

## El cuerpo como territorio epistémico: Educación física, cognición y poder en contextos interculturales bilingües

*The Body as Epistemic Territory: Physical Education, Cognition, and Power in Intercultural  
Bilingual Contexts*

**Jimmy Marcelo Casco Miranda**

Universidad Estatal de Milagro

[jcascom@unemi.edu.ec](mailto:jcascom@unemi.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0000-5771-562X>

**Ortiz Solano Marcelo Xavier**

Universidad Estatal de Milagro

[mortizs8@unemi.edu.ec](mailto:mortizs8@unemi.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0004-3862-4203>

**Jorge Armando Guaminga Sagñay**

Universidad Estatal de Milagro

[jguamingas@unemi.edu.ec](mailto:jguamingas@unemi.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0002-9555-1413>

**Daniela Paola Ávalos Espinoza**

Universidad Estatal de Milagro

[daniela.avalos@ueb.edu.ec](mailto:daniela.avalos@ueb.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0002-9555-1413>

### RESUMEN

**Palabras clave:**

educación física  
intercultural;  
colonialidad corporal;  
cognición  
incorporada;  
epistemologías  
indígenas; educación  
intercultural bilingüe;  
decolonialidad

El presente artículo analiza cómo la educación física escolar en América Latina opera históricamente como dispositivo de colonialidad corporal que reproduce epistemologías eurocéntricas e invisibiliza saberes somáticos indígenas. Mediante una revisión crítica de literatura con enfoque decolonial, se examina la relación entre corporalidad, lengua originaria y procesos cognitivos en contextos interculturales bilingües. El estudio articula cuatro momentos metodológicos: revisión sistemática de fuentes secundarias (2010-2024), análisis de fuentes primarias normativas y curriculares, diálogo interdisciplinario entre estudios decoloniales y neurociencia cultural, y posicionamiento epistémico reflexivo.

Los hallazgos evidencian que mientras la educación física convencional naturaliza un *habitus* corporal occidental —caracterizado por el dualismo cartesiano, competitividad individualista y mediación exclusiva en español— las corporalidades indígenas constituyen sistemas epistemológicos relacionales que conciben el cuerpo como nodo de reciprocidad con la comunidad y la naturaleza, mediado en lenguas originarias. La colonialidad corporal no solo afecta la identidad, sino que configura arquitecturas cognitivas al restringir posibilidades de desplegar patrones de atención holística y memoria colectiva propios de epistemologías indígenas. Se argumenta que la recuperación de prácticas corporales cultural y lingüísticamente situadas no es folklore sino epistemología aplicada con potencial de incidir en cognición. El artículo identifica un vacío empírico crítico: la ausencia de estudios que midan impacto cognitivo de educación física intercultural bilingüe. Se concluye que transitar hacia interculturalidad crítica requiere transformación epistémica donde corporalidades indígenas sean fundamento curricular, posicionando el cuerpo como territorio legítimo de conocimiento y re-existencia frente a la hegemonía occidental.

## ABSTRACT

### Keywords:

intercultural  
physical education;  
bodily coloniality;  
embodied  
cognition;  
Indigenous  
epistemologies;  
intercultural  
bilingual education;  
decoloniality.

This article analyzes how school physical education in Latin America has historically operated as a device of bodily coloniality that reproduces Eurocentric epistemologies and renders invisible Indigenous somatic knowledges. Through a critical literature review with a decolonial approach, it examines the relationship between corporeality, native language, and cognitive processes in intercultural bilingual contexts. The study articulates four methodological moments: systematic review of secondary sources (2010-2024), analysis of normative and curricular primary sources, interdisciplinary dialogue between decolonial studies and cultural neuroscience, and reflexive epistemic positioning. Findings reveal that while conventional physical education naturalizes a Western bodily *habitus*—characterized by Cartesian dualism, individualistic competitiveness, and exclusive mediation in Spanish—Indigenous corporealities constitute relational epistemological systems that conceive the body as a node of reciprocity with community and nature, mediated in native languages. Bodily coloniality not only affects identity but configures cognitive architectures by restricting possibilities to deploy holistic attention patterns and collective memory inherent to Indigenous epistemologies. It is argued that recovering culturally and linguistically situated bodily practices is not folklore but applied epistemology with potential to impact cognition. The article identifies a critical empirical gap: the absence of studies measuring cognitive impact of intercultural bilingual physical education. It concludes that transitioning toward critical interculturality requires epistemic transformation where Indigenous corporealities become curricular foundation, positioning the body as legitimate territory of knowledge and re-existence against Western hegemony.

## Introducción

La educación física escolar en América Latina se ha configurado históricamente como dispositivo de normalización corporal (Foucault, 1976; Galak, 2012), privilegiando modelos eurocéntricos de movimiento, disciplina y rendimiento. En contextos interculturales bilingües, esta hegemonía corporal opera como violencia epistémica (Spivak, 1988; Fricker 2017) que descalifica saberes somáticos ancestrales. El cuerpo, lejos de ser una superficie neutra, constituye un "territorio donde se inscriben relaciones de poder" (Butler, 1993; Le Breton, 2002). En estudiantes indígenas, la imposición de prácticas corporales occidentales fractura la continuidad entre cosmovisión, lengua y experiencia encarnada, con consecuencias no solo identitarias sino también cognitivas.

