

Educación corporal en clave intercultural: en busca de una escuela inclusiva

Corporal education in intercultural key: in search of an inclusive school

SERGIO E. ECHEVERRY DÍAZ*

ELSA MARÍA DÍAZ ORDAZ CASTILLEJOS**

En este ensayo reflexionamos sobre la posible integración de los proyectos formativos de la educación corporal y la interculturalidad. Nuestra propuesta es que, de la unificación de estos discursos, puede resultar una estrategia pedagógica capaz de propiciar la construcción de una escuela/sociedad inclusiva, construida sobre los pilares de la heterogeneidad y el afecto. Mientras que la educación corporal brinda la posibilidad de pensar procesos formativos dirigidos a cultivar la dimensión estético-afectiva del educando, la interculturalidad se encamina a la formación de un sujeto pedagógico crítico y conocedor de las estructuras históricas y epistémicas que condicionan la marginación de ciertos sectores sociales. Explicamos qué es la educación corporal y cómo se opone a la educación física positivista; qué es la interculturalidad y cómo se proyecta en el derrumbamiento de las estructuras estructurantes que ubican en una posición marginal a los sujetos que nos fueron integrados dentro de la narrativa colonial moderna; y damos cuenta de cómo se pueden dirigir ambos proyectos sobre la construcción de nuevas políticas de la diferencia.

In the present essay, we reflect on the possible integration of formative projects of corporal education and interculturality. Our proposal is that the unification of both discourses can become a pedagogical strategy capable of promoting the construction of an inclusive school/society, built on the pillars of heterogeneity and effect. So, for the development of our proposal, throughout the text, we realize what body education is and how it opposes positive physical education; we point out what interculturality is and how it is projected onto the collapse of the structuring structures that are located in a marginal position to the subjects that have been integrated into the modern colonial narrative; and, finally, we realize how projects can be directed on the construction of new policies of difference.

Palabras clave:

educación corporal, interculturalidad, inclusión, políticas de la diferencia

Keywords:

corporal education, interculturality, inclusion, policies of difference

Recibido: 4 de abril de 2019. | Aceptado para su publicación: 3 de septiembre de 2019.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/956>

doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-014

Sección: Artículos teóricos temáticos (ensayo)

* Doctorando en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Integrante del grupo de investigación Juego, Cuerpo y Motricidad del Programa en Educación Física y Deportes de la Universidad de los Llanos, Colombia. Líneas de investigación: jóvenes e identidades, consumos culturales, educación e interculturalidad, educación y corporalidad. Correo electrónico: sergiodiaz1991@outlook.com

** Doctora en Lingüística por la Universidad de Santiago de Compostela. Docente-investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Integrante del cuerpo académico consolidado Educación y Desarrollo Humano. Pertenece al Sistema Estatal de Investigadores y al Sistema Nacional de investigadores. Líneas de investigación: género y discurso, lenguaje e interculturalidad y análisis crítico del discurso escolar. Correo electrónico: elsamara56@gmail.com

INTRODUCCIÓN. EDUCACIÓN Y MODERNIDAD

La educación es un escenario indispensable para consolidar procesos de mejoramiento y desarrollo de nuestra sociedad y nuestra especie. Representa un espacio de posibilidad para el cultivo de los valores que le dan excelencia al espíritu humano y lo dirigen sobre los pilares del respeto a la diferencia, equidad y libertad (Blanco, 2006; Giroux, 1998). Por ello, para cualquier proyecto de sociedad resulta ineludible considerar el lugar que ocupa la escuela dentro de las dinámicas de (re)estructuración sociocultural, la construcción de la cohesión, la experiencia corporal, la significación de la diferencia, la mediación de los conflictos, el diálogo cultural, la ampliación de las libertades y, sobre todo, el compromiso que tiene de enseñar a imaginar y poner en práctica formas de vida democráticas.

Asimismo, es indispensable considerar que, como objeto del pensamiento y la actividad humana, los procesos educativos no están aislados de las coyunturas en que se producen; contrariamente, son los desplazamientos societales en los que se encuentran los que le dan tesitura. Así, se configuran al interior de disposiciones espacio-temporales que dinamizan los modos en que se piensa, vive y desarrolla la formación de los sujetos que coexisten en una sociedad. En otras palabras, los procesos educativos son inseparables de sus condiciones de existencia y transformación; son el resultado de las relaciones históricas y socioculturales que los constituyen (Restrepo, 2011). Ello autoriza a concluir que toda transformación en las estructuras del pensamiento de una unidad social acaece en resignificaciones de sus procesos educativos.

En esa tesitura, entendemos que los discursos y proyectos pedagógicos que cobran dominancia al interior de las escuelas —en sus prácticas, contenidos curriculares, formas de interacción, lenguajes y organización de la experiencia— han sido ensamblados en el devenir de la modernidad, como una extensión de la racionalidad ilustrada en las instituciones educativas (Carmona, 2007).

Ciertamente, la modernidad, entendida por Harvey (1998) como una “forma de la experiencia”, o “estructura del sentimiento”, cambiante, contradictoria, tecnocéntrica, homogeneizante, universalista, acelerada e individualista, sustentada en “la creencia en el progreso lineal, las verdades absolutas, la planificación racional de regímenes sociales ideales y la uniformización del conocimiento y la producción” (p. 23), fue el germen de una cultura pedagógica que figuró a la escuela como un mecanismo de disciplina y administración de los espacios, tiempos y cuerpos capaz de agenciar una voluntad colectiva en la que la lógica instrumental fuera eje articulador de todas las dimensiones de la vida (Terrén, 1999).

La modernidad se vislumbró como un orden de la “experiencia del espacio y del tiempo, del propio ser y de los otros, de las posibilidades y riesgos de la vida” (Harvey, 1998, p. 25), ensamblada sobre una narrativa europea ilustrada; fue el germen de un nuevo cuerpo de experiencias que rompió con las formas de vida predecesoras y dio origen a un sujeto pedagógico imaginado sobre un *ethos* racionalista. Con el pasar del tiempo, su lógica se extendería y sería apropiada en todas las latitudes del globo hasta convertirse, hoy, en una matriz de experiencia dominante.

