

# Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas

*A critical review of the concept of ethno-education. Towards own-education from bodily practices in indigenous communities*

*Uma revisão crítica do conceito de etnoeducação. Caminhando em direção à auto-educação a partir de práticas corporais em comunidades indígenas*

Lany Daniela Ortega Cobo  
Holbein Giraldo Paredes

**Artículo de investigación.** Editores: Edgar Bolívar, Germán Palacio

**Fecha de envío:** 2018-09-17. **Devuelto para revisiones:** 2018-10-17. **Fecha de aceptación:** 2019-10-28

**Cómo citar este artículo:** Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación.

Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo*

*Amazónico*, 10(2): 70-88. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>

## Resumen

El presente ensayo pretende mostrar cómo el modelo de etnoeducación que ha sido implementado entre los diversos grupos étnicos del país ha implicado una educación intercultural que no ha logrado recoger el total de su diversidad étnica. Hacer un acercamiento a las prácticas corporales de los grupos étnicos ha permitido la construcción de categorías como etnorporalidad y etnomotricidad que se convierten en ejes fundamentales para pensar la educación desde las comunidades, donde el concepto de educación propia adquiere gran relevancia para la preservación del patrimonio cultural de las etnias en Colombia.

**Palabras clave:** Etnoeducación, educación propia, prácticas corporales, etnorporalidad, etnomotricidad.

Lany Daniela Ortega Cobo: Contadora pública y Licenciada en Educación Física y Deportes. Universidad del Valle, Sede Palmira. Joven investigadora. [lany.ortega@correounalvalle.edu.co](mailto:lany.ortega@correounalvalle.edu.co)  
Holbein Giraldo Paredes: Magíster en filosofía de la Universidad del Valle. Actualmente estudiante del doctorado en Educación de la Universidad de baja California México. Profesor Universidad del Valle Sede Palmira. Profesor Jornada completa facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales Universidad Libre seccional Cali. Docente investigador del grupo de investigación Filo Iuris. [holbein30@hotmail.com](mailto:holbein30@hotmail.com)

### Abstract

The present essay aims to show how the model of ethnoeducation that has been implemented in the diverse ethnic groups of the country, has implied an intercultural education, which has not managed to collect the total ethnic diversity of the country. Making an approach to the bodily practices of ethnic groups, has allowed the construction of categories such as ethnorporality and ethnomaticity that become fundamental axes to think about education from the own communities, where the concept of own education acquires great relevance for the preservation of the Cultural heritage of ethnic groups in Colombia.

**Keywords:** Ethnoeducation, own education, bodily practices, ethnorporality, ethnomaticity.

### Resumo

O presente ensaio pretende mostrar como o modelo de etnoeducação que tem sido implementado nos diversos grupos étnicos do país, implicou uma educação intercultural, que não conseguiu coletar a diversidade étnica total do país. Abordar as práticas corporais dos grupos étnicos tem permitido a construção de categorias como etnorporalidade e etnomotricidade, que se tornam eixos fundamentais para pensar a educação a partir das próprias comunidades, onde o conceito de educação própria adquire grande relevância para a preservação do meio. Patrimônio cultural de grupos étnicos na Colômbia.

**Palavras-chave:** Etnoeducação, educação própria, práticas corporais, etnorporalidade, etnomotricidade.

## Introducción

---

**A** través del siguiente ensayo se pretende construir una crítica al modelo de etnoeducación que ha sido implementado en los diversos grupos étnicos del país: indígenas, afrodescendientes, raizales y gitanos, la cual se sustenta en la idea de que la etnoeducación implica una educación intercultural. Tal modelo no da cuenta de la diversidad y particularidad cultural de cada grupo étnico, pues su concepto se origina desde el grupo mayoritario sin tener en cuenta las construcciones conceptuales que sobre educación han realizado las comunidades. Es por esto que el concepto de educación propia adquiere una gran relevancia para la preservación del patrimonio cultural de las etnias en Colombia, pues ha sido elaborado desde las cosmovisiones de los pueblos pudiendo superar grandes barreras que hasta ahora había tenido la inclusión étnica en educación.

Hacer un acercamiento a las prácticas corporales de los grupos étnicos ha permitido la construcción de categorías como etnorporalidad y etnomotricidad que se convierten en ejes fundamentales para pensar la educación desde las propias comunidades, donde se reconoce no solo la diversidad en los procesos de aprendizaje sino del desarrollo corporal y motriz.

Con la promulgación de la carta constitucional de 1991 Colombia fue reconocido como un país pluriétnico y multicultural. En el artículo 7 de la carta magna “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” (Constitución política, 1991). La importancia de la constitución de 1991 es que hace un tránsito de un Estado monocultural al reconocimiento de una sociedad pluriétnica y multicultural.

Para Pineda (1997) es importante reconocer el gran impacto que tuvo la carta Constitucional de 1991 sobre la construcción de una política multicultural en el país. Sin embargo, en un país que reconoce lo pluriétnico y multicultural de su población, existe una gran paradoja en el tema educativo. En una sociedad tan heterogénea culturalmente, se encuentra un modelo de educación homogenizante que pareciera no reconocer esa diversidad étnica y cultural del país, de allí la importancia de pensar características particulares de los diversos grupos étnicos.

El Estado colombiano tuvo la necesidad de institucionalizar los proyectos educativos indígenas. En 1987 lo que se concebía como educación indígena, pasa a llamarse etnoeducación. Sin embargo, lo que se ha reconocido con esta institucionalización de la educación indígena con relación a las iniciativas indígenas en materia educativa, es decir, la educación propia impartida desde y para las comunidades indígenas, es vista por el Ministerio de Educación Nacional como sinónimo de desorden y percibido como parte de la escuela no formal.

