Catherine Walsh (2014); en segundo lugar, ensayos e investigaciones que se orientan a pensar el deporte, los juegos y la EF en territorio latinoamericano; final-

mente, la tesis de licenciatura y maestría de Osorio Salguero (2017), quien ha realizado un estudio muy similar al que aquí se propone pero en tierras colombianas, en las cuales propone “repensar la EF” desde “la teoría crítica decolonial”.

En el devenir de las luchas sociales que pugnan por otro mundo posible, Walsh (2014) se centra en la dimensión política que adquiere lo pedagógico para “cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente. (...) Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos” (p. 28). Si bien es cierto que la perspectiva teórica y epistemológica con la que se posiciona con respecto a lo pedagógico excede el ámbito escolar, sí expresa el anclaje político que asume el acto de educar(se). Para ello, recurre insistentemente a la figura de Freire incluyendo, pero al mismo tiempo excediendo, al sistema educativo formal e institucional. Reconocer investigaciones y ensayos que vinculan lo educativo y lo pedagógico con la teoría crítica decolonial —ya sea en términos políticos y prácticas sociales como lo plantea Walsh, o históricos como Castro Gómez— es condición necesaria para pensar y plantear el problema de investigación que aquí se presenta. En esta sección, se incluye estrictamente la obra de Walsh por su focalización en lo pedagógico, lo que resulta central para el efecto de analizar el objeto de la investigación, aunque no es la única obra que problematiza esta temática. Más adelante, en el desarrollo del marco conceptual, se revisarán aportes de otros autores cuya obra se considera relevante para abordar el problema de investigación.

En el segundo bloque de este estado de la cuestión, se ubicarán los ensayos e investigaciones de tres autores sudamericanos que hacen referencia a prácticas corporales situadas en territorio latinoamericano, a saber: el argentino Scharagrodsky, el venezolano Altuve Mejía y el brasileño Taborda de Oliveira. Si bien se desarrollan pertinentemente más adelante, en este

apartado es relevante mencionar la noción de *Homo gymnasticus* —una forma específica de concebir y hacer uso del cuerpo, producto del contexto europeo— que implicó la configuración del “cuerpo” en el proceso de escolarización impuesta desde occidente en América Latina (Scharagrodsky, 2011). Este libro, compilado por Scharagrodsky (2011), es el resultado de investigaciones de una veintena de académicos y describe los procesos históricos cuyo efecto deviene esta única narración de lo corporal en los países europeos durante el siglo XIX (Alemania, España, Francia, Italia, Reino Unido, Suecia y Portugal) y su recontextualización —impuesta, colonial y moderna— en América (puntualmente en Argentina, Brasil, Colombia, Estados Unidos, México y Uruguay).

Por otro lado, cabe referirse a otros dos autores sudamericanos que problematizan los efectos devastadores de la colonización del cuerpo y las prácticas corporales en nuestras tierras latinoamericanas. Son Eloy Altuve (2009) y Taborda de Oliveira (2013) quienes exponen en torno a la aniquilación simbólica que padecieron los deportes y juegos tradicionales de la región, respectivamente, con la “organización colonial del mundo moderno”, como se profundiza en el marco teórico.

Finalmente, se ubican en el tercer bloque de este apartado las investigaciones de Osorio Salguero en relación con la crítica en perspectiva decolonial que plantea en el área curricular de la EF a partir de un trabajo de campo realizado en Colombia, obras resultantes de las tesis de licenciatura y maestría. En ellas, el autor investiga los sentidos y significaciones atribuidas en torno al campo de la EF en instituciones educativas para elaborar una genealogía de las prácticas en las sesiones de EF a la luz de los planteamientos teóricos de la perspectiva decolonial (Osorio Salguero, 2013; 2017). En esta línea, la finalidad última del autor radica en la transformación de las prácticas escolares cotidianas.

A lo largo de las obras citadas, Osorio Salguero problematiza los discursos deportivistas, saludables e higienistas extraídos

del trabajo de campo para analizarlos con la lupa de las conceptualizaciones de los enfoques decoloniales (Osorio Salguero, 2013; 2017). En ambas investigaciones, el autor llega a resultados y conclusiones que dan cuenta de las prácticas corporales naturalizadas en las clases de EF cuya genealogía radica en imposiciones culturales colonizadoras eurocéntricas.

Este breve repaso por los antecedentes bibliográficos permite mayor especificidad y justificación hacia el interior de la investigación aquí presentada. Por un lado, el anclaje novedoso del objeto de investigación en el contexto argentino. Por otro lado, este trabajo se diferencia de otros en cuanto a su enfoque vinculado con el marco científico y cuya focalización se remite a la cuestión específica que compete. En este sentido, esta investigación pretende construir un conocimiento científico novedoso, pero al mismo tiempo transformar las prácticas docentes, pedagógicas y escolares en el campo de la EF. Si como plantea Rodríguez Giménez (2015), la “Educación Física, la moderna, la que heredamos nació para controlar el cuerpo” y aún “no cesa de rendir tributo a esos orígenes” (pp. 243-245), entonces es necesario reflexionar si las prácticas corporales de la EF escolar aún continúan conservando estos parámetros coloniales, occidentales que se denuncian en este trabajo.

Previo a concluir este apartado, se enfatiza que se comprende la complejidad que implica recurrir al abordaje histórico para indagar sobre los orígenes y la génesis de un fenómeno para compararlo con un estudio de caso contemporáneo. Cabe remarcar que lo que aquí se presenta es un resumen de los avances de la investigación que aún se encuentra en curso, en el cual se proponen perspectivas que pretenden superar ese obstáculo que supone la linealidad que acá acontece.

## **Marco conceptual y referentes teóricos**

En este apartado se aborda el marco que guía teóricamente la investigación. Para dar cuenta de esto, en primer lugar, se hace referencia a la teoría crítica decolonial; luego, se realiza una introducción en la perspectiva educativa en general y de la EF en particular para dar cuenta de la emergencia eurocentrista de la misma, su resignificación en América Latina y la concepción y uso de lo corporal que se configuró al interior del campo disciplinar en términos coloniales.