Desde luego, en este devenir, la educación jugó un papel medular, porque permitió producir, reproducir y legitimar las estructuras de pensamiento, sentimiento y

acción de este proyecto civilizatorio. Si bien no negamos que ha tenido múltiples aciertos, es indispensable subrayar que también ha provocado una situación de crisis generalizada en todas las dimensiones de la sociedad o, como señala Carmona (2007), ha propiciado una deshumanización y antihumanización de la sociedad al consolidar un cuerpo de experiencias y una cultura pedagógica sustentados en una lógica instrumental que niega la dimensión sensible de los sujetos y sus diferencias.

En este ensayo nos ocupamos específicamente de dos anclajes del pensamiento moderno que han permeado los procesos educativos y han dado lugar a una cultura pedagógica deshumanizada y excluyente: la tradición objetivista o cartesiana, y el principio de igualdad sustentado en la idea de homogeneidad.

En relación con lo primero, Viaña (2009) señala que, a pesar de los esfuerzos, la visión positivista de la educación sigue estando vigente hoy en las prácticas y pedagogías de los países de la periferia colonial. Según este autor, las dinámicas educativas siguen ancladas a ideas objetivistas como la disección y clasificación de los procesos e individuos, la repetición, la noción de orden como garante de progreso, y las lecturas mecánicas de los sujetos y la sociedad (cuerpo-máquina/sociedad-máquina).

Durán (2010), en la misma línea, sostiene que la mirada positivista de la educación no atiende la particularidad de los educandos, ya que su interés son las semejanzas; su finalidad es predecir y controlar la actividad humana, entendida esta como un objeto susceptible de intervención sistemática. En esa medida, hablamos de una educación prescriptiva, dirigida a transmitir formas eficientes de ser, pensar y actuar en sociedad.

El legado del positivismo en los procesos educativos fue naturalizando una pedagogía correctiva fundamentada en las nociones de docilidad, corrección e higienización de los cuerpos (Planella, 2006). La escuela fue configurada como una tecnología política de control sobre las prácticas de los individuos. “Una de las creaciones más significativas y actualmente aún vigente en determinadas instituciones es la construcción panóptica” (Planella, 2006, p. 75). Asimismo, los avances en las ciencias médicas legarían un discurso higienista que, poco a poco, conectaría las degeneraciones físicas con las degeneraciones morales, y daría origen a nuevas formas de exclusión y segregación de quienes no entraban en el canon de la corporalidad imaginada (Planella, 2006).

En segundo término, la idea de igualdad, uno de los pilares del pensamiento moderno, se configuró en su devenir como un espacio de conflicto donde la historia, las tensiones interculturales, interétnicas, interraciales y sexuales produjeron significaciones, transacciones simbólicas y economías de poder materializadas en una distribución desigual de los capitales simbólicos entre unos sujetos y otros. Esta categoría, que permitió legitimar la imagen de un orden societal donde todos tuvieran los mismos derechos y deberes, se convirtió en dispositivo de normalización y exclusión.

Según Rosaldo (2000), la razón de esto es la carga homogeneizante que acarrea el concepto y las vicisitudes que ha traído para diversos grupos sociales que no fueron integrados, o no fueron vistos como “iguales”, dentro de la narrativa occidental. Para el autor, la idea moderna de igualdad se sustentó en la semejanza y cualquiera que no fuera representado como semejante no podía ser igual. Así pues, sobre la base de

la “igualdad” se eclipsaron las diferencias y los procesos históricos que han ubicado a unos actores por encima de otros.

Siguiendo esa línea, encontramos que este cuerpo de experiencias y significados no pasó inadvertido por los procesos educativos del mundo occidental; de modo contrario, estos reprodujeron el complejo relacional que, históricamente, ha eclipsado y excluido a aquellos que no fueron integrados en la narrativa occidental dominante.

Blanco (2006) señala al respecto que tan solo en América Latina una gran cantidad de niños y jóvenes son excluidos por tener un capital cultural distinto al dominante. Según ella, a pesar de los esfuerzos, “la educación no está logrando contribuir a la igualdad de oportunidades ni está siendo un instrumento de movilidad social, sino que, por el contrario, está reproduciendo e incluso acentuando las desigualdades de origen de los alumnos” (p. 22).

En ese contexto, resulta importante subrayar que, si bien este cuerpo de experiencias es aún dominante, hoy atravesamos un proceso de resignificación de las narrativas y categorías dominantes del pensamiento moderno; esta coyuntura se manifiesta en la emergencia de nuevas formas de ser, pensar y actuar, otros modos de imaginar la vida colectiva. Desde luego, estas transformaciones generan resonancias al interior de la escuela y dislocaciones en los procesos educativos. De ese modo, nos encontramos en un punto en el que la reflexión pedagógica se cuestiona sobre cómo consolidar una educación sustentada en el diálogo intercultural, el respeto a la diferencia, la inclusión y la vida en democracia.

En esa labor, diversos sectores sociales reúnen esfuerzos para deconstruir los sistemas de relaciones que niegan y excluyen las diferencias; de ahí que presenciemos el surgimiento y fortalecimiento de nociones como inclusión, igualdad en la diferencia, equidad, cultura de paz, entre otros. Si bien, poco a poco estas nociones emergentes han producido grietas al interior de las instituciones que modelan las relaciones sociales, el proyecto aún se encuentra en una fase embrionaria.

Atendiendo a ello, este ensayo se sitúa dentro de la gran variedad de reflexiones y propuestas que busca concretar una auténtica educación inclusiva. Desde la educación corporal e intercultural, apostamos no solo por la idea de una educación inclusiva, sino también por una educación que rebase las tradiciones racionalizantes y dualistas que anclan los proyectos educativos modernos. La necesidad de deconstruir estas tradiciones la encontramos en el hecho de que estas dan prioridad a las operaciones de la razón en detrimento de otras dimensiones humanas, como la corporalidad, y participan en la fundación de un sujeto pedagógico homogéneo que, en la práctica educativa, se materializa en formas de exclusión hacia aquellos actores relegados dentro de esta narrativa. En otras palabras, bajo el símbolo de la educación corporal e intercultural intentamos abrir el espacio para pensar y discutir en torno a un proyecto formativo que eduque para la diferencia, desde la conciencia de que somos seres sentipensantes, corporales y estéticos.