Tradicionalmente, la educación intercultural bilingüe (EIB) se ha centrado en dimensiones lingüísticas y curriculares, relegando la corporalidad a un espacio subsidiario. Sin embargo, el cuerpo es el primer territorio de significación cultural (Citro, 2009; Csordas, 1990). Investigaciones recientes en neurociencia cultural (Kitayama & Park, 2010) y cognición incorporada (embodied cognition) demuestran que las prácticas corporales culturalmente específicas configuran arquitecturas neuronales; que el movimiento no es mero ejecutor de órdenes cerebrales, sino constitutivo del pensamiento; y que la lengua en que se media la experiencia corporal afecta el procesamiento cognitivo. En este sentido, el presente artículo propone que la recuperación de corporalidades indígenas en la educación física no constituye folklore, sino epistemología aplicada.

## Pregunta de investigación

¿De qué manera las prácticas de educación física cultural y lingüísticamente situadas inciden en el desarrollo de atención y memoria en estudiantes de secundaria en contextos interculturales bilingües, y qué revela esto sobre la relación entre colonialidad corporal y cognición?

## Objetivo general

Analizar cómo las prácticas de educación física cultural y lingüísticamente situadas influyen en el desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes de secundaria en contextos interculturales bilingües.

## Objetivos específicos

1. Identificar y describir las diferencias entre corporalidades hegemónicas occidentales y corporalidades ancestrales indígenas (relacionales, integradas con comunidad y naturaleza, mediadas en lengua originaria) en el contexto de la educación física escolar.
2. Indicar el impacto de prácticas corporales interculturales bilingües en la atención y memoria de estudiantes indígenas, comparando grupos expuestos a educación física convencional versus intercultural.
3. Examinar las relaciones de poder y violencia epistémica que operan en la educación física, evidenciando cómo la exclusión de saberes somáticos indígenas afecta la arquitectura cognitiva y reproduce la colonialidad.

## Metodología

El presente artículo adopta una metodología de revisión crítica de literatura con enfoque decolonial que articula cuatro momentos complementarios. Primero, se realizó una revisión sistemática de fuentes secundarias (2010-2024) en bases de datos como SciELO, Redalyc, EBSCO y Google Scholar, utilizando descriptores en español, inglés y portugués (“educación física intercultural”, “corporalidad indígena”, “colonialidad del cuerpo”, “cognición incorporada”, “decolonial physical education”, entre otros), priorizando trabajos con perspectiva crítica y pertinencia a contextos indígenas latinoamericanos; de esta búsqueda emergieron cinco núcleos temáticos: colonialidad y normalización corporal, prácticas corporales originarias como resistencia, mediación lingüística en el movimiento, corporalidades relacionales andinas y amazónicas, y cognición incorporada/neurociencia cultural.

Segundo, se llevó a cabo un análisis crítico de fuentes primarias normativas y curriculares (lineamientos nacionales de educación física y EIB en Colombia, Ecuador, Chile y Argentina, estándares docentes y marcos legales) que evidenció la brecha entre el discurso oficial de interculturalidad y la persistencia de prácticas corporales eurocéntricas que excluyen lenguas originarias y cosmovisiones no dualistas. Tercero, se realizó un diálogo interdisciplinario y traducción epistémica (Santos, 2010) entre estudios decoloniales, antropología del cuerpo, sociología de la educación y neurociencia cultural, confrontando la evidencia de la configuración cultural de la cognición (Kitayama & Park, 2010) con la crítica al epistemicidio (Quijano, 2000; Lugones, 2008; Walsh, 2010). Cuarto, se explicitó un posicionamiento epistémico situado y reflexivo (Haraway, 1988; Rivera Cusicanqui, 2010) que reconoce los límites de la producción académica desde posiciones aún marcadas por la colonialidad del saber y asume compromisos éticos de no instrumentalización ni reificación de conocimientos indígenas.

## Estado del Arte

En este apartado se exponen antecedentes bibliográficos que se aproximan teórica o epistemológicamente al objeto de investigación. Acorde a Klein (2021) los estudios que analizan específicamente las clases de educación física (EF) desde una perspectiva decolonial siguen siendo escasos o prácticamente inexistentes, lo que subraya la relevancia de aportes innovadores en esta área. Por ello, el estado del arte se estructura en tres bloques interconectados: primero, la integración de la perspectiva decolonial en el ámbito educativo general, con énfasis en lo pedagógico, destacando la obra de Walsh (2014); segundo, ensayos e investigaciones que reflexionan sobre el deporte, los juegos y la EF en contextos latinoamericanos; y tercero, las tesis de licenciatura y maestría de Osorio Salguero (2013, 2017), quien desarrolla un enfoque análogo al propuesto aquí, aunque en escenarios colombianos, al replantear la EF desde una teoría crítica decolonial.

En el primer bloque, la perspectiva decolonial irrumpe en el ámbito educativo para resaltar la dimensión política de lo pedagógico, con el objetivo de cuestionar y desafiar la racionalidad única de la modernidad occidental y el poder colonial que persiste en las estructuras contemporáneas. Walsh (2014) se centra en pedagogías que fomentan el pensamiento desde genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios alternativos, promoviendo un acto de educar(se) anclado en luchas sociales por mundos posibles distintos (p. 28). Aunque su enfoque teórico y epistemológico trasciende el ámbito escolar, enfatiza el compromiso político inherente al proceso educativo, recurriendo frecuentemente a Freire para extenderse más allá del sistema formal e institucional. Reconocer estos vínculos entre lo educativo, lo pedagógico y la teoría crítica decolonial —ya sea en términos políticos y sociales como en Walsh, o históricos como en Castro-Gómez— resulta esencial para formular el problema de investigación aquí abordado.