### ***Acercamiento a la perspectiva decolonial***

Dado que no existen verdades absolutas, sino más bien interpretaciones subsumidas en un marco teórico que las sostienen y dan sentido, este trabajo plantea analizar la concepción y uso del cuerpo y las prácticas corporales que se proponen en las clases de EF en CABA desde un posicionamiento conceptual específico: la perspectiva del pensamiento decolonial. No sería posible, desde este marco, analizar un objeto de estudio cualquiera en la época actual sin someterse a un planteamiento concreto acerca de la modernidad. Se hace referencia a un planteamiento concreto porque tiene características específicas que lo diferencian de otros posicionamientos epistemológicos. Por un lado, los estudios decoloniales pretenden un giro conceptual y metodológico en la forma de abordar la cuestión de lo colonial, distanciándose de los estudios poscoloniales o los culturales. Por otro lado, esta perspectiva considera que la conquista de América es el momento fundante tanto de la modernidad como de la organización colonial del mundo (Lander, 1997)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Es el mismo Todorov (1998) el que afirma que es “el descubrimiento de América lo que anuncia y funda nuestra identidad presente (...) Todos somos descendientes de Colón: con él comienza nuestra genealogía” (p. 15).

Efectivamente, la constitución colonial del mundo moderno implica inexorablemente una conquista material —como lo fue la apropiación de tierras, recursos e incluso personas consideradas esclavas— pero a la vez una colonización de saberes, lenguajes, memorias e imaginarios. Con la conquista de las tierras americanas —y no su “descubrimiento” como suele atribuirse<sup>3</sup>— también se conquistaron y aniquilaron símbolos culturales, asesinando por partida doble a los pueblos originarios de América Latina.

Esta conquista, esta organización colonial del mundo se articula con el apogeo del proyecto moderno, que es a la vez intrínsecamente —y exclusivamente— europeo. De esta forma, Europa como unidad, como tecnología supraestatal de poder, se ubica en el epicentro de la conformación del mundo moderno, en un mismo movimiento en que deja lo no-europeo en el lugar de “lo otro”, insertándose en la gran narrativa universal de la modernidad. En este mismo sentido es cuando Castro-Gómez (2000) se refiere a la modernidad como una “máquina generadora de otredades” (Castro-Gómez, 2000, p. 92) con una lógica binaria que suprime las diferencias. Es así que, a partir del hecho histórico de la conquista de América y del inicio consumado del proyecto moderno, el sistema mundo se convierte en colonial, depredador y racista en estado universal.

La colonialidad del poder (Quijano, 2000) —esto es una especie de ampliación del concepto foucaultiano de poder disciplinario llevado a la esfera del sistema-mundo, es decir, la constitución del mundo eurocéntrico que disciplina a las otredades como forma legítima de ejercicio de poder— implica la legitimación de diferencias irremediables entre colonizador y colonizado.

Así, no era posible asegurar el orden y el progreso que la “evolución” del ser humano traía consigo a través de otras for-

---

<sup>3</sup> Afirmar que se descubrieron oculta y enmascara el genocidio que acaeció en nuestras tierras, una conquista justificada en la falsa idea europea de superioridad y obligación moral de civilizar.

mas de existencia social y cultural, y de este modo lo europeo se trazaba como el único camino legítimo. La organización colonial del mundo moderno trae consigo un “modelo civilizatorio, único, globalizado y universal”, que determina el “deber ser” para todos los pueblos del planeta (Lander, 2000, p. 12). En palabras del autor:

... (la sociedad moderna) es una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza la totalidad del tiempo y espacio de toda la humanidad a partir de su propia experiencia (...) Este metarrelato es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial y se instaura en la forma normal de ser humano. (Lander, 2000, p. 23)

Este “otro” —no europeo— inventado se enfrenta simbólicamente a la “mismidad” europea, representado en pares binarios contrapuestos: civilizado-bárbaro, progreso-retrógrado, ciudadano-indio, racional-irracional, hombre europeo-hombre indio sin alma, etc.<sup>4</sup> Y es en este contexto de disputa en el sentido común que la posición privilegiada de enunciación de Europa supone pretensión de superioridad (y normalidad) y por ende de la misión de civilizar a ese “otro” bárbaro, inculto, indio. El poder de narrar que ejercía Europa se traduce en la institucionalización de ciertos saberes que le darán consistencia y solidez. Cabe destacar que los sistemas educativos como los conocemos en la actualidad responden al legado moderno educativo, al mismo tiempo que es colonial.

---

<sup>4</sup> La biopolítica supone la idea de un tipo deseable de población frente a otro indeseable y susceptible de exterminar. De hecho, la perspectiva decolonial se apoya mucho en los escritos foucaultianos sobre el racismo. Según Foucault (2001, pp. 226-227) el racismo es “el corte entre lo que debe vivir y debe morir (...) es la condición gracias a la cual se puede ejercer el derecho de matar” no solo para cuidar la propia vida que esta sea más sana, más saludable y pura. Es más que pertinente la mención que Foucault plantea, en relación con la biopolítica, cuando sostiene que el racismo se configura como “mecanismo de Estado”.

La colonización simbólica del “otro deficiente y peligroso” se llevó a cabo con dispositivos y técnicas sutiles. La misión era clara: formar al ciudadano civilizado latinoamericano. Para ello se crearon leyes, programas modernizadores, instituciones, planes de urbanización, discursos y conductas esperables. Así, a través de un sistema clasificatorio en que algunas identidades homogéneas capaces de gobernarse a sí mismas y a otros, el relato eurocéntrico, moderno y occidental configuró sujetos de derecho y sujetos por fuera de estos<sup>5</sup>.

El sistema educativo nacional fue una de las instituciones más importantes al momento de materializar ese tipo deseable de subjetividad, ajustada a los cánones europeos de sociedad y cultura. A través de este, la élite criolla podría perpetuarse como clase dominante al mismo tiempo que se reeducaba a los bárbaros a través de la disciplina de su cuerpo, el control de sus instintos y la domesticación de su sensibilidad. No se escribieron manuales para ser “buen indio”, “buen negro” o “buen gaucho”, sino para ser buen ciudadano civilizado y ordenado (Castro Gómez, 2000, p. 149).

Escobar (2003) afirma que, si bien la perspectiva de pensamiento decolonial es crítica en sí misma, ha dejado abierta una serie de preguntas que no se ha detenido en responder. Es interesante pensar, en función del presente trabajo, en que una de esas cuestiones es la de las relaciones de género. Este autor sostiene que las relaciones sociales propias de las sociedades modernas son falocéntricas y que ello ubica a la mujer en un lugar de dominación y subordinación, es decir de otredad. Afirma, finalmente, que “el sujeto de la diferencia colonial no es un sujeto indiferenciado género-neutral —o diferenciado solo en términos de raza y clase—” (Escobar, 2003, p. 72). En los últimos

---

<sup>5</sup> Los primeros: los hombres blancos, propietarios, católicos, heterosexuales, etc. En el segundo grupo: mujeres, esclavos, niños, negros, locos, sirvientes, indios, homosexuales, etc.

tiempos, se han realizado una gran variedad de producciones académicas en el campo de la EF en relación con la perspectiva de género, entre los que destaca Pablo Scharagrodsky. Efectivamente, en las clases de EF se evidencian un sinnúmero de situaciones que implican desigualdad entre los géneros que forman parte de la organización colonial del mundo moderno que este escrito denuncia. Por ello, es vital comprender que la deconstrucción cultural que pretende la perspectiva decolonial implica, en algún punto, la reorganización de las relaciones de género y de las identidades sexuales. Aunque superficialmente, en el apartado de Resultados se incluirá esta temática para abordar el objeto de investigación.