El ensayo se divide en cuatro apartados: en el primero, analizamos las dislocaciones ontológicas y epistemológicas que ha generado la educación corporal al interior de la educación física. En el segundo, damos cuenta de qué es la interculturalidad, qué tipos de esta existen, y cómo acaece como un proyecto dirigido a refundar las estructuras culturales, políticas y epistemológicas que sustentan la marginación de

las diferencias culturales. En el tercero, abordamos la educación corporal intercultural como un espacio propicio para construir nuevas políticas de la diferencia, y en el cuarto, detallamos los puntos de confluencia que hacen posible que ambos proyectos compaginen.

DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA EDUCACIÓN CORPORAL

La educación corporal tiene su origen en una serie de transformaciones en los paradigmas que han sustentado la educación física a lo largo de los últimos siglos. Sin duda, para algunos resultará desconcertante que se quiera emprender una resignificación de la educación —delinearla sobre un horizonte inclusivo— desde una asignatura tan relegada en el pensamiento educativo moderno como la educación física. No obstante, como veremos, el motivo de que, tradicionalmente, se dé menos importancia a esta, en comparación con otras, proviene de una serie de discursos de naturaleza platónico-cartesiana que han anclado el pensamiento moderno sobre una hermenéutica objetivista (Gallo, 2007b, 2010; Guzmán, 2011).

Si nos remitimos a los orígenes del discurso educativo en la modernidad, encontramos que la lógica objetivista, que ensambló el pensamiento ilustrado, logró extenderse a los saberes que buscaban comprender al ser humano, y dio lugar a una antropología que cortó al sujeto de sí mismo y de los otros. Una mirada que separó al ser de su propia corporalidad (Le Breton, 1990, citado en Planella, 2006) y suscitó un pensamiento dicotómico que opuso mente y cuerpo, razón y sensación, pensamiento y emoción (Águila y López, 2019; Gallo, 2007b, 2010; Guzmán, 2011).

Sobre la base del pensamiento cartesiano y de los avances en biología, física, química y medicina, se fue propiciando una escisión ontológica del sujeto que marcaría la forma de entender la existencia humana y, desde luego, los procesos educativos posteriores. Para este pensamiento, “las operaciones de la mente se encuentran separadas de la estructura y del funcionamiento del organismo biológico” (Planella, 2006, p. 72). Esta tesis sugirió una mirada del cuerpo que lo interpretó como una máquina. En oposición a este, la mente fue entendida como propia manifestación del sujeto (Águila y López, 2019).

Planella (2006) sostiene sobre ese respecto que la filosofía cartesiana “propone un cuerpo que se convierte en sobrante, porque sin su presencia sería mucho más fácil acceder a determinados conocimientos, pensamientos o situaciones” (p. 74). Así pues, esta lectura reduccionista de la corporalidad sería materializada en una exaltación de la capacidad de intelección y un menoscabo de las otras dimensiones humanas.

En contexto, la cultura moderna precisó de una escuela que agenciara procesos de enculturación y modulara los procesos formativos de los sujetos sobre la lógica dominante; esta empresa dio lugar, por un lado, a la separación de los saberes y contenidos curriculares en parcelas disciplinares y, por otro, a una jerarquización de ellos. En consecuencia, las asignaturas relacionadas con el desarrollo de las habilidades intelectuales fueron reforzadas, mientras que el tratamiento de la dimensión corporal quedó reducido a una asignatura curricular: la educación física, significada como secundaria (Águila y López, 2019). Esto último es evidenciable al observar la carga curricular que fijan las instituciones educativas a la segunda.

Al lado de ello, durante los siglos XVIII y XIX, con el surgimiento de los Estados modernos y la planificación social, ese cuerpo-máquina se convirtió en blanco de una serie de tecnologías políticas desarrolladas a fin de estandarizarlo, hacerlo dócil e higiénico. Estos desplazamientos societales dieron origen a una “pedagogía correctiva” (Planella, 2006) dirigida a normalizar los cuerpos, sobre todo aquellos con una apariencia extraña o diferente. De este modo,

los cuerpos de las personas con discapacidad empiezan a ser considerados “diferentes” y la idea [...] del nexo entre pobreza y enfermedad o discapacidad, pone en funcionamiento una importante maquinaria para la reeducación de dichos sujetos [...]. Será en este mismo siglo que se desarrollará y sistematizará una ciencia ya presente desde la antigüedad: la ortopedia (Planella, 2006, p. 76).

Entonces, la tradición objetivista no solo ubicó la corporalidad en un segundo plano; también naturalizó una mirada biologicista y medicalizada de ella que se cristalizó en una pedagogía dirigida a fortalecer, higienizar y disciplinar los cuerpos. Se sometió al cuerpo a principios del método científico, como el examen, la clasificación y el control; así pues, se perfilaron estrategias de vigilancia, corrección, medición y clasificación de las capacidades físicas. Para ese efecto, la educación física, a través de la gimnasia, el ejercicio, los *test* físicos y el deporte, se convirtió en un aparato dirigido a concretar estos fines.

De acuerdo con Grasso y Erramouspec (2005), la educación física positivista legó una hermenéutica del cuerpo que lo significa como un espacio moldeable y entrenable, formado para rendir físicamente y responder de modo eficiente, pero no para comprender. A la luz de la biología y la mecánica del cuerpo, se eclipsó la lectura de un ser integral y se convirtió esta asignatura en un dispositivo de administración de movimientos preestablecidos y dirigidos a formar cuerpos sanos, fuertes y dóciles.

Por su parte, Gallo (2007a) y Pedraz (2005) sostienen que la educación física objetivista desplazó la sensibilidad, la gestualidad, la expresividad y creatividad como remanentes. Así, dio origen a un sujeto pedagógico pensado desde su anatomía, antropometría, rendimiento físico y su necesidad de civilizarse. Para este cometido, se configuraron al menos tres formas de administrar los movimientos corporales de los sujetos pedagógicos: movimientos dirigidos a producir cuerpos fuertes, eficientes y saludables; movimientos dirigidos a corregir anormalidades; y movimientos dirigidos a disciplinar. Todo ello eclipsó las dimensiones estético-expresivas y socioafectivas de los sujetos pedagógicos de los contenidos curriculares.