Esta sección prioriza la obra de Walsh por su enfoque en lo pedagógico, clave para analizar el objeto de estudio, aunque no es el único trabajo que aborda esta problemática; contribuciones de otros autores se revisarán en el marco conceptual.

En el segundo bloque, se incluyen ensayos e investigaciones de autores sudamericanos que abordan prácticas corporales en territorios latinoamericanos, como el argentino Scharagrodsky, el venezolano Altuve Mejía y el brasileño Taborda de Oliveira. Es particularmente relevante la noción de *Homo gymnasticus* —una concepción específica del cuerpo y su uso, originada en contextos europeos— que influyó en la configuración corporal durante la escolarización impuesta desde Occidente en América Latina (Scharagrodsky, 2011). Este libro compilado por Scharagrodsky (2011) surge de investigaciones de una veintena de académicos y describe procesos históricos que dieron lugar a una narrativa corporal única en países europeos del siglo XIX (Alemania, España, Francia, Italia, Reino Unido, Suecia y Portugal), así como su recontextualización impuesta, colonial y moderna en América (específicamente en Argentina, Brasil, Colombia, Estados Unidos, México y Uruguay). Además, Altuve Mejía (2009) y Taborda de Oliveira (2013) problematizan los efectos devastadores de la colonización del cuerpo y las prácticas corporales en tierras latinoamericanas, exponiendo la aniquilación simbólica sufrida por deportes y juegos tradicionales regionales ante la "organización colonial del mundo moderno", tema que se profundiza en el marco teórico.

Finalmente, en el tercer bloque se posicionan las investigaciones de Osorio Salguero, quien aplica una crítica decolonial al área curricular de la EF a partir de trabajo de campo en Colombia, derivado de sus tesis de licenciatura y maestría. En ellas, el autor examina los sentidos y significaciones atribuidos al campo de la EF en instituciones educativas, elaborando una genealogía de las prácticas en sesiones de EF bajo la luz de la perspectiva decolonial (Osorio Salguero, 2013, 2017). Su finalidad última radica en transformar las prácticas escolares cotidianas. A lo largo de estas obras, Osorio Salguero analiza discursos deportivistas, saludables e higienistas extraídos del trabajo de campo, aplicando conceptualizaciones de enfoques decoloniales (Osorio Salguero, 2013, 2017). Ambas investigaciones concluyen que las prácticas corporales naturalizadas en clases de EF tienen su genealogía en imposiciones culturales colonizadoras eurocéntricas.

Este repaso bibliográfico proporcionó mayor especificidad y justificación al interior de la investigación presentada. Por un lado, destaca el anclaje novedoso del objeto de estudio en el contexto argentino; por otro, se diferencia de otros trabajos por su enfoque ligado al marco científico y centrado en la cuestión específica. En este sentido, la investigación busca generar conocimiento científico innovador, al tiempo que transforma prácticas docentes, pedagógicas y escolares en el campo de la EF. 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), lo que invita a reflexionar si las prácticas corporales escolares mantienen parámetros coloniales y occidentales denunciados aquí. Antes de concluir, se enfatiza la complejidad de recurrir a un abordaje histórico para indagar orígenes y génesis de un fenómeno y compararlo con casos contemporáneos. Se remarca que lo presentado es un resumen de avances en una investigación en curso, proponiendo perspectivas que superen el obstáculo de la linealidad temporal implícita.

### **Un primer acercamiento a los estudios sobre Educación Física (EF) e interculturalidad**

Es importante evidenciar que dentro del objeto de estudio del presente artículo se manifiesta como la configuración de procesos cognitivos —específicamente atención y memoria— mediados por corporalidades culturalmente situadas en estudiantes de secundaria en contextos interculturales bilingües.



Esto implica evidenciar cómo las prácticas corporales que portan sentido cultural y que son mediadas lingüísticamente en lengua originaria inciden en la arquitectura misma de estos procesos mentales (Csordas, 1990; Kitayama & Park, 2010). El objeto no se reduce a medir si los estudiantes tienen mejor o peor atención después de realizar ejercicio físico, como lo haría un estudio convencional de educación física y neurociencia, sino que interroga la dimensión epistémica del cuerpo: el cuerpo como territorio donde se inscriben y disputan formas de conocer y de organizar la experiencia cognitiva (Butler, 1993; Le Breton, 2002).

Este objeto se construye sobre una tensión fundamental: la fractura epistémica corporal existente en contextos interculturales bilingües, donde coexisten conflictivamente una corporalidad hegemónica escolar de matriz occidental —que privilegia el cuerpo individual disciplinado, segmentado de la mente, orientado a la competencia y mediado exclusivamente en español (Foucault, 1976; Bourdieu, 1977)— frente a corporalidades ancestrales indígenas que conciben el cuerpo como nodo relacional integrado con la comunidad y la naturaleza, portador de memoria colectiva y cuya experiencia es mediada en lengua originaria con toda la carga semántica y cosmovisionaria que ello implica (Citro, 2009; Arnold, 2008; Viveiros de Castro, 2004).

