

## EDUCACIÓN CORPORAL Y ETNOEDUCACIÓN (A MANERA DE PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO)

PHYSICAL EDUCATION AND ETHNO-EDUCATION  
(BY WAY OF PRESENTATION OF THE MONOGRAPH)

WILLIAM MORENO GÓMEZ.<sup>1</sup> ► Universidad de Antioquia. Colombia.

*Todo ser humano es mi otro  
(Max van Manen)*

### RESUMEN

El presente texto tiene como propósito la presentación del aparte temático "Educación corporal y Etnoeducación" de la Revista *Ágora para la Educación Física*. Desde los procesos educativos, a través de rituales corporales formalizados o no formalizados (desde dentro o desde fuera), cada etnia, grupo, clase social, cada cultura, genera, produce, reproduce y constituye, diferentes modalidades etnoeducativas. Esta presentación plantea una discusión sobre el sentido de reunir etnografías situadas que ayuden a documentar y comprender los estereotipos etno corporales que dominan el panorama de la educación del cuerpo en este lugar del planeta.

### ABSTRACT

This text is for purposes other than the presentation of thematic "physical education and ethno-education" of the *Agora Journal of Physical Education*. From the educational process, through ritual body formalized or not formalized (from inside or outside), each ethnic group, group, social class, every culture creates, produces, reproduces and is, different modes ethnic forms of education. This presentation presents a discussion on the meaning of collecting ethnographies located to help document and understand the body ethno stereotypes dominating the landscape of education of the body in this place on the planet.

**PALABRAS CLAVE.** Educación corporal, etnicidad, etnografía, etno-corporalidad, etno-motricidad  
**KEYWORDS.** Physical education, ethno-education, ethnography, ethno-embodiment, ethno-driving

<sup>1</sup> Correo electrónico: [morenowilliam@hotmail.com](mailto:morenowilliam@hotmail.com)

## 1. Introducción

---

Si algo comunica a los estudios que componen este monográfico, directa o indirectamente, son dos asuntos: la acción o la experiencia investigativa etnográfica de los autores y la *recuperación* en nuestro campo de una preocupación por el topos inmediato de nuestros cuerpos y de las prácticas corporales educativas situadas histórica, social, cultural y geográficamente.

En primer lugar, la aproximación etimológica al término etnografía, da cuenta de *ethos* (*ethnikos*), habla de grupo humano definido por vínculos, representa la idea de etnia, habla de agrupación de individuos y *grafía* significa descripción. Al leerlos, desde el relato etnográfico o desde el producto teórico que este aporta, múltiples inquietudes pueden saltar. Una de ellas refiere a la emergencia de una investigación, una pedagogía y una política etnoeducativa y etnocorporal que se orientará, no hacia, ni en reemplazo, sino desde los grupos “no<sup>2</sup>” y esto implicaría un reposicionamiento investigativo y del investigador, reposicionamiento del etnógrafo como *ampliador* de eco desde el compromiso propio visible, en el *relato etnográfico*, con aquella voz que llega “desde el otro lado”.

Lo segundo, el topos propio e inmediato de quien habla o de quien *se representa* o es *representado* etnográficamente, refiere, parece (en los textos), a un imperioso llamado a escuchar la voz del *representado*, la voz (hacer eco) del nativo, del *investigado*; *escrutándose* y *escrutándolo* en el otro tiempo, distinto al refundido globalizador que homogeniza cuerpos y prácticas corporales, encontrar el territorio *perdido* o conculcado.

Es como si estos textos demandaran de nosotros un reposicionamiento crítico reflexivo en los contextos espectrales de la investigación etnográfica (en tanto académicos) y sobre los contextos de los flujos globalizadores en tanto habitantes y ciudadanos; hay un sujeto que mira y es mirado, que sufre y es expulsado, que es considerado, reconocido o es olvidado, homogenizado; hay representación del otro o hay lugar para el otro, hay consentimiento, hay resistencias, hay interculturalidad.