Esta hermenéutica de la educación física sería dominante hasta la segunda mitad del siglo XX. A partir de entonces, emergieron una serie de movimientos sociales, dentro y fuera de las academias, dirigidos a cuestionar los pilares que hasta entonces habían dado sustento al pensamiento moderno. Fue así como al interior de las escuelas y del pensamiento pedagógico se produjeron una serie de desplazamientos epistemológicos que llevaron a desconfiar del positivismo dominante.

Una de las consecuencias de esta inflexión fue que se empezó a reconocer que nuestra existencia no es independiente de nuestra corporalidad (López, 2017). En tal contexto, surgieron nuevas hermenéuticas de la educación física. Estas “nuevas

formas de ver el cuerpo y el movimiento traspasan la visión orgánica y se logra una mirada integral y compleja del ser humano que tiene asiento en los conceptos de corporeidad y motricidad” (González y González, 2010, p.176).

En ese panorama, la educación corporal nace como una alternativa fenomenológica de la educación física que traza distancia cautelosa de la visión positivista. Frente al cuerpo instrumental, físico, manipulado y cosificado de la segunda, la primera opone la imagen de un cuerpo vivido, sintiente, expresivo y simbólico. La educación corporal está sustentada en la idea de configurar un ser corporal en el mundo (Gallo, 2007a); es decir, comprende al cuerpo como potencia vital y posibilidad de ser sujeto. En resumidas cuentas,

una educación corporal pretende otorgar un carácter estético a la formación humana como aquella que rescata la sensibilidad; esta educación reivindica el *páthos* (πάθος), las emociones, las pasiones, las afecciones, los sentimientos, las percepciones que conmueven al ser humano y que se hallan en el fundamento de sus acciones [...]. Desde una Educación Corporal es posible educar la facultad sensible y la inclusión de una experiencia estética se convierte en una forma de habitar poéticamente el mundo. El ser humano que habita poéticamente el mundo goza de experiencia vital y la relación con la vida se vuelve dinámica como posibilidad vital de estar en el mundo, no matematizado desde el cálculo sino desde la alegría, el dolor, la finitud, etc. (Gallo, 2007a, p. 13).

La educación corporal propone un giro ontológico al dejar de concebir la realidad como un fin en sí y entenderla como un proceso vivido en y desde la corporeidad. Del mismo modo, suscita un cambio epistemológico en la medida que opone una distancia cautelosa de las posturas que, tradicionalmente, oponían sujeto (razón) y objeto (cuerpo) para entenderlos como unidad constitutiva del ser.

Sin duda, pensar la educación desde el cuerpo no involucra la inversión del dualismo (de razón-cuerpo a cuerpo-razón) ni mucho menos implica posicionarse en un sensualismo ingenuo; más bien, sustenta un monismo ontológico. Aquí, el cuerpo es entendido como sinónimo de *ser*, como sujeto-agente (Planella, 2006). De tal manera, por un lado, se remarca el hecho de que somos entes dotados de conciencia y que esta halla potencia en nuestra corporalidad —por lo cual el cuerpo deviene como la conciencia manifestada—, y por otro, se otorga especial relevancia a la dimensión estético-afectiva del sujeto pedagógico.

En ese orden de ideas, resulta medular subrayar que el modo en que se piensa la corporalidad está relacionado con las prácticas educativas. De esa manera, “como intervención pedagógica que es, la educación física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios” (Pedraz, 2005, p. 62) de una representación social del cuerpo. Así pues, un cuerpo anatómico-mecánico deviene en un sujeto pedagógico formable a partir de prácticas dirigidas a fortalecer, estandarizar corregir y medir.

Por el contrario, la educación corporal plantea un sujeto pedagógico de naturaleza fenomenológica. Un cuerpo gestual, sensible, estético, diverso. En otras palabras, la educación corporal “se pone en el lugar de lo heterogéneo, de la pluralidad, acoge la incertidumbre, la diversidad y es una forma de producción —*poiesis*, acto de creación—, siendo estas un modo de conocer” (Gallo, 2014, p. 199), de ahí que encuentre su expresión en prácticas pedagógicas como la danza, el teatro, el deporte social, el juego, el trabajo cooperativo, entre otras, dirigidas a generar reconocimiento propio y del otro.

DE LA INTERCULTURALIDAD A LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

Con la intención de delinear los modos en que se pueden articular el proyecto de la educación corporal y el proyecto intercultural, resulta fundamental delimitar qué es el segundo para después reflexionar en torno a los posibles puntos de confluencia que pueden trazarse entre ambos. En esa medida, es importante destacar que la interculturalidad es un proyecto pedagógico y político cuyo propósito es la refundación de las estructuras de significación y poder que subyacen en los complejos relacionales de las sociedades modernas, específicamente, aquellos que legitiman la violencia y deshumanización de ciertos actores por su adscripción cultural (Walsh, 2010; Giner *et al.*, 2018).

Este proyecto nace de una serie de propuestas surgidas en países anglosajones, y más tarde extendida y reelaborada en distintas latitudes, durante la segunda mitad del siglo XX. Abre el espacio para discutir sobre el lugar de las minorías culturales, el reconocimiento a las diferencias y la deconstrucción de las políticas homogeneizadoras (Urteaga y García, 2016). En efecto, nociones “como *nuestra sociedad, nuestra cultura o nuestro tiempo* [...] tienden a presentar a la sociedad como algo compacto, y a la cultura como algo común e indiferenciado [...] en cuyo interior no hay rupturas, ni, sobre todo, conflictos: tajante anulación de la diferencia” (Pedraz, 2005, p. 55) y de la memoria de los excluidos.

En relación con lo anterior, Segato (2003), en un intento de construir un esquema analítico que dé cuenta del complejo relacional que sustenta la violencia, la marginación y la exclusión hacia grupos culturalmente diversos, expone cómo las sociedades modernas están sustentadas sobre dos ejes interconectados: un eje vertical, en el que podemos reconocer aquellas relaciones basadas en el estatus, las jerarquías y las castas, y un eje horizontal, configurado sobre la idea del contrato entre iguales. Si bien el primero encuentra su origen en el universo de sentido premoderno y el segundo, en el mundo moderno, ambos coexisten y ordenan las formas en que se dan las relaciones intersubjetivas.

Aunque el eje del contrato social se construyó como un proyecto “igualitario” que pretendía borrar las relaciones basadas en las castas y jerarquías, la resistencia al cambio del segundo generó una sincronización entre ambos. En consecuencia, las relaciones basadas en el contrato se configuraron entre sujetos considerados “semejantes”. Del otro lado, aquellos “no semejantes” pasaron a ocupar una posición en el eje vertical, de acuerdo con sus marcas raciales, étnicas, sexogenéricas, etcétera.