El objeto es, por tanto, profundamente sociológico porque no busca simplemente correlacionar variables, sino desentrañar relaciones de poder que operan a nivel somático, visibilizar cómo la colonialidad se inscribe en los cuerpos y se reproduce a través de dispositivos pedagógicos aparentemente neutros como la educación física (Quijano, 2000; Lugones, 2008), y evidenciar que existen epistemologías corporales subalternas que han sido sistemáticamente invisibilizadas por el proyecto civilizatorio moderno occidental, pero que constituyen formas válidas y potentes de configurar la cognición (Spivak, 1988; Santos, 2010).

Es importante precisar que el objetivo de este artículo no resulta pretencioso ni pretende fundar una nueva teoría analítica universal sobre la cognición humana; no busca erigirse como un aporte definitivo a las grandes discusiones de la psicología cognitiva o la neurociencia. Su ambición es más modesta y, a la vez, más urgente: identificar y comprender las formas concretas en que se han ido articulando —y, sobre todo, desarticulando— los vínculos entre corporalidad, lengua originaria y procesos cognitivos en contextos escolares marcados por la colonialidad persistente. Se trata, en última instancia, de visibilizar qué tipo de conocimiento se legitima, qué mediaciones corporales y lingüísticas se privilegian y, especialmente, qué formas de conocer quedan sistemáticamente excluidas cuando la educación física se presenta como un ámbito supuestamente neutro y universal.

Los tres ejes de discusión propuestos —epistemológico, sociológico-político y pedagógico— no constituyen meros apartados descriptivos ni un esquema taxonómico. Operan, más bien, como interrogantes críticos que invitan al lector a reconocer las profundas intersecciones entre la educación física, los dispositivos de la colonialidad del poder y las posibilidades de una decolonialidad del cuerpo y del saber. Estos ejes funcionan como guías analíticas y, al mismo tiempo, como provocaciones que obligan a preguntarse desde dónde se habla, qué corporalidades se silencian y qué arquitecturas cognitivas se naturalizan cuando la escuela sigue reproduciendo, aun bajo la etiqueta de "interculturalidad", un modelo corporal y cognitivo de matriz eurocéntrica. Lejos de ser un cierre interpretativo, los ejes abren caminos para comprender mejor la magnitud política y epistémica del problema planteado y, sobre todo, para imaginar prácticas pedagógicas que restituyan al cuerpo indígena su condición de territorio legítimo de significación y conocimiento.

En tal sentido, el primer eje de discusión es epistemológico y cuestiona la pretensión de universalidad de la ciencia cognitiva occidental.

Si los resultados muestran que estudiantes que participan en educación física intercultural bilingüe (Ahmed, 2015) desarrollan patrones de atención y memoria cualitativamente diferentes, pero igualmente efectivos o incluso superiores a los del grupo control, esto evidenciaría que no existe una única forma de atender o de memorizar, sino que estos procesos están culturalmente configurados y que la neurociencia ha naturalizado como universal lo que es en realidad una arquitectura cognitiva históricamente específica: la occidental moderna (Kitayama & Park, 2010; Nisbett et al., 2001).

Esto obliga a replantear categorías fundamentales de la psicología cognitiva y abre la puerta a lo que podríamos llamar una psicología cognitiva intercultural o una neurociencia decolonial que reconozca la pluriversalidad de soluciones evolutivas y culturales al problema de la cognición humana (Santos, 2014). Aquí la discusión dialoga críticamente con autores como Kitayama y Nisbett (2003) sobre neurociencia cultural, pero señalando que incluso estos estudios mantienen un sesgo occidental al comparar siempre desde parámetros definidos por la psicología europea y norteamericana, mientras que lo que esta investigación propone es tomar en serio las epistemologías indígenas no como variantes exóticas, sino como puntos de partida legítimos para comprender la cognición (Cusicanque, 2005).

El segundo eje de discusión es sociológico y político y se centra en el cuerpo como campo de disputa hegemónica. Retomando a Bourdieu, la educación física escolar opera como mecanismo de inculcación de un habitus corporal legítimo que naturaliza como universal una forma históricamente situada de concebir y usar el cuerpo. Los resultados de la investigación permitirían argumentar que existe un capital corporal diferenciado, donde estudiantes indígenas poseen competencias somáticas valiosas desarrolladas en sus contextos comunitarios, pero que la escuela no reconoce como tales y, más aún, activamente deslegitima al imponer exclusivamente prácticas corporales occidentales.

Desde Foucault (1978), se señala cómo la educación física convencional funciona como tecnología de normalización y disciplinamiento biopolítico de poblaciones indígenas, donde educar el cuerpo significa colonizarlo: hacerlo dócil, productivo e individualmente competitivo según los requerimientos del capitalismo moderno. En contraste, la educación física intercultural podría interpretarse como tecnología de resistencia o de insurrección corporal que permite a los estudiantes reapropiarse de su corporalidad y articularla con su identidad cultural y comunitaria. Aquí entraría también la discusión sobre violencia epistémica de Spivak y epistemicidio de Boaventura de Sousa Santos, argumentando que la exclusión de corporalidades indígenas del currículo escolar no es un olvido inocente, sino parte de un proyecto sistemático de destrucción de conocimientos otros, y que esto tiene consecuencias materiales concretas en el desarrollo cognitivo y el bienestar de estudiantes indígenas.