En el afán por resolver los desatinos entre la oferta educativa para las comunidades indígenas y sus verdaderas necesidades, el Estado se ve obligado a “incluir” esas pluralidades de la enseñanza en un mismo contexto a través de la escuela, buscando estandarizar los diferentes tipos de enseñanza y recoger las diferentes necesidades de los educandos. Al parecer, el concepto de inclusión educativa se refiere al abandono de conductas y patrones culturales, a través de una educación homogenizante.

La homogenización ha sido un suceso histórico desde los períodos de conquistas territoriales. En materia educativa, se debe decir que estos procesos de escolarización siguen las orientaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y se replican al interior del país a nivel local, departamental y regional. Una de las áreas que más se ha visto afectada por este fenómeno es la educación corporal.

Para los autores de la presente investigación, el reconocimiento de las enseñanzas de la educación corporal propia de las comunidades y de los diversos grupos étnicos debe partir de la consideración teórica de las categorías de etnocorporalidad y etnomotricidad. De esta manera, se propone un ejercicio legítimamente incluyente y protector de la diversidad étnica y cultural, ya que estos dos conceptos se alejan de la concepción etnocéntrica de Occidente sobre el desarrollo de lo corporal y lo motriz, para acercarse a un concepto construido desde los grupos étnicos.

La etnocorporalidad y la etnomotricidad permiten describir los procesos de desarrollo humano desde las cosmovisiones propias. Como ejemplo de ello, se señalan las fases de maduración del niño y de la niña en varios grupos

indígenas, tales como el Nasa Kiwe, en donde la niña pasa a ser mujer luego de transitar por la elaboración de tejidos (mochilas, sobreros, chumbes, entre otros), cada uno con más complejidad que el anterior. Esta concepción de madurez deja a un lado lo desarrollado por autores como Piaget y Vygostky, usados en la cultura occidental para explicar los procesos de desarrollo del niño.

Las categorías de etnocorporalidad y etnomotricidad permiten repensar desde las diferentes disciplinas de las ciencias sociales: la antropología, la sociología, la educación, las ciencias del deporte, entre otras, las múltiples formas de educación y transmisión de la cultura que deben existir en un país con tanta diversidad étnica y cultural.

## Etnoeducación

---

La etnoeducación por lo general trata de impartir enseñanzas sobre la diversidad cultural propendiendo a la tolerancia étnica en tipos de educación multicultural e intercultural. Se propone como ejemplo un aula o salón de clases en los aspectos más relevantes; en el marco de la multiculturalidad, habría tanto estudiantes del grupo mayoritario como de las minorías étnicas, y se impartirían clases sobre lenguas y culturas para contribuir a la definición de la identidad y al reconocimiento de las demás; mientras tanto, en el marco de la interculturalidad, se instruiría para el reconocimiento de la diversidad cultural y social, habría un diálogo intercultural y no habría un interés claro sobre la construcción de la identidad, pues se enfoca desde un punto de vista universal y globalizado.

Aunque Moreno y Calvo (2010) reconocen una diferencia entre etnoeducación y educación indígena institucionalizada, para ellos solo la última tendría como objetivo la integración del indígena a la cultura nacional, es decir, la occidental, en la cual se españolaiza y no se cuenta con la participación indígena en la construcción de educación. En síntesis, para estos autores la etnoeducación corresponde a la educación propia de un grupo étnico, mientras que la educación indígena institucionalizada responde a la escolarización formal de dicho grupo. Con todo, los autores han acertado en afirmar que cada grupo étnico debe investigar y sistematizar su concepción propia de educación.

En palabras de Artunduaga (1997) “cada grupo humano cuenta con los mecanismos básicos para educar a sus miembros (...) en el contexto de su proyecto de hombre y de sociedad; es por esto que la sociedad en su conjunto es educadora” (p. 36). Esto nos lleva a concebir la idea de “Educación Propia”, denominada así por los pueblos indígenas, la cual tiene ya unos avances sistemáticos que se abordarán en la última parte de este escrito. Según Artunduaga (1997), la etnoeducación promueve una coordinación

institucional clara que propicia el diálogo entre organismos gubernamentales y no gubernamentales, las comunidades étnicas, sus autoridades y organizaciones. Por ello, estructuralmente se encuentra a nivel nacional, regional o departamental y local. Otros autores, como Jiménez (2011), han señalado las falencias de los modelos educativos de integración de los grupos minoritarios al mayoritario. En su investigación realiza un recuento histórico en donde expone algunas de las imprecisiones cometidas en dichos procesos educativos en el contexto mexicano.

El abordaje teórico sobre etnoeducación realizado hasta el momento confronta posturas a su favor en cuanto a la planeación y organización, junto con otras en contra que profundizan sobre las verdaderas intenciones estatales de la homogenización cultural como hecho hegemónico estudiando las falencias de estos procesos de integración. Conforme a ello, en la presente investigación, el concepto de etnoeducación se considera como un intento estatal por acortar las brechas entre lo occidental y lo propio en referencia a la educación. Si bien ha habido una aproximación teórica –como se logra evidenciar en los aspectos estructurales– en la praxis ha sido una oportunidad más para la exclusión y desatención de las iniciativas de los grupos étnicos.