Al respecto, Grimson (2013) sostiene que

en occidente la norma es clara y desde el siglo XVIII: todos los hombres nacen iguales. Ciertamente, las mujeres no y hasta ahora no terminan de ser tratadas como iguales: voto, ministras y presidentas incluidas. Los hombres nacen iguales. Ciertamente, que los “de color” [o indígenas] tampoco, eran propiedad privada de quienes escribían que todos eran iguales, sólo que el “todos” no podía incluir a los esclavos (p. 72).

Como observamos, el principio moderno de la igualdad se consolidó sobre una lógica homogeneizante, acrítica, descontextualizada y ahistórica. Esta distribución desigual de los capitales simbólicos se traduciría en “imaginarios evolucionistas de un modo sencillo. De una parte, la civilización con sus igualitarismos impersonales e individualistas. De otra parte, el atraso o la barbarie” (Grimson, 2013, p. 72).

En tal contexto, el interculturalismo surge como un intento de propiciar la necesaria refundación crítica del principio de igualdad sobre el que se fundó el pensamiento y orden social moderno. Como hemos señalado, dado que es un concepto sustentado en la idea de semejanza racial, étnica, sexogenérica y socioeconómica, propició un régimen biopolítico que excluye y aísla a aquellos no semejantes (Rosaldo, 2000). Luego, el principal objetivo del proyecto intercultural es generar un auténtico diálogo e intercambio de ideas entre las distintas cosmovisiones que coexisten en un territorio (Lenderskoff, 2008, citado por Arroyo, 2016).

En este sentido, es necesario reconocer que el concepto de interculturalidad se encuentra en permanente perfilación y discusión, por lo que, hasta el momento, no se tiene una definición acabada de él. No obstante, autores como Walsh (2010) reconocen la existencia de al menos tres hermenéuticas de la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica.

La primera es entendida por la autora como la interacción usual que se da de modo necesario entre actores adscritos a distintos grupos culturales dentro de los espacios sociales; esto es, se refiere a cualquier contacto entre personas pertenecientes a diversas culturas. “No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación” (Walsh, 2010, p. 77). “Usado de esta manera, el término interculturalidad ocultaría el tipo de relación que establecen las culturas (o grupos culturalmente distintos) al entrar en contacto, es decir, se obvia precisar las situaciones y condiciones contextuales” (Urteaga y García, 2016, p. 10). En otras palabras, deja de lado el hecho de que las relaciones humanas se tejen en torno a relaciones históricas de dominio y desigualdad.

En seguida, encontramos la interculturalidad funcional, pensada como aquella que es normalizada desde la institucionalidad. Esta instituye la “tolerancia” y el “respeto a la diversidad”, ya que son necesarias para los intereses del sistema global capitalista. El problema con esta es que, al igual que la anterior, “no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco ‘cuestiona las reglas del juego’” (Walsh, 2010, pp. 77-78), sino, más bien, se ajusta a las lógicas y necesidades multiculturales del capitalismo global.

Finalmente, se encuentra la interculturalidad crítica, sobre la cual nos posicionamos, cuya característica principal es que cuestiona las causas estructurales que detonan la discriminación, como lo son la herencia colonial, así como la dominación cultural, económica, militar y patriarcal que subordina a ciertos grupos por sus condiciones étnicas, raciales, económicas y sexogenéricas.

Giner *et al.* (2018) señalan al respecto que, desde esta perspectiva, se emprende una lucha contra la desigualdad y la exclusión sin omitir “el problema de la estructura colonialista-capitalista-patriarcal que tiene su efecto en formas estructurales, pero también institucionales y relacionales” (p. 4); con estas palabras, subrayan que más allá del ámbito educativo y jurídico, la interculturalidad crítica cuestiona la base epistemológica y ontológica que articula estos fenómenos.

Esta perspectiva, que abreva de las pedagogías críticas y orienta sus itinerarios sobre la fundación de un nuevo horizonte social, es entendida

como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba– [que] apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010, p. 78).

El propósito de la interculturalidad crítica sobrepasa la idea de tolerancia o cualquier forma reduccionista de integración, ya que es

implosionar —desde la diferencia— en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2010, p. 79).

Visto de esta manera, apreciamos que existen grandes contrastes entre el interculturalismo crítico y las otras hermenéuticas de la interculturalidad. Si bien todas apuntan a un diálogo entre las diferencias culturales, la discrepancia estriba en que el primero se pregunta por las condiciones de ese diálogo (Turbino, 2004). Siguiendo la línea de Turbino, entendemos que el interculturalismo crítico reclama un diálogo contextualizado, es decir, que no se suscite sobre la base de los intereses de la civilización dominante, sino, más bien, considere las condiciones históricas que han estructurado una distribución desigual de los capitales materiales y simbólicos entre unos grupos culturales y otros.

En este punto nos parece necesario puntualizar que, si bien el discurso de la interculturalidad ha sido apropiado y empleado como gallardete de las luchas afrodescendientes e indigenistas, su uso se ha extendido como una puesta que integre a todos los sectores de la sociedad. Por lo que a nosotros respecta, la interculturalidad es, ante todo, un proyecto emancipador y destructor, que busca una transformación real –no demagógica– de las economías simbólicas y epistémicas que sustentan los paisajes del poder en la sociedad moderna. Un proyecto que busca integrar todas las diferencias culturales, sin importar si están relacionadas con la etnia, la raza, la nacionalidad, la edad, el sexo, el género o la clase social.

Consideramos que

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones (Turbino, 2004, p. 3).

Como todo proyecto de humanidad, requiere “un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana” (Walsh, 2010, p. 79). Por tal motivo, “no es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado” (Walsh, 2010, p. 79).

EDUCACIÓN CORPORAL INTERCULTURAL Y POLÍTICAS DE LA DIFERENCIA

Como hemos planteado, la idea de igualdad –establecida en torno a relaciones de semejanza– que fungió como pilar de las revoluciones modernas legitimó un universo de sentidos que ubica en una posición marginal a todos aquellos que no fueron integrados dentro de la narrativa del hombre blanco europeo. Así pues, en este apartado queremos subrayar cómo esta narrativa produjo un régimen político que anula la diferencia con base en indicadores corporales. La intención de esto es argumentar de qué manera un proyecto educativo basado en la corporalidad y la interculturalidad puede contribuir a la formación de un proyecto de sociedad más inclusivo.