El tercer eje de discusión es pedagógico y propositivo y se pregunta por las implicaciones prácticas de los hallazgos para la transformación de la educación intercultural bilingüe. Si la investigación demuestra que prácticas corporales culturalmente situadas potencian la cognición, esto obliga a repensar radicalmente el currículo de educación física en contextos interculturales que actualmente reproduce acríticamente modelos nacionales homogeneizantes. La discusión plantearía que la educación intercultural no puede limitarse a incluir superficialmente algunos juegos tradicionales en fechas folclóricas, sino que requiere una transformación epistémica donde las corporalidades indígenas sean el fundamento, no el añadido decorativo, del proceso educativo.

Esto conecta con los debates sobre interculturalidad funcional versus interculturalidad crítica de Catherine Walsh (2015), donde la primera simplemente añade diversidad sin cuestionar estructuras de poder, mientras la segunda transforma las relaciones de dominación que producen subalternidad.

Una educación física intercultural crítica sería aquella que no solo tolera, sino que centra las epistemologías corporales indígenas como igualmente válidas a las occidentales y que, además, visibiliza y problematiza con los estudiantes las relaciones de poder que históricamente han jerarquizado corporalidades.

## Marco Teórico

### El cuerpo como objeto de estudio

El cuerpo constituye la medida primaria y más persistente de casi todos los indicadores sociales y biográficos: peso, talla, edad cronológica, estado civil, identidad étnica, clase, género y racialización se inscriben, se miden y se hacen legibles precisamente en él. Por ello ha sido objeto privilegiado de la antropología y la sociología contemporáneas, que lo reconocen no como mera materia biológica neutra, sino como el lugar donde se singulariza la existencia, se materializan las relaciones de poder y se disputa el sentido de lo humano.

El análisis de la interculturalidad en la educación física latinoamericana ha generado contribuciones académicas significativas que cuestionan los modelos coloniales tradicionales. Hurtado Cerón y Molina Bedoya (2019) examinan cómo la normativa colombiana de educación física perpetúa exclusiones coloniales al marginar las culturas indígenas en la formación docente. Los autores proponen un enfoque intercultural que integre prácticas corporales de los pueblos nasa y wayuu, mediadas en lenguas originarias, como estrategia de resistencia epistémica y decolonización del cuerpo en el ámbito escolar.

Profundizando en esta línea crítica, Hurtado Cerón (2020) cuestiona la formación universitaria en educación física por su sesgo colonial que invisibiliza saberes indígenas, particularmente la práctica del "tejiendo la vida" en comunidades nasa del Cauca. El autor defiende una pedagogía decolonial que incorpore el bilingüismo —kichwa o nasayuwe— en las prácticas motrices, posicionando la educación propia como herramienta sociopolítica para el empoderamiento indígena.

Desde el contexto argentino, Sanelli (2023) analiza en su tesis de maestría la integración de prácticas corporales de pueblos originarios, examinando programas como "Recuperando nuestros Juegos" en Carmen de Patagones. El estudio documenta la incorporación de juegos mapuche, como el Palin —predecesor del hockey que incluye rituales lingüísticos en mapuzungun— en la educación intercultural bilingüe (EIB). Sanelli critica la colonialidad histórica que ha homogeneizado los cuerpos indígenas y propone diálogos interculturales que recuperen memorias colectivas y lenguas orales como formas de resistencia, en consonancia con la Convención 169 de la OIT y la Ley de Educación Nacional 26.206.

En Chile, Aguilera y Rojas (2023) identifican tensiones epistemológicas en los estándares disciplinares para la formación docente en educación física, evidenciando cómo los estándares de 2021 excluyen conceptos de "actividad física" provenientes de saberes mapuche y aymara, reproduciendo así epistemicidios coloniales. Desde una perspectiva decolonial, los autores plantean la urgencia de un enfoque bilingüe que descentre las epistemologías eurocéntricas e incorpore cosmovisiones indígenas para promover una cognición corporal pluriversal.



En el contexto ecuatoriano, Osorio Salguero y Guerrero Rivera (2021) proponen una relectura decolonial de la educación física, criticando su función en la colonización de cuerpos indígenas kichwa. Los autores integran el bilingüismo en prácticas motrices ancestrales, como danzas rituales, para combatir la violencia epistémica, dialogando con teóricos como Quijano y Mignolo. Su propuesta aboga por currículos de EIB que posicionen el cuerpo como territorio de re-existencia.

Estos estudios coinciden en señalar la necesidad de transitar desde una interculturalidad funcional —meramente superficial— hacia una interculturalidad crítica y decolonial (Walsh, 2010), donde la educación física deje de ser un dispositivo normalizador y se constituya en espacio de diálogo lingüístico-cultural y descolonización.

### **Dispositivos de poder y colonialidad corporal**

En este sentido, la educación física escolar opera históricamente como dispositivo de inculcación de un *habitus* corporal legítimo de matriz eurocéntrica. Se incorpora el giro decolonial para analizar la dimensión somática de la colonialidad del poder (Quijano, 2000; Lugones, 2008), el epistemicidio como destrucción sistemática de saberes otros (Santos, 2010) y la violencia epistémica que silencia voces subalternas (Spivak, 1988), mostrando cómo la exclusión de corporalidades indígenas constituye un proyecto sistemático de borrado cultural que se materializa en la escuela republicana latinoamericana.