Calvo y García (2013) plantean que los modelos educativos construidos para generar procesos de preservación de la diversidad cultural en Colombia han pasado al ámbito académico, institucional y oficial, dejando de ser bandera de luchas y resistencias de los diversos grupos étnicos. Siguiendo estas reflexiones es posible agregar que los programas que oficialmente se han manejado en el país para los grupos étnicos se construyen desde el enfoque de la interculturalidad, propuesta que está diseñada en el marco de la agenda del Etnodesarrollo.

Desde este punto de vista, la reciente concepción de la etnoeducación en el país es producto de una construcción del Estado y algunas organizaciones étnico-políticas para el manejo de la diversidad cultural en la escuela a partir de criterios étnicos. Sin embargo, el enfoque político intercultural promovido por el modelo etnoeducativo presenta dificultades, ya que promueve la segregación de grupos y no da cuenta de toda la diversidad cultural de la Nación. Los distintos grupos y comunidades que hacen parte de la diversidad cultural del país no pueden ser etiquetados en un único concepto de etnicidad.

Para Romero (2002) desde los años setenta las organizaciones indígenas en Colombia desarrollaron esfuerzos para plantear programas educativos coherentes con su cosmovisión cultural. El concepto de educación propia tiene como objetivo desbordar los límites de la escuela tradicional “occidental” (no indígena) reconociendo la gran responsabilidad que tienen los grupos étnicos para precisar, constituir y administrar sus propios sistemas de educación desde su propia cultura y cosmovisión. Para los autores de esta investigación esta es la propuesta más adecuada para la preservación del legado cultural de

los grupos étnicos, por la forma como está concebida desde la cosmovisión de cada grupo. Consideramos que la etnoeducación no es el modelo más adecuado para la preservación del patrimonio cultural colombiano y a continuación exponemos los argumentos sobre los cuales fundamentamos esta afirmación.

Como lo mencionamos, Calvo y García (2013) explican que las propuestas educativas que buscan preservar la diversidad cultural en el país se han vuelto un asunto académico y paulatinamente han perdido el carácter político, de lucha y resistencia que tuvo en un primer momento. El modelo de etnoeducación adoptado por el gobierno a mediados de los ochenta fue un mecanismo político estratégico usado para limitar las propuestas educativas indígenas propias, debido a su naturaleza ideológica de resistencia comunitaria. La etnoeducación quitó intensidad a la resistencia política de las comunidades al convertir el tema de la educación en algo meramente institucional y académico, de modo tal que se sacrificó su carácter político e ideológico generando una disminución de la lucha social.

Las propuestas educativas para la preservación de la diversidad cultural en el país han estado pensadas desde el enfoque del dualismo interculturalidad/ interculturalismo en el marco de la agenda del Etnodesarrollo. Es muy importante precisar que el concepto de diversidad cultural concebido en el modelo de etnoeducación suscitó la segregación de las comunidades y no tuvo en cuenta toda la diversidad cultural del país.

La educación propia logró avances importantes en el ámbito pedagógico, didáctico y comunitario, haciendo parte del movimiento social de tipo étnico. Sin embargo, la centralización, la regulación y la normalización fueron principios estratégicos adoptados por el Ministerio de Educación en Colombia desde la perspectiva de la etnoeducación, con el objetivo de controlar y formalizar las propuestas de los grupos indígenas y afrodescendientes que en ese momento surgían, como la de educación propia.

La educación propia en las comunidades del norte del Cauca, la Guajira, la Amazonia y ciertas comunidades negras del Pacífico han permitido recuperar el idioma, sistematizar los saberes de los ancianos y las prácticas de alimentación de la comunidad. Asimismo, los maestros protectores de su cultura muestran la educación a su manera como una prioridad en los planes de vida (proyectos colectivos de bienestar) para sus territorios y sus gentes.

Por otro lado, gobernadores indígenas han propuesto cerrar las escuelas físicas de sus comunidades (aun las que manejan maestros indígenas), para llevar a los niños a recorrer los territorios y que el aprendizaje se involucre más con las vivencias de su pueblo. Se aprende en el trabajo, en la cotidianidad, caminando, dicen. Otros más radicales, sostienen que no es suficiente enseñar la lengua y las costumbres para conservar las tradiciones culturales, si la educación no preserva las formas tradicionales de organización política y económica.

## Etnocorporalidad

---

Pocos estudios han abordado la relación entre educación corporal y etnoeducación. En la literatura revisada no se encontró una definición concreta sobre la categoría de etnocorporalidad. Debido a ello, los autores de la presente investigación la definen como la manera en la que un grupo poblacional ha construido una serie de estrategias y modelos explicativos sobre el conocimiento del cuerpo y su relación con el entorno, cuyas prácticas se relacionan con las actividades cotidianas del indígena (pesca, cacería, danzas, juegos, entre otros), un conjunto más amplio que el establecido por el modelo educativo formal colombiano, orientado por el Documento No. 15 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010).

De acuerdo con Moreno (2010) cada etnia, grupo, clase social y cultura “genera, produce, reproduce y constituye diferentes modalidades etnoeducativas” (p.119). Su estudio tuvo como objetivo documentar y comprender los estereotipos etnocorporales que dominan el panorama de la educación del cuerpo.

El modelo educativo oficial impone a los grupos minoritarios, currículos de procesos culturales y corporales supuestamente únicos, pues homogeniza la educación en lo pedagógico y en lo corporal, diseñando un sistema educativo igualitario, pero poco inclusivo, pues excluye los distintos procesos de desarrollo tanto cognitivo como motriz que se pueden presentar en cada grupo étnico. De acuerdo con Moreno (2010) este hecho puede ocasionar una tensión entre este modelo y el alternativo, ya que “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 centrífuga exclusionista” (p.123).