Entendemos que todas las sociedades imaginan y moldean el cuerpo de sus miembros de acuerdo con unos saberes y discursos. En la modernidad, esta modelación no necesariamente ocurre mediante la coerción, sino, más bien, se desarrolla a través de la configuración de estructuras estructurantes apropiadas por cada individuo (García, 1994; Le Breton, 2002). Al respecto, el trabajo de Foucault (1986, 1987) ofrece una explicación de cómo el pensamiento moderno configuró una serie de mecanismos de ortopedización social dirigidos a normalizar los cuerpos.

Desde luego, si existe normalización, existe, *per se*, una norma, es decir, una idea o un sentido legítimo de cómo deben ser los cuerpos. Ello evoca de manera implícita una voluntad homogeneizadora. En ese sentido, dentro de la narrativa moderna ilustrada, aquello que no se ajustó a la norma, o estructura de pensamiento dominante, fue *semantizado* en términos de opuestos: civilización/barbarie, progreso/atraso, norte/sur, nosotros/otros, semejante/no semejante.

De acuerdo con los postulados de Figari (2009), entendemos que, “para establecer la diferencia de un particular con respecto a otro, necesitamos algún parámetro que justifique las reglas posibles de diferenciación” (p. 131). En tal caso, las marcas corporales –de etnia, género, origen socioeconómico, sexo-género y raza– fungieron como marcadores diacríticos que permitieron diferenciar al individuo moderno civilizado de la alteridad. Así, el hecho de ostentar el poder brindó la posibilidad a la cultura occidental de nombrar, clasificar y legitimar una posición para la alteridad; es decir, trazar fronteras imaginarias convertidas en actos, coerciones, silenciamientos, sometimientos, represiones y exclusiones. Al perfilar esta línea que distanció el Nosotros de los Otros, hubo un lugar próximo que se afirmó en la medida que se figuró en un lugar ontológicamente distinto al Otro.

En esas condiciones, cuando “un polo de la relación binaria no solo sostiene sentidos de oposición, sino contradicción en términos valorativos, y de ventaja y desventaja de bienes materiales y/o simbólicos, decimos que la relación se plantea en términos de subalternidad” (Figari, 2009, p. 132). Quien nombra al Otro como subalterno, como sujeto inferior, pone en juego una serie de transacciones simbólicas que representan a sí mismo como identidad legítima. El subalterno encarna el “nosotros” el “no semejante”, aquello que debe ser controlado, aislado o corregido.

Aunado a ello, conviene mencionar que la marginación no solo ocurre de forma externa. Como lo evidencian los trabajos de Fanon (1973), el sujeto en posición de subalternidad incorpora de tal manera las tipificaciones estructurantes que, en muchos casos, se autocensura, es decir, se ubica a sí mismo en la línea del *no-ser*. Esto último es evidenciable en las múltiples formas de blanqueamiento social manifestadas en la

actualidad, las cuales evidencian que, si bien se cuestiona la colonialidad, esta persiste en sistemas de valores que figuran “lo blanco” en asociación con la prosperidad, la belleza y la felicidad (Portocarrero, 2013).

Cuando hablamos de una política de la diferencia, hacemos referencia al ejercicio del poder sobre la desemejanza. En el caso de las sociedades modernas, la diferencia, o más bien, los cuerpos diferentes, representaron una contracorporalidad, por lo que fueron situados al margen. La racionalidad moderna los separó, clasificó, midió, *racializó* y normalizó la idea de que unos estaban más evolucionados que otros, al ubicarlos en una posición subalterna.

Consideramos que

todo orden político se produce de manera conjunta con un orden somático, en el que no sólo la apariencia corporal actúa como un intermediario de la condición moral –según cierto código que a través de la historia ha hecho de la fisionomía un indicador semiótico de la virtud–, sino en el que, sobre todo, la presentación del cuerpo, y, en general, los usos corporales, actúan como un dispositivo político de las diferencias culturales (Pedraz, 2005, p. 59).

El cuerpo es portador de marcas identificables e indelebles y, a partir de ellas, construimos sentidos y asignamos categorías de pensamiento; por lo tanto, la exclusión tiene como principio el universo de sentido o, más bien, las tipificaciones estructurantes que otorgan valor y posición a los índices diacríticos de la corporalidad. De esa manera, “la relevancia social del cuerpo reside, entonces, en que la imagen que proyecta es un lugar común que ha servido –y que sirve– para calificar y para clasificar; para conferir legitimidad a la jerarquía” (Pedraz, 2005, p. 57).

En respuesta a ello, como veíamos, el proyecto de la interculturalidad crítica se sostiene sobre el objetivo de refundar las estructuras del pensamiento y el sentimiento que legitiman toda forma de segregación social. No obstante, también señalábamos que se encuentra en una fase embrionaria, por lo que precisa de recursos y mecanismos que le permitan cristalizarse en estrategias formativas.

Por lo anterior, consideramos que la educación corporal resulta un espacio capaz de llevar a buen término este cometido. La razón es que, por un lado, remarca la importancia de la corporalidad como lugar de la experiencia y la diferencia, lo que brinda la posibilidad de construir nuevos escenarios estético-afectivos basados en la inclusión. Y por otro, pondera la labor de la educación como un escenario de transformación cultural indispensable para refundar las asimetrías sociales que ordenan el mundo.

La educación corporal tiene como eje de partida la aceptación de que somos cuerpos diferentes. Al fin y al cabo, la aceptación del Otro pasa, en primer lugar, por la aceptación de la propia corporalidad. En otras palabras, la construcción de un nuevo orden somático precisa de cuerpos que se aceptan en la diferencia. Cuerpos que rechazan la idea colonial de supremacía racial, étnica, sexogenérica, y aceptan sus rasgos corporales como marcas indelebles de su unicidad.

De acuerdo con Planella (2006), la educación puede darse desde perspectivas ortodoxas que tienden a formar cuerpos normalizados o, como en el caso de la educación corporal, desde perspectivas heterodoxas dirigidas a formar contracuerpos o cuerpos anormalizados. Efectivamente, “la recuperación de la subjetividad corporal exige la

presencia y resituación de la dimensión cultural en los cuerpos de los educandos” (Planella, 2006, p. 259).