Aquí se contrasta la segmentación cartesiana cuerpo-mente con las cosmovisiones andinas que conciben el cuerpo como nodo relacional de reciprocidad con la Pachamama y la comunidad (Arnold & Yapita, 2006; Rivera Cusicanqui, 2010; Rengifo Vásquez, 2009; Estermann, 2006), el perspectivismo amazónico-andino (Viveiros de Castro, 1998), las ecologías corporales indígenas en los Andes colombianos (Ulloa, 2004) y las ontologías relacionales del sur andino (de la Cadena, 2015). Se integra asimismo la cognición incorporada como paradigma que reconoce el cuerpo como constitutivo del pensamiento (Csordas, 1990; Varela et al., 1991) y la neurociencia cultural que demuestra la configuración cultural de las arquitecturas neuronales (Kitayama & Park, 2010; Chiao & Ambady, 2007), pero desde una lectura crítica que cuestiona su sesgo occidental y propone la necesidad de una neurociencia decolonial capaz de reconocer la pluriversalidad de las arquitecturas cognitivas.

Este entramado permite sustentar que la recuperación de prácticas corporales indígenas en la educación física no es un gesto folclórico, sino una forma legítima de epistemología aplicada que incide directamente en la configuración neuronal y cognitiva de los sujetos (Citro, 2009; Le Breton, 2002).

Marcel Mauss (1936) introduce el concepto de técnicas corporales: no existe movimiento natural, todo gesto es aprendido culturalmente. Bourdieu (1977) profundiza con el "*habitus* corporal": esquemas de percepción y acción incorporados que reproducen estructuras sociales. En contexto intercultural, surge la pregunta: ¿qué *habitus* corporal legitima la escuela? La educación física convencional naturaliza como universal lo que es histórica y culturalmente específico: la postura erguida militar, la competitividad individualista, la segmentación cuerpo-mente cartesiana.

Quijano (2000) y Lugones (2008) analizan cómo la colonialidad opera también somáticamente: racialización, generización y disciplinamiento de cuerpos colonizados. La escuela republicana latinoamericana heredó este proyecto civilizatorio donde "educar el cuerpo indígena" significaba borramiento cultural (Martínez Boom, 2012).

## Corporalidades indígenas como epistemologías alternativas

Frente al cuerpo-máquina occidental, las cosmovisiones indígenas conciben corporalidades relacionales: el cuerpo andino como nodo de reciprocidad con la naturaleza y la comunidad (Arnold, 2008); el cuerpo amazónico como perspectiva transformable (Viveiros de Castro, 2004); el cuerpo mesoamericano vinculado a ciclos cósmicos (López Austin, 1996). Estas corporalidades no son metáforas sino prácticas concretas, y su exclusión escolar constituye epistemicidio (Santos, 2010).

Aunque la literatura revisada no presenta estudios empíricos que midan directamente el impacto de prácticas corporales cultural y lingüísticamente situadas sobre la atención y la memoria en estudiantes de secundaria indígenas, sí ofrece un marco teórico crítico que permite fundamentar con solidez la hipótesis central de esta investigación: la colonialidad corporal opera como un dispositivo que configura y restringe la arquitectura misma de la cognición (Ahmed, 2015; Klein, 2021).

Desde la perspectiva decolonial, la educación física moderna no es un ámbito técnico-neutro, sino una tecnología de la colonialidad del poder que reproduce la fractura cuerpo-mente y, con ella, una determinada forma de conocer, recordar y atender. El dualismo cartesiano que subordina el cuerpo a la mente —y que la máxima latina "*mens sana in corpore sano*" consagró en el discurso pedagógico— se revela como una matriz colonial que naturaliza la razón occidental y desvaloriza toda cognición que no se ajuste al modelo racional, blanco, masculino y adulto (Ahmed, 2015). En este sentido, la cognición no es un proceso exclusivamente cerebral, sino un "pensamiento corporizado" (*embodied thought*) inseparable de la experiencia material, afectiva y cultural del cuerpo. Cuando la escuela impone prácticas corporales eurocéntricas, no solo disciplina movimientos: coloniza emociones, memorias y formas de atención.

La imposición del ideal del *Homo gymnasticus* —cuerpo competitivo, individual, medible y productivo— genera otredades corporales racializadas y feminizadas que son percibidas como torpes, improductivas o fuera de lugar (Klein, 2021). Este proceso de estigmatización restringe la movilidad, la capacidad de acción y, por tanto, las posibilidades de exploración sensorial y cognitiva. Los cuerpos indígenas, al ser desgravitados de su suelo cosmovisional y reubicados en un espacio escolar que los declara "incorrectos", pierden la posibilidad de desplegar patrones de atención holística, relacional y cíclica propios de sus epistemologías corporales. La memoria colectiva también se ve afectada: la aniquilación simbólica de juegos, danzas y rituales ancestrales equivale a un epistemicidio que borra las huellas mnémicas inscritas en el cuerpo, sustituyéndolas por una memoria corporal alineada con el proyecto civilizatorio occidental.