A partir de la crisis de la modernidad, que se evidencia en la caída del fundamento filosófico del sujeto moderno y de los saberes hegemónicos más duros, es en el principio del siglo XXI cuando otras historias podrán ser narradas. Como afirma Lander (1997) “mientras que para algunos es el ‘Fin de la Historia’ para otros puede ser el comienzo de otras historias no coloniales” (Lander, 1997, p. 26). En el mismo sentido se expresa Castro Gómez (2007) cuando hace referencia a las teorías hetero jerárquicas de poder —en consonancia con la microfísica— que suponen una independencia relativa —y resistida— de lo local frente a los imperativos imperiales.

El pensamiento decolonial no pretende universalidad, sino pluriversalidad para sanar esa herida colonial. Mignolo (2007) es quien sostiene la idea de despegue y apertura (a modo de destrucción y reelaboración de las relaciones sociales) en cuanto a la constitución del mundo colonial. Este autor introduce la noción de frontera colonial y pretende despegarse de los efectos de la colonialidad del poder para reconstruir otras lenguas, memorias, economías, subjetividades y prácticas corporales.

Sobre estas últimas prácticas corporales y en relación con la constitución colonial del sistema educativo moderno se hace referencia a continuación.

## **Modernidad, sistema educativo y EF**

Como se dijo anteriormente, este escrito parte de la premisa de que la modernidad es constitutivamente colonial. Más cabalmente, no hay modernidad sin colonialidad, la modernidad es intrínsecamente colonial ya que en la misma base de la sociedad moderna yace la misión colonizadora y conquistadora. En este sentido, pensar las sociedades contemporáneas no es posible por fuera de este vínculo estrecho modernidad-colonialidad.

Así mismo, de acuerdo con Pineau (2005)<sup>6</sup>, Pérez Gómez (1996), Varela & Álvarez-Uría (1991) entre tantos otros, los sistemas educativos como se conocen en la actualidad han sido inventados por la modernidad en la forma institucionalizada escolar. Según esta línea discursiva y como se mencionó anteriormente, la escuela es una institución moderna y por lo tanto con imperativos conquistadores y colonizadores. De esta forma, no resulta forzoso pensar que la EF, como asignatura escolar, también supone una forma ideal de concebir al cuerpo —y de usarlo y disponer de este— cuya base es colonial y generadora de “otredades corporales”.

Así mismo, reviste interés la idea que el sistema educativo específicamente argentino emprendió un proceso de conformación de la sociedad nacional y patriótica, moldeando los sujetos sociales y políticos a través de la educación (Puiggrós, 1991; citado en Aisenstein & Scharagrodsky, 2006). Dicho proceso responde a un “patrón generalizado en occidente”, en el cual, como se desarrolla más adelante en relación con los avances de los resultados de la investigación, la EF en Argentina tuvo un papel destacado en la reproducción del proyecto educativo moderno/colonial —en tanto la concepción de la educación

---

<sup>6</sup> En su texto “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: ‘ésta es la educación’, y la escuela respondió: ‘yo me hago ocupó’”, Pineau (1996) sostiene que “la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que ésta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación” (p. 30).

como intelectual, moral y física— en la institucionalización de la educación de los cuerpos (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006, p. 50). En las conclusiones, pondremos a dialogar los discursos que dieron sentido a la emergencia de la EF tanto en Colombia como en Argentina, que de acuerdo con Aisenstein & Scharagrodsky (2006) se vincula con: la construcción de la Nación, mantenimiento del orden social y ciudadano —fuertemente estructurado con la salud, lo higiénico y la raza—, y la configuración del trabajador en términos económicos.

El significativo EF fue utilizado por primera vez en territorio europeo sumergido en un contexto plenamente moderno/colonial. Como afirman Crisorio & Giles (2009): “La Educación Física es un producto moderno. No solo nació en medio de la modernidad —Europa, 1880, 1890— sino que lo hizo de un parto característicamente moderno: del vientre de la ciencia y de la mano del Estado” (p. 48). En el mismo sentido escribe Scharagrodsky (2011) cuando afirma que “la procedencia difusa, borrosa y un tanto azarosa de la educación física moderna se sitúa en el siglo XIX en Europa” (p. 15). Resulta pertinente para el desarrollo posterior del presente trabajo destacar que la reforma de la gimnástica a la que hacen referencia Crisorio & Giles (2009) es un movimiento que surge en Europa a mediados de siglo XIX que debatía en torno a la legitimidad de los ejercicios artificiales de la gimnástica alemana para proponer la introducción al campo pedagógico de los ejercicios “naturales” propio del *sport* inglés, promovida por médicos y fisiólogos. Así, el cuerpo ya no sería la máquina cartesiana sino el organismo de la naturaleza, el cuerpo de la normalidad, lo que evidencia una clara marca moderna.

A finales de siglo XIX, la reforma de la gimnástica según Crisorio & Giles (2009) se complementa con la “invención del *Homo gymnasticus*” desde Scharagrodsky (2011) —nueva forma de concebir y educar al cuerpo— y con la reforma del sistema educativo en Europa, en donde, por mencionar un ejemplo, Alemania decide hacer frente a la sobrecarga de los estudiantes

incorporando mayor cantidad de horas de EF. El auge por la institucionalización a mansalva de (ciertas) prácticas corporales que se desencadenó en Europa a fines de siglo XIX llegó a América –principalmente por efecto de la fuerte inmigración– y se recontextualizaron en ese suelo, de acuerdo con el contexto local pero con discursos militares y predominantemente higiénicos-médicos propios de su origen europeo de emergencia (Scharagrodsky, 2007; 2011).