Siguiendo la línea anterior, puede hablarse de un etnocentrismo pedagógico, en este caso del grupo poblacional mayoritario adscrito al régimen institucional. Es por ello que los intentos gubernamentales de llevar a cabo un proceso de enseñanza-educación bajo un enfoque multicultural son insuficientes, lo que se evidencia cuando en la escuela multicultural los procesos etnocorporales continúan reproduciendo las prácticas dominantes y hegemónicas a lo que algunos autores como Jiménez (2011) han denominado “etnocidio cultural”.

La homogenización de la educación, como objetivo de la estandarización internacional de organismos como la OCDE, ha intentado suprimir las particularidades culturales de cada población. En Colombia, la adopción de los métodos educativos del primer mundo no ha dado los resultados esperados, lo que se corrobora con el ranking en las pruebas estándar.

Pese a las consecuencias, la homogenización educativa es un proceso de escolarización que se replica al interior del país a nivel local, departamental y regional, siendo la españolarización una muestra de ello. Tal proyecto institucional respondió a las necesidades idiomáticas de la cultura dominante que desarraiga culturalmente a los grupos minoritarios, como se ha mencionado enfáticamente en párrafos anteriores, a través de la imposición por el abandono de la lengua materna y la adopción del español como único idioma aceptable.

Otra de las áreas que se ha visto afectada por la homogenización cultural y educativa tiene relación con la educación corporal. El desarrollo corporal de las comunidades indígenas ha sido ignorado, al no reconocer que las enseñanzas en la educación corporal propia son más fluidas (sin que esto signifique que sean flexibles o fáciles), más libres y espontáneas, y lo más importante, no van en contravía de la naturaleza exploratoria del niño o niña ni de las cosmovisiones indígenas.

Moreno (2010) establece varios aspectos a tener en cuenta en el campo de lo etnocorporal:

- Cada etnia tiene sus propios valores formativos frente a lo corporal.
- El Currículum nacional define estrategias y dispositivos de homogenización cultural en la escuela pública que conocemos, así mismo ha definido estrategias y dispositivos para una educación corporal homogenizada (Varela y Álvarez-Uría, 1991; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; y Gimeno, 2003, citado por Moreno).
- La etnoeducación favorece los procesos de reencuentro entre las etnias, en razón de la identidad y los procesos de formación.
- La informalización, descentralización y des-burocratización educativa ayuda a la expresión de los individuos y de los grupos.
- Los espacios informales educativos representan un escenario favorable para confrontar y contrarrestar distintas formas de discriminación y exclusión de los individuos y los grupos.
- La educación no formal ofrece un espacio potente para la etnocorporalidad; el libre juego se exalta en el espacio no formal e informal.
- La cultura hegemónica impone límites regulativos al cuerpo a través del currículo escolar.
- En torno al despliegue ludo-corporal, hay un sujeto social que se encuentra con mayor comodidad dialógica en los escenarios educativos menos formalizados, menos regulados y, por lo tanto, menos controlados por la institucionalidad.

- Los valores prestados, las clasificaciones y enmarcaciones corporales extrañas, los réditos culturales y los cobros educativos, encuentran espacio poco abonado en los terrenos de la educación no formal e informal.

De acuerdo con Moreno (2010), los anteriores aspectos sirven de argumento para afirmar que la escolarización limita la satisfacción de la necesidad de compartir en espacios de recreación y dispersión de la comunidad indígena.

Otra de las aproximaciones teóricas sobre la construcción de la corporalidad en comunidades indígenas es la realizada por Reyero (2009) en Argentina, cuyo estudio pretendía analizar las interpretaciones de los indígenas tobas sobre el cuerpo y el rostro a partir del vínculo receptor-cuerpo, utilizando como herramienta la fotografía. Uno de los objetivos de su investigación fue esclarecer en qué medida el cuerpo representa un soporte de cosmovisión y memoria para la comunidad toba. Esta investigadora examinó la representación corporal de los indígenas en las fotografías, así como en los discursos y relatos orales activados por las fotografías (Reyero, 2009). Para el análisis de los resultados, la autora elaboró cinco variables: tiempo, espacio, actividad/ocupaciones, salud y fisonomía. Las dos primeras son vías indirectas de acceso a la representación corporal de los indígenas tobas, mientras que las demás “se acercan gradualmente a una referencia explícita por parte de los receptores acerca de lo que el cuerpo significa para ellos” (p. 4).

Reyero (2009) encontró que en la variable de actividad/ocupaciones, los indígenas se identifican con mayor claridad por el ejercicio de su cuerpo en actividades económicas como el tejido y artesanías. Este hallazgo permite reflexionar sobre los pilares culturales de la identidad indígena, los cuales pueden ser categorizados en actividades de supervivencia, recreación, espiritualidad y educación. Por otro lado, al identificar en las fotografías un sentimiento de nostalgia por parte de los indígenas, se revela también el desarraigo y despojo cultural que han sufrido por el avance de la escolarización.

En la variable referida a la salud, se analiza las reacciones al ver una fotografía de cuatro hombres sentados y un médico de pie examinando con el estetoscopio a uno de ellos. El cuerpo supone una construcción simbólica al exteriorizar los recuerdos sobre enfermedades propias o ajenas y de cómo la enfermedad indirectamente afectaba también a la comunidad.

En la variable referida a la fisonomía, la autora concluyó que cuando los indígenas reconocieron entre las fotografías rasgos en el cuerpo y el rostro que lo sitúan en una comunidad o en la otra que no es la “blanca”, se identificaron diferencias entre los dos grupos, lo que lleva a reflexionar sobre la apariencia física de los indígenas como un factor importante en los momentos en que han sufrido discriminación: “La forma de la nariz, de los ojos, de la boca, la frente, fueron indicadores de etnicidad” (Reyero, 2009, p. 13).

