



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y
DEPORTE**

TEMA:

**EL CUERPO COMO TERRITORIO EPISTÉMICO: EDUCACIÓN FÍSICA,
COGNICIÓN Y PODER EN CONTEXTOS INTERCULTURALE**

Autor:

**JIMMY MARCELO CASCO MIRANDA
ORTIZ SOLANO MARCELO XAVIER
JORGE ARMANDO GUAMINGA SAGÑAY**

Tutor:

DANIELA PAOLA ÁVALOS ESPINOZA

Milagro, 2026

RESUMEN

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.

PALABRAS CLAVES

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

ABSTRACT

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 reexistence against Western hegemony.

KEYWORDS

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

1. INTRODUCCIÓN (OBJETIVO DEL ARTÍCULO)

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.

2. 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.

3. 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.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de la literatura revisada evidencia que la educación física en contextos latinoamericanos ha sido históricamente configurada bajo un enfoque eurocéntrico que prioriza modelos corporales basados en la disciplina, la competencia individual y la fragmentación entre cuerpo y mente. Este modelo ha sido naturalizado dentro del sistema educativo, invisibilizando otras formas de entender y vivir la corporalidad.

Asimismo, se identifica que las corporalidades indígenas constituyen sistemas epistemológicos propios, en los cuales el cuerpo no es únicamente biológico, sino un elemento relacional vinculado con la comunidad, la naturaleza y la lengua originaria. Estas prácticas corporales poseen un valor cognitivo, ya que influyen en procesos como la atención, la memoria y la construcción del conocimiento.

Otro hallazgo relevante es que la exclusión de estas prácticas dentro del currículo escolar genera una forma de violencia epistémica, en la medida en que deslegitima saberes ancestrales y limita el desarrollo de estructuras cognitivas diversas. En este sentido, la educación física actúa como un dispositivo de reproducción de la colonialidad del poder.

Finalmente, se evidencia un vacío importante en la investigación científica, dado que no existen suficientes estudios empíricos que midan directamente el impacto de la educación física

intercultural bilingüe en los procesos cognitivos de los estudiantes. Este aspecto abre nuevas líneas de investigación en el campo educativo.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten comprender que la educación física no puede ser considerada una práctica neutral, sino un espacio donde se configuran relaciones de poder y formas específicas de conocimiento. En este sentido, la predominancia de un modelo corporal occidental responde a una lógica histórica que ha privilegiado ciertas epistemologías sobre otras, reproduciendo desigualdades dentro del ámbito educativo.

Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de la teoría decolonial, que señalan cómo la colonialidad no solo se manifiesta en lo económico o político, sino también en el cuerpo y en las formas de conocer. La invisibilización de las corporalidades indígenas dentro de la educación física confirma la existencia de un proceso sistemático de exclusión de saberes que afecta tanto la identidad como el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Desde la perspectiva de la cognición incorporada, se refuerza la idea de que el cuerpo es fundamental en la construcción del pensamiento. Por lo tanto, la imposición de prácticas corporales homogéneas limita la posibilidad de desarrollar formas diversas de atención y memoria. En contraste, las prácticas corporales culturalmente situadas podrían potenciar procesos cognitivos más integrales, al estar vinculadas con contextos significativos para los estudiantes.

En el ámbito pedagógico, estos resultados plantean la necesidad de transformar el enfoque de la educación física hacia una interculturalidad crítica. Esto implica no solo incluir elementos culturales de manera superficial, sino reconocer las epistemologías indígenas como base legítima del proceso educativo. De esta manera, se contribuiría a una educación más inclusiva, equitativa y contextualizada.

Finalmente, la ausencia de estudios empíricos en este campo evidencia la necesidad de futuras investigaciones que permitan validar los aportes teóricos presentados. Esto resulta fundamental para fortalecer propuestas educativas que integren la dimensión corporal, cultural y cognitiva de manera articulada.

6. CONCLUSIÓN

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 teóricoanalítico 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.

7. BIBLIOGRAFÍA

- 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* (2ª 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. Landier (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.

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO



Manta, 08 de diciembre de 2025

Jimmy Marcelo Casco Miranda
Universidad Estatal de Milagro
mortizs8@unemi.edu.ec
CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5771-562X>

Ortiz Solano Marcelo Xavier
Universidad Estatal de Milagro
icascom@unemi.edu.ec
CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3862-4203>

Jorge Armando Guaminga Sagñay
Universidad Estatal de Milagro
jguamingas@unemi.edu.ec
CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9555-1413>

Daniela Paola Ávalos Espinoza
Universidad Estatal de Bolívar
daniela.avalos@ueb.edu.ec
CÓDIGO ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7184-3318>

De mis consideraciones.

Por medio de la presente, comunico a usted que el artículo titulado “**El cuerpo como territorio epistémico: Educación física, cognición y poder en contextos interculturales bilingües**”, por sugerencia del revisor ha sido ACEPTADO y será publicado en nuestro número 1 Vol. 3-2025: “Derecho y complejidad: exploraciones sobre el equilibrio entre normas, valores y realidad social” de la **Revista Científica de Educación Superior y Gobernanza Interuniversitaria - Aula 24** de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, previsto para los meses de septiembre-diciembre del 2025, mismo que mantiene la indexación Latindex 2.0

Con distinguida consideración.



PhD. Luis Cedeño Astudillo
Director Editorial
luisf.cedeno@uleam.edu.ec

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