La EF moderna, occidental y colonial recontextualizada en Latinoamérica conservó los discursos que le dieron sentido en Europa, pero con ciertos matices que le asignaron particularidad y personajes destacables que tensionaron algunos postulados –es el caso de Enrique Romero Brest en Argentina– pero que excede este trabajo. El *Homo gymnasticus* de origen europeo y matriz moderna, que desembarcó e impactó en los saberes, discursos y prácticas sobre el cuerpo en América, se institucionalizó en las escuelas bajo la forma final de “EF”, estableciendo un ideal de cuerpo y prácticas corporales hegemónicas a ser construidos y educados a través de ciertos ejercicios físicos por un sistema educativo nacional inmerso en una sociedad con requerimientos políticos, económicos y sociales particulares.

Otras formas posibles de prácticas corporales –y que de hecho existían de forma diversa y heterogénea en tierras americanas precolombinas– fueron consideradas anormales y abyectas, y por ende marginadas, silenciadas, estigmatizadas, criminalizadas, patologizadas. La normalización de los cuerpos a través de los discursos occidentales y modernos de la medicina, la ciencia y el positivismo trajo consigo cuerpos indeseables, otredades corporales. Afirma Scharagrodsky (2011) que el *Homo gymnasticus* es una “invención moderna” que

... a la vez exudó fuertes dosis de modernidad creando, a partir de la autoafirmación de su supuesta ‘normalidad’, la existencia de la otredad representada por los cuerpos indeseables e imperfectos que se manifestaba en cuestiones relacionadas con la producti-

vidad, forma, tamaño, coraje, habilidades, destrezas, raza, etnia, religión o género. (Scharagrodsky, 2011, p. 18)

En este sentido, el autor sostiene que, al ser una invención moderna, el *Homo gymnasticus* “sentó su imagen a partir de criterios patriarcales y andrógenos” (Scharagrodsky, 2011, p.18).

A partir de esta invención occidental y moderna del *Homo gymnasticus* de la que habla Scharagrodsky (2011) y los planteamientos precedentes en relación con el pensamiento decolonial, es posible sostener que la EF escolar en América Latina supone cuerpos (y prácticas corporales) desde un punto de vista colonizado y conquistado. Como ya se dijo, la colonialidad no fue un hecho histórico acabado y de mero orden material, sino que implica un movimiento moderno que aún no se acaba y que es también cultural y simbólico. La colonialidad de poder implica pensar a Europa como epicentro macrofísico de un ejercicio de poder que pretende conquistar y civilizar a esa otredad —enunciada por la misma lógica geopolítica— para universalizar y homogeneizar los otros pensamientos y cuerpos posibles.

Siguiendo a Cullen (2015), que retoma a Kusch, afirma que “lo que nos gravita es el suelo que habitamos, empezando por el cuerpo” (Cullen, 2015, p. 22). Lo que pareciera que pretende sostener es que la gravidez del suelo descansa en primer término en el cuerpo, allí donde el sujeto puede estar-siendo. Así, un cuerpo desgravitado, despojado de la gravidez de su suelo, es lo que denominaremos como un cuerpo colonizado. Un cuerpo que no está-siendo, porque fue extraído de su suelo y fue ubicado en otro. Es en este aspecto que el cuerpo (otro) es reducido a la mismidad, imagen y modelo moderno/colonial/europeo. El cuerpo del suelo americano ha sido despojado de su suelo y no se ha respetado en tanto otro, ni diferente ni deficiente, simplemente otro que no era el europeo, este imponiéndose como hegemónico, ideal y deseable.

El trabajo de Taborda de Oliveira (2013) es más que relevante para esta línea argumentativa por varios motivos. En primer lugar, reconoce que la EF en América Latina “tiene como referencia los cánones de Europa” y que “olvidó la rica gama de manifestaciones corporales locales”, lo que contribuye a reafirmar la exclusión, dominación, discriminación y desigualdad en las sociedades latinoamericanas actuales a través de la “universalización” de las prácticas corporales —y usos del cuerpo con sesgos desiguales— que concibe como legítimas en detrimento de otras posibles. En segundo lugar, reafirma la idea planteada previamente en relación con las otredades corporales producto del desembarco simbólico occidental. Sostiene que tanto las mujeres como las poblaciones étnicas son marginadas de prácticas corporales consideradas normales por suponerles capacidades inferiores que los sujetos que sí se ajustan a los requisitos de normalidad. Finalmente, porque reivindica la posibilidad de que la práctica de la EF se aleje de las tradiciones que le dieron vida —o mate al padre, como diría Bracht— y se proponga la enseñanza de prácticas corporales propias de la cultura original en que esa educación se encuentra inmersa en lugar de los juegos, deportes y gimnasias que vinieron de Europa repletos de estereotipos. De este modo, se pregunta por “las canciones del altiplano boliviano, las guaranías de Paraguay o las artesanías del pueblo amazónico”, sobre “los bailes continentales” y por las expresiones de los cuerpos de los sujetos de las culturas latinoamericanas.

## METODOLOGÍA

Sirvent conceptualiza la metodología como “el conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico-conceptual y un material empírico” (Sirvent, 2005, p. 8). Así mismo, afirma que la metodología es un proceso tridimensional compuesto por: a) la dimensión epistemológica, en la cual

se trata de explicitar el tema, el objeto-problema, los objetivos, el estado del arte y la relevancia social; b) la dimensión de la estrategia general, compuesto por las decisiones del investigador en torno al diseño y andamiaje orientador de la investigación; y c) la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica, vinculada con la toma de posición respecto a la elección y aplicación de insumos de recolección y análisis de la evidencia empírica en coordinación con las otras dimensiones de la metodología. Conforme esta clasificación, en este apartado desarrollaremos principalmente las últimas dos ya que la primera fue pertinentemente desarrollada en el apartado anterior.

En cuanto a la dimensión de la estrategia general, se decidió proceder en una investigación de acción-participación, de índole descriptiva, circunscripto bajo las lógicas cualitativas (Sampieri et al., 2010). El tipo de diseño elegido fue el no experimental de corte transversal porque la recolección de la evidencia empírica se dio en el contexto social en que se construye el objeto de investigación a analizar, desde los significados, representaciones y perspectivas de los agentes educativos que le dan sentido al mismo.

Por otro lado, el muestreo designado fue el no probabilístico, en consonancia con lo anteriormente referenciado, debido a que no fue sometido al azar sino como efecto de una decisión estratégica por parte del investigador en relación con el problema, a los objetivos y al marco conceptual. Así mismo, las unidades de análisis fueron los docentes de EF del primer ciclo (1°, 2° y 3° del nivel primario, abarcativo desde los 6 a los 8 años aproximadamente) de la escuela en cuestión configurada como estudio de caso, ubicada en el barrio porteño de Caballito, CABA.