En la etnografía que practicamos, en el campo de la educación corporal, estaríamos aún muy distraídos en el imperativo racional, en los previos teórico-conceptuales de los *referenciables* y en los sobre determinantes socio-culturales

---

2 La nominación “no” ha sido utilizada por Susan Street (1998) para reunir a todos aquellos grupos humanos o culturas al margen que no son hegemónicas y padecen discriminación por parte de culturas, comunidades o clases hegemónicas y dominantes; allí, complementaríamos, caben los obreros, los sectores marginales y pauperizados de las grandes urbes; incluiría, además, al campesinado desplazado, al indígena sin tierra, a las mujeres sometidas, a los negros, los homosexuales, los gitanos, los pueblos afrodescendientes, los inmigrantes en las grandes metrópolis, las culturas juveniles arrinconadas y estigmatizadas, los discapacitados, los *desclasados*, etc.

hegemónicos, dejando poca voz para el sujeto investigado<sup>3</sup> y sobre todo, poca voz para el sujeto situado.

## 2. Educación corporal y Etnoeducación

---

La etnoeducación refiere a la propia idea y práctica de formar que posee cada etnia. Práctica que se gesta históricamente desde el contacto que se establece con otros y con lo otro. Expresión que se va configurando desde la experiencia propia vivida, pero también desde la adopción de expresiones allegadas a través de diversos acontecimientos; "legados" que se vinculan al propio acervo mediando el consentimiento, el acogimiento formal voluntario y pacífico, pasando muchas veces por vinculaciones que llegan por la vía de la sujetación/imposición. Visibles, allí, estados críticos de aceptación o resistencia.

La atención e intervención típica a las etnias desde lo social educativo se modelizan en tipologías del corte "Educación indígena", "Educación gitana", "Educación de desplazados", "Educación para inmigrantes", "Educación para mujeres", "Educación especial", "Educación para campesinos". Esta intervención corporal integrativa abre margen, desde las educaciones, para el avasallamiento por parte de la cultura dominante occidental, nacional, blanca, patriarcal, urbana y centrista. Se impone una cosmovisión, una lengua, se imponen hábitos, técnicas y habilidades corporales, expresiones deportivas, cultura vestimentaria y alimentaria, prácticas cívicas, gustos.

Los antiesencialistas, recuerda Manen (2003, 14), han proporcionado un gran servicio, al visualizar que *"las esencias son ilusorias, (ellos) han llamado la atención sobre el peligro de confundir cultura con naturaleza (...)"*. En esta misma dirección García (2008, 3) apoyado en Berger y Lukmann (1968) subraya que las 'identidades' son una construcción social y cultural, política o ideológica, una construcción histórica. Pone con ello en cuestión la existencia de identidades naturales que se nos impongan por sí mismas. Desde allí, expresiones tales como "natural de un país", o "identidad primordial" o "cultura de origen"; los indígenas, los especiales, los marginales, (...) son puestas en cuestión. Es el caso de la diversidad cultural existente en un mismo marco nacional. Para el caso, Colombia, Perú, México serían receptores pluriculturales: En una sola de esas referencialidades territoriales habitan diversas naciones, diversas cosmovisiones.

---

3 Desde *Diálogos sobre el poder* (Foucault, 1988) el reclamo de Deleuze es significativo. Hay cierta indignidad en el acto de hablar-representar a otros: "El papel del intelectual ya no consiste en colocarse "un poco adelante o al lado" para decir la verdad muda de todos; más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del "saber", de la "verdad", de la "conciencia"."



**Fotografía 1.** Las identidades son una construcción social y cultural.

En esta misma línea, se han criticado las perspectivas filosóficas y culturales que otorgan una naturaleza a la feminidad o la masculinidad, a la infancia o a la etnicidad y que, en consecuencia, extraen conclusiones morales de estas definiciones. Es el caso de aquellos sistemas de creencias que le definen a los grupos étnicos propiedades innatas a limpiar. Argumentos múltiples como la minoría de edad, la infantilización y la histerización femenina, la suciedad negra, la nobleza blanca, movilizan la limpieza étnica, el mejoramiento y la regeneración de la raza, la eugenesia, la lenguajización, la alfabetización y la evangelización, paradigmas y perspectivas de lo social que se plantean al otro como enfermo, vicioso, inculto, insuficiente e inconcluso; después de la estigmatización étnica, aparece el salvador de turno, la historia reciente está llena de crueles ejemplos.

Cada etnia tiene sus expresiones, prácticas, técnicas, hábitos que conforman el acervo cultural propio que contiene un potencial dialógico para con los otros; hay que decir lo difícil que ha resultado la selección de cultura escolar como problematización de la educación de todos en lo de todos; en la escolarización prima una selección que está pautada por las hegemonías oficiales. En el caso indígena (Calvo, 2008, 193) o la cultura gitana (Fernández Engüita, 2000) estaríamos tratando con una especie de historia asimilacionista a la “cultura nacional”; igual para aquellas formas minoritarias, o formas *no*, que intentan sobrevivir manteniendo sus propios acumulados de capital corporal. El modelo

oficial define un currículo que se impone a las distintas minorías a partir de una selección cultural-corporal única. El modelo educativo oficial y sus capitales corporales (incluido allí el capital deportivo) generalmente “conviven” en tensión con los modelos alternativos o nativos de etnoeducación. El etnocentrismo pedagógico oficial, generalmente, a fuerza de currículo, subsume las cosmovisiones de aquellos grupos diferentes que logran acceder a la escuela; institución esta que generalmente los expulsa a través de su centrípeta etnocéntrica y de su centrifuga exclusionista.

La etnocentricidad impone una etnocorporalidad y una etnomotricidad que hace sentir su talante en la producción, apropiación, recepción y reproducción de las prácticas corporales educativas escolarizadas dominantes. Los procesos de curricularización que definen la selección de la cultura enseñable y practicable, contienen ejercicios de poder que marcan los contenidos corporales, ellas no son neutras y se inscriben en procesos de sometimiento, consentimiento o en procesos de contestación o resistencia. Pere Lavega plantea, en consecuencia con la idea de una correspondencia entre las peculiaridades culturales y la originalidad lúdica (situada), que los juegos son expresión de cultura y que el “yo” de cada cultura se manifiesta en sus juegos; sólo que habría de encararse lo jugado en nuestras comunidades como *otro juego*, especie de capa que, ocultada tras el juego que se apropia o impone, oculta este otro “yo” que no está más, que fue borrado sistemáticamente. El juego hace parte de la llamada identidad nacional. Para muestra un botón: no hay en Suramérica estudios detallados que compilen todos los bienes culturales desaparecidos o destruidos, allí los propios juegos.

Marcel Mauss (1934) y más recientemente Pierre Parlebas (2001, 27) plantean una interesante conexión entre las prácticas motrices, la cultura y el medio social donde aquellas se gestan y recrean<sup>4</sup>. Lavega (s.f.), citando a Parlebas, recuerda que *“los juegos están en consonancia con la cultura a la que pertenecen, sobre todo en cuanto a las características de la lógica interna que ilustran los valores y el simbolismo subyacente de esa cultura: relaciones de poder, función de la violencia, imágenes del hombre y la mujer, formas de sociabilidad, contacto con el entorno..., etc”*.

Regresando al contexto de este número temático, puede afirmarse que en los marcos de la educación, la escolarización del cuerpo y las prácticas históricas de homogeneización cultural están plagadas de etnocidios que van acompañados

---

4 Parlebas entiende por etnomotricidad: *“Campo y naturaleza de las prácticas motrices consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en los que se han desarrollado”*.

de prácticas de homogenización sutil o violenta. La centralización educativa es proclive, históricamente, a través de los diversos dispositivos del currículo, al desconocimiento. La racionalización política y económica se sirve de *aplanadores curriculares* para borrar la diferencia y la memoria; en la educación formal se imponen panoramas lisos y grises: se unifican los códigos, los medios, los lenguajes, las prácticas, los manuales, los referentes y las aplicaciones; la “gestión educativa tradicional” desea que los cuerpos se conviertan, reguladamente, en un solo cuerpo, en una sola voz, en una sola conciencia; además, para eso, también, se inventó la escuela que tenemos<sup>5</sup> y para ello se forma un maestro sin memoria.

Hay que hacer eco, los procesos de *aplanamiento cultural* aparecen donde menos pensamos. Para nuestro caso, una muestra reciente, el alegato de Gómez, Rozengardt y Renzi (2010) por la inclusión de la Educación Física en las metas educativas 2021. Ellos plantean, desde la plataforma informativa que posee la OEI para el sector educativo (RIE) que los procesos globalizadores tienen múltiples efectos sobre la cultura corporal. Dicen que ahora se visibilizan las manifestaciones más *ostensibles* de esta *cultura de movimiento*, se difunden los beneficios de su práctica, pero, simultáneamente, se observa la desidia. Según ellos, se obstruye la visibilización y la realización de muchas manifestaciones culturales corporales locales. Manifestaciones, que al no ser hegemónicas, resultan desplazadas o acalladas, traen a colación las múltiples expresiones de juegos y deportes tradicionales de distintas nacionalidades, etnias, pueblos o regiones que están en franco proceso de desaparición y que, por lo tanto, están demandando procesos intencionados de recuperación como patrimonio cultural y factor de identidad.

Vale insistir, la etnoeducación es una práctica que parte de una previa observación y referenciación crítica de la diversidad como marco orientador de la política de intervención educativa de los sujetos. Para Juan Grisolle<sup>6</sup>, la

---

5 En Suramérica hay diversos proyectos de universidad indígena. En los proyectos de educación indígena aparecen las licenciaturas en... En la Universidad de Antioquia, en agosto de 2005 se crea un programa de Educación Indígena adscrito a la Facultad de Educación, posee como reto la formación a nivel universitario de maestros y maestras para la educación de niños, niñas y jóvenes en los grados de preescolar, primaria y primeros años de bachillerato (en las comunidades indígenas). Allí, el propósito de la *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra* es suplir esta necesidad formativa específica. Hay que preguntarse cómo, desde la universidad que tenemos y las condiciones hegemónicas que las hace posible, se pueden gestar proyectos educativos que sean expresión de *la otra voz*. Patético, (Bolaño y otros, 2008) mediante acción de tutela interpuesta a través de la Organización Nacional Indígena de Colombia (OIA) se obtuvo el espacio de creación y dirección del programa de educación indígena en la Universidad de Antioquia para Abadio Green Stocel, líder y académico de origen cuna.

6 Citado por el equipo CEID – Valle SUTEV en su ponencia al Pre Congreso “Dignificación de la profesión docente”, Santiago de Cali, mayo 12, 13 y 14 de 2009, Universidad Santiago de Cali (Col.).

etnoeducación debería movilizar en las nuevas generaciones valores extraviados en los procesos de *enajenación* y de *transculturación*; este sería uno de los criterios para sustentar su rescate. Una política educativa etnocorporal pone en tensión lo diverso y lo homogéneo. Hay posturas críticas que consideran que la etnoeducación es educación para la emancipación cultural, social y política de los marginales. Según otra perspectiva, también esta forma de encarar la educación estaría propugnando, desde las prácticas educativas, por la humanización de las relaciones interétnicas e interculturales.

Según Calvo (2008, 194) las fuentes de la etnoeducación, formas alternativas de educación, se encuentran en el propio saber de los miembros, en las formas de transmisión del saber, así como en la constante y permanente recreación de este. Para el antropólogo y pedagogo chileno, estas fuentes se nutren de experiencias históricas, individuales y comunitarias de resistencia ante presiones hostiles, sean económicas, culturales, políticas, religiosas o de otra índole; la etnoeducación por ser propia de cada etnia debe, según él, sistematizarse de manera auténtica, desde sí misma y con sus propios criterios. Pensada así, posee la etnoeducación una potencia educacional alternativa que debe dimensionarse desde la referencialidad de la diversidad, desde el respeto a la diferencia. Ellas no se cierran, se abren a las otras, se dan, así, en un marco un reconocimiento mutuo. En este sentido, no deberíamos, con relación al campo etnocorporal, perder de vista que:

- Cada etnia tiene sus propias formas educacionales y allí, frente a lo corporal, cada una sus propios valores formativos.
- El "Currículum nacional" (Apple, 1988) define estrategias y dispositivos de homogeneización cultural a través de la experiencia educativa escolarizada, en esta dirección a lo largo de la vida de la escuela pública que conocemos, ha definido estrategias y dispositivos para una educación corporal homogenizada (Varela y Álvarez-Uría, 1991; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; y Gimeno, 2003).
- La etnoeducación favorece los procesos de reencuentro de las etnias en pleno derecho (diferenciado y unificado, en razón de la identidad y en razón de los procesos de formación)
- La informalización, descentralización y des-burocratización educativa ayuda a la expresión de los individuos y de los grupos en los espacios de acogimiento y socialización tradicional escolar.

- Los espacios informales educativos configuran un escenario favorable para confrontar y contrarrestar, en educación, distintas formas de discriminación y exclusión de los individuos y los grupos.
- La educación no formal ofrece un espacio potente para la etnocorporalidad; con mayor posibilidad, el libre juego se desublima en el espacio no formal e informal.
- Los límites regulativos que impone la cultura hegemónica se imponen al cuerpo a través del currículo escolar.
- Es evidente, en torno al despliegue ludo corporal, que hay un sujeto social que se encuentra con mayor comodidad dialógica en aquellos “marcos educativos” menos formalizados, menos regulados y por lo tanto menos controlados por la “cultura culta” o por la institucionalidad.
- Los valores prestados, las clasificaciones y enmarcaciones corporales extrañas, los réditos culturales y los cobros educativos, encuentran espacio poco abonado para su intención modelativa en los terrenos de la educación no formal e informal.

No todo se puede desde los marcos de la escolarización. Además, millones de niños “del sur” están des-escolarizados<sup>7</sup>, otros nodos centrípetos les atraen; en la calle hay espacios educativos inéditos que se forman no necesariamente a semejanza del sistema formal al que no todos pueden acceder. Las calles de la ciudad, los parques, los atrios de las iglesias, los *parches*, los espacios virtuales, los parques temáticos, los escarpados barriales, los espacios de interacción lúdica de niños y adultos en las comunidades indígenas, los clubes recreativos o deportivos de poca o ninguna institucionalización; espacios de intercambio sensible educativo que escapa a las dinámicas unidireccionales y cerradas de los sistemas escolares. El espacio-tiempo cotidiano permite un encuentro abierto entre individuos y grupos; allí, desregularizados, se cruzan y se comunican generando otras formas de expresión y re-creación.

---

<sup>7</sup> Los desplazamientos internos y externos imponen otras condiciones al sistema formal; para Catalina Oquendo (El Tiempo, enero 26 de 2009) el trabajo infantil, los altos costos educativos y la violencia, confluyen para que millón y medio de niños y jóvenes colombianos, entre los 5 y los 16 años no hayan entrado al sistema educativo o se hayan retirado. En Latinoamérica hay millones de niños por fuera de la escuela, familias sin padre a causa de su muerte en los conflictos nacionales, a causa del desplazamiento por causas políticas, económicas o por desastres naturales; madres cabeza de familia trabajando ausentes de sus hogares, los niños encuentran como único camino buscar la escuela o centros de acogida que les recepcionen, les alimenten y les institucionalicen. La escuela deviene en espacio de socialización básica sustituyendo funciones que supuestamente debe cumplir el hogar, la familia; los maestros se transforman, por arte de esta situación, en padres y madres sustitutas. Una educación etnocorporal debe considerar estas condiciones situadas del cuerpo; la educación estandarizada y homogenizante, la educación orientada por unas competencias regularizantes no pueden imponerse ante esta cruda realidad de inequidad y diferencia de condiciones de existencia y subsistencia.

Las migraciones internas y externas, los desplazamientos políticos a causa de los desastres naturales o económicos, el empobrecimiento de grandes masas poblacionales, la marginación espacial de los nativos, entre otros aspectos, imponen nuevas condiciones a la educación; la des-institución y la des-estatización han implicado un desplazamiento de la educación a nuevas formas de educación e instrucción. Se impone una *etnomotricidad* que transforma las condiciones de la convivencia humana, particularmente la forma como los grupos establecen sus relaciones de producción y reproducción, sus relaciones de poder, de poder-saber, de poder-existir. Formas no hegemónicas de experiencia vital, particularmente de educación, de recreación, de vivencia, son subsumidas o borradas sistemáticamente del “mapa cultural”.<sup>8</sup>

En tal cotidianeidad, Calvo 2008, 207, se conforma nuestra conciencia personal y colectiva; allí nos vamos identificando con nuestra pertenencia a una comunidad que también nos trasciende. Según él, allí, “somos no sólo nosotros mismos, sino que somos nosotros mismos en tanto cuanto pertenecemos a un grupo determinado”. La etnoeducación, subraya, consulta la mismidad y la alteridad de los grupos; escenario para el encuentro consigo mismo y con los otros, espacio-tiempo donde y cuando nos extraviarnos o nos identificamos.

A propósito de esto último, relativizando, García Martínez (2004) sostiene la tesis de la difusión cultural; recogiendo aportes de R. Linton (1968), apunta que en la práctica comunicativa que se da entre los pueblos, entre los grupos, se establece un contacto que permite copiar o intercambiar ideas, juegos, tecnologías, folklore, productos y costumbres. Se daría así una especie de “permuta” de “elementos configuradores y reconfiguradores” de lo propio incorporado por cada cultura hacia las otras culturas. Desde esta perspectiva, mediante diversos procesos de intercambio se provocaría una especie de *esparcimiento* cultural. Proceso que funda formas culturales sincréticas. Desde nuestra perspectiva, apuntamos que este intercambio no siempre es armónico; median intereses de dominación, de

---

8 Referimos de nuevo a lo que pasa en el sur: delegados del Foro Permanente de la ONU para las Cuestiones Indígenas (Unpfi) visitaron Colombia en julio de 2010. Verificaron la grave situación de Derechos Humanos de los indígenas colombianos; masacres, reclutamiento forzado, homicidios, desplazamiento, confinamiento, señalamientos constantes de una vida imposible (El tiempo, 11 de Julio de 2010). También, un estudio reciente de la National Geographic encuentra que una lengua desaparece cada dos semanas, si las cosas siguen así, proyectan (...), a fines de siglo se habrá extinguido la mitad de las lenguas del mundo. Suramérica en particular es una región con una gran riqueza de lenguas indígenas en peligro de extinción (El País, 22 de septiembre de 2010). Por lo demás, formas tradicionales de juego son subsumidas por los deportes y las prácticas corporales hegemónicas, particularmente se reafirma una especie de sexualización por prácticas deportivas de enfrentamiento y de riesgo de asignación masculinas y asociadas a la fuerza, el coraje y la virilidad; por otro lado están las prácticas estetizantes de asignación femeninas, ligadas a la gracia y la belleza; ellos van naturalmente al fútbol o al judo en tanto ellas a la danza o la gimnasia (para profundizar en este último aspecto, ver el interesante trabajo de Jean-Marie Lachaud y Oliver Neveux 2007. Algunos de los trabajos expuestos en este monográfico dan fe de lo que está pasando con el “libre juego” en las comunidades indígenas suramericanas.

hegemonía, que disponen de estrategias y dispositivos sutiles para ganar piso en la constitución cultural del *otro*; especie de *identidades en ruptura* que perturban también el cuerpo del receptor cultural; conformaciones híbridas de los cuerpos en diálogo, en inter y multi estructuración identitaria. Lo ilustra claramente Naïr (citado por García Martínez, 2004, 94, cuando sostiene que *“la idea de una sociedad íntegramente intercultural es una idea ingenua porque sabemos que en la realidad histórica y social, las culturas son también relaciones de fuerza y que la aparente diversidad de identidades oculta siempre la dominación de unas sobre otras”*). En la respuesta al *qué* somos, está la respuesta, posiblemente, al *por qué* somos así, y al *cómo* hemos llegado a ser así, se habla incluso de la posibilidad de reconocernos críticamente en los que se han impuesto sobre nuestro propio cuerpo.

Desde los procesos educativos, a través de rituales corporales formalizados o no formalizados (desde dentro o desde fuera), cada etnia, grupo, clase social, cada cultura, genera, produce, reproduce y constituye, según contexto (dependiendo de las condiciones auto-designativas o hetero-designativas dominantes), diferentes modalidades etnoeducativas. Para ello dispone de un conjunto de estrategias, técnicas y dispositivos educativos que se reconfiguran culturalmente, curricularmente, en prácticas, en didácticas, métodos y disposiciones pedagógicas.

Este monográfico responde al reto de visibilizar etnografías “del otro lado”, que ayuden a contestar los estereotipos racistas y los estigmas clasistas y exclusionistas que dominan las representaciones de algunos *no*. Los investigadores participantes de este aparte temático de la revista *Ágora* tocan diferentes problemas:

Las condiciones de la transnacionalización en la transformación de la capoeira en objeto de consumo y espectáculo globalizado; las inscripciones corporales del drama de los indígenas universitarios colombianos peleando silla en universidades regulares; las condiciones de transculturación en contextos de “masacre cultural” en la comunidad Sikuaní, agudizada por el conflicto social que les rodea (presencia de “grupos insurgentes” de diverso orden (FARC, narcotraficantes, paramilitares) y fuerzas militares del Estado; las condiciones de *aprendizaje* desde la educación del cuerpo en los escenarios interculturales bajo condiciones pedagógicas etnocentristas de los niños y niñas indígenas latinoamericanos y por último, un tratamiento al asunto de las prácticas lúdicas y los procesos de identificación cultural en los jóvenes Mapuche. En todos los abordajes se visualiza una preocupación por el rol de la educación y la

etnoeducación, dada la centralidad de estas dos prácticas sociales se propone de entrada un detente reflexivo sobre algunos conceptos y problemas. De alguna manera estos textos son polifónicos, hablan por sí y de sí, más que una representación, van siendo la voz de una especie de destutelación.

Queda al lector, por lo pronto, una propuesta de lectura (entre tantas posibles) sobre un problema político central de los trabajos que hacen aproximaciones etnográficas a problemas *locales, etno o nativos* ¿cómo resuelven los autores (lectores) a través de sus análisis y de sus relatos aquellos asuntos de poder que implican el ejercicio de *representar y objetivizar* a los otros (los investigados) bajo un propio punto de vista?

*“Al hacer inteligibles otras realidades... (Se hace) posible apreciar sus características particulares, comprender sus lógicas propias... la descripción de lo que ocurre en sitios lejanos... (Permite, también) afinar conceptos que luego sirven para comprender realidades cercanas”.* (Rockwell, 2009)

### 3. Bibliografía

---

- APPLE, M. W. (1996) Política cultural y educación. Madrid. Ediciones Morata.
- BOLAÑOS, G. & TATTAY, L. & PANCHO, A. (2008) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), En Mato, D. (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- CALVO, C. (2008) Del mapa escolar al territorio educativo. Chile. Nueva Mirada ediciones.
- FERNÁNDEZ ENGÜITA, M. (2000) Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. Gitanos, Pensamiento y Cultura 7-8, 66-73.
- GARCÍA, A. (2004) Racismo, inmigración e interculturalidad. En Daimon, Revista de filosofía, 1130-0507, N° 31, 2004, págs. 89-114.
- GARCÍA, A. (2008) La influencia de la cultura y las identidades en las relaciones interculturales. KAIROS. Revista de Temas Sociales. ISSN 1514-9331, Año 12 (22).
- GIMENO, J. (2003) El alumno como invención. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, M. (1988) Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza Editorial.

GÓMEZ, R. & ROZENGARDT, R. & RENZI, G. (2010) Inclusión de la Educación Física en las "Metas Educativas 2021, España: Portal web de la OEI.

LACHAUD, J-M & NEVEUX, O. (2007) Cuerpos dominados, Cuerpos en ruptura. Buenos Aires. Nueva Visión.

LAVEGA, P. Aplicaciones de la praxiología motriz al ámbito de los juegos populares-tradicionales. Pere Lavega. INEFC.

<http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Bases.pdf>

MANEN, M. (2003) Investigaciones educativas y experiencia vivida. España. Idea educación.

MAUSS, M. (1934) Les techniques du corps. Edición electrónica realizada por Jean-Marie Tremblay 17 de febrero de 2002.

[http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss\\_marcel/socio\\_et\\_anthropo/6\\_Techniques\\_corps/Techniques\\_corps.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html)

MORENO DOÑA, A. (2005) Realidad etnoeducativa en una comunidad Mapuche: un análisis descriptivo. En Revista Iberoamericana de educación. Número 36 (4).

MORA, H. (2010) El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multiétnica. En revista Fórum Qualitative Social Research, Vol. 11, N°2, art 10.

OQUENDO, C. (2010) Un millón de niños colombianos están por fuera de la escuela. Bogotá. Periódico El Tiempo.

PARLEBAS, P. (2001) Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Barcelona. Paidotribo.

ROCKWELL, E. (2009) La experiencia etnográfica. Buenos Aires. Paidós.

SÁENZ, J. & SALDARRIAGA, O. & OSPINA, A. (1997) Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia: 1903-1946. Bogotá. Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, Bogotá, Vols. 1 y 2.

STREET, S. (1998) El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿autonomización de los educadores o ciudadanía de la educación?", EL COTIDIANO (Universidad Autónoma Metropolitana), año 14 (87), enero-febrero, 7-15.

VAN MANEN, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona. Idea educación.

VARELA, J & ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991) Arqueología de la escuela. Madrid. La Piqueta.