Por consiguiente, reconstruyendo la

pedagogía que sigue depositando informaciones en los cuerpos de los educandos, controlándoles y negando la posibilidad de los deseos, nos disponemos a estructurar otra pedagogía que posibilite que los sujetos pedagógicos se auto interpreten y se comprendan en su globalidad [...] de esta forma asistiremos al encuentro de una relación basada en el tacto del cuerpo a cuerpo de las corporeidades interaccionadas (Planella, 2006, p. 263).

REFLEXIONES FINALES: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

De acuerdo con Giroux (1998), en la actualidad vivimos tiempos en los que, desde distintas trincheras, se comienza a pensar en lo que significa educar para imaginar la democracia, construirla y luchar por su preservación. Este ejercicio implica reflexionar las formas en que, tradicionalmente, se ha dado sentido a la educación, y construir mecanismos mediante los cuales “la gente aprenda acerca de sí misma y de sus relaciones con temas sobre significado, poder y lucha” (Giroux, 1998, p. 79).

Entendemos que la reflexión pedagógica se ha preguntado

cómo debería la escuela alcanzar un cierto objetivo predeterminado; pero muy rara vez se pregunta por qué dicho objetivo podría ser benéfico para algunos grupos socioeconómicos o étnicos, y no para otros; o por qué las escuelas, de acuerdo a su organización actual, tienden a bloquear la posibilidad de que grupos y clases específicas logren un nivel justo y equitativo de autonomía política y económica (Giroux, 1998, p. 80).

Por lo anterior, resulta medular considerar que ningún proyecto educativo es neutral; por el contrario, se emplaza en medio de dinámicas que producen y validan lo legítimo, condición que le hace partícipe de los procesos de (re) producción de los sentidos y jerarquías que dan texturas a la vida social. Así, la educación se encuentra imbricada dentro de tramas de significación y poder que median la experiencia de los sujetos y se materializan en complejos relacionales jerarquizados. Por ende, no se puede pensar fuera del contexto de lucha cotidiana e histórica entre distintos sectores sociales que pugnan por darle un sentido a la experiencia colectiva.

En ese contexto, la educación acaece como símbolo, en cuanto depositaria de sentidos, rituales, prácticas y representaciones situados en un espacio-tiempo. Como dispositivo, en la medida que es un mecanismo que modela, produce y legitima cuerpos de experiencias. Y, ante todo, deviene como proyecto, puesto que su actividad siempre está encaminada sobre un ideal de sociedad.

Entonces, al pensar la educación conviene plantearse interrogantes como ¿cuál es el papel ético-político de la educación en nuestro tiempo?, ¿de qué manera las escuelas contribuyen a reproducir o deconstruir el orden social que excluye a las personas que no se adscriben dentro de las matrices dominantes? y si ¿se está favoreciendo una formación que considere al ser humano en su complejidad?

En este ensayo, creemos que la búsqueda de una escuela inclusiva es una labor inacabada; la razón es que la actividad y el pensamiento humano son fuerzas inagotables, configuradas de maneras tan heterogéneas e impredecibles que siempre

habrá la necesidad de refundar los horizontes educativos de cada contexto con el propósito de brindar atención a cada contingencia.

Uno de los aportes de esta reflexión es vislumbrar un proyecto educativo sustentado en las propuestas de la educación corporal y el interculturalismo crítico. A nuestro modo de ver, ambos proyectos no se oponen; por el contrario, resultan recíprocos en tanto buscan transformar la sociedad y consolidar una cultura de inclusión, dentro y fuera de la escuela. Así pues, es relevante cerrar puntualizando los puntos de confluencia de estas propuestas y cómo pueden materializarse al interior de la escuela.

En primer lugar, encontramos que, a pesar de que ambas tienen sus puntos de confluencia y distancia, estas no se oponen ontológica ni epistemológicamente. Mientras la educación corporal expone un relativismo corporal, sustentado ante todo en una antropología monista y una lectura fenomenológica de la realidad, la interculturalidad crítica ofrece una perspectiva histórica sostenida sobre una mirada decolonial y emancipadora. El punto de confluencia entre ellas está en que las dos parten de una lectura que coloca a los sujetos en el centro de los itinerarios comprensivos y transformadores de la realidad.

Si bien la interculturalidad subraya con mayor firmeza las fuerzas históricas que ubican a unos actores en posiciones de exclusión y marginación, la educación corporal sostiene que los modos en que las sociedades atribuyen significados a los cuerpos están intrínsecamente conectados con las relaciones/experiencias que los sujetos tienen con sus cuerpos y con los otros, relaciones que son mantenidas en el tiempo y reproducidas por la escuela. En los dos casos, el cuerpo de los actores se convierte en un marcador diacrítico en torno al cual se construyen sistemas interaccionales jerarquizados entre los individuos que coexisten en un mismo espacio-tiempo.

Tanto en una como en la otra, son los sujetos quienes acaecen como entes creadores de los significados y las prácticas que dotan de sentido la vida colectiva y el devenir histórico. En otras palabras, ambas posturas trazan una relación de distancia cautelosa con la tradición positivistas y el principio de la separación entre sujeto y objeto.

La integración de estas miradas como proyecto pedagógico brinda la posibilidad de pensar, por un lado, en una educación de carácter contextual y emancipadora que genere en los educandos conciencia histórica de las relaciones de poder que ubican a unos y otros en posiciones desiguales y les permita imaginar nuevas formas de pensar el diálogo intercultural. Por otro, una formación de orden estético-afectiva que recupere el lugar de la sensibilidad en la educación y parta del entendido que la corporalidad es la habitud de la experiencia y la diferencia. El cometido de esta integración es educar personas que sientan-racionalmente la historia y creen nuevas formas de dotar de sentido la identidad y la diferencia, ya no como entidades aisladas, sino como instancias en permanente diálogo.