Finalmente, en relación con la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica, se procedió en primer lugar a la realización de observaciones no participantes en las clases de EF, enmarcadas en la unidad de análisis explicitada en el párrafo anterior. Esta instancia abrió una serie de

interrogantes que fueron retomados en las entrevistas semiestructuradas al personal docente de dichas clases. Además, de acuerdo con el formato espiralado que asumen estos tipos de investigación, se decidió entrevistar a la dirección de la escuela a la luz de los resultados que el trabajo de campo ha ido brindando.

El procedimiento metodológico en que se enmarca esta investigación se describe brevemente a continuación para dar pie al análisis de los resultados: unificación del material empírico, codificaciones de primer y segundo nivel, elaboración de categorías analíticas y su consiguiente clasificación, y retroalimentación teoría-empírica en movimiento espiralado hasta la saturación de categorías.

A modo de cierre, es necesario también remarcar que las consideraciones éticas explicitadas a quienes colaboraron en la recolección del material empírico giraron en torno a dos cuestiones. Por un lado, en relación con la exclusividad de la información para finalidades científicas: no se elaboraron juicios de valor, sino que la colaboración fue destinada para contribuir a construir conocimiento científico relevante para la comunidad educativa. Por el otro, se informó que se pondrán a su entera disposición los resultados de la investigación una vez esta concluya.

## **RESULTADOS**

En este apartado se enumeran una serie de resultados que se han estado analizando hasta el momento, a partir de las observaciones y las entrevistas. En este sentido, se procede a dividir el apartado en dos subapartados: por un lado, se describen algunas prácticas docentes que hemos analizado conforme al marco conceptual; por otro lado, se reflexiona en torno a los discursos de los docentes, en los que argumentan y sostienen sus prácticas profesionales. Cabe destacar que las categorías aún no se han saturado, por ende, el trabajo de campo continúa al momento de confeccionar este artículo.

## **Clases de EF con la lupa de la teoría decolonial: prácticas corporales institucionalizadas**

Como ya se hizo referencia, se realizaron observaciones no participantes de una serie de clases de EF para analizar las prácticas corporales institucionalizadas en las escuelas de CABA. Se analizó que, al menos en cuatro aspectos, las prácticas corporales que operan en las clases de EF en CABA y de acuerdo con los argumentos precedentes, responden a matrices modernas, occidentales y por tanto colonizadoras. Esta interpretación de los datos recolectados se complementa con los discursos de los docentes entrevistados.

### **Prácticas predominantemente enfocadas en el deporte**

Se observó un proceso de *deportivización* del contenido en las clases de EF, avalado posteriormente por los discursos docentes. Según la totalidad de los maestros entrevistados, el deporte es el “medio más propicio para la motricidad” ya que “además de estimular las habilidades motoras básicas, los chicos se divierten, entretienen y disfrutan de las clases”. Las prácticas corporales que operan en las clases de EF en este estudio de caso se focalizan en preceptos deportivistas, a pesar de que no se practiquen deportes en sentido estricto. Para fundamentar esta afirmación, traemos textualmente el discurso de un docente, cuando sostiene que

... los chicos de segundo grado no tienen los requisitos motrices ni cognitivos para practicar deportes, por eso realizamos circuitos en donde se estimulan habilidades motoras básicas para incorporarlo más adelante, desde los 9 años (...) el juego del ‘quemado’ es un gran medio para hacerlo. (Entrevistada N°4)

En términos genealógicos, el deporte se creó en el siglo XVIII (Elias & Dunning, 1996) y deviene del *sport* inglés; a partir de

este posicionamiento, podemos sostener que el deporte es una invención occidental y moderna. Cabe destacar que los discursos analizados no ubican al pato como el deporte de mayor popularidad en la escuela<sup>7</sup> —valorado como el deporte oficial de Argentina—, sino los más populares en la cultura argentina: fútbol, básquetbol, vóleibol, hándbol.

El deporte, como afirma Elias & Dunning (1996), forma parte de un proceso de “civilización” en clara consonancia con la misión moderna de lo europeo frente a lo no-europeo. Es sugerente el trabajo de Fernández Tabares & Molina Bedoya (2008) que si bien sugieren que efectivamente el deporte es un producto moderno y por lo tanto un dispositivo de la modernidad-colonialidad, intentan abordar la pregunta de cómo es posible abordar el deporte desde una perspectiva no moderna. En esa línea, proponen trazar otra genealogía del deporte colombiano “descolonizando la práctica deportiva”, ubicando el tejo como evidencia de un deporte autóctono.

## **Prácticas lúdicas eurocéntricas**

Se observó y analizó una amplia gama de prácticas recreativas y lúdicas. No se observaron juegos propios de los pueblos originarios sino lo que los docentes denominaron “juegos de competencia”, “masivos” y “de persecución”. En líneas generales, los docentes proponen juegos clasificados bajo estas denominaciones como medio o recurso para alcanzar objetivos específicos, generalmente vinculados a la adquisición de habilidades básicas que “sirvan como base” para el futuro aprendizaje de prácticas deportivas. Habilidades que, de acuerdo con las entrevistas, no

---

<sup>7</sup> Es importante remarcar que si el deporte del pato representa una práctica corporal no colonizada es una cuestión a debatir. Si bien la discusión y el debate sobre este tema no forma parte del objeto este artículo, se contempla abordarlo en la versión completa de la investigación.

solo “exceden los factores psicomotrices y técnicos requeridos para tal o cual deporte” (Entrevistado N°3), sino que también involucran “tolerancia a la frustración, a competir, y a respetar al rival” (Entrevistado N°3).

La totalidad de los juegos observados están basados en construcciones teóricas que tienen como referencia a autores europeos, como Domingo B. Sánchez (2001), Herrador et al. (2006), Durán Cuartero (2019), entre otros. El juego de la “gallina ciega”, frecuentemente observado en las clases en cuestión, se practica desde hace más de mil años en Francia y figura entre juegos comúnmente utilizados en las clases de EF, como afirman Herrador et al., (2006).

En relación con estas cuestiones, sostiene Taborda de Oliveira (2013) que:

... si seguimos desarrollando formas basadas en la competencia, en la clasificación o en la jerarquía, estamos siendo partícipes de un mundo de exclusión, destinado solo a algunos. Si nuestra tarea es encargarnos del cuerpo y sus manifestaciones, no podemos eludir los cuerpos sufridos de las poblaciones pobres de nuestro continente olvidados generalmente por políticas públicas que prefiere la *performance* de equipos de alta competencia. (pp. 218-219)

Es Altuve (2009) quien se propone visibilizar la tradición de los juegos latinoamericanos opacados y desplazados por el advenimiento del deporte europeo entre el siglo XIX y XX para desnaturalizar la visión eurocéntrica en que se apoyan las prácticas corporales lúdicas en la escuela.