Una de las conclusiones de la investigación de Reyero (2009) es que la comunidad toba concibe el cuerpo como una categoría representacional dentro de su cosmovisión, que le permite identificar las diferencias consigo mismo y con otras comunidades indígenas. Es preciso resaltar que cada comunidad tiene unas construcciones sobre corporalidad que pueden presentar diferencias incluso por determinada posición en el territorio.

## Etnomotricidad

---

La estructura social de la cultura occidental no contempla las realidades sociomotrices de niñas y niños étnicamente diversos que vienen con unos códigos comunicacionales y desarrollo sociocultural propios (Ferrarese, 2013). La etnomotricidad es definida por Gonçalves como las “prácticas corporales (juegos, actividades lúdicas, luchas, danzas) con características propias de un pueblo/comunidad, desarrolladas con intencionalidad y relacionadas a procesos educativos de tradición y resistencia de tales manifestaciones” (citado por Gonçalves et al., 2012, p. 251).

Para los autores de la presente investigación es importante mencionar el concepto de motricidad. Este concepto hace referencia a la utilización del cuerpo de manera voluntaria, con el objetivo de ejecutar un movimiento por la contracción muscular en respuesta a un potencial de acción proveniente del Sistema Nervioso Central. Así mismo, la etnomotricidad estudia el tipo y la calidad de los movimientos de un grupo étnico, en el que sus niños y niñas reciben estímulos en su vida cotidiana como en actividades laborales, prácticas culturales, deportivas y recreativas, contacto con la naturaleza, entre otras, que podrían influir en el desarrollo de sus fibras musculares y de su respuesta al potencial de acción. Lo anterior se diferencia de la educación motriz de niños y niñas del grupo mayoritario recibida en la ciudad, cuyas estimulaciones se ven considerablemente más disminuidas por el entorno y la pedagogía aplicada en los centros educativos occidentales.

Esta concepción es respaldada por el estudio de Remorini (2013), en el cual abordó teóricamente la importancia de desnaturalizar el discurso médico y psicológico sobre el crecimiento y Desarrollo Infantil Temprano (DIT), destacando el análisis que debe hacerse sobre todo tipo de contextos de interacción entre el niño o niña y el mundo.

Es importante estudiar las cosmovisiones ancestrales de los pueblos indígenas desde ellos y no desde las teorías occidentales, pues al hacer los respectivos análisis desde los enfoques tradicionales como la psicología y la biología, se ignora que el crecimiento y DIT se ve afectado por factores sociales y geográficos que podrían alterar los patrones “normales” ya establecidos (Remorini, 2013).

Este planteamiento permite pensar que el contacto de niños y niñas con el exterior, influye de manera significativa en su DIT, por lo que se debe reconocer la diversidad entre los continentes, países, y el interior de los mismos y analizar que cada contexto geográfico y cultural tiene unas pautas propias: “Los estudios etnográficos han demostrado extensamente que los sentidos asignados a la infancia así como las experiencias infantiles y las trayectorias a las que dan origen difieren según el contexto en el que los niños viven y crecen” (Remorini, 2013, p. 814). De este modo se nota que la contribución de la antropología para explicar el DIT debe considerarse junto con las disciplinas que tradicionalmente se han ocupado de ello.

En su estudio, Gonçalves et al., (2012) consideran que comúnmente no se tienen en cuenta otras manifestaciones de la motricidad humana como los juegos, luchas, danzas, fiestas, cantos y cuentos, de la diversidad cultural de diferentes pueblos de Brasil. Su objetivo fue caracterizar y comprender la etnomotricidad caízara para alcanzar la comprensión de las prácticas y los procesos educativos en ellas involucrados.

En Brasil, los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) indican la importancia de conocer y valorizar la pluralidad sociocultural, lo cual contribuye a la adopción de una postura no prejuiciosa ni discriminatoria (Gonçalves, et al., 2012). Por otra parte, en Colombia, los Lineamientos Curriculares estipulan el contenido de las asignaturas en donde se reconoce la pluralidad étnica del país, pero no se establecen parámetros para incluir las distintas necesidades y realidades de los educandos atendiendo a esa pluralidad. Entre los resultados obtenidos por Gonçalves et al., (2012) se agruparon las categorías de:

- a) Desconfianza aprendida: Referida a comportamientos adoptados por la comunidad al relacionarse con extraños. Se encontraron dos divergencias, en donde la desconfianza aprendida hacia el grupo de investigación fue disminuyendo conforme fueron conocidos por las comunidades.
- b) Maritorio lúdico: Referida a juegos practicados por las comunidades caízaras, en el mar o río y en la tierra o arena de la playa. Observaron gusto por el canto y la danza.
- c) Convivencia emergente: Referida a la convivencia, el compartir experiencias, saberes y conocimiento entre los investigadores y la comunidad caízara de manera bilateral.
- d) Festividad religiosa: Referida a las celebraciones religiosas que propician el encuentro con otras personas, incluso bajo diferencias religiosas. Observaron que desarrollan juegos a partir de personajes bíblicos.

De acuerdo con Gonçalves et al., (2012) la etnomotricidad se entiende desde lo que constituye un grupo humano en determinada localización espacio-temporal. Según su estudio, un grupo poblacional que tiene una identidad e historia característicos y una posición en el mundo, solo es posible comprenderlo “adentrándose en su mundo simbólico” (p.252). Para esto, es necesario realizar las investigaciones etnomotrices – para efectos de la investigación – desde las mismas comunidades indígenas.