En consecuencia, la colonialidad corporal no solo afecta la identidad o el bienestar; incide directamente en la configuración de la atención y la memoria al imponer una arquitectura cognitiva segmentada, competitiva y desarraigada. La recuperación de prácticas corporales mediadas en lengua originaria y ancladas en cosmovisiones indígenas no sería, por tanto, un mero gesto de inclusión cultural, sino una intervención epistémica y cognitiva que restituye al cuerpo su condición de territorio legítimo de conocimiento y permite el desarrollo de formas de atención y memoria cualitativamente distintas, pero igualmente válidas y potentes. Este es precisamente el vacío empírico que el presente estudio busca llenar, tomando como punto de partida la crítica decolonial para pasar de la denuncia de la fractura a la demostración de sus efectos cognitivos concretos.

## Conclusiones

El presente artículo pone en evidencia que la educación física escolar en América Latina opera históricamente como dispositivo de colonialidad corporal, reproduciendo epistemologías eurocéntricas que invisibilizan y deslegitiman saberes somáticos indígenas. A través de la revisión crítica de literatura desde una perspectiva decolonial, se han identificado tres hallazgos fundamentales que estructuran las conclusiones en correspondencia con los objetivos planteados.

En relación a la identificación de las diferencias entre corporalidades hegemónicas y ancestrales, se ha evidenciado que mientras la educación física convencional naturaliza un *habitus* corporal occidental —caracterizado por el dualismo cartesiano cuerpo-mente, la competitividad individualista, el disciplinamiento biopolítico y la mediación exclusiva en español— las corporalidades indígenas se configuran como sistemas epistemológicos relacionales que conciben el cuerpo como nodo de reciprocidad con la comunidad y la naturaleza, portador de memoria colectiva y mediado en lenguas originarias (Arnold, 2008; Viveiros de Castro, 2004; Citro, 2009). Esta diferencia no es meramente cultural sino epistémica: implica formas radicalmente distintas de conocer, percibir y organizar la experiencia corporal.

Es importante indicar que el impacto de prácticas corporales interculturales bilingües en la cognición, la revisión teórica ha permitido construir la hipótesis —pendiente de verificación empírica— de que la recuperación de prácticas corporales cultural y lingüísticamente situadas no constituye folklore sino epistemología aplicada que incidiría directamente en la configuración de procesos cognitivos como atención y memoria. La articulación entre cognición incorporada (Csordas, 1990; Varela et al., 1991), neurociencia cultural (Kitayama & Park, 2010) y crítica decolonial (Ahmed, 2015; Klein, 2021) sustenta que las arquitecturas cognitivas no son universales sino culturalmente configuradas, y que la imposición de corporalidades eurocéntricas restringe las posibilidades de desplegar patrones de atención holística y memoria colectiva propios de epistemologías indígenas.

Otro nodo importante son las relaciones de poder y violencia epistémica, el análisis ha revelado que la exclusión de saberes somáticos indígenas del currículo escolar no es omisión inocente sino proyecto sistemático de epistemicidio (Santos, 2010) que opera a través de la educación física como tecnología de normalización corporal (Foucault, 1976; Bourdieu, 1977). La colonialidad corporal se materializa cuando la escuela deslegitima competencias somáticas valiosas desarrolladas en contextos comunitarios indígenas, imponiendo el ideal del *Homo gymnasticus* (Klein, 2021) como único modelo corporal legítimo. Este proceso tiene consecuencias materiales concretas: al desgravitar los cuerpos indígenas de su suelo cosmovisional y reubicarlos en espacios escolares que los declaran "incorrectos", se restringe su movilidad, capacidad de acción y, por tanto, sus posibilidades de exploración sensorial y cognitiva.

La colonialidad corporal opera como dispositivo que configura y restringe la arquitectura misma de la cognición. La fractura cuerpo-mente cartesiana que la educación física moderna reproduce no es neutral: constituye una matriz colonial que naturaliza la razón occidental como única forma válida de conocer y desvaloriza toda cognición que no se ajuste al modelo racional, blanco, masculino y adulto. Cuando la escuela impone prácticas corporales eurocéntricas, no solo disciplina movimientos: coloniza emociones, memorias y formas de atención. La aniquilación simbólica de juegos, danzas y rituales ancestrales equivale a un epistemicidio que borra huellas mnémicas inscritas en el cuerpo, sustituyéndolas por una memoria corporal alineada con el proyecto civilizatorio occidental.

En tal sentido, el artículo demuestra que existe un capital corporal diferenciado: estudiantes indígenas poseen competencias somáticas valiosas que la escuela no reconoce y activamente deslegitima. La educación física intercultural crítica emerge como tecnología de resistencia o insurrección corporal que permite reapropiación de la corporalidad y articulación con identidad cultural y comunitaria, contrastando con la educación física convencional que funciona como tecnología de disciplinamiento biopolítico de poblaciones indígenas. Además, se concluye que la educación intercultural bilingüe no puede limitarse a incluir superficialmente juegos tradicionales en fechas folclóricas. Se requiere transformación epistémica donde las corporalidades indígenas sean el fundamento, no el añadido decorativo, transitando de una interculturalidad funcional que añade diversidad sin cuestionar estructuras de poder hacia una interculturalidad crítica (Walsh, 2010, 2015) que transforma las relaciones de dominación que producen subalternidad. Una educación física intercultural crítica debe centrar las epistemologías corporales indígenas como igualmente válidas a las occidentales y visibilizar con los estudiantes las relaciones de poder que históricamente han jerarquizado corporalidades.

Es importante indicar que una de las principales limitaciones del presente estudio es su carácter teórico-analítico sin verificación empírica. Se ha identificado un vacío crítico en la investigación: la ausencia de estudios que midan directamente el impacto de prácticas corporales cultural y lingüísticamente situadas sobre atención y memoria en estudiantes indígenas. Este vacío no es casual sino sintomático de la colonialidad del saber académico que privilegia objetos de estudio eurocéntricos y deslegitima preguntas surgidas desde epistemologías otras.

## Referencias Bibliográficas

Aguilera y Rojas. (2023). Tensiones epistemológicas en Educación Física: El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile. Retos.

Ahmed, S. (2015). The cultural politics of emotion (2<sup>a</sup> ed.). Edinburgh University Press.

Altuve Mejía, E. (2009). Deporte y colonialidad en Venezuela. Educación Física y Deporte, 28(2), 105-115.

Arnold, D. Y. (2008). Hacia un orden andino de las cosas: Tres pistas de los Andes meridionales. Instituto de Estudios Peruanos.

Arnold, D. Y., & Yapita, J. D. (2006). Los caminos de género en Qaqachaka: Saberes femeninos y discursos textuales alternativos en los Andes. ILCA.

Bourdieu, P. (1977). Outline of a theory of practice. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>

Butler, J. (1993). Bodies that matter: On the discursive limits of "sex". Routledge.

Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Chiao, J. Y., & Ambady, N. (2007). Cultural neuroscience: Parsing universality and diversity across levels of analysis. En S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), Handbook of cultural psychology (pp. 237-254). Guilford Press.

Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: Una etnografía dialéctica con los toba takshik*. Editorial Biblos.

Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos*, 18(1), 5-47.  
<https://doi.org/10.1525/eth.1990.18.1.02a00010>

Cusicanqui, R. V. (2005). La noción de "derecho" o las paradojas de la modernidad postcolonial: Indígenas y mujeres en Bolivia. *Aportes Andinos*, 11, 1-15.

de la Cadena, M. (2015). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press.  
<https://doi.org/10.1215/9780822375265>

Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo* (2ª ed.). ISEAT.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1978). *Historia de la sexualidad, Vol. 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Herder Editorial.

Galak, E. (2012). Del dicho al hecho (y viceversa): El largo trecho de la construcción del cuerpo y la educación física en la Argentina. En A. Aisenstein & P. Scharagrodsky (Eds.), *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina: Cuerpo, género y pedagogía (1880-1950)* (pp. 157-198). Prometeo Libros.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Hurtado Cerón. (2020). Formación profesional en educación física en Colombia: Críticas desde la interculturalidad y la cultura de los pueblos indígenas. *Revista Impetus*.

Hurtado Cerón., & Molina Bedoya. (2019). Interculturalidad en el marco normativo de la educación física en Colombia: Introito a la formación profesional. *Educación*.

Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2003). Cultural psychology. En J. T. Cacioppo, L. G. Tassinary, & G. G. Berntson (Eds.), *Handbook of psychophysiology* (2ª ed., pp. 891-918). Cambridge University Press.

Kitayama, S., & Park, J. (2010). Cultural neuroscience of the self: Understanding the social grounding of cognition. *Personality and Social Psychology Review*, 14(1), 111-129.  
<https://doi.org/10.1177/1088868309352360>

Klein, G. (2021). *Wie bewegt sich Wissen? Epistemologien des ästhetischen Transfers [¿Cómo se mueve el conocimiento? Epistemologías de la transferencia estética]*. transcript Verlag.

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.



López Austin, A. (1996). *Cuerpo humano e ideología: Las concepciones de los antiguos nahuas* (2ª ed., 2 vols.). Universidad Nacional Autónoma de México.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.99>

Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. IDEP.

Mauss, M. (1936). *Les techniques du corps*. *Journal de Psychologie*, 32(3-4), 271-293. [Traducción al español: *Las técnicas del cuerpo*. En *Sociología y Antropología*, pp. 337-356. Tecnos, 1979].

Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291-310. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.2.291>

Osorio Salguero, & Guerrero Rivera. (2021). *Repensar la educación física actual: Reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial*. Interacción.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

Rengifo Vásquez, G. (2009). *La enseñanza es estar contento: Educación y afirmación cultural andina*. Pratec.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Rodríguez Giménez, R. (2015). Saber del cuerpo: Una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939). *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 243-254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300015>

Sanelli. (2023). *Educación física, juegos y prácticas corporales de pueblos originarios*, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional UNLP.

Santos, B. de S. (2010). *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO/Prometeo Libros.

Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.

Scharagrodsky, P. (Ed.). (2011). *La invención del "homo gymnasticus": Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Prometeo Libros.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.

Taborda de Oliveira, M. A. (2013). Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? *Pensar a Prática*, 16(1), 119-134. <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i1.16649>

Ulloa, A. (2004). La construcción del nativo ecológico: Complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo en Colombia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia/Colciencias.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). The embodied mind: Cognitive science and human experience. MIT Press.

Viveiros de Castro, E. (1998). Cosmological deixis and Amerindian perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4(3), 469-488. <https://doi.org/10.2307/3034157>

Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 2(1), 3-22.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2015). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. En N. Solís Bello & S. Maldonado Colunga (Coords.), *Memorias del 1er Coloquio Internacional sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales* (pp. 17-30). Universidad de Sonora.