### **Prácticas coloniales subordinadas al *Homo gymnasticus***

Se observaron y analizaron una serie de situaciones, escenas, discursos, acciones, tensiones, provocaciones que se clasificaron en prácticas corporales que se pueden denominar como hegemó-

nicas, las cuales responden a estereotipos sociales dominantes. Anteriormente se hizo referencia a la categoría *Homo gymnasticus* para aludir a imposición —moderna y europea— de un cuerpo universal, cuyo efecto supuso la conformación de cuerpos abyectos u otredades corporales (Scharagrodsky, 2011).

Así, los cuerpos gordos, improductivos, perezosos, afeminados, torpes, inútiles, homosexuales, femeninos que se registran en las observaciones de esta investigación, son considerados inferiores, susceptibles de esfuerzos por corregirse —mediante su moldeamiento o desaparición— o en el peor de los casos estigmatizados<sup>8</sup>. Sobre estos cuerpos que no importan, que deben ser modificados a partir de la configuración del exterior constitutivo nos detendremos en el apartado siguiente (“uso escolar de lo corporal”) sobre los resultados de la investigación.

## Uso escolar de lo corporal

Finalmente, y aunque excede la especificidad del ámbito de la EF, aunque la conforma, se observaron formas y estándares de vestimenta, usos del cuerpo, prácticas de embellecimiento del cuerpo respecto a la moda y belleza (Le Breton, 2002) en que se tiñe la escuela en general y el patio en donde se desarrollan las clases de EF tienen horizontes modernos, occidentales y europeos.

Así lo demostraban ya los manuales de urbanidad de las sociedades latinoamericanas entre finales de siglo XIX y principios del XX, en los cuales figuraban los modos correctos de caminar,

---

<sup>8</sup> Si bien en este artículo no se puede focalizar, cobra relevancia la temática de la perspectiva de género y la invisibilización de la cuestión en las obras centrales de la teoría crítica decolonial en clave educativa. Es pertinente detenerse en aquello en lo que aún no se detuvo para pensar de qué manera la organización colonial del mundo moderno tuvo efectos en términos de género en la construcción de los cuerpos en el campo disciplinar de la EF, sobre todo a partir de los resultados parciales de esta investigación, aún en proceso.

moverse y vestirse de acuerdo con parámetros europeos que no se compensaban con los locales. En Argentina, es la figura de vestimenta del gaucho —y el *habitus* que este porta— la que queda desplazada a favor de la moda occidental.

### **“Mens sana in corpore sano”: a propósito de la colonización del *Homo gymnasticus***

En este apartado se retoman algunas dimensiones analíticas del anterior y se entrecruzan con los discursos docentes analizados a partir de las entrevistas. Se elaboraron una serie de clasificaciones de las mismas que se complementan con los análisis abordados por las observaciones y que se centran en la categoría eurocéntrica y colonialista de *Homo gymnasticus* ya referenciada: de acuerdo con los procesos de codificación y clasificación de las categorías, se identificaron discursos en torno a lo saludable e higiénico, y a lo estético y moral.

Se registraron, analizaron y clasificaron una amplia gama de entrevistas a los docentes que forman parte de la unidad de análisis de la investigación. De acuerdo con la temática que compete a este artículo, cabe destacar en primer lugar la sistematización y caracterización de la asignatura escolar de la EF como “agente promotor de salud”. Así mismo, los docentes entrevistados en este estudio de caso argumentan sostenidamente que “el vínculo entre la EF y la salud es científico, o sea, no se puede cuestionar” (Entrevistada N°4) más aún en esta sociedad, que asume “prácticas sedentarias sin precedentes” (Entrevistada N°4).

A partir del desconocimiento y la naturalización de esa premisa en relación con la genealogía del campo de la EF en Europa y su re inserción en Argentina, Aisenstein & Scharagrodsky (2006) sostienen que los mitos en que se edificó y edifica la EF escolar favorecen a que no se pueda interpretar la realidad en su totalidad en tanto fenómeno social. En la misma dirección, afirman que:

... los profesores se asumen como agentes de salud sin dudar de la validez de dicha expresión (...) parte de la fundamentación científica, que la EF de finales de siglo XIX tomó de la Física, Fisiología y Psicología experimental, forman parte hoy de los mitos sobre la salud y la moral como atributos esenciales de las prácticas en EF. (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006, p. 240)

Cabe destacar que Crisorio & Giles (2009), al plantear la reforma de la gimnástica a la que ya se hizo mención en el desarrollo del marco teórico, afirma que la emergencia de la EF en territorio europeo supuso la transición entre el cuerpo considerado máquina al cuerpo como organismo. Por consiguiente, es la misma EF que emerge en Europa a partir de los aportes de fisiólogos y médicos —no olvidemos que el padre de la EF en Argentina, Enrique Romero Brest, era médico—, la que se reproduce en las prácticas y discursos actuales en las clases de EF escolar en CABA a partir del estudio de caso presentado aquí.

Otro de los supuestos analizados, muy ligado a los anteriores, es que “son pocos los estímulos propuestos para la EF actualmente en términos de salud, más aún comprendiendo a la salud no solamente física, sino también mental y cognitiva” (Entrevistada N°2). Esta clasificación que se elabora a partir de las entrevistas, remite conceptualmente a la clásica expresión en latín *mens sana in corpore sano* y su reinterpretación en el campo de la EF en Argentina, signada por la implementación de la misma por corrientes y perspectivas contrapuestas, como la romerista y militarista (Galak, 2012).

Esta expresión, profundamente occidental y referenciada en las sátiras de Juvenal en el imperio romano, caló hondo en el interés por el cuerpo en los discursos modernos en general y en la configuración de la EF Argentina de finales de siglo XIX y principios del XX. Galak (2012) sostiene que:

Además de constituirse en un “dogma moral” que norma, regula y disciplina, la alusión al “*mens sana*” refleja que la formación de pro-

fesionales militaristas se apoya en un orden del mundo compuesto por la articulación de un dualismo que subordina el cuerpo a la mente y por otro que supedita a ambos a la salud. (p. 243)

Existe una estrecha relación entre la expresión *mens sana in corpore sano* con la educación moral, el fortalecimiento del espíritu y el proyecto moderno educativo que supone toda educación como intelectual, moral y física al mismo tiempo. Una de las clasificaciones que cabe destacar se relaciona con los discursos docentes que dan cuenta de que existen algunas partes del cuerpo que deben invisibilizarse ante la mirada del otro.