En su estudio, Giraldo y Vega (2015) describieron el desarrollo motor de la cultura wayuu considerando que el cuerpo además de tener un componente biológico, está cargado de representaciones a partir de las cuales se construyen o no imágenes culturales, es decir, que el cuerpo no es solo el conjunto músculo-esquelético en sí mismo, sino que comprende una serie de valores asignados por las comunidades.

La metodología utilizada por las autoras fue la etnografía multi-situada de enfoque cualitativo. Su objetivo fue determinar de qué manera los wayuu estimulan el desarrollo motor de los niños con el fin de prepararlos para la ejecución de labores que garanticen la subsistencia (pesca, cacería, agricultura, entre otras). Por lo tanto, se establece que en la cultura wayuu se alimenta la motricidad en actividades de la cotidianidad. Según Giraldo y Vega (2015), existen tres actividades fundamentales para la cultura wayuu que se encuentran relacionadas con el desarrollo de la motricidad:

- Actividades de labores.
- Actividades de ocio y recreación.
- Actividades en busca de la reproducción de la cultura.

Las “actividades de labores” se refiere a aquellas de objetivo económico como la pesca, el tejido, el trabajo de campo, con una connotación importante en las culturas indígenas. En estas actividades puede pensarse el fortalecimiento del cuerpo, la motricidad fina y gruesa, la coordinación y sobre todo la resistencia.

Las “actividades de ocio y recreación” se refiere principalmente al juego. En distintas culturas se ha observado la importancia del juego como elemento estratégicamente utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en una de las maneras de ocupar el tiempo libre. Las culturas indígenas son conocidas por su sentido del humor y despreocupación en el momento de jugar. Para ellas el resultado significativo del juego no es ganar sino compartir con niños, niñas, adultos, hombres y mujeres, al tiempo que se fortalecen vínculos interpersonales, y se descansa la mente y el cuerpo del fuerte trabajo realizado durante las jornadas de labor en la comunidad.

Las “actividades en busca de la reproducción de la cultura” tienen que ver con los rituales y ejercicios políticos. En los rituales y encuentros místicos

las comunidades indígenas realizan ejercicios motrices como la danza y el canto. Para las comunidades indígenas la defensa del territorio es un eje fundamental para la reivindicación de la identidad cultural. En ese proceso de defensa territorial, la utilización del cuerpo es prácticamente inherente.

Entre los resultados más relevantes del estudio de Giraldo y Vega (2015) se encuentran:

1. La noción del cuerpo no está disociada de la persona.
2. La motricidad wayuu, además de connotaciones distintas a las occidentales, posee una gramática cargada de simbolismos y analogías.
3. La estimulación motriz se hace desde la gestación.
4. Los adultos orientan las prácticas lúdicas y recreativas previendo las actividades productivas.
5. Expresiones motrices como la danza, el juego, las competencias y las actividades productivas, forman parte de una trama de significados que tienen implicaciones relevantes dentro del universo mítico y simbólico wayuu, cuyos referentes hacen analogía a los seres de la naturaleza.
6. La sexualidad es un tema tabú en el contexto wayuu, es poco directa.

Con este estudio se puede analizar que para grupos indígenas como los wayuu el desarrollo de la etnomotricidad es transversal a los diferentes tipos de actividades como las de esparcimiento, laborales y reproducción cultural. Giraldo (2015) también se cuestiona sobre la “pedagogización de la cultura” y de las expresiones motrices del pueblo wayuu.

## **Educación propia**

---

La historia de la educación formal en los territorios indígenas latinoamericanos tiene su origen en el período de la colonización enfocado en “civilizar” a los indígenas para favorecer la expansión del Imperio Español. Esto ha implicado evangelizar y castellanizar a los indígenas en aras de civilizar a los salvajes con la bendición de la Iglesia Católica en el siglo XIX, como lo acordó el Estado colombiano y la Santa Sede, quienes en palabras de los nasa “siguieron considerándonos ‘salvajes’ y, por ende, asumiendo la educación como un medio para ‘sacarnos de nuestro estado salvaje’” (Asociación de Cabildos Nasa Çxhâçxa, 2011, p. 21).

Durante la época en donde la educación pública estuvo a cargo de la Iglesia Católica se desconocieron las culturas ancestrales, se ejerció dominación sobre los indígenas y se les vio como un obstáculo para el progreso del país. De modo

tal, parecía necesario integrarlos a la sociedad, no sin antes “civilizarlos”. La táctica de la Iglesia fue expandirse en los territorios indígenas en el marco de las llamadas misiones ejerciendo prácticas etnocentristas, es decir, en plena negación y desconocimiento del otro. El indígena “incomodaba” la concepción de cultura y modernidad nacional que necesitaba ser integrado a los planes gubernamentales amparados en la legislación colombiana de la época, como la Ley 89 de 1890.

El proceso de “civilización” fue cruel, pues se sufre del despojo de identidad a través del uso de la fuerza del látigo, la flagelación y las torturas, prohibición a las comunidades sobre el uso de la lengua materna y las medicinas ancestrales. La escuela jugó un papel importante en este proceso; por un lado, transmisora de saberes (occidentales) y, por el otro, como un mecanismo utilizado por la sociedad dominante para imponer su cosmovisión. El discurso pedagógico pretende mejorar el nivel educativo de los indígenas desarrollando competencias y habilidades en el niño por medio de técnicas pedagógicas “acordes a las fases de desarrollo” del niño que apelan a su autonomía, pero sin articulación ni con la situación política de la dominación sociocultural y lingüística, ni con el proceso formativo preescolar del niño y las competencias y habilidades necesarias para la vida social y productiva en la sociedad indígena (Gasché, 2010).