Aunado a ello, se encuentra el hecho de que ambas posturas se oponen a la racionalidad moderna ilustrada y respaldan el propósito de deconstruir los saberes y discursos dominantes. En consecuencia, como hemos visto, la educación corporal representa una contrapedagogía porque emplaza un distanciamiento de la antropología y pedagogía legadas por la modernidad ilustrada. Se opone a la idea de superioridad de la mente sobre el cuerpo, del cálculo sobre la sensibilidad y del control,

separación, vigilancia y corrección de los cuerpos. Asimismo, el interculturalismo crítico se contrapone a las narrativas universalistas, las lecturas evolucionistas de las diferencias culturales, la dominación simbólica-material por motivos de etnia, raza, sexo-género, nacionalidad, culto, etcétera y las ideas de progreso sustentadas en lógicas coloniales-capitalistas-patriarcales.

Como resultado, esta integración ofrece la imagen de una educación holística, dispuesta a formar la cognición, el pensamiento crítico y la sensibilidad. En otras palabras, emplaza la formación de un sujeto pedagógico figurado a partir de su historicidad, sus potencias intelectuales, creativas, emocionales, afectivas, su conciencia social y su capacidad para transformar los sistemas relacionales de la sociedad.

Por último, cabe señalar que tanto la educación corporal como el interculturalismo crítico ponen en escena un ideal emancipador e inclusivo de la educación y la sociedad. Sus propuestas se dirigen a la formación de cuerpos de experiencia estructurados sobre una cultura de paz, el diálogo y el respeto a la diferencia.

Cierto es que la idea de integrar estos dos discursos es una entre muchas; hoy, diversos sectores —como la academia—, grupos subalternos y minorías ponen sobre la mesa una gran variedad de proyectos y la necesidad de construir nuevas matrices de interacción sustentadas sobre el principio del diálogo intercultural. Si bien los discursos homogeneizantes, las miradas objetivistas y las múltiples formas de segregación subsisten como un modo de resistencia al cambio, coexisten con una polifonía de voces que reclama la refundación de las sociedades modernas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila Soto, Cornelio y López Vargas, Juan (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la educación física. *Retos*, núm. 35, pp. 413-421. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/62035>.
- Arroyo Ortega, Adriana (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina Alvarado (coords.). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos experiencias y voces* (pp. 47-66). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf.
- Blanco, Rosa (2006-2007). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 29, pp. 19-27. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/199>.
- Carmona Granero, María (2007, mayo-agosto). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 8, núm. 19, pp. 134-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118451008.pdf>.
- Durán Ramos, Teresita (2010). La investigación pedagógica. Notas sobre su marco epistemológico y modalidades metodológicas. En Juan Manuel Piña. *El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación* (pp. 249-267). México: UNAM.
- Fanon, Frantz (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Akal. Recuperado de <http://www.arquitecturadelatransferencias.net/imagenes/bibliografia/fanon-piel-negra-mascaras-blancas.pdf>.

- Figari, Carlos (2009). Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación. En Carlos Figari y Adrian Scribano. *Cuerpos (s), subjetividad (es) y conflicto (s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde América Latina* (pp. 131-139). Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad-CICCUS.
- Foucault, Michel (1987). *El orden y el discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallo Cadavid, Luz Elena (2014, enero-marzo). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, vol. 40, núm. 1, pp. 197-214. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830062013>.
- Gallo Cadavid, Luz Elena (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Armenia: Kinesis.
- Gallo Cadavid, Luz Elena (2007a). Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la educación física. En *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones sociales e instituciones sociales* (pp. 69-91). Medellín: Funámbulos, Universidad de Antioquia.
- Gallo Cadavid, Luz Elena (2007b, enero-junio). El cuerpo en la educación física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. *Lúdica Pedagógica*, vol. 2, núm. 12, pp. 5-11. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/ludica.num12-7663>
- García Selgas, Fernando (1994). El “cuerpo” como base del sentido de la acción. *REIS*, vol. 68 (94), pp. 41-83. Recuperado de http://ih-vm-cisreis.c.mad.inter-host.com/REIS/PDF/REIS_068_05.pdf.
- Giner Espín, Arantzazu *et al.* (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 50, pp. 1-23. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/794>.
- Giroux, Henry (1998). Las políticas de educación y de cultura. En Henry Giroux y Peter McLaren. *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- González Correa, Aída María y González Correa, Clara Elena, C. (2010, julio-diciembre). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, vol. 15, núm. 2, pp. 173-187. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v15n2/v15n2a11.pdf>
- Grasso, Alicia y Erraamouspe, Beatriz (2005). *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Grimson, Alejandro. (2013). La muerte con sangre entra. En Alejandro Grimson y Karina Bidaseca (coords.). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 65-78). Buenos Aires: CLACSO.
- Guzmán Ariza, Claudia (2011). *Escuela, cuerpo y poder: una mirada desde la educación física*. Presentado en 9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata. Recuperado de <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/9o-ca-y-4o-la-efyc/publicaciones-actas/P-Guzman.-M19.pdf>.
- Harvey, David (1998). *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Le Breton, David (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López Martínez, Miguel (2017). El cuerpo en la vida escolar. Las prácticas pedagógicas y los rituales de la modernidad y la tecnocracia escolar. En Juan

- Carlos Amador (comp.). *Cultura, saber y poder en Colombia: diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 63-82). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pedraz, Miguel Vicente (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 39, pp. 53-72. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a02.pdf>
- Planella, Jordi (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Portocarrero, Gonzalo (2013). La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En Alejandro Grimson y Karina Bidaseca (coords.). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 165-200). Buenos Aires: CLACSO.
- Restrepo, Eduardo (2011). Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de Investigaciones UNAD*, vol. 10, núm. 1, pp. 9-21. Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/estudios%20culturales%20y%20educacion.pdf>.
- Rosaldo, Renato (2000). La pertenencia no es un lujo. Procesos de ciudadanía cultural dentro de una ciudad multicultural. *Desacatos*, núm. 3, pp. 23-50. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2000000100004
- Segato, Rita Laura (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Terrén, Eduardo (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Turbino, Fidel (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Urteaga Castro, Maritza y García Álvarez, Luis Fernando (2016). Prólogo: rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En María Verónica Di Cauda, Daniel Llanos Erazo y María Camila Ospina Alvarado (coords.). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos experiencias y voces* (pp. 7-28). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Viaña, Jorge (2009). Teoría crítica o positivismo en la práctica pedagógica. *Integra Educativa*, vol. 2, núm. 4, pp. 109-123. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a07.pdf>.
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>