La perspectiva de conformación de cuerpos que son normales, que merecen ser vistos o mostrados, cuerpos que son ideales, conlleva como reverso de la misma moneda cuerpos que no importan. Los procesos eurocéntricos que se expanden, colonizan y conquistan rejillas epistemológicas ya fueron descritos en Crisorio & Giles (2009) y Scharagrodsky (2011). Sin embargo, cabe la interpretación que estos procesos de normalización, extendidos en la institucionalización de la educación del cuerpo en el sistema educativo en Argentina, tienen correlato en lo considerado moralmente bueno (Galak, 2012, p. 38).

En línea con la anterior, otra categoría analítica es la de “ejercicio *moral* del cuerpo en términos estéticos”. Ésta se desprende del análisis en el trabajo de campo de discursos y prácticas que plantean la posibilidad material y simbólica de moldear lo corporal hacia lo sano, por ende lo bello, por consiguiente lo bueno y lo correcto. Una de las frases ilustrativas de esta clasificación sentencia que algunos niños o niñas sienten “vergüenza por su cuerpo. Trabajar estos temas desde pequeños es necesario e importante, que sepan que con actividad física y deporte sano pueden modificar su cuerpo cuanto deseen” (Entrevistada N°4).

El moldeamiento del cuerpo “desviado” que hay que encauzar para alinearse a imagen y semejanza del *Homo gymnasticus* europeo no es exclusivamente propio de esta época en que se

focaliza la investigación acá presentada, sino que el mandato de homogeneización de la sociedad es constitutivo del sistema educativo argentino. De las infinitas concepciones y usos de lo corporal, en la escuela se configura una sola posible, producto del proyecto moderno/colonial educativo (Scharagrodsky, 2007).

## **PRIMERAS CONCLUSIONES Y DISCUSIONES ABIERTAS DE REINTERPRETACIÓN**

En la extensión de este artículo, se desarrollaron los avances de una investigación en curso que pretende indagar en torno al efecto del proyecto educativo colonial/moderno en la recontextualización de la EF en CABA, Argentina, focalizado sobre los discursos y prácticas docentes. Para ello, se elaboró un registro de estado del arte, se delimitó conceptualmente el marco de la investigación, se tomaron decisiones en torno a la implementación metodológica y se desarrolló un trabajo de campo a partir de observaciones y entrevistas. Como se mencionó, por las características anteriormente descritas, este artículo propone una aproximación a la cuestión y no ofrece resultados definitivos ni acabados. A modo de cierre, en este apartado se procede a delinear algunos puntos de contactos entre el marco teórico y la evidencia empírica, principalmente apuntando a las investigaciones de Osorio Salguero (2013; 2017) que son las que se vinculan directamente con el objeto de investigación que en este artículo se presenta. Sin embargo, con los avances de la investigación se puede aventurar un desenlace: en relación con la hipótesis inicial, la cual argumentaba que existen elementos que aún perduran de la modernidad/colonialidad en los discursos docentes y prácticas profesionales de EF en CABA, los resultados iniciales parecerían reflejar la comprobación de la hipótesis. La educación física escolar, como parte de la conformación del sistema educativo nacional y la recontextualización de la EF emergente en el Occidente moderno, fue configurada bajo una matriz colonial.

A partir de los avances en los resultados expresados en esta investigación, se puede afirmar que, desde su constitución hasta la actualidad y de forma general, las prácticas y los discursos en las clases de EF participan —al menos parcialmente— en la reproducción de un orden social —y de un modelo educativo— que tiende a la injusticia social, desigualdad y opresión, instancias que habilitan la producción de “otredades corporales” a partir de los postulados de la teoría crítica decolonial.

En primer lugar, se resalta la importancia de pensar al cuerpo por fuera de las lógicas naturales del organismo e insertarlo en dimensiones políticas, históricas y discursivas. Se coincide con Osorio Salguero (2013) cuando afirma que son las prácticas corporales las primeras que son territorio colonizado por las lógicas de la modernidad/colonial. En tal sentido, tanto en los trabajos de investigación de Osorio Salguero (2013; 2017) como el que aquí se introduce, las prácticas y los discursos sobre el cuerpo en las clases de EF —perspectivas ligadas a la competencia, a la salud, a la higiene, a la moral, a la eugenesia, al género, a los modos de uso de lo corporal— son prácticas coloniales impuestas (Osorio Salguero, 2013, p. 46). Es en esta misma línea que se desarrolló el marco conceptual de la investigación, a partir de los aportes de Scharagrodsky (2011), tanto indagando el lugar del cuerpo en la escuela como la invención occidental del *Homo gymnasticus* diseminado en América Latina.

En segundo lugar, cabe destacar el contexto de emergencia y los discursos que dieron sentido al sintagma EF. En el presente trabajo de investigación se parte de los registros genealógicos elaborados por Crisorio & Giles (2009) y Scharagrodsky (2011) para dar cuenta de la configuración moderna y matriz europea del campo de la EF a partir de la influencia del saber biomédico, fisiológico e higienista. En esa línea, tanto los marcos conceptuales como los análisis de los resultados de Osorio Salguero y de la presente investigación indagan sobre los discursos y prácticas

docentes recontextualizadas en territorio colombiano y argentino, respectivamente. Osorio Salguero afirma que la emergencia de la EF en Colombia se estructura a partir de tres ejes: discursos morales vinculados con la centralidad de la Iglesia; la conformación de la Nación y de la salud pública (estos dos últimos anclados bajo la lógica estatal), estructuras aún arraigadas en pleno siglo XXI; la concepción del cuerpo de la EF colombiana aún está fuertemente atravesada por la salud, la raza, lo moral y lo higiénico, como dan cuenta las investigaciones en cuestión (Osorio Salguero, 2013; 2017). Sobre el caso argentino, se argumentan las coincidencias con este planteamiento a partir del análisis de Aisenstein & Scharagrodsky (2006) en el marco teórico, cuya permanencia relativa también se evidencia a partir de los avances en los resultados.

En tercer lugar, lo vinculado con el lugar del deporte en la escuela y el fenómeno de *deportivización* de los contenidos, resultados coincidentes entre las investigaciones de Osorio Salguero (2013; 2017) y el presente trabajo. Aunque en diferentes edades y ciclos etarios, en ambas investigaciones se evidencia empíricamente la centralidad que asume el deporte, en tanto una de infinitas prácticas corporales posibles, y se exponen componentes teóricos que dan cuenta del carácter occidental, moderno y colonial que tiene el deporte en cuanto a las relaciones de poder y los sistemas de exclusión en términos históricos. En esta misma línea se explicitaron en esta investigación, tanto en el marco teórico como el análisis de los resultados del campo empírico.

En cuarto lugar, es central en ambas investigaciones el contraste teórico-empírico en relación con los discursos médicos, saludables, morales y estéticos existentes en el campo de la EF escolar. En líneas coincidentes con lo que expresamos en el desarrollo del marco teórico, particularmente con la emergencia de la EF en Europa y la influencia de médicos, políticos y fisiólogos, Osorio Salguero (2013) expone lúdicamente el origen europeo

de las categorías vinculadas a la salud y la higiene y el valor moral del aseo en la intencionalidad de civilizar al “indio”. En este mismo sentido, plantea la escuela como un dispositivo de homogeneización y a la EF como una práctica biopolítica de salud. En la investigación que en este artículo se desarrolla, al confrontar lo conceptual con lo analizado en el campo de lo empírico se registra un diálogo interesante: efectivamente, discursos y prácticas docentes que dan cuenta de la lógica biomédica y saludable y, al mismo tiempo, las consideraciones morales de lo bueno y correcto en cuanto a las prácticas corporales deportivas y salubres se refiere.

Sin embargo, uno de los puntos contradictorios entre las investigaciones de Osorio Salguero y estos resultados se concentra en los análisis vinculados con las prácticas lúdicas y recreativas. Para el autor colombiano, el juego —referenciado conceptualmente bajo las perspectivas de Huizinga (2010) y Caillois (1986), ambos citados en Osorio Salguero (2013; 2017)— tiene un potencial creativo, empático y de alteridad con el otro y las otreidades corporales, y representaría una práctica descolonizadora que dispute sentido al carácter excluyente de la EF tradicional y al deporte escolar.

Sin contradecir la supuesta “potencialidad”, desde el punto de vista del autor y a partir del análisis de los resultados de la investigación, no se tienen argumentos para coincidir con Osorio Salguero (2013; 2017). Por el contrario, se ha analizado que los juegos y prácticas lúdicas que forman parte de los recursos implementados por los docentes “sujetos” de la investigación están sostenidos, pensados, planificados y argumentados bajo mandatos eurocéntricos y modernos que ignoran las prácticas culturales de los pueblos originarios, locales o autóctonos del territorio argentino.

Para finalizar, se considera que a partir de estas investigaciones, sus análisis y conclusiones, debe configurarse una hoja de ruta para continuar profundizando, ampliando a más países de la

región, delineando políticas educativas y culturales focalizadas, e insertarse como temática a mayor consideración dentro del campo de la EF y en la formación docente.

## REFERENCIAS

1. Aisenstein, A., & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo.
2. Altuve Mejía, E. (2009). Juego y revolución en América Latina. *Revista de História do Esporte*, 2(2),1-24. <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/755>
3. Blázquez Sánchez, D. (2001). *La Educación Física*. INDE.
4. Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
5. Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
6. Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, (6), 153-172. <https://doi.org/10.25058/20112742.290>
7. Crisorio, R., & Giles, M. (2009) *Estudios críticos de Educación Física*. Ediciones Al Margen.
8. Cullen, C. (2015). El problema del cuerpo y el sujeto pedagógico. En A. Ferreira (comp.), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (pp. 21-24). Miño y Dávila Ediciones.
9. Durán Cuartero, S. (2019) Conversión de juegos tradicionalmente sedentarios a motores como propuesta alternativa para clases de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 23(248), 49-60. <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/610>
10. Elias, N., & Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.
11. Escobar, A. (2003). «Mundos y conocimientos de otro modo». El programa de investigación modernidad/colonia-

- lidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-86. <https://www.revistatabularasa.org/numero01/mundos-y-conocimientos-de-otro-modo-el-programa-de-investigacion-de-modernidad-colonialidad-latinoamericano/>
12. Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
  13. Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, Legitimidades, Discursos y Prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales de siglo XIX y primer tercio del siglo XX* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.773/te.773.pdf>
  14. Huizinga, J. (2010). *Homo Ludens*. Madrid: Editorial Alianza.
  15. Herrador Sánchez, J. A., Zagalaz Sánchez, M. L., Martín Lopez, E. J., & Núñez Fernández, A. (2006). El juego de la gallina. Una actividad lúdico-tradicional a través de la historia. *Efdeportes*, 10(93). <https://www.efdeportes.com/efd93/juego.htm>
  16. Lander, E. (1997). Modernidad, colonialidad y postmodernidad. *Estudios Latinoamericanos*, 8(4), 31-46. <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/70462/62242>
  17. Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
  18. Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
  19. Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro Gómez, S., & Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
  20. Osorio Salguero, D. I. (2013). *Pensar la Educación Física actual: reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial* [trabajo de grado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://hdl.handle.net/10901/8690>
  21. Osorio Salguero, D. I. (2017). *Diálogos para repensar la Educación Física actual: una mirada en clave decolonial* [tesis de

- maestría, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Unilibre. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/11021>
22. Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Utopías, Nuestra Bandera: Revista de Debate Político*, (188), 97-123. <https://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>
  23. Pérez Gómez, A. (1996). Las funciones sociales de la escuela. De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Ediciones Morata.
  24. Pineau, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-51). Editorial Paidós.
  25. Rodríguez Giménez, R. (2015). Saber del cuerpo y escolarización. Apuntes para pensar una Educación Física en transición. En A. Ferreira (comp.), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento* (pp. 239-250). Miño y Dávila Ediciones.
  26. Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
  27. Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Memoria Académica*. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
  28. Scharagrodsky, P. (2011). *La invención del “Homo gymnas-ticus”*. *Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Prometeo.
  29. Sirvent, M. T. (2005). *El proceso de investigación*. Eudeba.
  30. Tabares Fernández, J. F., & Molina Bedoya, V. A. (2008). Notas para un juego-deporte insubordinado o del deporte desde la mirada de la modernidad/colonialidad. *Efdeportes*, 13(125). <https://www.efdeportes.com/indic125.htm>
  31. Tabora de Oliveira, M. (2013). Entre la tradición y la posibilidad: notas para pensar la Educación Física desde América Latina. En V. Varea, & E. Galak (comps.), *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 211-228). Editorial Biblos.

32. Todorov, T. (1998). *La conquista de América: el problema del otro*. Ediciones Siglo XXI
33. Varela, J., & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones La Piqueta
34. Walsh, C. (2014). *Prácticas decoloniales. Prácticas insurgentes para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Editorial AbyYala.