Según la Asociación de Cabildos Nasa Çxhâçxha (2011), este es el modelo educativo que se plantea modificar en los territorios indígenas: “La visión que se propone es que sea entendida como la casa abierta, donde tienen lugar los procesos de aprendizaje que se construyen alrededor de los proyectos comunitarios, junto a los lugares sagrados, en las tulpas por excelencia, en las mingas y en todas las relaciones socioculturales donde se tejen las realizaciones del Plan de Vida de la comunidad” (Asociación de Cabildos Nasa Çxhâçxha, 2011, p.25).

El concepto de escuela en los territorios indígenas no se limita a un espacio físico encerrado por cuatro paredes. Para cumplir con la cosmovisión indígena en materia educativa, se deberá construir el conocimiento impartido fuera de la escuela formal. Esto quiere decir que es indispensable que aquellos saberes no se menosprecien y, por el contrario, sean tomados en cuenta para el diálogo y se amplíe el espectro con otras perspectivas educativas, además de la occidental. En palabras de Gasché (2010) comprender la sociedad indígena “en sus condiciones objetivas y lógica subjetiva de vida implica reconocer la validez de un modelo social, económico y político y de un ejercicio de la racionalidad diferentes del modelo social y la racionalidad dominantes” (p.114).

El concepto de Educación Propia se compone de dos elementos: El educativo, que es una construcción que unifica y consolida los diferentes pensares, sentires, posturas y reflexiones en una propuesta de índole

educativo; y el propio, que hace referencia a la relación entre “lenguaje, cosmovisión y pensamiento que define un sentido particular del mundo de la experiencia y del campo conceptual del ser indígena” (Asociación de Cabildos Nasa Çxhâçxha, 2011, p.26).

Lo anterior significa la inclusión de las simbologías, representaciones y de la forma en la que el indígena interpreta el mundo y la vida, ya que de acuerdo con Gasché (2010) la cultura indígena sigue siendo interpretada como un “conjunto de rasgos folclóricos y pintorescos –costumbres, ritos, mitos, artesanías, técnicas, cosmovisión...–, cuyo sentido “propio”, en términos indígenas, escapa al experto, que se contenta con nombrarlos e inventariarlos en castellano y clasificarlos según criterios “antropológicos” occidentales” (p.113). Es importante, en lo propio, la articulación entre la cosmovisión ancestral y la occidental para que se puedan reconocer las diferencias y similitudes entre los dos modelos.

Pese a los pequeños avances en el reconocimiento de la diversidad étnica en Colombia en materia legislativa como la constituyente de 1991 en su artículo 7, el Estado colombiano, al no alcanzar cabalmente su objetivo homogenizante, a lo largo de los años ha atacado a los pueblos indígenas con la peor manifestación que legalmente se pudieran permitir: la indiferencia. Los indígenas pasaron del sometimiento al látigo evangelizador a luchar, no solo por participar en los espacios políticos y ser tomados en cuenta en las decisiones sobre sus propios planes de vida, sino también para construir, reflexionar y proponer su Proyecto Educativo Propio.

Son múltiples las experiencias de resistencia de pueblos indígenas que no fueron abolidos por la maquinaria hegemónica que el gobierno impone a través de la educación. En México, la escuela zapatista, un proceso de educación propio, continúa resistiendo como eje educativo y político, sostenido por algunos municipios indígenas rebeldes de México (Baronnet, 2009).

Este modelo se construye mediante la acción de un autogobierno indio, que es el responsable de “crear, organizar, controlar y solventar los procesos locales de la manera que eligen y creen más pertinente en relación a consideraciones de orden social” (Baronnet, 2009, p.11). Las familias de los ejidos y rancherías zapatistas solicitan la salida de los maestros e instructores comunitarios remunerados por los gobiernos federal y estatal, y a través de una asamblea abren la posibilidad de nombrar compañeros para ocupar cargos promotores de la educación autónoma. Se evidencia el compromiso de la comunidad indígena para mantener no solo un control etnoeducativo, sino también ideológico, pues uno de los principios zapatistas es crear conciencia crítica en los jóvenes y fortalecer la reivindicación de los pueblos indígenas de tener control de las escuelas en sus territorios.

Solo a través de la educación propia es posible preservar la identidad de los pueblos indígenas en la medida en que se logre reconocer su diferencia

y unicidad. Este tipo de educación nace desde la familia y la comunidad y va integrando otras formas educativas como la escuela. La educación propia retoma ese esfuerzo de todo pueblo, comunidad o grupo étnico por auto-orientarse, construyendo un proyecto de vida para la comunidad, procurando las condiciones de formación, estudio, trabajo y organización sociocultural, para así lograr condiciones de vida dignas, adecuadas a sus intereses y necesidades.

## Conclusiones

---

Los diversos escenarios educativos deben ser un espacio que permitan el diálogo entorno a la diversidad cultural del país. Repensar tales escenarios a partir de conceptos como la etnocorporalidad y etnomotricidad permite incorporar manifestaciones que se expresan a través de los juegos, las danzas, los cantos, la tradición oral, inherente a un pueblo, comunidad, grupo social o subcultura. Tales prácticas tienen como objetivo educar en la tradición cultural y generar procesos de resistencia frente a la cultura dominante hegemónica que pretende homogenizar e invisibilizar sus particularidades culturales. Reducir el universo de la corporalidad y la motricidad de la especie humana, es limitarse a una visión eurocentrista en la imposición de la práctica de deportes como el fútbol, el voleibol, el básquetbol, lo que implica negar el gran potencial que se manifiesta a través de actividades como danzar, tejer, cantar, arar la tierra, jugar, las cuales son originarias y representan la diversidad cultural de los diferentes pueblos que conforman la población en Colombia, y se reflejan a partir de la etnocorporalidad y etnomotricidad

La implementación de una educación que respete la diversidad cultural de la variedad de grupos étnicos en el país es el gran reto que como sociedad tenemos en el siglo XXI. Una educación sustentada en el derecho de las comunidades a compartir saberes y vivencias con el objetivo de mantener, recrear y desarrollar un proyecto de vida de acuerdo a la cultura, lengua, tradiciones y fueros propios de los grupos étnicos.

El Estado colombiano y la sociedad deben respetar la autonomía de los consejos comunitarios afros, raizales y palenqueros, de la población Rom (gitanos) o de los cabildos indígenas, y generar las condiciones en las que se pueda desarrollar una educación propia. Esta es una responsabilidad legal y un deber ético y moral del Estado colombiano, en últimas un compromiso adquirido en la promulgación de la carta constitucional de 1991 en la que Colombia se asume como nación pluriétnica y multicultural.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2005), son más de 1.5 millones de indígenas, más de 5 mil gitanos y 4.5 millones de afrocolombianos que se reconocen étnicamente. Así, pensar en una educación propia es una tarea de suma importancia, porque la educación

étnica singulariza la inclusión y rebate la marginación o exclusión que provoca el fracaso escolar.

Este tipo de educación le apuesta a la inclusión diferenciada, a equiparar o hacer visible talentos y capacidades que no se miden en la estandarización de pruebas evaluativas o en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los modelos educativos oficiales. Una educación incluyente que dignifique y brinde calidad debe responder a características y condiciones muy específicas de las poblaciones, debe generar investigaciones propias y promover experiencias significativas entre los miembros de las comunidades educativas. La educación propia para los grupos étnicos debe estar construida sobre los principios de libertad, legitimidad, integralidad, oportunidad y el derecho a la igualdad y la no discriminación.

Finalmente, la importancia de la educación propia está en que a través de esta se pueden visibilizar los conocimientos y aportes de los grupos étnicos al desarrollo del país, para de esta manera empezar a cambiar los imaginarios negativos que se han construido sobre las minorías étnicas en el país.

## Referencias

ARTUNDUAGA, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 35-45. Recuperado de <http://rieoi.org/oeivirt/rie13.htm>

ASOCIACIÓN DE CABILDOS NASA ÇXHÂÇXHA (2011). *Kwe'sx Piyawejxa's Nuyi'jna. Elementos de reflexión para caminar la Educación Propia*. Cali: Asociación de Cabildos Nasa Çxhâçxha.

BARONNET, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, México* (Tesis doctoral).

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991). Artículo 7 [Título I]. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=4125>

CALVO, G. & GARCÍA, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*, 32, 343-360. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714>

DANE (2015). Censo general 2015 [en línea]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>

FERRARESE, S. (Septiembre de 2013). Los juegos de los pueblos indígenas y la motricidad étnica o etnomotricidad. En *Memoria Académica, 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013*, La Plata. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3133/ev.3133.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3133/ev.3133.pdf)

GASCHÉ, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. <https://doi.org/10.5113/ma.1.9414>

GIRALDO, M. (2015). Reflexiones epistemológicas para la “pedagogización” de la cultura somática y las expresiones motrices wayuu. *Expomotricidad*, 15(1), 419-425. <http://revistaestudiospoliticos.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/viewFile/24893/20834>

GIRALDO, M., Vega, M. (2015). Etnografía del cuerpo y la motricidad en la cultura wayuu. *Expomotricidad*, 15(1), pp. 228-233.

GONÇALVES, J., Luiz, Corrêa, Aparecida, D., da Silva, C., Alves, S., Toro-Arévalo, S. (2012). Etnomotricidad: juegos de resistencia cultural en la comunidad caízara de Ilhabela - Brasil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38, 249-266. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400014>

JIMÉNEZ, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12, 1-24. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i12.46>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2010). Orientaciones Pedagógicas de la Educación Física, Recreación y Deportes [en línea]. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_EduFisica\\_Rec\\_Deporte.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf)

MORENO, A., Calvo, C. (2010). Etnoeducación, educación física y escuela: transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(2), 131-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311627>

MORENO, W. (2010). Educación corporal y etnoeducación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(2), 119-130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311612>

PINEDA, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Alteridades*, 7(14), 107-129. Recuperado de <http://www.robertopinedacamacho.com/wp-content/uploads/2013/06/Pineda-1997-La-Constituci%C3%B3n-de-1991-y-la-perspectiva-del-mul.pdf>

REMORINI, C. (2013). Los estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectiva, Florianópolis*, 31(3), 811-840. Recuperado de [http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/2423/remorini\\_perspectiva\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/2423/remorini_perspectiva_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

REYERO, A. (2009). La construcción de la corporalidad en dos comunidades indígenas tobas de Chaco, Argentina. Una experiencia etnográfica con fotografías. *Revista Chilena de Antropología Visual* (14), 155-174. Recuperado de <http://www.rchav.cl/imagenes14/imprimir/reyero.pdf>

ROMERO, F. (2002). La educación indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos. *En Congreso Virtual 2002 Noticias de Antropología y Arqueología*. Recuperado de [https://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando\\_romero\\_loaiza.htm](https://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm)