

**ESTUDIO DE LA ETNOMOTRICIDAD Y ETNOCORPORALIDAD EN EL PUEBLO
NASA UBICADO EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA**

LANY DANIELA ORTEGA COBO

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES
PALMIRA-VALLE**

2018

**ESTUDIO DE LA ETNOMOTRICIDAD Y ETNOCORPORALIDAD EN EL PUEBLO
NUSA UBICADO EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA**

LANY DANIELA ORTEGA COBO

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de
LICENCIADA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES**

Director de trabajo de grado

Mag. HOLBEIN GIRALDO PAREDES

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

PALMIRA-VALLE

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del jurado

Firma del jurado

Palmira, _____ de 2018.

Tabla de Contenido

Índice de tablas	iii
Índice de fotografías	iii
Índice de ilustraciones.....	iii
Dedicatoria.....	i
Agradecimientos	ii
Presentación	1
Introducción	2
Tema.....	4
Antecedentes	5
Fundamentación o planteamiento del problema	9
Planteamiento del problema.....	9
Justificación	10
Objetivos	13
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos	13
Estrategia metodológica.....	14
Acercamientos.....	14
Enfoque	14
Tipo de estudio.....	15
Fuentes de información.....	16
Técnicas de recolección de información.....	16
Etnografía.....	16
Grupos focales.	16
Entrevista estructurada.....	17
Instrumentos.....	17
Entrevista estructurada.....	17
Entrevista semiestructurada.	21
Diarios de campo.	24
Población y muestra.....	26
Marco de referencia	27
Marco legal	27
Constitución Política de Colombia de 1991.....	27

Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación en Colombia, expedida por el Ministerio de Educación Nacional.	29
El Decreto 804 de 1995 expedido por el Ministerio de Educación Nacional, reglamenta la atención educativa para grupos étnicos en los siguientes artículos:	30
El Decreto 2500 del 2010, expedido por el Ministerio de Educación Nacional.	31
El Decreto 1953 de 2014.....	31
Marco contextual	33
Origen del pueblo Nasa.....	33
Organización social, económica y política del pueblo Nasa.	35
Marco teórico-conceptual	36
Etnoeducación.....	36
Etnocorporalidad.....	40
Etnomotricidad.....	45
Educación propia.	51
Prácticas etnocorporales y etnomotrices en la cotidianidad Nasa.....	55
Análisis de resultados	61
Conceptualización de las categorías de etnomotricidad y etnocorporalidad.....	61
Etnomotricidad.....	61
Etnocorporalidad.....	67
Prácticas etnomotrices y etnocorporales en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca.....	71
Historia del pueblo Nasa.	72
Educación propia en el pueblo Nasa.	74
Contenido educativo 2018.	77
Etnomotricidad y etnocorporalidad en la educación del pueblo Nasa.	79
Significado cultural de la etnomotricidad y etnocorporalidad en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca.....	104
El “Plan de vida” y “Buen Vivir”.....	104
Reivindicación de la identidad cultural Nasa.....	107
Conservación de la cosmovisión Nasa.....	109
Conclusiones y recomendaciones	112
Conclusiones	112
Recomendaciones	117
Bibliografía	119

Índice de tablas

Tabla 1. Entrevista estructurada a padres	18
Tabla 2. Entrevista estructurada a miembros del sector agropecuario	19
Tabla 3. Entrevista estructurada a mayores	20
Tabla 4. Entrevista semiestructurada a profesores(as)	22
Tabla 5. Entrevista semiestructurada a niños (as)	23
Tabla 6. Diario de campo	25

Índice de fotografías

Fotografía 1. Bambuco páez..	56
Fotografía 2. Danza del caracol..	56
Fotografía 3. Zona de Tierradentro-Cauca.	71
Fotografía 4. Cultivo Nasa.....	74
Fotografía 5. Entorno Kiwe Uma.	75
Fotografía 6. Juegos de exultación.	80
Fotografía 7. Juego del trompo.	83
Fotografía 8. Deslizar por las pendientes.	83
Fotografía 9. Niña nasa tejiendo una jigra.....	86
Fotografía 10. El cabildo.	88
Fotografía 11. Las parejas.....	89
Fotografía 12. Jigra de fique.	91
Fotografía 13. Cuetandera.	92
Fotografía 14. Jigra del mojado.	92
Fotografía 15. Danza de la tulpa.....	95
Fotografía 16. Danza de la carne.	95
Fotografía 17. Danza del despertar de las semillas.....	96
Fotografía 18. Minga.	97
Fotografía 19. Bambuco Páez tradicional.....	98
Fotografía 20. Huerta tradicional Nasa.....	101
Fotografía 21. Reconocimiento del territorio Nasa.	103

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Concentración del pueblo Nasa	72
Ilustración 2. Rombo de rituales Nasa.....	78

Dedicatoria

Con todo mi amor

Para Dios, mis padres Dagoberto y Ana Milena y para mi amado hermanito, Mateo.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a mi querido director de tesis, Holbein Giraldo Paredes, por su voluntad, paciencia y por haberme orientado en la elaboración de esta investigación. Al profesor Gentil Guegia, quien me compartió sus experiencias en la trayectoria de educación propia de Tierradentro y su propuesta educativa “Kiwe Uma”. A la comunidad indígena Nasa, quienes me permitieron compartir con ellos y confiaron en mí para la elaboración del contenido académico de este año lectivo. A mi amiga María Elena Rondón, quien siempre me brindó su apoyo y comprensión en los momentos en que más lo necesitaba durante la elaboración de esta tesis. A mi maestro, Jorge Fory, por fortalecerme espiritualmente para enfrentar este proceso académico así como los demás procesos de mi vida. Y finalmente, a mi compañero Julián Maya por haber hecho más amenas mis noches de trabajo, por apoyarme y contribuir en mi evolución personal y profesional.

Presentación

Este trabajo de investigación denominado “Estudio de la etnomotricidad y etnocorporalidad en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca” fue una oportunidad para reconocer las prácticas motrices y corporales que se realizan en los distintos grupos poblacionales como los afrodescendientes, gitanos, raizales, indígenas, etc. En este caso se pretendió conocer la cosmovisión de la comunidad indígena Nasa sobre la motricidad y corporalidad, así como la importancia de estas prácticas en su cotidianidad y estilo de vida.

El pueblo Nasa tiene mayor presencia en el departamento del Cauca, aunque también se encuentran ubicados en algunos municipios del Valle del Cauca, es decir al sur-occidente de Colombia. Constantemente este pueblo compara sus prácticas ancestrales a nivel regional, nacional e internacional, entre ellas, sus experiencias de resistencia y participación política para el reconocimiento de los derechos indígenas, en encuentros de diálogo e intercambio que ellos denominan “minga”.

Es importante llevar a cabo este tipo de investigaciones desde el área de Educación Física, para que la misma se fortalezca y amplíe su campo de aplicación. Es de común conocimiento que los licenciados en educación física tienen participación significativa en la comunidad fuera de las aulas de clase y los espacios deportivos escolares, sin embargo, la academia en ocasiones no dimensiona todo su alcance. El conocer las prácticas ancestrales y deportivas de un pueblo indígena, permite cuestionarse sobre la presencia estatal en este ámbito y, además, propicia reflexión sobre el quehacer y alcance de los educadores físicos y estudiosos de las ciencias del deporte.

Introducción

El énfasis de la investigación fue “Ciencias del deporte”, ya que se realizó una comprensión de las diferentes formas de desarrollo motriz y corporal y además se desarrolló una crítica sobre la presencia o abandono estatal en el campo de la educación física, específicamente en la comunidad indígena Nasa en el departamento del Cauca. Además, se reflexionó sobre los campos de acción de la educación física y el deporte en Colombia y el impacto sobre los distintos grupos poblacionales. La modalidad de investigación fue “Otros”. Se comprendió la cosmovisión del pueblo Nasa bajo el enfoque de etnomotricidad y etnocorporalidad, así como las estrategias de enseñanza utilizadas, los comportamientos, aptitudes y actitudes de los agentes de la comunidad educativa. Por su parte, la línea de investigación del trabajo fue “Pedagogía de la actividad física”, ya que la educación propia Nasa se circunscribe como una forma de enseñanza, respaldada por la legislación colombiana en la libertad de cátedra.

Es importante llevar a cabo este tipo de investigaciones ya que contribuyen a la profundización sobre las concepciones de motricidad y corporalidad desde las cosmovisiones de los pueblos indígenas como el Nasa, que son distintas a las concepciones occidentales. Con esta investigación, se ha intentado relacionar las ciencias del deporte y la antropología, a modo de estudio interdisciplinar, bajo un enfoque completamente cualitativo teniendo como perspectiva la etnografía. En este tipo de estudios se utilizan como técnicas de recolección de información la observación, diarios de campo y las entrevistas.

Uno de los factores que motivó a la realización de esta investigación, fue contribuir a la reivindicación de la identidad Nasa en los procesos de “educación propia”, que tras la institucionalización se ha disipado. La lucha por la memoria indígena es de suma importancia para nuestra cultura. Es por esto que una de las técnicas de recolección de información fueron las entrevistas a los “mayores” (denominados de esta manera por la comunidad), con el objetivo de conocer a profundidad la historia de este pueblo. También se realizaron entrevistas, guías de observación y grupos focales a la comunidad educativa: profesores y estudiantes del sector educativo. Los resultados se analizaron de acuerdo a procedimientos de tipo etnográfico. Con esta investigación se logró un acercamiento a la comunidad indígena y lo más importante, comprender su cosmovisión respecto a la motricidad y corporalidad.

La presente investigación contiene una sección enfocada en el tema de estudio, seguido de los antecedentes que sirvieron de base para la estructuración de la investigación y del planteamiento del problema, en donde se contextualiza sobre el problema de investigación. Posteriormente se encuentran los objetivos que orientaron el estudio, la estrategia metodológica, desde los acercamientos previos a la comunidad hasta la explicación de los instrumentos utilizados, el marco de referencia, donde se ubica el marco legal, contextual y teórico-conceptual. Se aborda el análisis de los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos trazados, seguido de la presentación de las conclusiones y recomendaciones que se produjeron tras este proceso de investigación.

Tema

Etnomotricidad/etnocorporalidad.

Antecedentes

Las investigaciones que sirvieron de referencia en este estudio estuvieron enfocadas en analizar la etnoeducación, otras por su parte realizaron reflexiones sobre los procesos de educación propia y otras más específicas del tema que compete, se enfocaron en describir las prácticas deportivas en comunidades indígenas colombianas.

Algunos autores como Artunduaga (1997), sostienen que 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. En este último, se encuentran las comunidades con sus maestros, autoridades y sabedores tradicionales, quienes constituyen el grupo de base (Artunduaga, 1997, p.44). El autor reconoce que cada cultura tiene su propia manera de ver, vivir y sentir el mundo que lo rodea. En esta pluralidad deben admitirse y respetarse las diferentes cosmovisiones que clasifican, categorizan e interpretan la realidad. Por lo tanto, creer y comprender la educación propia es reconocer a su vez otras formas de enseñanza diferentes a las oficiales, que son igualmente válidas.

Sin embargo, el artículo de Moreno y Calvo (2010), demuestra cómo la etnoeducación ha presentado una degeneración hasta el punto en que actualmente, varias comunidades étnicas presentan un retroceso en sus procesos educativos autóctonos, y cada vez, es mayor la influencia occidental en los pueblos indígenas. Esta investigación permite reflexionar sobre la influencia que puede llegar a tener el Estado en los grupos indígenas y cómo la escolarización puede generar un retroceso de sus reivindicaciones históricas.

El primer acercamiento del Estado para reconocer la pluralidad de la educación no tuvo éxito. La etnoeducación, educación para indígenas, escuela multicultural e intercultural no identifican ni solventan las necesidades de las comunidades indígenas y en lugar de ser un espacio para el fortalecimiento de las culturas, se educa para la imposición de la cultura dominante, lo que sistemáticamente elimina la memoria ancestral.

Las experiencias etnoeducativas colombianas no son las únicas que han resultado contraproducentes en la historia educativa de los pueblos indígenas. En su investigación, Jiménez (2011) realiza un recuento histórico de los diferentes tipos de escolarización implantados por el gobierno mexicano a los indígenas. Además, expone algunos de las imprecisiones cometidas en dichos procesos educativos. En México, tras la revolución de 1910, se identificó la necesidad de mantener la paz social en el territorio nacional. Para alcanzar este objetivo, se instauró un sistema educativo que integrara a campesinos e indígenas y que, de esta manera, fuera más equitativo, proceso que se formalizó con el surgimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, la cual procuraba no excluir a estos grupos en el proceso de escolarización. Sin embargo, pese a los objetivos planteados, a los territorios indígenas se enviaron docentes que enseñaron sus contenidos en castellano y sin tener en cuenta la lengua nativa de los estudiantes. La campaña de “españolización” en este periodo fracasó. Es aquí donde se evidencia que la multiculturalidad en la mayoría de las ocasiones se convierte en un proceso etnocida, término que han usado antropólogos para referirse al atropello contra las identidades, costumbres y tradiciones de los distintos grupos poblacionales, que deja consigo la homogenización de la educación, así como la desaparición de la idiosincrasia.

Este estudio permite conocer la historia y procesos de escolarización en otras comunidades indígenas del mundo, y hacer una comparación en los efectos que han sufrido entre estos grupos poblacionales y los nacionales.

Otra investigación de educación indígena mexicana es la realizada por Baronnet (2009), en donde presenta los principales rasgos de la escuela zapatista, como eje educativo pero también político, sostenido por algunos municipios indígenas rebeldes de México. Uno de ellos, es que 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”. 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 consciencia crítica en los jóvenes y la reivindicación de los pueblos indígenas de tener control de las escuelas en sus territorios.

Este estudio es un valioso aporte para comprender las prácticas de autonomía indígena en México y así mismo permite visualizar la viabilidad de los proyectos de educación propia que los indígenas colombianos han venido adelantando.

Otra de las investigaciones que sirvieron de referencia para el presente estudio, fue la realizada por Tovar y Benavides (2014), con la comunidad indígena Misak Misak, un pueblo amerindio que habita en el departamento del Cauca (Colombia). Su objetivo fue encontrar

diferencias y similitudes entre el Manga, un juego que se realiza en esa comunidad con fines de integración, y los juegos convencionales de la educación física.

Los autores encontraron similitudes entre los Manga y las prácticas de educación física a través del modelo pedagógico mando directo, así como en el método de la repetición y experiencia. Se concluyó que las finalidades de la práctica del Manga y del juego son diferentes. El primero tiene un objetivo socializador y cultural, mientras que en el segundo, pueden sobresalir los intereses competitivos.

La investigación de Tovar y Benavides (2014), presenta una propuesta metodológica y planteamiento del problema similar a la planteada en esta investigación, ya que describe y analiza las prácticas deportivas en una comunidad indígena de Colombia. Sin embargo, el enfoque de análisis de las prácticas deportivas se origina a partir de la educación física occidental, mientras que el presente estudio aborda una reflexión y análisis desde la cosmovisión del pueblo indígena para que sus prácticas etnomotrices y etnocorporales sean comprendidos desde su realidad.

Fundamentación o planteamiento del problema

Planteamiento del problema

El pueblo Nasa representa a 186.178 personas de ocho grupos étnicos distintos y ha tenido que afrontar la discriminación, desigualdad, privación de la libertad y esclavitud en su propio Estado. Es por esto que la resistencia por el territorio es concebida por los Nasa como una manifestación de los seres humanos para lograr un bien común. La finalidad del pueblo Nasa es preservar la vida, la identidad, la cultura, la política, los valores sociales, la economía (Sandoval, 2008). La presente investigación se llevó a cabo en el pueblo Nasa que habita en Tierradentro, ubicado en el departamento del Cauca con la colaboración de los mayores y mayoras y con la comunidad educativa del sector: profesores y estudiantes.

Históricamente los grupos étnicos han sido discriminados por parte del Estado no de manera directa sino a través de la atención precaria que se les ha brindado. Los programas de inclusión educativa son limitados: se reconoce la necesidad de la implementación de una educación especial y de atención personalizada, pero dichos grupos minoritarios no han sido diferenciados claramente por la educación formal. En otras palabras, se atienden las necesidades de todos los grupos étnicos como un todo y así mismo se plantean las soluciones a sus requerimientos. Específicamente en el área de educación física, los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), no reflexionan ni ponen en práctica las diferentes realidades de cada grupo étnico (negros, indígenas, personas con capacidades cognitivas y físicas limitadas). Esto se puede observar en los contenidos curriculares de las carreras profesionales de licenciatura en educación física de las instituciones de educación superior.

Existe la necesidad de ampliar la visión educativa y pedagógica actual que sea más incluyente con los grupos poblacionales minoritarios, como lo son las comunidades indígenas. Para esto, es necesario el reconocimiento y respeto por los procesos educativos propios que, si bien no se ajustan a los lineamientos curriculares esperados en la educación oficial, contribuyen en la autonomía de estos pueblos, fortalecen su identidad y ayudan a la conservación de su cosmovisión a través de las prácticas etnomotrices y etnocorporales.

Por este motivo, cabe cuestionarse si lo impartido la educación física occidental reconoce a las distintas prácticas etnomotrices y etnocorporales de la comunidad indígena Nasa, surgiendo de esta manera la siguiente pregunta de investigación:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las prácticas de etnomotricidad y etnocorporalidad en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca?

Justificación

Las razones por las cuales es pertinente desarrollar esta investigación, se relacionan con el fortalecimiento de la institucionalidad y la academia, la producción científica y la responsabilidad social del educador físico, además de la formación profesional.

Por una parte, desarrollar este tipo de investigaciones permite al Licenciado en Educación Física incursionar en diferentes campos de acción. Generalmente, los profesionales del deporte aplican lo cognitivamente adquirido en la educación superior, en escuelas públicas o privadas, escuelas deportivas, entrenamiento deportivo, etc. Sin embargo, es poco usual que se tenga en cuenta el trabajo barrial, social y comunitario, es decir, la educación denominada por el Estado

como no formal. Es posible que la formación de la educación superior no haya dimensionado cabalmente el papel del educador físico en la sociedad. Por esto, es importante reconocer que este profesional posiblemente no haya incursionado laboralmente en todos los espacios sociales en donde podría ser competente.

Por otro lado, la educación propia como método para la conservación de los ideales, costumbres y formas de gobierno en Colombia, toma cada vez mayor protagonismo en los diferentes grupos étnicos, pues es tal vez, la solución que han hallado dichos grupos para mantener su identidad en términos educativos. En referencia a la labor comunitaria, el educador físico puede contribuir en las reivindicaciones de identidad cultural de los pueblos a través del estudio de las prácticas etnomotrices y etnocorporales de las comunidades indígenas basados en su estrategia educativa, teniendo en cuenta su cosmovisión, condiciones de vida, realidades sociales, costumbres y tradiciones. Esta investigación permite conocer las necesidades de la comunidad Nasa y se podría proponer la construcción de un modelo educativo en el área de educación física y deporte que tenga en cuenta dichas necesidades, logrando de esta manera la interlocución entre el Estado y la comunidad, acercando la educación propia Nasa a una inclusión educativa real sin afectar con esto la identidad cultural que históricamente han luchado por preservar.

De este tipo de investigaciones se infiere que es pertinente reflexionar sobre el quehacer del Licenciado en Educación Física y Deportes egresado de la Universidad del Valle y su retribución a la sociedad, así como su perfil y campo de acción, y por ende, reevaluar sus oportunidades laborales.

Otra de las razones por las cuales es relevante llevar a cabo este tipo de investigaciones, es que su naturaleza etnográfica permite la exploración interdisciplinar en las ciencias del deporte, la antropología e historia, lo que contribuye a la producción científica. Además, en el programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad del Valle no existen otros estudios que articulen estas disciplinas, por lo que se abre la oportunidad a la puesta en práctica de su naturaleza transversal.

Por último, gracias al desarrollo de esta investigación puedo optar al título de Licenciada en Educación Física, tras haber cumplido a cabalidad con cada uno de los requisitos y normativas vigentes de la Universidad del Valle, poniendo en práctica cada uno de los conocimientos adquiridos en el programa.

Objetivos

Objetivo general

Describir el significado de las prácticas etnomotrices y etnocorporales en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca.

Objetivos específicos

- Conceptualizar las categorías de etnomotricidad y etnocorporalidad.
- Describir las prácticas etnomotrices y etnocorporales en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca.
- Determinar cuál es el significado cultural de la etnomotricidad y etnocorporalidad en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca.

Estrategia metodológica

Acercamientos

En primera instancia, se realizaron acercamientos para consolidar vínculos sociales con la comunidad Nasa del departamento del Cauca especialmente en el sector educativo propio. Algunos de ellos fueron la participación en las mingas de comunicaciones y encuentros nacionales e internacionales de las experiencias de la liberación de la tierra, lo que indudablemente hizo parte de la estrategia metodológica de la investigación.

Enfoque

El estudio se abordó bajo un enfoque cualitativo, pues se investigó el tipo de las actividades, relaciones, medios, materiales y comportamientos de un determinado grupo poblacional, en este caso, la comunidad Nasa. Se realizó una descripción holística de lo investigado además de la observación de elementos característicos de las culturas, lo que permitió la comprensión a otro tipo de realidades, que no es cuantificable, medible ni tangible bajo un enfoque cuantitativo.

En las investigaciones etnográficas como ésta, se emprende desde la realidad particular para comprender la generalidad, es decir, un método inductivo. Para ello, se tuvo claridad sobre el elemento investigado y, de esta manera, se delimitaron las observaciones, las preguntas y las interpretaciones a realizar en la comunidad. Cada una de las interpretaciones particulares proporcionó una pieza en la construcción de la comprensión del pueblo Nasa en relación con la etnomotricidad y etnocorporalidad:

Los diseños cualitativos, exclusivos de este campo del conocimiento, intentan recuperar para el análisis parte de esta complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea. Lo íntimo, lo subjetivo, por definición difícilmente cuantificables, son el terreno donde se mueven por lo tanto los métodos cualitativos (Sabino, 1992, p. 81).

En el enfoque cualitativo se reconoce que el conocimiento es el producto de la interacción entre el investigador y el investigado. Es importante que el investigador haga parte de la realidad que desea comprender e implica que conviva, dialogue e interactúe con la comunidad de análisis y desde “adentro” interprete sus realidades. Las conclusiones fueron producto del análisis reflexivo y de la construcción compartida a través del diálogo. El enfoque cualitativo además de propender la comprensión de las realidades particulares, permite entender los aspectos comunes a muchas personas y por extensión a grupos humanos, interviniendo en los procesos de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que se desarrollan (Sandoval, 1996).

Tipo de estudio

El tipo de estudio fue descriptivo ya que se realizó una descripción exhaustiva de las características, comportamientos y actitudes de la comunidad Nasa en términos de etnomotricidad y etnocorporalidad. Las investigaciones de tipo descriptiva son propias de los estudios etnográficos, sociales y antropológicos en donde se pretende realizar una descripción organizada y completa, utilizando “criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (Sabino, 1992).

Fuentes de información

La investigación se llevó a cabo con fuentes de información primarias, pues fueron resultado de la recolección directa de información sobre la realidad, obtenida por la investigación empírica y sin intermediación o transformación de ninguna naturaleza (Sabino, 1992). También se utilizaron fuentes de información secundarias en el abordaje teórico de otras investigaciones etnográficas en materia de motricidad y corporalidad.

Técnicas de recolección de información

Etnografía.

Como técnica de recolección de información, se utilizó la etnografía como herramienta del enfoque cualitativo, mediante observación participante a los profesores, padres de familia, sector agropecuario y mayores de la comunidad Nasa. Se realizaron preguntas alrededor de su cosmovisión sobre la etnomotricidad y etnocorporalidad en el desarrollo del niño y de la niña. También se utilizó la técnica de observación no participante que resultó importante en la etapa preliminar de la investigación pues se consiguió una idea inicial de los sujetos de análisis y de la realidad que se deseaba interpretar.

Grupos focales.

Este tipo de técnica de recolección de información en la actualidad es muy común en los estudios sobre mercadeo, en el análisis de los usos de los medios masivos de información y en discusiones sobre problemáticas o fenómenos que afectan a un conglomerado de personas. Una de sus características es el carácter colectivo distinto a la entrevista individual. Se denomina grupo focal porque se centra en un número reducido de temas y porque la conformación de dicho grupo se hace a partir de la identificación de una particularidad importante en el objeto de la

investigación (Sandoval, 1996). Este tipo de entrevistas son semiestructuradas pues el hilo conductor de los temas, son influenciados por las dinámicas y argumentos de los participantes del grupo focal.

En la presente investigación se utilizaron grupos focales en las entrevistas dirigidas a los etnoeducadores y niños y niñas. Se contó con la participación de seis docentes que, de manera voluntaria, aportaron al proceso investigativo. Así mismo, se contó con la participación de 10 niños y niñas, bajo el consentimiento de sus padres o acudientes.

Entrevista estructurada.

En la construcción de las entrevistas se tuvieron en cuenta factores como la complejidad o simplicidad de la pregunta, la manera de abordar los temas, el escenario social y las actividades que se desarrollaban en él. Este tipo de técnica de recolección de información permitió construir una idea completa de lo preguntado. Al entrevistado, le permitió explicar de manera más amplia su percepción sobre lo que se le preguntaba, ya que las respuestas desencadenaron otros temas de interés.

Instrumentos

Los instrumentos para la recolección de la información fueron la entrevista estructurada y semiestructurada y los diarios de campo. Por su parte, la entrevista estructurada estuvo compuesta por un número de preguntas en torno a la importancia de la educación etnomotriz y etnocorporal en los niños de la comunidad Nasa.

Entrevista estructurada.

Se realizó a padres de familia, personas del sector agropecuario y mayores. Cada uno de estos grupos de entrevistas, contó con un instrumento que diferenciaba el enfoque y complejidad de las

preguntas. El instrumento de la entrevista a padres contiene preguntas sociodemográficas como el nombre y la edad del entrevistado y consta de siete preguntas, como se observa a continuación:

Tabla 1

Entrevista estructurada a padres

Estudio de la etnomotricidad y etnocorporalidad en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca		
Escenario social: Vivienda Nasa.		Ficha No.: ____
Fecha: ____/____/____	Entrevistado(a):	Edad: ____
Introducción: La siguiente entrevista consta de siete preguntas en torno a la etnomotricidad y etnocorporalidad como elemento importante en la formación de los niños. Los sujetos participaron de manera voluntaria. 1. ¿Qué habilidades físicas identifica en su hijo (a)? 2. ¿Qué habilidades físicas cree que su hijo ha heredado de usted? 3. ¿A qué edad empezó a caminar su hijo (a) y cómo fue ese proceso de enseñanza? 4. ¿Qué juegos tradicionales disfruta más su hijo (a)? 5. ¿Qué juegos tradicionales le enseñó a su hijo (a) y cómo le fueron enseñados a usted? 6. ¿Ha permitido que su hijo (a) experimente la naturaleza a través de su propio cuerpo? 7. De acuerdo con la cosmovisión Nasa, ¿cuál es la importancia del desarrollo físico del niño (a)?		
Observaciones:		
Entrevistador(a): Lany Daniela Ortega Cobo		
Apoyo técnico:		

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento de la entrevista a miembros del sector agropecuario contiene preguntas sociodemográficas como el nombre y la edad del entrevistado y consta de cinco preguntas, como se observa a continuación:

Tabla 2*Entrevista estructurada a miembros del sector agropecuario*

Estudio de la etnomotricidad y etnocorporalidad en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca		
Escenario social: Sector agropecuario		Ficha No.: ____
Fecha: ____/____/____	Entrevistado(a):	Edad: ____
Introducción: La siguiente entrevista consta de cinco preguntas en torno a la etnomotricidad y etnocorporalidad como elemento importante en la formación de los niños. Los sujetos participaron de manera voluntaria. 1. ¿Cómo aprenden los niños las labores del campo? 2. ¿A qué edad un niño (a) es productivo en el trabajo en el campo y hasta qué edad aproximadamente se trabaja en este sector? 3. ¿Qué tipo de capacidades y habilidades físicas debe tener un niño Nasa para que cuando crezca sea productivo en el campo? 4. ¿Cuál es el nivel de exigencia física en el trabajo en el campo? 5. ¿Cuáles son las actividades físicas más realizadas en el trabajo en el campo?		
Observaciones:		
Entrevistador(a): Lany Daniela Ortega Cobo		
Apoyo técnico:		

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento de la entrevista los mayores contiene preguntas sociodemográficas como el nombre y la edad del entrevistado y consta de seis preguntas, como se observa a continuación:

Tabla 3*Entrevista estructurada a mayores*

Estudio de la etnomotricidad y etn corporalidad en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca		
Escenario social: Mayores		Ficha No.: ____
Fecha: ____/____/____	Entrevistado(a):	Edad: ____
Introducción: La siguiente entrevista consta de seis preguntas en torno a la etnomotricidad y etn corporalidad como elemento importante en la formación de los niños. Los sujetos participaron de manera voluntaria. 1. ¿Cómo se ha manejado la educación a través del tiempo en la cultura Nasa? 2. ¿Qué tipo de educación reciben los niños (as) Nasa? 3. ¿Qué tan importante es la educación en los procesos de fortalecimiento de la cultura Nasa? 4. ¿Por qué es importante que todos los miembros de la comunidad aprendan sobre el cuerpo y el movimiento? 5. ¿Cuáles eran las actividades lúdicas, motrices y corporales que se heredaron de los ancestros? 6. De acuerdo con la cosmovisión Nasa y el Plan de Vida, ¿cuál es la importancia del desarrollo de la motricidad y la corporalidad del niño (a)?		
Observaciones:		
Entrevistador(a): Lany Daniela Ortega Cobo		
Apoyo técnico:		

Fuente: Elaboración propia.

Se determinó que quienes participaran de las entrevistas estructuradas bajo un enfoque de educación etnomotriz y etn corporal, fueran los diferentes agentes educativos de los niños:

- El hogar: La educación recibida en casa sigue considerándose como uno de los agentes más importantes de educación aparte de la escuela. Los factores de inclusión fueron: (a)

padres y madres que practicaran estilos de enseñanza tradicional; (b) preservar la lengua materna; (c) ser miembros activos en la comunidad. Se seleccionaron 10 padres y madres.

- Sector agropecuario: La enseñanza al niño (a) sobre el trabajo agropecuario o campesino es de alta importancia en la comunidad indígena. Algunos miembros de la comunidad nasa imparten dichos conocimientos en la población más joven para preservar la tradición del uso de los frutos de la tierra y su liberación de los monocultivos como la caña de azúcar. Los factores de inclusión fueron: (a) ejercer labores de campo; (b) ser miembros activos de la comunidad. Se seleccionaron 10 personas de este sector.
- Mayores: Son personas altamente importantes en la toma de decisiones de la comunidad nasa y preservan la educación propia a través de la tradición oral. Los factores de inclusión fueron: (a) que su figura de mayor fuera reconocida en la comunidad; (b) ser miembros activos de la comunidad. Se seleccionaron tres mayores.

Entrevista semiestructurada.

Se realizó a través de los grupos focales a profesores y profesoras y niños y niñas. Cada uno de estos grupos de entrevistas, contó con un instrumento que diferenciaba el enfoque y complejidad de las preguntas.

El instrumento de la entrevista a profesores contiene preguntas sociodemográficas como nombre y edad del entrevistado, consta de ocho preguntas, como se observa a continuación:

Tabla 4*Entrevista semiestructurada a profesores(as)*

Estudio de la etnomotricidad y etnocorporalidad en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca		
Escenario social: Escuela indígena.	Ficha No.: ____	
Fecha: ____/____/____	Entrevistado(a):	Edad: ____
Introducción: La siguiente entrevista consta de ocho preguntas en torno a la etnomotricidad y etnocorporalidad como elemento importante en la formación de los niños. Los sujetos participaron de manera voluntaria. 1. Desde su práctica como profesor(a) indígena, ¿qué importancia le atribuye a la educación corporal y del movimiento en la formación del Plan de Vida del niño (a) Nasa? 2. En la escuela, ¿en qué momento y cómo se enseña la educación corporal y del movimiento a los niños (as) Nasa? 3. ¿Qué actividades se desarrollan en la escuela a través de las cuales los niños(as) aprenden una educación corporal y del movimiento? 4. Desde su lugar de profesor(a), ¿cómo cree que los juegos tradicionales le aportan a los niños(as) en su proceso de formación en educación corporal y del movimiento? 5. ¿Por qué considera usted que la enseñanza de los juegos tradicionales contribuye en el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa? 6. ¿Cómo se concibe el cuerpo en la cultura Nasa? 7. ¿Por qué es importante que un niño del pueblo Nasa aprenda sobre el cuerpo y el movimiento? 8. ¿En qué otros espacios usted considera que los niños aprenden sobre el cuidado del cuerpo?		
Observaciones:		
Entrevistador(a): Lany Daniela Ortega Cobo		
Apoyo técnico:		

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento de la entrevista a los niños contiene preguntas sociodemográficas como el nombre y la edad del entrevistado y consta de ocho preguntas, como se observa a continuación:

Tabla 5

Entrevista semiestructurada a niños (as)

Estudio de la etnomotricidad y etnocorporalidad en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca		
Escenario social: Naturaleza.	Ficha No.: ____	
Fecha: ____/____/____	Entrevistado(a):	Edad: ____
Introducción: La siguiente entrevista consta de ocho preguntas en torno a la etnomotricidad y etnocorporalidad como elemento importante en la formación de los niños. Los sujetos participaron de manera voluntaria. 1. ¿Cuál es tu juego favorito? 2. ¿Cómo lo aprendiste?, ¿Quién te lo enseñó? 3. ¿Qué actividades ayudas a realizar en tu hogar? ¿Cómo las aprendiste? 4. ¿Ayudas en las labores del campo? ¿Qué actividades realizas en el campo? ¿Quién te enseñó las actividades del campo? 5. ¿Sabes tejer? ¿Quién te enseñó a tejer? ¿Conoces la importancia del tejido para la comunidad? 6. ¿Sabes trabajar la cerámica? ¿Quién te enseñó a trabajar la cerámica? ¿Conoces la importancia de la cerámica para la comunidad? 7. ¿Sabes pescar? ¿Quién te enseñó a pescar? ¿Conoces la importancia de la pesca para la comunidad? 8. ¿Cuáles son las danzas típicas de la comunidad Nasa? ¿Te gusta danzar? ¿Quién te enseñó a danzar? ¿Conoces la importancia de la danza para la comunidad?		
Observaciones:		
Entrevistador(a): Lany Daniela Ortega Cobo		
Apoyo técnico:		

Fuente: Elaboración propia.

La técnica de grupos focales fue el espacio para la aplicación del instrumento de la entrevista semiestructurada. Los participantes de estos dos grupos fueron:

- Profesores y profesoras: profesores de educación etnomotriz y etnocorporal de las escuelas propias que se encontraron en Tierradentro. Los factores de inclusión fueron: (a) ejercer la docencia actualmente o haberla ejercido en un tiempo no superior a tres años; (b) tener conocimiento o ser el encargado de la educación motriz y corporal de los estudiantes; (c) ser miembros activos de la comunidad.
- Niños y niñas: Fueron sujetos importantes en la recolección de la información pues se pudo establecer la correlación entre la enseñanza impartida por los padres, madres, profesores y profesoras, y lo efectivamente percibido por los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los factores de inclusión fueron: (a) tener edad entre los ocho y doce años; (b) recibir actualmente formación en educación propia, especialmente etnomotriz y etnocorporal; (c) ser hijos de los padres de familia consultados en la entrevista estructurada; (d) consentimiento de sus padres o acudientes. Se seleccionaron 10 niños y niñas.

Diarios de campo.

Los diarios de campo son registros de la información recopilada por el investigador, en donde detalla la realidad percibida mediante la observación participante o no participante. En el presente estudio se utilizaron los dos tipos de observación. Por un lado, en la observación participante se compartió con la comunidad como la vivienda y la escuela Nasa, mientras que la observación no participante se realizó en la escuela y en el sitio de juego de los niños y niñas. El formato de diario de campo utilizado en la investigación se presenta en la tabla a continuación:

Diario de campo

Fuente: Elaboración propia.

Población y muestra

Teniendo en consideración que el pueblo Nasa representa 186.178 indígenas de acuerdo con el censo del DANE en el 2005, por razones metodológicas se determinó que los participantes de la investigación fueran habitantes de la zona de Tierradentro, ubicada en la cordillera Central colombiana. Tierradentro la conforman los municipios de Páez e Inzá, que a su vez representan 31.528 indígenas nasa (20.841 y 10.687 respectivamente). Es una de las zonas del departamento del Cauca con mayores avances en materia de educación propia y fue, por tanto, una población que permitió por extensión, la comprensión de la cosmovisión nasa en materia educativa.

Marco de referencia

Marco legal

En la presente investigación se hizo necesario profundizar en la legislación sobre derechos y comunidades indígenas, que se describen a continuación:

Constitución Política de Colombia de 1991.

Artículo 1. Define a la Nación Colombiana como un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto a la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

En este artículo la legislación colombiana reconoce la pluralidad, es decir, las diferencias en su población, por lo tanto, se comprende que se incluyen todas las condiciones y diferencias en las comunidades.

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

Artículo 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

En estos artículos se reconoce la diversidad de las etnias, pues es Colombia un país pluriétnico en donde convergen distintas razas y etnias como los grupos indígenas, que antes de la constitución de 1991 fueron tratadas legislativamente como “salvajes”. También se encuentran los afrocolombianos, palenqueros, ROM y mestizos. Además el Estado se compromete con la protección de dicha diversidad, por lo que establece mecanismos de participación para estas

poblaciones, las incluye en la legislación y vela para que no desaparezcan. Sin embargo, en la realidad estas leyes o son ignoradas por la rama ejecutiva o su acatamiento está relacionado con fraudes presupuestales para satisfacer intereses particulares sobre el beneficio de dichas comunidades.

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Para hacer referencia a este artículo de la Constitución Política, debe mencionarse el proceso de españolización en el territorio colombiano a finales del siglo XIX en la constituyente de 1886, momento en que los indígenas son tratados como “salvajes” y la Iglesia Católica consiente que sean los españoles quienes asuman su educación para sacarlos de su estado “salvaje”. Así como las experiencias educativas para comunidades indígenas en México, en Colombia este proceso de españolización fue a través de la violencia y es considerado por los indígenas como un mecanismo para invisibilizar las culturas ancestrales por medio de la imposición de la lengua mestiza sobre la materna.

Con la constituyente de 1991, se establecieron nuevas normatividades para las comunidades minoritarias y en especial para las comunidades indígenas. El Estado realiza una oferta etnoeducativa bajo la figura de educación multicultural o intercultural. Esta nueva oferta supuestamente incluye los diferentes contextos sociales de los educandos pero ciertamente ignora sus realidades irrespetando así el derecho de diversidad consagrado en los artículos 7 y 8, presentados en líneas anteriores, al no fortalecer su identidad cultural cuando sus clases son dictadas en una lengua distinta a la materna.

Artículo 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

En tal sentido, el Estado reconoce la diversidad de enseñanza y aprendizaje, por lo que la educación propia de las comunidades indígenas se legitima. Se puede interpretar que cualquier forma de educación que no atente contra los principios normativos, es protegida en tanto promueva el fortalecimiento de la cultura y protección de la identidad étnica. Sin embargo, la educación demagógica la termina eliminando sistemáticamente a través de la implantación de escuelas oficiales en las comunidades indígenas.

**Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación en Colombia, expedida por el
Ministerio de Educación Nacional.**

Artículo 1. Define y desarrolla la organización y prestación de la educación formal en todos los niveles, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar y a las distintas minorías poblacionales, entre éstas, grupos étnicos. Se incluye de esta manera a las comunidades indígenas y se reconocen las formas de educación no formal, lo que avala la educación propia de estos pueblos.

Artículo 55. Definición de etnoeducación. El Estado reconoce la importancia de una educación diferencial para las comunidades indígenas, siendo la etnoeducación un primer acercamiento a la educación indígena. Según el Estado, la educación para grupos étnicos es aquella que se ofrece a grupos o comunidades que poseen una cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos. Además, esta educación debe propender el respeto de creencias y tradiciones.

Artículo 56. Se establece que los principios y fines de la educación en los grupos étnicos estarán orientados por sus equivalentes generales de educación. Tendrá como finalidad afianzar los

procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. Por lo tanto, es deber del Estado garantizar la protección y conservación de las identidades étnicas a través de la etnoeducación.

Artículo 57. Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo. Sin embargo, para la mayoría de las comunidades indígenas la imposición del español es un ejercicio hegemónico disfrazado de educación incluyente, intercultural o multicultural ya que la conservación de la lengua materna para los pueblos indígenas salvaguarda su identidad a través de la tradición oral.

**El Decreto 804 de 1995 expedido por el Ministerio de Educación Nacional,
reglamenta la atención educativa para grupos étnicos en los siguientes artículos:**

Artículo 1. El Estado reconoce que la educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo en donde “los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”.

Artículo 2. El Estado define que los principios de la etnoeducación son: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad.

Artículo 6. Define las orientaciones para la formación de etnoeducadores, señalados por el Ministerio de Educación Nacional.

Artículo 10. El Estado reconoce que los mayores y las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas, son las autoridades competentes para concertar la selección de los docentes de las comunidades.

El Decreto 2500 del 2010, expedido por el Ministerio de Educación Nacional.

Mediante el cual se definen los aspectos generales de la contratación de la administración de la atención educativa, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas, mediante los siguientes artículos:

Artículo 1. El Estado garantiza el derecho a la educación propia y el proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP.

Artículo 2. Se establece que para la contratación de la administración de la atención educativa en concertación con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas de reconocida trayectoria y aquellas que desarrollen una propuesta educativa integral propia.

El Decreto 1953 de 2014.

Mediante el cual se reglamenta y define la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas. En materia educativa establece los siguientes artículos:

Artículo 1. Se definen las funciones, mecanismos y organismos de control para fortalecer la jurisdicción especial indígena con el objetivo de proteger, reconocer, respetar y garantizar el ejercicio y goce de los derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas a la educación indígena propia.

Artículo 39. Define el concepto de Educación Indígena Propio, que es considerado como un proceso de formación integral colectiva, cuya finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales.

Por su parte, el SEIP es un proceso integral que desde la ley de origen, derecho mayor o derecho propio contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas.

Sin embargo, el presente artículo también establece que los ciclos o niveles educativos deberán tener correspondencia y equivalencia con los establecidos en la Constitución Política, de la educación superior y con la atención de la primera infancia.

Artículo 41. Se define el concepto de Semillas de Vida, el cual fue establecido entre la Comisión Nacional de Trabajo y la Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI), teniendo en cuenta que existen diferentes nociones de primera infancia de acuerdo con las cosmovisiones de los pueblos.

Artículo 48. Los Territorios Indígenas Certificados para la administración del SEIP deberán planificar, diseñar, ejecutar y controlar todos aquellos procedimientos relacionados con las políticas educativas.

Artículo 51. Establece los requisitos para que el Ministerio de Educación Nacional expida la certificación en lo correspondiente a los niveles de educación preescolar, básica y media, a solicitud de una autoridad propia que represente al territorio indígena.

Debe aclararse que este decreto es transitorio hasta que el Congreso expida la ley que trata el Artículo 329 de la Constitución Política, que establece la conformación de las entidades territoriales indígenas con sujeción a lo dispuesto a la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial, en participación del Gobierno Nacional y representantes de las comunidades indígenas; lo que lleva a inquietarse sobre el hecho de que en la actualidad no haya una ley que reglamente la educación propia para los pueblos indígenas y de su autonomía.

Marco contextual

Origen del pueblo Nasa.

La cosmovisión indígena Nasa, así como la de todo grupo étnico, sostiene una manera de explicar el origen del mundo y de la vida desde su propia lógica y aprendizajes recibidos por la tradición oral de sus ancestros, “mayores”. El origen de la vida y la humanidad para los grupos indígenas tiene una connotación poética, milenaria y mística. De acuerdo al escrito desarrollado por la Secretaría de Salud Departamental –PAB– 2000 y la Organización Regional Indígena Valle del Cauca (2001), según la comunidad Nasa en la historia de su origen “UMA y TAY” son los padres ancestrales de los seres vivientes que existen en el mundo en que vivimos. Afirman que “la tierra” nace de un abrazo, un concepto propio y muy diferente a las teorías tradicionales:

Desde antes de hacer la casa grande todos ya existíamos, pero no teníamos cuerpo; como todos nos movíamos como el viento y éramos espíritus, nos chocábamos unos con otros y nos hacíamos daño, fue todo un caos. Entonces, UMA y TAY al ver esto resolvieron construir una casa grande en la que todos sus hijos pudieran caber, convivir en paz y armonía; cada comunidad y especie en su propio espacio. Ordenaron que todos los seres nos abrazáramos y al instante

todos los seres nos abrazamos. Nos abrazamos tanto hasta volvernos como una sola masa, como una mano que se cierra formando un solo puño, una sola fuerza. Del apretón del abrazo se dio el calor y se formó la casa grande, “la tierra”. (Secretaría de Salud Departamental –PAB– 2000 y Organización Regional Indígena Valle del Cauca, 2001, p. 15).

Según la cosmovisión Nasa “UMA y TAY” son los grandes creadores del mundo en que vivimos, SEK es nuestro sol y KIWE la tierra. Ellos procrearon los animales, las piedras, los árboles, etc. YU’ (agua) hija de KIWE, se encontró con A’ (estrella) y su unión dio origen a una avalancha de la que nació el actual Nasa: YU’ LUUCX hijo del agua y de la estrella, sin distinción de color, hijo de la tierra. Las leyes de origen o de comportamiento son seis:

1. Cada tres meses la familia debe realizar los trabajos de medicina tradicional (armonización).
2. Hacer cuatro rituales generales por resguardo.
3. Cada año refrescar las varas de mando por cada cabildo.
4. Hacer la apagada del fogón cuando sea necesario con la lluvia o con el sol (ritual mayor).
5. Ritual de diálogo con el sol y con la lluvia.
6. Hacer el ritual de las ofrendas en el mes de noviembre a los KSXA’W.

El comportamiento de la comunidad Nasa debe estar orientado por cuatro autoridades espirituales:

1. Trueno con vara de oro.
2. Trueno de hacha.
3. Trueno de honda.
4. Médico tradicional con vara de chonta.

De esta manera, se puede concluir que todo lo existente, lo que percibimos y no, tiene una explicación desde la cosmovisión Nasa, quienes han contemplado las esferas social, económica, política, educativa y territorial de las que se harán mención en el siguiente apartado.

Organización social, económica y política del pueblo Nasa.

Para comprender las formas en las que el pueblo Nasa se ha organizado social, económica y políticamente, se debe tener en cuenta dos sucesos importantes: la avalancha del río Páez y los factores socioculturales que influyeron en la creación de las asociaciones de cabildos (Cobo y Calvo, 2007).

La organización social está regida por el Cabildo y el Resguardo, que son mecanismos que configuran el territorio indígena. El origen del cabildo es colonial y estaba constituido por los principales funcionarios de la corona española a nivel local y al cabo del tiempo representó un mecanismo administrativo para efectos de la tributación por parte de los indígenas y a su vez nutre las asociaciones de cabildos Juan Tama y Nasa Çxhâçxha que tienen por objetivo formular los planes de vida, proyectos productivos y programas de salud, cultura y educación. Por su parte, los resguardos constituyen una unidad política donde se asientan una o más comunidades indígenas por territorios en donde tienen responsabilidades comunitarias en todos los niveles de importancia.

Tras la avalancha del río Páez el 6 de junio de 1994, la región de Tierradentro se vio afectada completamente, lo que ocasionó miles de desplazamientos, desapariciones y muertes de sus pobladores que eran en su mayoría indígenas. Por este motivo, el gobierno crea la corporación Nasa integrado por el ministro del gobierno, seis representantes del Presidente de la República, un representante del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, dos miembros de cabildos en

representación de los resguardos afectados y un representante de las organizaciones sociales no indígenas de las zonas afectadas. Esto con el objetivo de recuperar las zonas afectadas considerando los usos y costumbres indígenas a través de actividades en pro del desarrollo de la salud, las tierras, la educación, medio ambiente, fortalecimiento institucional, entre otros (Cobo y Calvo, 2007).

Marco teórico-conceptual

Etnoeducación.

Surge la necesidad del Estado colombiano por institucionalizar los proyectos educativos indígenas en el año 1987, lo que se concebía como educación indígena pasa a llamarse etnoeducación. Sin embargo, es poco lo que se ha reconocido por la institución, a través del Ministerio de Educación Nacional, en relación con las iniciativas indígenas en materia educativa, es decir, la educación propia, impartida desde y para las comunidades indígenas, es sinónimo de desorden y se enmarca en la escuela no formal.

En el afán del Estado por solventar los desatinos entre la oferta educativa para las comunidades indígenas y sus verdaderas necesidades, se ha visto obligado a “incluir” dichas pluralidades de enseñanza en un mismo contexto a través de la escuela, buscando estandarizar los diversos 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. En palabras de Moreno y Calvo (2010):

Al educarnos nos identificamos con nuestra cultura, al tiempo que comenzamos a cambiarla de manera imperceptible. La mutua influencia es asimétrica y permanente. A este proceso lo llamamos etnoeducativo en tanto construye y fortalece un conjunto de patrones. Cuando en este proceso se impone un patrón estandarizado para todos, deja de

ser etnoeducativo y lo concebimos como un proceso escolar. (...) la etnoeducación no debe ser confundida con la educación indígena institucionalizada. (p. 133).

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, habrá estudiantes del grupo mayoritario como minorías étnicas, se impartirían clases sobre lenguas y culturas y contribuirá a la definición de la identidad y el reconocimiento de las demás; mientras tanto, en el marco de la interculturalidad se instruye 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 el punto de vista universal, 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 españoliza y no se cuenta con la participación indígena en la construcción de educación. En conclusión, la etnoeducación corresponde a la educación propia de un grupo étnico, mientras que la educación indígena es la escolarización formal a dicho grupo.

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). Este es el reconocimiento de que cada cultura tiene su propia manera de ver, vivir y sentir el mundo que lo rodea. En esta pluralidad deben admitirse y respetarse las diferentes cosmovisiones que

clasifican, categorizan e interpretan la realidad. Esto nos lleva a concebir la idea de “Educación Propia” denominada así por los pueblos indígenas y que tiene ya unos avances sistemáticos que se abordarán en las próximas secciones.

Algunos autores han resaltado la importancia de que el conocimiento cultural indígena se integre con el formalizado y celebran los procesos de bilingüismo como un mecanismo de socialización de los diferentes patrones, en este caso los occidentales y los indígenas en un marco de articulación armónica en la dimensión de la interculturalidad (Artunduaga, 1997).

Según Artunduaga (1997), la etnoeducación promueve una coordinación institucional clara que propicie 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. A nivel nacional, existe una División de Etnoeducación con jefatura y diez profesionales encargados de dinamizar los procesos del programa a nivel regional o departamental. A nivel regional o departamental, en cada uno de los territorios en donde se desarrolla el proceso etnoeducativo, hay un coordinador regional que se encarga de orientar y dinamizar los procesos en cada uno de los grupos étnicos y las comunidades pertenecientes a los mismos. A nivel local, se encuentran las comunidades con sus maestros, autoridades y sabedores tradicionales, quienes constituyen el grupo de base.

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. En México, tras la revolución de 1910, se identificó la necesidad de mantener la paz social en el territorio nacional. Para alcanzar este objetivo, se instauró un

sistema educativo que integrara a campesinos e indígenas y que de esta manera, fuera más equitativo. Este proceso se formalizó con el surgimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y con ella la “Escuela Rural Mexicana”, como respuesta a la búsqueda de equidad y justicia social. En el proceso se distribuyeron profesores hacia las comunidades indígenas que solo impactaron educativamente en aspectos de lectura, escritura, aritmética y, especialmente, el castellano sin traducirlo a las lenguas nativas de los alumnos. Este hecho es una muestra de que la escuela rural mexicana también participó de una visión etnocéntrica y de aculturación de las comunidades indígenas, pues tuvo un carácter externo al considerarse que en las comunidades no había personas preparadas por lo cual “el proceso de asimilación e integración se pensó desde arriba hacia abajo y sin la participación de las comunidades, a las que se suponía indiferentes en este proceso” (Jiménez, 2011, p. 11).

Para este autor es interesante observar cómo los modelos de homogenización ideológica a través de la educación intercultural están presentes en la mayoría de los países latinoamericanos, en un intento por disminuir indicadores de marginalización escolar en regiones indígenas. No obstante, se sigue legitimando la desigualdad social y los procesos uniformadores del proceso enseñanza-aprendizaje.

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 y estudian 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, que 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 nativas, como muchos de los intentos de homogenización social en el país.

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 la autora de la presente investigación la define como *la manera en la que un grupo poblacional –en este caso la comunidad indígena Nasa– 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, etc.)* diferentes a las establecidas 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. Para este autor, la aproximación a los relatos etnográficos o a la producción teórica de los mismos, revelan una escasez de investigación, pedagogía y política etnoeducativa y corporal en el país, que no reemplace los modelos “propios” sino que lo reposicione. Este fenómeno puede explicarse por el tipo de intervención cultural que generalmente hace el gobierno colombiano a través de las políticas públicas en materia educativa, en las cuales a los tipos de educación se les trata como “Educación indígena”, “Educación gitana”, “Educación de desplazados”, y de ese estilo, lo que termina por imponer el tipo de cosmovisión occidental, así como los hábitos, procesos de desarrollo corporal y mental, alimentación, tradiciones y rituales.

El modelo educativo oficial impone a los grupos minoritarios, currículos de procesos culturales y corporales supuestamente únicos. 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 ésta 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 (2010) han denominado “etnocidio cultural”.

Fenómenos como la globalización han provocado múltiples daños colaterales como la homogenización de la educación, salud, consumo, estilo de vida, etc. En materia educativa, la homogenización ha suprimido las diferencias en las realidades de cada población, como si un único modelo educativo se aplicara a cualquier contexto. En Colombia, la adopción y no adaptación de los métodos del primer mundo no ha dado los resultados esperados. Mientras el gobierno nacional no contemple las cualidades y necesidades internas, las malas copias de modelos –que si bien funcionan en países con un tipo de desarrollo diferente– traerán más daños que beneficios para los ciudadanos como se puede analizar en los tratados de libre comercio, perjudiciales por naturaleza, para la producción nacional.

Pese a las consecuencias, 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, siendo la españolarización una muestra de ello. La españolarización fue un proyecto institucional que 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, constituyendo de esta manera el bilingüismo y por ende, el biculturalismo, es decir, la adición de la cultura y tradiciones del grupo mayoritario.

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 la cosmovisión nasa.

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

- Cada etnia tiene sus propios valores formativos frente a lo corporal.
- El Currículo nacional (Apple, 1988) define estrategias y dispositivos de homogeneización cultural en 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 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.

Los anteriores aspectos de acuerdo con Moreno (2010), sirven de argumento para afirmar que la escolarización se queda limitada en la satisfacción de la necesidad de compartir en espacios de recreación y dispersión de la comunidad indígena, así como permitir un “encuentro abierto entre individuos y grupos; allí, desregularizados, se cruzan y se comunican generando otras formas de expresión y re-creación”. (p.126).

Otra de las aproximaciones teóricas sobre la construcción de la corporalidad en comunidades indígenas es la realizada por Reyero (2009) en Chaco (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. Examinó la representación corporal de los indígenas en las fotografías, 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” (Reyero, 2009, 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, que pueden ser categorizados en actividades de supervivencia, recreación, espiritualidad y educación. Al identificarse 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. Lo que

demuestra que los miembros de las comunidades indígenas tienen unos lazos muy fuertes unos con otros y que actúan pensando en el bienestar general por encima del propio, pues cada uno de los indígenas es un engranaje en la mecánica de la defensa del territorio.

En la variable referida a la fisionomía, la autora concluyó que cuando los indígenas reconocieron entre las fotografías rasgos en el cuerpo y el rostro, 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. Aquellos rasgos que lo sitúan en una comunidad o en la otra, pero que no es la blanca. “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 y se presenta más ampliamente entre grupos.

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). Algunos estudios se han enfocado en conceptualizar y caracterizar el desarrollo motor de las comunidades indígenas.

La etnomotricidad es definida por Gonçalves (citado por Gonçalves, et al. 2012), 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” (p. 251).

Para la autora de la presente investigación, es importante mencionar el concepto de motricidad, que 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, contacto con la naturaleza, entre otras, que podrían influir en el desarrollo de sus fibras musculares y de su respuesta al potencial de acción, a diferencia de la educación motriz de niños y niñas del grupo mayoritario recibida en la ciudad.*

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) y destaca 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). 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) considera 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 caizara para alcanzar la comprensión de las prácticas y los procesos educativos en ellas involucrados. El estudio se desarrolló bajo una metodología cualitativa de inspiración fenomenológica.

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 caizaras, 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 caizara 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 desde las mismas comunidades –para efectos de la investigación– 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, etc.).

Por lo tanto, se establece que en la cultura wayuu alimentan 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 refieren 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. Aunque la explicación que las autoras pretendieron dar en su investigación no es desde las pedagogías y teorías de desarrollo corporal como las de Piaget, sino desde la cultura wayuu.

Las actividades de ocio y recreación, se refieren 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 intrapersonales, y descansar 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 dissociada 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 concluir que para los 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. De acuerdo con lo anterior, se debe hacer un abordaje conceptual y una contextualización profunda de los ejercicios políticos de las comunidades indígenas para emprender el camino hacia la etnoeducación y la futura implementación de los Sistemas de Educación Indígena Propios (SEIP).

Es necesario entonces, abandonar los fundamentalismos teóricos que han caracterizado a la ciencia para aproximarse a la realidad de manera diferente, hacer una lectura del mundo más crítica y pertinente a las necesidades de los pueblos originarios, fundamentada en la cosmovisión y que no desconozca sus raíces históricas, para que realmente se pueda contribuir a la construcción de una pedagogía propia “desde ellos” y “para ellos”. (Giraldo, 2015, p. 419).

Así pues, es necesario hacer una profundización conceptual que diferencie lo propio y lo ajeno respecto al cuerpo y a las expresiones motrices para no caer en el paradigma etnocentrista que violenta física y epistemológicamente las prácticas y conocimientos culturales de las comunidades indígenas.

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. Ha implicado evangelizar, castellanizar e hispanizar 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 siguieron considerándonos ‘salvajes’ y por ende, asumiendo la educación como un medio para ‘sacarnos de nuestro estado

salvaje’ (Asociación de Cabildos Nasa Çxhâçxha, 2011, p.21). Lo anterior demuestra que el Estado colombiano y en general, la población colombiana, reniega, rechaza y combate sus propias raíces, cosmovisiones y orígenes autóctonos.

En estos períodos en donde la educación pública está a cargo de la Iglesia Católica, se desconocen las culturas ancestrales, se ejerce dominación sobre los indígenas y se les ve como un obstáculo para el progreso del país, por lo cual es necesario integrarlos no sin antes civilizarlos. Su táctica 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, en este caso, del indígena que “rayaba” en el concepto de cultura y modernidad nacional y que supuestamente necesitaba ser integrado a los planes gubernamentales amparados tristemente en la legislación colombiana de la época, como la Ley 89 de 1890.

El proceso de “civilización” es 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 juega 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 propia cosmovisión.

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 es en un espacio físico encerrado de cuatro paredes. Sin embargo, 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 tradicional.

El concepto de Educación Propia se puede explicar desde dos elementos: lo educativo y lo propio, entendiendo que el primero es una construcción mancomunada que unifica y consolida los diferentes pensares y sentires, posturas y reflexiones en una propuesta de índole educativo. Por su parte, lo propio 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. Es importante, en lo propio, la articulación entre la cosmovisión ancestral y el universal u occidental, para que, sin considerarlo como ajeno, se puedan reconocer las diferencias entre los dos modelos. Este propósito diferenciador puede entenderse bajo el precepto de que las comunidades indígenas no son practicantes de la exclusión que han sufrido milenariamente por la cultura occidental.

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 de quitarse el yugo y de someterse al látigo evangelizador a luchar por no solo

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 los pueblos indígenas por no ser abolidos por el gobierno que impone su maquinaria hegemónica 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”. 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 consciencia crítica en los jóvenes y la reivindicación de los pueblos indígenas de tener control de las escuelas en sus territorios.

Del mismo modo el pueblo nasa continúa proponiendo sus Proyectos Educativos Propios haciendo valer sus usos y costumbres, y proponiendo un modelo educativo en sus territorios que tenga la finalidad de reivindicar su memoria y rescatar su identidad étnica.

Prácticas etnocorporales y etnomotrices en la cotidianidad Nasa.

Danzas del pueblo Nasa.

La danza es una expresión motriz y corporal de los seres humanos. A través de la expresión corporal, se desarrolla un proceso coordinativo, locomotor, ritmo, etc. Como en todas las culturas, la danza es una expresión artística que identifica los rasgos más representativos de la cultura Nasa. El pueblo Nasa reconstruye y reivindica su territorio no solo por vías legales y el trabajo en el campo, sino también a través de sus fiestas, ritos, música y bailes (Miñana, 2008).

La planimetría de la danza en el Küçxh Wala, la fiesta en la parte alta de Tierradentro y en la zona occidental, podría ser interpretada como una síntesis de la historia política Nasa. Esta danza hace honor a la tradición militar, cuya coreografía comienza con un círculo alrededor de una bandera. Unas espadas entrelazan el círculo tomadas en las espaldas. Tras gritos y música el círculo se desvanece, formándose hileras de recorrido libre y posteriormente, se reincorpora el círculo (Miñana, 2008).

Otros de los bailes más conocidos son:

- Bambuco Páez.
- Bambuco.
- Danza del caracol.



Fotografía 1. Bambuco Páez. Fuente: Archivo fotográfico de Señal Colombia.



Fotografía 2. Danza del caracol. Fuente: Archivo fotográfico de Señal Colombia.

Juegos tradicionales del pueblo Nasa.

Uno de los espacios de socialización, recreación y esparcimiento de las culturas ha sido el juego. En las comunidades indígenas, los juegos autóctonos o tradicionales también han cumplido con la función de transmitir los saberes ancestrales y la reivindicación de su cultura. Es por esto, que diversos estudios como el de Tovar y Benavides (2014), se han enfocado en comparar las diferencias y similitudes entre los juegos indígenas y los de tradición occidental de la Educación Física.

Los sujetos de su estudio fueron la comunidad Misak Misak que provienen del departamento del Cauca y se desplazaron hacia el municipio de Mosquera (Cundinamarca). En esta comunidad es muy frecuente la práctica del Manga, que es un espacio de integración, socialización, fortalecimiento cultural y distracción. Para esta comunidad el Manga es lo que a la cultura occidental es el juego.

Los autores encontraron similitudes entre los Manga y las prácticas de educación física a través del modelo pedagógico mando directo, así como en el método de la repetición y experiencia. Se encontró, por ejemplo, que en el Manga los hombres y las mujeres son apartados debido a que cada uno tiene una finalidad por género, mientras que en el juego en la Educación Física se integran las diferentes identidades de género. Se concluyó además, que las finalidades de la práctica del Manga y del juego son diferentes. El primero tiene un objetivo socializador y cultural, mientras que en el segundo, pueden sobresalir los intereses competitivos.

El juego como fenómeno social se remonta a los comienzos de la antropología (Enriz, 2011). En un estudio desarrollado por Enriz (2011) se identifican tres ejes fundamentales del juego y su relación con la antropología: (a) relación sujetos-juego y el desarrollo y formación; (b) simbolismo presente en el juego y (c) la taxonomía del juego como práctica.

- En lo que respecta a la formación y desarrollo de la sociedad, el juego sirve como un “elemento de adiestramiento de la personalidad” según la filosofía griega (Enriz, 2011, p.95). El juego es “disciplinador” para la formación en valores de interés para el orden de la sociedad (Platón, citado por Enriz, 2011). Además, la concepción cultural del juego, lo define con características organizativas con efectos mediadores en el proceso educativo por el uso de reglas, normas de comportamiento, tolerancia, etc. (Sutton-Smith, citado por Enriz, 2011).

Algunos autores han concebido el juego como elemento de desarrollo (Piaget, citado por Enriz, 2011), como práctica reconocida dentro de la teoría psicoanalítica y como elemento terapéutico en el trabajo con niños. Construye subjetividad y establece lazos sociales, lenguaje verbal y físico, ya que permite construir la corporeidad.

Una de las perspectivas teóricas sobre el juego, estudiadas por Enriz (2011) hace referencia al simbolismo que se desarrolla desde la fenomenología del psiquismo. Por otra parte, Merleau Ponty (citado por Enriz, 2011) se refiere al juego en tanto práctica infantil donde se forma la experiencia en concepciones generales; desde paradigmas estructuralistas. Y finalmente, Lévi-Strauss (citado por Enriz, 2011), concibe al juego desde lo mítico y lo competitivo. Según él, el juego mítico estructurado por rituales, tiene como finalidad recuperar la afinidad entre los grupos, mientras que el juego competitivo tiene por objetivo el determinar el número de ganadores y perdedores; desde la hermenéutica, Mircea Eliade (citado por Enriz, 2011, p.100), establece que entre juego y el mito, el último constituye un orden propio que lo define al mismo tiempo que es definido por éste, y que lo diferencia del orden de la vida cotidiana.

En el tercer aspecto del juego referido a la taxonomía, se le estudia desde las relaciones entre grupos que determina que hay un marcado interés folklórico por recopilar las formas tradicionales de estas prácticas.

Hasta ahora, se ha hecho un abordaje teórico sobre el juego y su importancia desde el punto de vista antropológico. Se debe señalar que para los diferentes grupos poblacionales tiene una connotación diferente, por ejemplo, para las comunidades indígenas las prácticas lúdicas como el juego tienen una finalidad diferente a lo conocido por Occidente. “Para nosotros en la cultura nasa, el juego es una manifestación del *weçxweçxa fxi'zenxi*, es decir: vivir contentos, alegres; representa la colectividad, la comunicación. Implica el desarrollo de habilidades como la agilidad física y mental, el ser recursivos y creativos” (Guegia, et al. 2012, p.63).

- A diferencia de las concepciones generales de jugar (*pwese'j* en nasa yuwe) para la comunidad Nasa es una oportunidad de sentirse a gusto, divertirse y realizarse. Es una estrategia pedagógica por medio de la cual se aprenden comportamientos y valores, el uso de la lengua materna y del castellano, las normas y la defensa del territorio. Son múltiples los tipos de juegos en la comunidad Nasa, podrían clasificarse en: juegos de exultación, competencia, realistas, imaginativos e imitativos. (Guegia, et al. 2012, p.63).

Labores económicas, políticas y de subsistencia del pueblo Nasa.

Las labores económicas, políticas y de subsistencia del pueblo Nasa, giran en torno a la agricultura. Su cultivo principal es el maíz, además del frijol, papa, mora, lulo, café, plátano, yuca, etc. Los Nasa también desempeñan actividades artesanales mediante las cuales se conservan sus usos y costumbres. Este tipo de actividades económicas como la agricultura y la

artesanía son enseñadas desde temprana edad para la preservación cultural y la memoria histórica de su pueblo.

Sin embargo, el trabajo de la tierra ha ido disminuyendo debido a que los indígenas han empezado a desplazarse hacia otros lugares de trabajo, como el trabajo de oficinista. Esto ocurre por la invisibilización de la identidad cultural que existe en los colegios estatales que se hacen conocer bajo los nombres de etnoeducación, escuela multicultural e intercultural o educación para indígenas que enseña a los niños y a las niñas indígenas otras formas de economía y subsistencia, diferentes a las tradicionales. En consecuencia, el indígena Nasa rechaza cada vez más el trabajo en la tierra.

Una de las actividades políticas que requiere de un ejercicio etnomotriz y etnocorporal, son las mingas. “La minga es una práctica cultural que garantiza la solidaridad, la unidad, el reencuentro con la familia y los vecinos, alrededor del cambia mano” (Secretaría de Salud Departamental –PAB– 2000 y Organización Regional Indígena Valle del Cauca, 2001, p. 39).

Una de las mingas es la de liberación, que aunque es una actividad agrícola también contiene índole político. En esta actividad hay una gran exigencia física, sobre todo en el uso de la fuerza y la resistencia. Durante esta minga los liberadores y liberadoras de la madre tierra se reúnen en los monocultivos de caña de azúcar para posteriormente extraer de la tierra estos cultivos y sembrar semillas de plantas con más diversidad (maíz, plátano, yuca, etc.). Esto se conoce como liberación de la tierra puesto que para los indígenas la tierra necesita refrescarse, renovarse y ser recuperada.

Análisis de resultados

Conceptualización de las categorías de etnomotricidad y etnocorporalidad

La presente sección conceptualiza la etnomotricidad y etnocorporalidad dándole cumplimiento al primer objetivo específico. Se realizó un abordaje teórico sobre estos conceptos a partir de la búsqueda bibliográfica, además de una descripción cronológica y detallada de investigaciones sobre etnomotricidad y etnocorporalidad para analizar la evolución de su significado a través del tiempo.

Etnomotricidad.

La concepción de etnomotricidad se facilita a partir de las investigaciones desarrolladas por autores como Mauss et al. (1979); del Pino (1995); Parlebás (2001); Arboleda (2010). Algunos contribuyeron en las teorías que gestaron la etnomotricidad y otros la conceptualizaron.

Mauss et al. (1979), se refieren a las técnicas corporales como la manera en que los hombres en cada sociedad hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional. Las maneras en las que se educa o enseña una técnica corporal, se han transformado de generación en generación, aunque su objetivo sea el mismo: el aprendizaje de un movimiento, gesto o técnica deportiva. Dichas diferencias vienen determinadas por cada sociedad puesto que cada una de ellas tiene unas costumbres propias. Por ejemplo, la forma de andar en cuanto a la posición de los brazos y manos, constituyen una combinación de movimientos y mecanismos físicos, pero además una idiosincrasia social.

Es por esto que el desarrollo y la técnica corporal son condicionados por el contexto sociocultural:

La adaptación constante a una finalidad física, mecánica y química (así por ejemplo cuando bebemos) está seguida de una serie de actos de acoplamiento, acoplamiento que se lleva a cabo en el individuo no por él solo, sino con ayuda de la educación, de la sociedad, de la que forma parte y del lugar que en ella ocupa (Mauss, 1979, p. 343).

Por ejemplo, a los hombres del Norte, al tener las piernas más largas, les gusta dar el paso más largo posible. A falta de este ejercicio, gran parte de los franceses tienen las piernas patizambas y esto es una de las idiosincrasias de una mentalidad individual y colectiva.

Las capacidades de excitabilidad, así como la resistencia son diferentes en cada cultura. Ellos están menos en función de las particularidades individuales que de los criterios influenciados por la aprobación o desaprobación colectiva. “Cada técnica, cada conducta, aprendida y transmitida por tradición, están en función de ciertas sinergias nerviosas y musculares que constituyen cada una un verdadero sistema, solidario, por otra parte, con un determinado contexto sociológico” (Mauss, 1979, p.15).

Así mismo, se debe mencionar que para los autores, la educación juega un papel importante en la utilización del cuerpo humano. La educación institucional o familiar recibida influye en gran medida en la forma en que los individuos hacen uso de su cuerpo, en sus movimientos, gestos y particularidades.

Esta explicación en términos de técnicas corporales de las culturas, no es diferente al concepto de etnomotricidad usado por los autores que se socializan a continuación.

Del Pino (1995), se refiere a la etnomotricidad como aquella que tiene por objetivo el estudio de la etnología (ciencia que estudia y compara las culturas de los pueblos) del comportamiento

motriz. Para él cada ser humano y por ende, cada grupo poblacional tiene un sistema motriz propio que lo identifica y diferencia de los demás. Expone que “existe una enorme variabilidad cultural en la manera de descansar, de trabajar, estar de pie, caminar, danzar, morir, etc., constituyendo todas estas formas manifestaciones culturales inherentes a un tipo u otro de sociedad” (Del Pino, 1995, p. 48). Este autor sostiene que el cuerpo se impregna de la cultura y a través del cuerpo y movimiento se pueden comprender las particularidades de cada sociedad. En este sentido, puede decirse que las diferencias culturales de los pueblos son determinadas también por sus prácticas motrices, que igualmente produce que la evolución y el desarrollo motriz sean otras. En esta evolución, el hombre ha transformado su entorno así como sus características físicas, psíquicas y sociales.

Otro de los grandes exponentes del léxico de la praxiología motriz fue Parlebás (1986, 1988, 2001). En el año 2001, afirma que la conducta motriz constituye el “denominador común de todas las actividades físicas y deportivas. Cualesquiera que sean la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz realizan una intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes” (Parlebás, 2001, p. 173). Lo anterior indica que son las conductas motrices aquellas que se determinan por las prácticas motrices en todas las sociedades y posición en el tiempo.

Así mismo, la percepción del espacio y la aplicación de las técnicas del cuerpo son moldeadas por la cultura. De acuerdo con Mauss (citado por Parlebás, 2001), las maneras en cómo los hombres se valen de su cuerpo, varían de sociedad a sociedad. Y de acuerdo con Hall (citado por Parlebás, 2001), los individuos de culturas diferentes tienen una serie de rasgos sensoriales distintos. “La percepción del cuerpo y de los espacios corporales está ligada a normas

y valores sociales. Los esquemas corporales no pueden substraerse a la influencia de la etnomotricidad” (p. 207).

Por su parte, los encuentros deportivos se han universalizado incluso en sociedades en donde la etnomotricidad se manifestaba en niveles distintos a los del deporte, esto es, la motricidad en actos utilitarios tradicionales, festivos, iniciáticos, rituales, entre otros, se inclinan posteriormente y de manera repentina a la competición deportiva (Parlebás, 2001, p. 197).

Sin embargo, dicha universalización del deporte ha ocasionado un efecto perjudicial para la cultura de los pueblos. El autor sostiene que las noticias deportivas han generado que se olviden los juegos tradicionales de las sociedades. El deporte, al conseguir la mundialización, se ha convertido en una actividad física común en todos los países. Ofrece un lenguaje corporal compartido, pero arriesgando los lenguajes corporales de cada cultura. La adaptación de las sociedades a los deportes externos, podría condenar al juego tradicional de orden local e invisibilizarlo ante el mundo. Con esto no se quiere decir que las sociedades deban aferrarse a las prácticas lúdicas del pasado. Sin embargo, una sociedad tampoco debe romper su propia historia, puesto que “el juego es, de alguna forma, la memoria de los gestos del cuerpo y de las aventuras ludomotrices de los tiempos pasados” (Parlebás, 2001, pp. 226-227).

De acuerdo con Parlebás (2001), los usos y las costumbres, las tradiciones, la lengua materna, los rituales lúdicos y prácticas de juego ancestrales, constituyen un patrimonio que definen a una cultura, un pueblo, una sociedad.

Bajo este argumento, el autor define la etnomotricidad como el “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” (Parlebás, 2001, p. 227). Para él, las diferencias de las

prácticas corporales entre lugares y épocas, explican la influencia de los valores sociales en el uso del cuerpo, dependen totalmente de la cultura. El concepto de etnomotricidad relaciona la acción motriz con el campo histórico y social de una cultura.

Finalmente, en su investigación Arboleda (2010) realiza una reflexión sobre la definición de cultura, así como la nueva y vieja cultura y de cómo el cuerpo se relaciona con ella. La autora define la cultura como un comportamiento simbólico adquirido y compartido que actúa como guía para la acción colectiva e individual. Sin embargo, la cultura también puede definirse como un proceso de interdependencia tripartita entre lo tecno-económico, sociopolítico e ideológico garantizando la interrelación con el entorno. De acuerdo con la autora, este concepto permite la inclusión de la producción material. “De hecho, se ha establecido en muchas ocasiones y es del dominio popular que cultura es todo aquello producido por los seres humanos y, por lo tanto, todo aquello ajeno al mundo natural” (p. 17).

Para Arboleda (2010, p. 18), “la vieja cultura es el reinado de la razón. Contrario a ello se propone lo perceptivo. A la razón se le concedió la autoridad de determinar, definir, incluir y excluir”. Es por este motivo que aquello que no corresponda a lo racional se le considera inexistente, en otras palabras, lo perceptivo o subjetivo no hacía parte de la vieja cultura.

La razón posteriormente le dio lugar al mundo de lo intangible. “Aquí lo sensitivo empieza a tener un lugar destacado en el conocimiento y en la aproximación al entorno” (Arboleda, 2010, p. 19). De esta manera la objetividad le cede terreno a lo subjetivo. La nueva cultura, se puede caracterizar por la información, conocimiento y saber. Es el reino de la percepción, de lo sutil, de lo femenino y del tiempo.

De acuerdo con Arboleda (2010) la evolución y cambios en la cultura, inciden en la transformación del cuerpo. Es por esto que además de ser individual, se realiza en conjunto con la sociedad. La concepción del cuerpo está íntimamente relacionada con la concepción de realidad y con la manera de actuar de cada cultura frente a dicha realidad.

Debido a la contrariedad entre la vieja y nueva cultura, y, teniendo en consideración que el cuerpo se concibe de acuerdo con el comportamiento del tipo de cultura, se debe definir entonces al cuerpo en cada una de estas culturas. En la vieja cultura el cuerpo es “duro pesado, medido, intervenido, segmentado, racionalizado, material, productivo y producido, un cuerpo para ofrecer fuerza de trabajo” (Arboleda, 2010, p. 21). Por otra parte, en la nueva cultura, el cuerpo es “intuitivo, sensitivo, perceptivo, holístico, el cuerpo como archivo, como elemento mutable que se renueva permanentemente, como reproducción del universo, como generador, como transmisor, como circulación de fluidos”.

Por lo anterior, puede decirse entonces que en la vieja cultura se concibe el cuerpo como algo estático, como instrumento de labor y producción, mientras que en la nueva cultura el cuerpo es sujeto de reflexión, análisis y medio que transforma y se transforma, es decir, evoluciona conforme la cultura lo hace.

En la construcción del cuerpo, la motricidad juega un papel importante. Ella establece la relación con el entorno y a su vez depende de la cultura, pues los movimientos implican coherencia con las prescripciones sociales, las expresiones motrices renuevan la cultura. De acuerdo con Arboleda (2010), cada cultura tiene su propio patrimonio motriz, y para ella esto es la etnomotricidad. En otras palabras, la etnomotricidad es el resultado de la interacción de un

cuerpo que está en constante movimiento (motricidad) inspirado en la construcción social de cada cultura.

Etnocorporalidad.

Tal como se ha mencionado en secciones anteriores, el concepto de etnocorporalidad ha sido desarrollado por investigaciones como la de Moreno (2010), en donde concibe la etnocorporalidad como las “expresiones, prácticas, técnicas, hábitos, que conforman el acervo cultural propio que contiene un potencial dialógico para con los otros” de los que dispone cada etnia (p. 122).

Una de las preocupaciones del autor, tiene que ver sobre la manera en cómo la cultura dominante - el etnocentrismo -, impone una etnocorporalidad en la “producción, apropiación, recepción y reproducción de las prácticas corporales educativas escolarizadas dominantes” (Moreno, 2010, p. 123). El autor afirma que existe un interés por homogenizar las prácticas corporales y culturales. De esta manera, no solo se uniforman las expresiones corporales, sino que se invisibilizan las diferencias culturales regidas por las idiosincrasias de cada pueblo.

Moreno (2010), sostiene que desde los procesos educativos a través de rituales corporales, cada etnia o grupo poblacional genera, reproduce y constituye diferentes modalidades etnoeducativas, de acuerdo con las estrategias educativas que se reconfiguran culturalmente en prácticas, didácticas, métodos y disposiciones pedagógicas.

De acuerdo con el autor, cada grupo poblacional tiene unos métodos educativos propios que constituyen nuevas formas de enseñanza que propenden por el fortalecimiento colectivo de la identidad cultural, usos y costumbres y, contrario a los intereses institucionales, no pretenden el encasillamiento corporal, sino una reivindicación histórica en el desarrollo corporal.

Sin embargo, el término etnocorporalidad extralimita su aplicación en el sentido indígena para darle lugar a los pequeños grupos escolares en un país. En la investigación desarrollada por Hincapié (2012), se presume una influencia de la escuela para la comprensión de la etnocorporalidad juvenil en Medellín.

La investigación pudo evidenciar que en la comuna 13 de Medellín, las prácticas corporales urbanas de danza toman fuerza a través de ritmos como el reggaeton, la paipa, el tecktonic y el hip hop o la fusión de éstos con la salsa, el merengue o el tango; de todos ello, el hip hop y el reggaeton configuran con mayor definición. Hincapié (2010) observó que por medio del hip hop los jóvenes asumen otras formas más lúdicas que les son útiles para vivir la corporalidad, socializarse, expresar ideologías, etc., en medio de la reconfiguración de nuevas identidades en los barrios, como lo expresan en otras comunidades, desaprender para aprender.

Según Hincapié (2012) las únicas circunstancias en donde la escuela permite las prácticas corporales urbanas, son por ejemplo en actos cívicos, jornadas culturales o deportivas, fechas de celebración, o cuando requieren grupos de baile tradicional, artístico, contemporáneo. De esta manera, la escuela no asume un compromiso con estas prácticas corporales de manera directa, pues se resiste a “las situaciones propias del entorno juvenil y, por ello, pocas veces interconecta sus prácticas y conceptos con la realidad escolar; se desconocen las culturas juveniles emergentes en el contexto de ciudad, lectura que posibilita el reconocimiento de una etnocorporalidad juvenil” (p. 269).

Hincapié (2012) identificó una etnocorporalidad juvenil, que está compuesta por aquellas prácticas corporales, lo que genera identidades, cultura corporal expresados en rasgos conformativos evidentes en la manera de vestir, bailar, rapear, pensar, sentir. La utilización del

cuerpo se relaciona nuevamente con la identidad y cultura de un grupo poblacional, es decir, se reconoce una relación simbiótica o dependiente entre ambos, bien sea para reflexionar sobre cómo la cultura y educación influyen en el desarrollo corporal individual y colectivo, o bien si se concibe que las prácticas culturales forjan a su vez una identidad cultural igualmente individual y colectivo, una relación bilateral.

Una de las conclusiones a las que llega Hincapié (2012), es que se libran procesos de reconocimiento que se producen fuera y dentro de la cultura del hip hop, evidentes en el adentro y fuera de la cultura escolar. El “reconocimiento de una etnorporalidad juvenil se construye en el referente barrial y social de la Comuna 13 mediante apropiación de la juventud de su vivir y estar en el mundo, su estar en la escuela como espacio de socialización primaria” (p. 289). En otras palabras, la etnorporalidad juvenil se construye a partir del reconocimiento de la identidad de los estudiantes en su comunidad barrial y en la escuela.

Otra de las conclusiones más interesantes de Hincapié (2012), es la identificación de que en la cultura hopper se expresa una etnorporalidad masculina y femenina. Esta expresión se construye desde los rasgos de identidad masculinizados que luchan con lo femenino. Por su parte, las mujeres, en busca del reconocimiento y aceptación, disfrazan sus rasgos identitarios. Esto tiene explicación en la medida en que se reconoce que la mujer también ha sido poco visible en la cultura juvenil. Los rasgos característicos de la cultura hopper, como la vestimenta y la agresividad en el baile y canto, no ha sido del todo bien visto en mujeres. “El ascenso de lo femenino en la cultura hopper, se puede afirmar, todavía está estigmatizado” (p. 289).

En este recuento histórico se ha logrado develar la evolución de los conceptos de etnomotricidad y etnorporalidad, se realizó una comparación bibliográfica de los mismos de

acuerdo con sus exponentes, sin olvidar que se debe tener en consideración el contexto histórico, social y político de cada uno de ellos. Se concluye de esta manera, que ambos conceptos etnomotricidad y etnorporalidad, se constituyen en constante relación con las prácticas o técnicas corporales de las sociedades, en las cuales desarrollan una evolución corporal que identificará una idiosincrasia individual y colectiva.

En la siguiente sección se describen detalladamente las prácticas etnomotrices y etnorporales encontrados en la comunidad Nasa ubicada en el departamento del Cauca.

Prácticas etnomotrices y etnocorporales en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca

La presente sección describe las prácticas etnomotrices y etnocorporales del pueblo Nasa en la zona de Tierradentro ubicado en el departamento del Cauca, dando cumplimiento al segundo objetivo específico. Las concepciones de etnomotricidad y etnocorporalidad pueden ser diferenciadas en la teoría tal como se observó en la sección anterior. Sin embargo, en la práctica, en la cotidianidad del pueblo Nasa, no se diferencian la una a la otra puesto que, de acuerdo con su cosmovisión, la educación y cuidado del cuerpo tiene por finalidad el bienestar propio del niño y de la niña, con su familia y comunidad y, finalmente, con el territorio, que son las bases fundamentales para tener en cuenta en el Buen Vivir del Nasa. Así pues, el cuidado del cuerpo o la educación corporal constituye un aspecto más del conocimiento integral que los ancestros han legado en el pueblo Nasa. En otras palabras, propender por la alegría y diversión para el bienestar de la comunidad (en nasa *yuwe eçxeçxfxizenxi*) es uno de los objetivos a los que se llega a través de la educación corporal, el juego y la recreación.



Fotografía 3. Zona de Tierradentro-Cauca. Fuente: Elaboración propia.

Historia del pueblo Nasa.

El Censo realizado por el DANE en el 2005 (Ministerio de Cultura, s.f.), reportó 186.178 personas que se auto reconocen como pertenecientes al pueblo Nasa, 94.971 (51%) son hombres y 91.207 (49%), mujeres. De acuerdo con el DANE, el 94.1% del pueblo Nasa se concentra en tres departamentos: el Cauca, con 164.973 personas (88.6%), el Valle del Cauca, con 7.005 personas (3.8%) y el Putumayo, con 3.190 personas (1.7%).

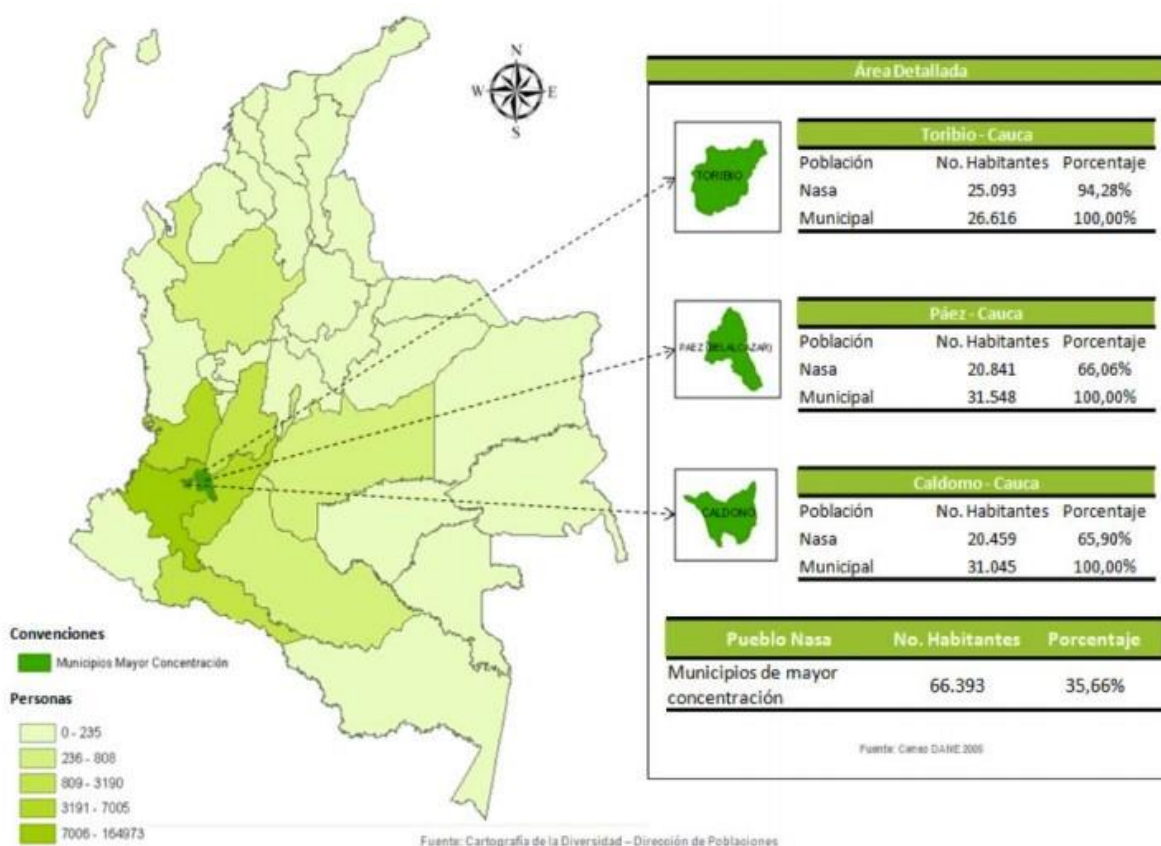


Ilustración 1. Concentración del pueblo Nasa. Fuente: Cartografía de la Diversidad - Dirección de Poblaciones (Ministerio de Cultura, s.f.)

Como se puede observar en la ilustración anterior, en los municipios de Toribio, Páez y Caldono del departamento del Cauca, el pueblo Nasa representa la mayor cantidad de habitantes con referencia a los habitantes totales de cada municipio.

Desde 1535 se tiene noción de las acciones de resistencia del pueblo Nasa, momento en que la Cacica Gaitana conformó un ejército de indígenas para defender el territorio de los colonos españoles. En 1700, los caciques Juan Tama de la Estrella y Manuel de Quilo y Ciclos obtuvieron los títulos coloniales y bajo lo que dio inicio a la declaración de los primeros resguardos Nasa reconocidos por el Rey Felipe II de España. En la era republicana se promovió un proceso de recolonización de los territorios indígenas paeces, desplazando las poblaciones hacia las cimas de las cordilleras. Ante este tratamiento de las tierras indígenas, el líder indígena Manuel Quintín Lame movilizó a los pueblos del Cauca, Tolima y Huila por la defensa y el reconocimiento de sus derechos sobre los territorios y logró realizar los más grandes levantamientos indígenas de siglo XX. En 1971 nació la organización regional indígena del Cauca, el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca). En los 80's el sacerdote Páez Álvaro Ulcué Chocué promovió el reconocimiento de las culturas indígenas y fomentó la prácticas de los saberes y costumbres de cada una de ellas. En 1994 se creó la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN), bajo el amparo del Decreto 1088 de 1990. Además de estar articulada a los siete proyectos comunitarios en el Norte del Cauca, trabaja en cooperación con otras asociaciones de cabildos para conformar el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el cual a su vez hace parte de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

Desde la Constitución Política de 1991, el CRIC y las Organizaciones Regionales afiliadas se han movilizado efectivamente para posicionar sus reivindicaciones por la tierra, autonomía, cultura y demás derechos indígenas.

La mayoría de los indígenas Nasa se dedican a la agricultura. Su cultivo principal es el maíz, seguido del café, papa, fríjol, mora, lulo, plátano, yuca y arracacha. La comunidad Nasa también se dedica a la ganadería y cría de especies menores, además de la elaboración de artesanías. En Tierradentro se pueden encontrar epifitas, helechos y orquídeas y árboles frutales como el cerezo, el guanábano, el naranjo, el mandarino, entre otros.



Fotografía 4. Cultivo Nasa. Fuente: Elaboración propia.

Educación propia en el pueblo Nasa.

La educación propia en el pueblo Nasa, es una propuesta para el SEIP (Sistema Educación Indígena Propio), liderado, auto-gestionado y ejecutado en la comunidad de Tierradentro por

profesores y profesoras indígenas, cuya construcción anual del contenido, cuenta con la importante participación de padres y madres de familia, así como de los niños y niñas que se educan en esta propuesta.

Para el pueblo Nasa, la educación propia es una instancia política de reivindicación de la memoria histórica y ancestral, de sus derechos indígenas, costumbres y tradiciones. El componente político es importante en tanto la educación propia constituye una negación a la imposición cultural e ideológica del aparato estatal a través de la educación. Por esto, en lugar de alimentar los modelos oficiales multiculturales, indígenas radicales que conforman la propuesta educativa de Tierradentro “Kiwe Uma” (en Nasayuwe: Kiwe=Territorio, Uma=Madre), y optan por continuar su proceso histórico en las enseñanzas tradicionales.



Fotografía 5. Entorno Kiwe Uma. Fuente: Elaboración propia.

Así como en Kiwe Uma, en el departamento del Cauca, existen diversas experiencias de resistencia ideológica a través de la educación. Molina y Tabares (2014), realizaron una investigación etnográfica en el municipio de Caldono, utilizando, como en este estudio,

entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, observación participante a diferentes actores de la comunidad como técnicas de recolección de la información. En ella, presentan los fundamentos de la educación propia expresada en la figura de los Proyectos Educativos Comunitarios, así como las tensiones que tienen con la educación oficial impuesta por el Estado colombiano en sus territorios.

De acuerdo con los autores, la defensa de la educación propia es una posibilidad de lucha y resistencia de las comunidades indígenas para proteger su identidad y existencia. Lo propio hace referencia a la superación de todas las formas de subalternización y de colonización de los seres, los saberes y los poderes comunitarios. En otras palabras, lo propio se relaciona con la resistencia de los pueblos contra la imposición de la cultura dominante por parte principalmente del Estado colombiano (Molina y Tabares, 2014).

En Kiwe Uma, se propende por responder a todas las necesidades educativas de los niños y niñas, sin dejar de lado el conocimiento ancestral, su cosmovisión. La educación propia representa para los Nasa, la resistencia y lucha ante la imposición cultural, la invisibilización y la eliminación sistemática de las concepciones minoritarias en materia educativa.

Hábilmente, el Estado colombiano ha disfrazado el desprecio por el pensamiento autóctono, a través de una falsa inclusión en las escuelas multiculturales estatales implantadas en los territorios indígenas. La educación propia, “pretende un fortalecimiento político de toda la comunidad a partir de conquistar crecientes niveles de concienciación y de organización social” (Molina y Tabares, 2014, p.2). Es un proyecto ligado a la lucha y a los procesos de liberación de la población indígena, que tiene como soportes fundantes la tradición y los propios proyectos de vida definidos por la colectividad, es por esto, que a los niños y niñas, además de las enseñanzas

sobre los conocimientos básicos de acuerdo con la comunidad Nasa debe haber adquirido, se le ratifica la responsabilidad histórica de defender su territorio y a la madre tierra.

La propuesta de educación propia encontrada en Tierradentro, Kiwe Uma, no contempla el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje que el de las escuelas formales. Por una parte, en ésta no hay niveles o ciclos de formación como pre-escolar, básica primaria y secundaria. Los procesos de maduración de los niños y las niñas cumplen otras condiciones para ser que sean considerados como preparados para enfrentarse al mundo laboral o para que continúen en la línea educativa a nivel superior, como la Universidad.

Contenido educativo 2018.

En el proyecto de educación propia Kiwe Uma, se tiene en cuenta el conocimiento de los mayores y su sabiduría ancestral para el diseño y la ejecución del contenido educativo del año “lectivo”. Para el año 2018, así como en todos los años se contemplaron los rituales mayores que son: Ipxfx, Sek Buy, Wejxa Ipak y el Saakhelu. En la siguiente figura se puede observar el recorrido formativo de los niños y niñas nasa en Kiwe Uma y de cómo sus ciclos inician y terminan con uno de los rituales sagrados que se han mencionado:

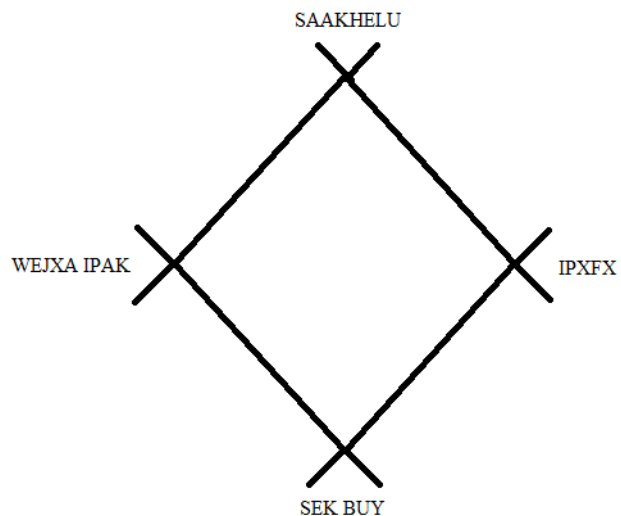


Ilustración 2. Rombo de rituales Nasa. Fuente: Elaboración propia.

1. SAAKHELU a IPXFX: Ciclo entre enero y marzo. En este período se enseña a los niños y niñas sobre el fogón, el fuego, la Tierra, el territorio, la casa la familia y el Nasa Tul. Inician los caminos de formación. Educación de semillas propias y plantas medicinales.
2. IPXFX a SEK BUY: Ciclo entre abril y junio. Se enseña a los niños y niñas sobre los tiempos propios de la vida Nasa. Tiempos de cosecha, caminos (sol, agua, lluvia, nube, estrellas, sueños, tiempo noche), alimentos, religiones, autonomía alimentaria, reloj Nasa, calendario Nasa.
3. SEK BUY a WEJXA IPAK: Ciclo entre julio y septiembre. Se enseña a los niños y niñas Nasa sobre el territorio sagrado, organización y autonomía, estructura de la autoridad, vara de chonta, portadores de bastón (cómo portarlo, su significado, colores), bastón de oro (dinero, autoritarismo, leyes), armonización de varas, soberanía alimentaria, buen vivir, camino del viento, valores, ley de origen, remedios (castigos para niños y adultos).
4. WEJXA IPAK a SAAKHELU: Ciclo entre octubre y diciembre. Se enseña a los niños y niñas Nasa sobre la potencialización de los dones, protección de la Tierra, danza del maíz, el

cumplimiento de las normas (norma natural), ciclo de vida en el marco de la maduración, cuidado del cuerpo y de la semilla (bebé), y la alegría, fundamentada en los juegos tradicionales, la preparación de los alimentos, ofrendas, terminación de los tejidos, recorrido del territorio y recolección de semillas.

Etnomotricidad y etnocorporalidad en la educación del pueblo Nasa.

Descripción general.

La etnomotricidad y etnocorporalidad fueron definidos en esta investigación como la manera en la que un grupo étnico desarrolla cualidades físicas y expresiones motrices teniendo en consideración sus costumbres y cosmovisión. La etnomotricidad y etnocorporalidad estudian 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 (actividades laborales, prácticas culturales, contacto con la naturaleza, etc.) que podrían influir en el desarrollo de sus fibras musculares y de su respuesta al potencial de acción de una manera diferente que en los niños y niñas educados por las doctrinas occidentales de la educación física.

En la comunidad Nasa la finalidad de este ejercicio no es el cuidado del cuerpo en sí, sino que hace parte de unos conceptos denominados “alegría” y “el estar bien” o “buen vivir”. En la alegría converge el juego, la exploración y diversión mientras que en el estar bien se tienen en cuenta factores espirituales como el estar conectado con la tierra, entendida como la naturaleza y el territorio, con los espíritus y con el resto de la comunidad.

Tipos de prácticas etnomotrices y etnocorporales.

Juegos tradicionales.

Son múltiples los tipos de juegos en la comunidad Nasa, podrían clasificarse en: juegos de exultación, competencia, realistas, imaginativos e imitativos. (Guegia, et al. 2012, p.63).

Juegos de exultación: Se caracterizan por mostrar mucha alegría, como el canto, la música y las diferentes danzas.

Existe en el nasa, especialmente en los mayores, el gusto por los sonidos agradables, el ûste khêkhêe pthuusesaa, esto es, la armonía. Prueba de ello son las historias que se cuentan, como la del mayor que llevó a un niño a la montaña y el niño comenzó a golpear unos huesos contra una piedra produciendo un ruido que alteraba el ambiente, el mayor lo regañó pero el niño no le hizo caso. Al poco tiempo cayó una fuerte tempestad que partió al niño en pedazos (...) (Guegia, et al. 2012, p.65).

Con experiencias similares, los Nasa producen sonidos de la naturaleza de instrumentos que crean con cualquier objeto. Es por esto que la música puede clasificarse como uno de los juegos de exultación, al proporcionar alegría y satisfacción.



Fotografía 6. Juegos de exultación. Fuente: Archivo fotográfico del profesor Gentil Guegia.

Juegos de Competencia: “En estos juegos se busca encontrar a una persona o equipo que demuestre más destreza y habilidad en acciones que exigen resistencia, equilibrio, velocidad o puntería” (Guegia et al. 2012). Algunos de estos juegos son: escalar peñascos o zonas elevadas, el trompo, el zumbambico, nadar, el columpio, deslizarse por las pendientes, la honda, etc.

Escalar peñascos: En la zona de Tierradentro existen peñas muy elevadas difíciles de escalar. Los jóvenes para demostrar su fortaleza y dominio del territorio se arriesgan sin ningún tipo de protección a realizar este tipo de actividades.

Esta práctica se hace en lugares como la estatua de Juan Tama en el resguardo de Mosoco, el cerro de Chumbipe en Cohetando, el cerro de Çxa'tx vxiç en Pisimbalá, resguardo de San Andrés; el cerro de Peña Horqueta, resguardo de Avirama y el Nevado del Huila, entre otros.

El juego del trompo: Este juego empieza con la fabricación del trompo que se hace con una madera muy fina, en este caso se puede utilizar el naranjo, el Galvis o el roble, una vez hecho el trompo se hace el fute (látigo), que consta de un palo delgado que en la punta lleva un pedazo de guasca de cabuya, el cual servirá para darle los fuetazos para que el trompo baile.

En este juego se considera importante el tiempo de duración del baile del trompo y esto depende de la resistencia y técnica del participante para estar dándole fuetazos, así que vence el que más tiempo y mejor marque.

El zumbambico: Este juego se parece al del trompo; se empieza por conseguir las pepas de un árbol llamado yolombó, al cual se le quita la pulpa perforándolo en cuatro partes de igual tamaño, las cuales posteriormente servirán para zumbar. A esta pepa se le coloca un palito de 10 cm que servirá de sostén para bailar, para impulsarlo se consigue un pedazo de carrizo de

15 cm con una perforación en un extremo, más una guasca de aproximadamente un metro para enrollarlo y tirarlo con fuerza con el apoyo del carrizo.

Nadar: Este juego lo practican más los que tienen la posibilidad de vivir cerca al río o quebradas, pero en este último caso les corresponde hacer los charcos colocando piedras y cualquier material vegetal que esté al alcance en ese momento. Este juego se práctica para demostrar las habilidades para nadar y la resistencia para estar bajo el agua.

El columpio: Para este juego primero se busca un árbol fino de ramas gruesas de tal manera que aguanten el peso de los que vayan a jugar, el lazo que utilizarán será de los metros que crean conveniente y por seguridad deben hacer un nudo ciego.

El juego consiste en probar equilibrio y velocidad, para lograr el objetivo habrá otro participante que empujará para que se impulse y alcance una velocidad máxima.

Deslizar por las pendientes: Para este juego se buscan chupallas grandes u hojas grandes de cabuya y se localiza un sitio que tenga una pendiente en donde no debe haber obstáculos que puedan ocasionar lesiones, el ganador será quien llegue a la meta sin voltearse y sin colocar los pies en el suelo.

La honda: Este juego se hace con una guasca de cabuya con unos nudos, de tal manera que se pueda colocar una piedra en el centro para lanzar y en un extremo de la guasca se hace una argolla para colocar en un dedo, de tal manera que la guasca no se vaya junto con la piedra al momento de lanzar. (Guegia, et al. 2012, pp. 69 y 71).



Fotografía 7. Juego del trompo. Fuente: Archivo fotográfico del profesor Gentil Guegia.



Fotografía 8. Deslizar por las pendientes. Fuente: Archivo fotográfico del profesor Gentil Guegia.

Juegos Realistas: Este tipo de juego tiene por objetivo producir un resultado, son prácticos y pedagógicos. “Para enseñar a los hijos, se practican en un momento de descanso, en la casa por la tarde después del día de trabajo en el campo, porque para los nasa descanso no es estar en completa quietud”. (Guegia et al. 2012, p. 73). Algunos de estos juegos son: tejer sombreros, tejes jigras, ruanas, cuetanderas, capisayos, la roza, la siembra de maíz, tejer atarrayas, jugar con el helecho y jugar con el barro, el espantapájaros, la cacería (torcazas, perdices, otros pájaros, peces, zorros y gatos del monte), etc.

Tejer sombreros: para este trabajo en primer lugar se buscan las hojas de pindo, a las cuales se les raspa la nervadura hasta obtener una cinta muy fina con la que posteriormente se tejerá la trenza, dependiendo de los metros que sean necesarios de acuerdo con el tamaño del sombrero; por último con una guasca de fique muy delgada se empieza a tejer.

Tejer jigras, ruanas, cuetanderas, capisayos: todos estos trabajos son propios de la mujer nasa y los hace siempre en un espacio de descanso, por lo general en las horas de la tarde esperando que las hijas estén presentes para aprender y empezar con el mismo trabajo ellas solas sin que la mamá lo esté exigiendo, esto para que cuando sea esposa pueda atender a toda la familia muy bien y al marido no le falte ni la ruana ni la jigra. Para todos estos trabajos el material indispensable es la lana de ovejo, aunque para la jigra se hace necesaria la cabuya. Para tejer las jigras o cuetanderas las mujeres aprovechan el tiempo mientras participan en las reuniones o mientras van por el camino.

La roza: para este trabajo el dueño del lote a rozar convoca a sus vecinos a una minga, en donde un mayor con su experiencia será el que encabece el trabajo. Este juego consiste en que el mayor empezará el trabajo desde abajo y no llevará el corte parejo sino que irá

haciendo un camino en un recorrido por todo el lote, bien sea en zigzag, en espiral o en cuadrados, la idea es que los que le sigan no se pierdan del que va adelante, porque de lo contrario si se pierde alguien y llega a otro sitio será objeto de burla y por la tarde le servirán mucho más mote y chicha que al resto de los trabajadores, para que le dé vergüenza y no incurra en nuevas faltas.

La siembra de maíz: para el Nasa cualquier trabajo u oficio siempre está acompañado de risas y diversión y en este caso no es la excepción.

Para la siembra del maíz lo primero que se hace es conseguir un palo de garrocho largo y fino que no se raje; el dueño del lote empieza en espiral y todos le siguen, la idea es no dejar caer la semilla de maíz por fuera del hueco que van haciendo con el palo, sin importar la distancia, porque si alguien lo hace es también objeto de diversión y burla. En este trabajo se ríen todo el día comentando anécdotas y cuentos, por la tarde salen con toda la cara tiznada, pero contentos por la labor realizada.

Tejer atarrayas: para este trabajo se hace necesario alistar muchos metros de guasca de cabuya con los que se hacen nudos que se van tejiendo en zigzag, el tamaño de la red lo decide quien lo está tejiendo de acuerdo a lo que necesite, si es para cazar pájaros o para las torcazas. Esta artesanía es señalada también a todos los hijos para que no les haga falta la carne en la casa.

Jugar con el helecho y jugar con el barro: en estos dos casos lo único que se utiliza es la palabra jugar, pero de una manera pedagógica para enseñar a trabajar al niño y que este no se sienta presionado, por lo que lo hará con gusto pensando solamente en que está jugando, porque en su cabeza está el verbo jugar, y sin embargo el khwê'ya pwese'jnxí no es otra cosa

que arrancar el helecho en el portero y txitx pwese'jnxi es levantar la pared de bahareque de una casa.

El espantapájaros: este juego consiste en fabricar un muñeco con paja o cualquier material vegetal, en el clima frío es muy utilizado el tallo del trigo, el cual es colocado a lo alto para que con el viento se esté moviendo y así asuste a los pájaros que llegan a los cultivos a comerse la cosecha.

La cacería: consiste en crear unas trampas muy originales que no se encuentran en el mercado, sea para cazar aves, peces o zorros. (Guegia et al. 2012, pp. 73 y 75).



Fotografía 9. Niña nasa tejiendo una jigra. Fuente: Archivo fotográfico del profesor Gentil Guegia.

Juegos Imaginativos: Estos juegos hacen referencia al uso de la creatividad e imaginación para divertirse, entre ellos se pueden encontrar: cuentos y anécdotas y los chistes.

Cuentos y anécdotas: en el hogar del Nasa los cuentos y anécdotas siempre se contarán con la familia alrededor del fogón; entre mayores de edad se puede hacer en una reunión o en un trabajo agrícola, pero no se descarta que los mayores lo hagan también alrededor del fogón junto con la olla de chicha. Por lo general los cuentos y anécdotas que comentan son hechos reales y siempre dejarán una enseñanza; en el momento de contar, las palabras, gestos, gritos, susurros, gemidos hacen que el receptor viva ese momento y en el sitio donde ocurrieron los hechos, por tanto puede quedar muy feliz, muy asustado o triste.

Chistes: el Nasa por naturaleza es muy divertido y le saca provecho a cualquier tema de conversación que se esté llevando en el momento, con el fin de que quienes lo acompañan estén alegres y pasen un momento agradable. (Guegia et al. 2012, pp. 77 y 79).

Juegos Imitativos: En este tipo de juegos, los niños imitan lo que ven de sus padres o vecinos. Entre ellos se pueden encontrar: la medicina tradicional, el cabildo, las parejas, imitar sonidos, etc.

La medicina tradicional: es una de las prácticas culturales más importantes en la vida nasa porque mantiene el equilibrio, la purificación y la armonización con la madre tierra. Por esta razón los niños poco a poco van entendiendo la importancia de estas prácticas, por lo que empiezan a imitarlas entre ellos y por eso en un grupo, uno de los participantes hace de médico tradicional y simula todo el proceso hasta donde él ha visto: desde la repartición de coca hasta escoger los remedios, que en este caso pueden ser cualquier pasto; los otros participantes se sientan juiciosos a escuchar las palabras del médico y hacen lo que él les ordene.

El cabildo: es la organización de base máxima del pueblo nasa por lo que los niños representan lo que observan de sus padres. Este juego es de grupo, porque van a representar a todos los integrantes del cabildo y con palos que han conseguido previamente, adornándolos con lana y cargándolos en la espalda, cumplen su función (citar a la reunión, mingas y hasta castigar pero nada serio), este juego le servirá a los niños para que cuando sean adultos cumplan con responsabilidad y liderazgo el oficio de la organización.

Las parejas: este juego es muy común en los niños y niñas. Siempre jugarán al papá y a la mamá con los respectivos hijos, de allí que es tan importante evitar las peleas y todo tipo de actos que puedan perjudicar a los niños más adelante, cuando tengan su propio hogar.

Imitar sonidos: aunque es más cuestión de habilidades o dones, algunos Nasa imitan los cantos de los pájaros, el rugido de los animales feroces, entre otros. (Guegia et al. 2012, pp. 79 y 81).



Fotografía 10. El cabildo. Fuente: Archivo fotográfico del profesor Gentil Guegia.



Fotografía 11. Las parejas. Fuente: Archivo fotográfico del profesor Gentil Guegia.

Se puede inferir que para la comunidad Nasa, los juegos son una oportunidad para el acercamiento, el esparcimiento y el diálogo. Además, para la enseñanza y el aprendizaje de normas y conductas que se rigen en sus respectivos cabildos. Preparan a los niños y niñas para que reproduzcan el conocimiento y las tradiciones ancestrales para el fortalecimiento y perpetuidad de la cultura Nasa, utilizando la diversión como método estratégico además del ejemplo que los adultos deben darle a los niños en la vida diaria. Sin embargo, el juego sigue siendo una práctica etnomotriz y etnocorporal voluntaria del niño y niña, así como lo explica una de las profesoras indígenas:

En las prácticas etnomotrices como el juego, se deben tener en cuenta las edades y la formación de los niños y niñas. También depende del momento en que ellos quieran hacerlo ya que los niños no están programados para recibir órdenes para jugar, no se debe obligarlos (...) La enseñanza de los juegos tradicionales es un medio de comunicación ya que los niños siempre están activos y a los niños les encanta que uno juegue con ellos. Por otra parte, las pelotas u otro tipo de juguetes que nos llegan de afuera, no son las soluciones para fortalecernos como pueblo nasa. En cambio, si se está enseñando un juego tradicional

*como el trompo, que se realiza con las propias manos, ahí sí estamos creando y fortaleciendo la cultura.*¹

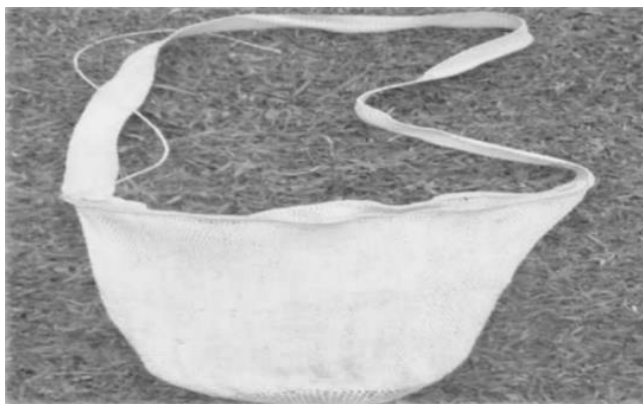
Elaboración de artesanías.

En la comunidad Nasa, las prácticas artesanales como el tejido, la cerámica y ebanistería, constituyen así mismo una práctica en la que se requiere de motricidad fina, coordinación óculo-manual y destreza en el movimiento de manos y dedos.

La elaboración de artesanías hace referencia principalmente al tejido, que es utilizado por la comunidad Nasa, así como por otras comunidades indígenas, como una estrategia educativa para la enseñanza de la lectoescritura e indagación sobre el conocimiento ancestral de los pueblos.

Mediante los tejidos propios, los Nasa fortalecen la organización comunitaria, su identidad, usos y costumbres. Uno de los principales tejidos es la jigma, que para la comunidad Nasa es un símbolo de fertilidad en la mujer y se le enseña a las niñas a muy temprana edad (entre seis y siete años), que cumple a su vez como parámetro del paso de niña a mujer. La jigma está íntimamente relacionada con la matriz de la mujer. “Cuando la niña aprende a tejer, comienza desde el proceso de hilado y debe tejer tres pares a jigas; así estará tejiendo la matriz para que sea fuerte y a la hora de dar a luz no se desprenda” (Quiguanás, 2011, p. 8).

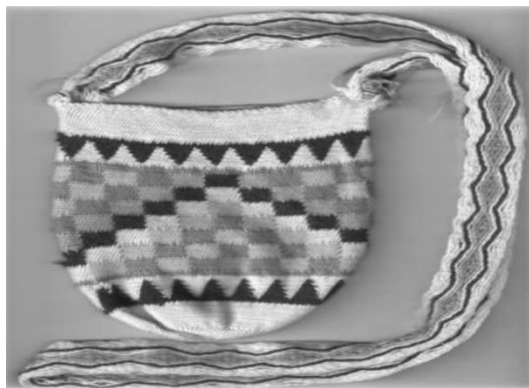
¹ Entrevista a Lilian Rocío Piñawe, febrero de 2018.



Fotografía 12. Jigra de fique. Fuente: Quiguanás (2011).

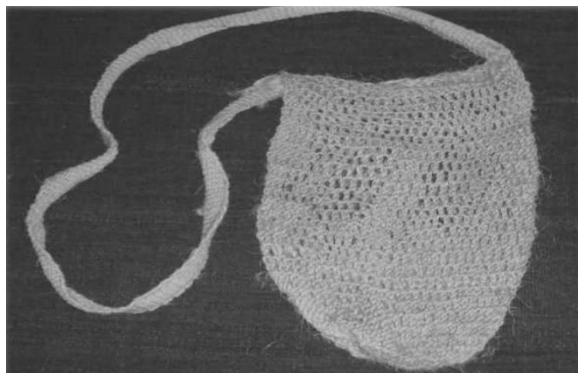
La jigra de cabuya cumple otro papel importante en la comunidad Nasa. Para los agricultores sirve para recolectar los frutos de la cosecha, como por ejemplo, el plátano, la yuca, maíz, etc. De esta manera, no se desarmoniza el corazón de las semillas y darán buena cosecha.

Otro de los tejidos es la cuetandera, que junto con la jigra de cabuya son utilizadas por los médicos tradicionales para realizar rituales de armonización en las familias, las veredas y el resguardo. La cuetandera está elaborada con lana de ovejo y usualmente, termina con la figura de una pirámide, que de acuerdo con la cosmovisión Nasa, significa los siete colores de su mundo. En las cuetanderas y en las jigras de cabuya se guardan las hojas de coca, las plantas medicinales y una bebida que se le ofrece a los espíritus.



Fotografía 13. Cuetandera. Fuente: Quiguanás (2011).

Otro de los tejidos es la jigra del moicano, que es uno de los más antiguos. Los mayores suelen guardar la arracacha y lulo, debido a que su puntada es en forma de atarraya y permite limpiarlos fácilmente con ella.



Fotografía 14. Jigra del moicano. Fuente: Quiguanás (2011).

Además de las mochilas, los Nasa enseñan a sus hijas a tejer los chumbes, que es un tejido que hace las veces de cinturón y se le ajusta a los bebés para que, de acuerdo con su cosmovisión, le de fortaleza y sabiduría, además de brindarle protección para que no se desarmonice el crecimiento del niño.

En la comunidad Nasa, el tejido corresponde a una necesidad básica de supervivencia y además responde a una razón espiritual. Dentro del contexto socio-cultural el tejido se concibe como un lenguaje no verbal a través del cual se comprende la relación entre la naturaleza, el mito, el hombre, la sociedad y el objeto. Para el Nasa, todo acto de tejer, la actitud frente a esta actividad y la utilización del tejido, están ligados al cuerpo y al pensamiento, la ley de origen y los derechos propios del pueblo Nasa. En palabras de uno de los profesores de la comunidad:

Lo más relacionado con el cuidado del cuerpo serían los tejidos y lo que se analizaría es por ejemplo, en la medida en que usted sepa trabajar la tierra, tejer, se relacione con la naturaleza y camine por el territorio, entonces usted estaría bien con el territorio y sería alegre.²

Por lo anterior, se puede inferir que los factores que influyen a las prácticas artesanales en la comunidad Nasa, no se relacionan tan directamente con el fortalecimiento de las capacidades motrices de los niños y niñas, tanto como con la reivindicación histórica que narran sus tejidos, con el conocimiento ancestral de su pueblo y con la protección de su identidad cultural y cosmovisión.

Danzas.

Las danzas constituyen una práctica fundamental para la identificación cultural de los pueblos indígenas en cualquier territorio. En la comunidad Nasa, algunas de las danzas que se practican son: Bambuco Páez, bambuco y la danza del caracol. Éstas se presentan en las fiestas, celebraciones, rituales y mingas, dentro de los cuales se tiene el Saakhelu.

² Entrevista a Gentil Guegia, febrero de 2018.

El Saakhelu es una celebración muy importante de acuerdo con la cosmovisión Nasa organizada por los Cabildos en el mes de Agosto. Representa un rito ancestral en el cual se ofrecen objetos, oraciones y sacrificios animales a los seres sagrados: “La Madre Luna, el Padre Sol, al viento, al trueno, a la lluvia, al fuego, a los espíritus de la semilla y a la Madre Naturaleza” (Molina, 2012, p. 76). El ritual consiste en ofrecerle a la tierra las semillas obtenidas, las plantas medicinales y la carne de los animales. Para la celebración, se atan las carnes de la res en un poste largo de madera, previamente seleccionado por un médico tradicional. Mientras tanto, los asistentes beben chicha de maíz o de caña y danzan en forma de espiral alrededor de dicho poste. La danza es acompañada por tambores y flautas. Este ritual, de acuerdo con la cosmovisión Nasa, dispersa las enfermedades, las energías negativas que puedan caer sobre ellos y sus antepasados.

Para los Nasa, la danza es una manifestación de agradecimiento con la Madre Tierra por los alimentos, la armonía y el Buen Vivir. En el Saakhelu se realizan diferentes danzas representativas de la cultura Nasa, como lo son: la danza de la tulpa, la danza de la carne, y la danza del despertar de la semilla.

La danza de la tulpa es el reconocimiento del tejido de la comunidad Nasa. Se pretende que los niños y las niñas adquieran los conocimientos ancestrales del médico tradicional, el mayor y la mayora que es lo que los caracteriza como indígenas. Se hace un recorrido con el telar alrededor de la tulpa para fortalecer el ritual del Saakhelu.



Fotografía 15. Danza de la tulpa. Fuente: Archivo fotográfico de Señal Colombia.

En el Saakhelu, luego de recibir a la mayora, en la noche se procede al picar la carne y con ello darle paso a la danza de la carne para que todos los asistentes se abran a la espiritualidad. La picada de la carne tiene un ritmo sincronizado con la danza que se hace alrededor de quienes la pican. Es un agradecimiento al cóndor, que para los Nasa es el dueño de todos los animales.



Fotografía 16. Danza de la carne. Fuente: Archivo fotográfico de Señal Colombia.

La mayora se encarga de estar muy pendiente de la etapa de desarrollo de los niños desde que están en el vientre de sus madres. Ella escoge a los niños y niñas que realizan la danza del despertar de las semillas, que es como se le conoce a los niños en la comunidad Nasa. Se realiza una ofrenda a las semillas y al trabajo de los niños, ya que si los padres los orientan bien, ellos pueden recibir dones valiosos y la posibilidad de convertirse en médicos tradicionales y parteras. En la danza del despertar de las semillas, los mayores les brindan remedio para purificarlas y poder sembrarlas.



Fotografía 17. Danza del despertar de las semillas. Fuente: Archivo fotográfico de Señal Colombia.

La minga representa un espacio de encuentro para el diálogo y el compartir entre las personas de la comunidad: mayores, adultos, niñas y niños. Se caracteriza por la reciprocidad y colaboración entre todos los integrantes. En medio de la minga además de trabajar, se cuentan historias. “En la minga se ponen en escena muchas de las potencialidades de la cultura Nasa como la bebida, la comida, la conversación, el trabajo, el baile y por supuesto la resistencia”. (Molina, 2012, p.79).



Fotografía 18. Minga. Fuente: Molina (2012).

Para la comunidad Nasa, la danza es muy importante ya que a través de la misma le agradecen a la madre tierra y a todos los elementos de la naturaleza, por lo que les brindan.

El bambuco es la base fundamental de todas las danzas Nasa. En su representación aparecen figuras geométricas que generalmente tienen un significado agropecuario en la comunidad. Las figuras que se forman en los pasos básicos del bambuco Páez tradicional, de acuerdo con Gutiérrez (2017, p. 20), son:

1. Rombo: La mujer dibuja un rombo frente al hombre para dar comienzo a la danza.
2. Abriendo caminos: El hombre y la mujer se ubican frente a frente y hacen dos líneas paralelas en el espacio.
3. Zig- Zag: Hace referencia a las montañas y a los estados de ánimo de los seres humanos.
4. Espiral: El hombre y la mujer danzan en espiral, uno girando alrededor del otro. Hace referencia al origen que está dibujado en el ombligo y la coronilla.
5. Tres: El hombre y la mujer danzan formando el número tres frente al otro. Representa un complemento entre ellos.

6. Rombo grande: El hombre y la mujer danzan formando un rombo. En cada punta del rombo dan un giro como tributo a los espíritus superiores del cóndor, del rayo, el hacha y el chamán.
7. Ocho: Consiste en que el hombre y la mujer dancen formando el número ocho. Cada uno va complementando esta figura, que es un movimiento alusivo al azulejo, el ave representativa de la mujer, también representa al infinito.
8. Zig- Zag Final: El hombre va junto con la mujer y le ofrece chicha en agradecimiento por haber bailado con él.



Fotografía 19. Bambuco Páez tradicional. Fuente: Archivo fotográfico de Señal Colombia.

Otra de las danzas más significativas del pueblo Nasa, es la del caracol. Esta danza no tiene planimetría ni estructura y se realiza para dejar la pereza y el aburrimiento, así como la enfermedad y alejar las malas energías en la comunidad. La danza del caracol se hace pisando fuerte. Toda esta danza es un continuo y constante desplazamiento dando pasos como los del

bambuco, remarcándolos con fuerza y avanzando con energía mientras se forma un gran caracol entre toda la comunidad que no tiene fin, continúa y fluye sin detenerse. La danza del caracol puede durar el tiempo suficiente para poder ganar vitalidad. (Gutiérrez, 2017).

Se puede observar que la mayoría de las danzas que practica la comunidad Nasa, además de representar un esfuerzo físico, simbolizan de forma corporal su cosmovisión, demostrando el significado de convivir con la Madre Tierra, mediante las ofrendas por los frutos recibidos.

Prácticas agropecuarias.

Otra de las prácticas habituales de la comunidad Nasa, que requieren de una exigencia motriz y corporal, son las labores agropecuarias. Para los Nasa, es de suma importancia conservar la tierra de la manera más natural posible mediante prácticas agropecuarias tradicionales como el Nasa Tul, que es un bosque productivo donde cohabitan en armonía todas las especies de la naturaleza.

El médico tradicional es quien indica cuál es la manera más armónica de producir. Los sabedores conocen las técnicas ancestrales para el sembrado, de acuerdo con los tiempos, el clima, los planes, los tipos de semilla, la combinación de cultivos y el control de plagas (Secretaría de Salud Departamental –PAB– 2000 y la Organización Regional Indígena Valle del Cauca, 2001). El cuidado de la tierra en las actividades agropecuarias, protege la calidad del suelo, la calidad de vida de los integrantes de la comunidad y la calidad de la naturaleza. Este cuidado debe hacerse mediante elementos naturales como el abono orgánico por desechos vegetales, además del uso controlado de sustancias químicas. De acuerdo con la Secretaría de Salud Departamental –PAB– 2000 y la Organización Regional Indígena Valle del Cauca (2001), algunas de las técnicas más favorables para el manejo del suelo son: Trenzado de material

vegetal, manejo de barreras naturales y artificiales, el criadero de animales que controlan plagas, plantas medicinales y la fumigación con compuestos vegetales (penca de fique con ceniza, hojas de tabaco hervidas en agua, salvia, agua de ortiga con jabón, el concho de café con agua y ceniza, entre otros).

Así como cualquier grupo indígena, el pueblo Nasa enseña a sus niños y niñas sobre la importancia del cuidado de la tierra y de su territorio. El respeto por la Madre Tierra se inculca desde edades tempranas. En el proyecto de educación propia de Tierradentro Kiwe Uma, se imparte a los niños y niñas sobre los tiempos de cosecha, los tipos de alimentos tradicionales, la autonomía y soberanía alimentaria, las plantas medicinales y la promoción del uso de la semilla propia (no transgénicas). Además, estos conocimientos se ponen en práctica de acuerdo con las técnicas anteriormente mencionadas. En palabras de un profesor de la comunidad:

Nosotros estamos sembrando con los niños porque el tema de la siembra desde la formación oficial no tiene un vínculo fuerte con estas enseñanzas. Estamos analizando que la siembra es profundamente pedagógica porque permitiría cuidar las semillas, que es bien bonito porque en lo vivencial generaría autonomía alimentaria, la alimentación para obtener la fuerza y energía que se necesita para vivir. En la medida en que se siembre vamos a estar fuertes en el territorio y ya lo estamos trabajando con las niñas y niños. Ahora, en el contexto es difícil porque la gente ya no siembra y desde la visión económica que nos han inculcado en la escuela, se ha instalado muy fuertemente el tema de los monocultivos. Aquí tenemos el café, que ha acabado con toda la comida del territorio. Lo que proponemos es nuevamente sembrar y cuidar la tierra, que significaría relacionarnos y enamorarnos nuevamente de ella. Sin embargo, ya no sería desde una visión económica sino alimentaria

*(...) Con nuestra propia comida tendríamos la posibilidad de evitar la contaminación por los agroquímicos y venenos y el mismo saber propio nos daría para comer bien.*³

Las prácticas agropecuarias además de fortalecer cualidades físicas, como la fuerza y resistencia, también se fortalecen espiritualmente por el conocimiento ancestral de los mayores y sabedores. De esta manera, los niños y niñas Nasa al crecer, hacen uso de su conocimiento y respeto a la Madre Tierra y se convierten en adultos defensores y liberadores de la misma.



Fotografía 20. Huerta tradicional Nasa. Fuente: Archivo fotográfico del profesor Gentil Guegia.

Reconocimiento del territorio/ Kiwe Wala (Tierra Grande).

El territorio para el pueblo Nasa es la historia sagrada, es la palabra con fundamento sobre este gran espacio (Secretaría de Salud Departamental –PAB– 2000 y la Organización Regional Indígena Valle del Cauca, 2001).

³ Entrevista a Gentil Guegia, febrero de 2018.

Para los indígenas, el territorio no tiene límites ni barreras, es libertad sin limitaciones que fortalece su identidad cultural. En el territorio, los niños y niñas Nasa aprenden a convivir con la naturaleza y a valorar sus grandes riquezas. En este espacio se habla el Nasa Yuwe, porque es un deber mantener la lengua materna para entenderse con la naturaleza.

De acuerdo con la cosmovisión Nasa, la Tierra se llama Kiwe, su abuela, quien es una persona viva: tiene ojos, cabeza, orejas, pies. Es por esto que cuando los Nasa son desobedientes, la Tierra tiembla.

Después del ritual del fogón, en el proyecto de educación propia de Tierradentro Kiwe Uma, se enseña a los niños y niñas sobre la importancia de la Tierra, el territorio, la casa Nasa, la familia y el Nasa Tul. Entre los rituales de Wejxa Ipak y el Saakhelu, se enseña sobre la potencialización de los dones, la protección de la Tierra, la danza del maíz, el cumplimiento de las normas Nasa, el cuidado del cuerpo y de la semilla y sobre la alegría, que contempla los juegos tradicionales, la preparación de los alimentos, las ofrendas, la terminación de los tejidos, la recolección de las semillas y por supuesto, el reconocimiento del territorio.

Niños y niñas Nasa, provenientes de distintos lugares del territorio del Cauca, albergan en Kiwe Uma durante la semana escolar y en el transcurso de la semana hacen el respectivo recorrido del territorio que, como se ha explicado en párrafos anteriores, constituye un conocimiento fundamental que todo Nasa debe tener. El recorrido del territorio consiste en el reconocimiento de las veredas, montañas, páramos, cuencas hidrográficas, lagunas, etc. En estos recorridos de reconocimiento se requiere de un esfuerzo físico y espiritual en donde todas las personas deben estar en equilibrio con la Madre Tierra y ser respetuosas con ella para que no surjan imprevistos.



Fotografía 21. Reconocimiento del territorio Nasa. Fuente: Archivo fotográfico del CRIC.

En la siguiente sección se abordará el significado cultural de la etnomotricidad y etnocorporalidad en el pueblo Nasa. Para ello, es necesario profundizar sobre los conceptos del “Plan de Vida” y “Buen Vivir”, la reivindicación de la identidad cultural y la conservación de la cosmovisión Nasa, que son producto de lo analizado tras el trabajo de campo.

Significado cultural de la etnomotricidad y etnocorporalidad en el pueblo Nasa ubicado en el departamento del Cauca

La presente sección determina el significado cultural de la etnomotricidad/etnocorporalidad en el pueblo Nasa, dando cumplimiento al tercer objetivo específico. Así como la salud, la agricultura y la cultura, la educación representa otra de las esferas o “tejidos” sociales de esencia política en la comunidad. Para los Nasa, ésta proporciona una oportunidad para el fortalecimiento cultural y es por esto que la propuesta educativa Kiwe Uma diseña sus contenidos de acuerdo con la cosmovisión Nasa, teniendo en cuenta la sabiduría ancestral de los mayores. La educación corporal, cuidado del cuerpo o el “estar bien” como se refieren los Nasa (en esta investigación etnomotricidad/etnocorporalidad), simboliza una herramienta para la construcción y protección de una identidad cultural a través de la enseñanza de los juegos tradicionales, las artesanías, el trabajo en el campo, etc. A continuación se resaltan tres aspectos fundamentales para comprender el significado cultural y su relación con lo etnomotriz/etnocorporal, como lo son: Plan de Vida y Buen Vivir, la reivindicación de la identidad cultural y la conservación de la cosmovisión Nasa.

El “Plan de vida” y “Buen Vivir”.

El “Plan de vida” y “Buen vivir” en las comunidades indígenas representan aspectos fundamentales en su diario vivir, ya que de acuerdo con éstos, los Nasa proyectan su manera de vivir en armonía principalmente con la Madre Tierra y su comunidad.

El Plan de Vida Nasa simboliza todas las esferas sociales que para el Nasa son importantes abarcar, como lo son: Educación, salud, económica-ambiental, cultura, derecho propio, guardia indígena y planeación. Cabe señalar que si bien estos son los pilares en la comunidad Nasa, varían de acuerdo con cada resguardo.

El Plan de Vida Nasa está orientado por unos principios, como lo son: la identidad y la cultura, la autonomía, el territorio, la unidad y pervivencia. Por ello, para los Nasa es indispensable el construir y fortalecer un Plan de Vida que se base en su historia, ideología, resistencia, forma de organizarse y que tenga en cuenta sus proyecciones que se representan en la cosmovisión o ley de origen, la historia milenaria del pueblo Nasa y la interculturalidad.

La cosmovisión o ley de origen es lo que define lo propio del Nasa, aquello que no se puede modificar bajo ningún precepto. La historia milenaria del pueblo Nasa, se refiere como un referente metodológico para su conservación en el tiempo. Finalmente, la interculturalidad se refiere a las proyecciones organizativas y de autonomía política y por otra parte, representa la posibilidad de construir propuestas en la diversidad étnica y cultural.

Para los Nasa, es fundamental iniciar un proceso de reflexión acerca del futuro de las comunidades indígenas en su Plan de Vida, en cuyo diseño está incluida la propuesta educativa propia y en el cual se deberá respetar el concepto propio de desarrollo de acuerdo con su cosmovisión, usos y costumbres para garantizar su conservación étnica y cultural.

En lo referente al Buen Vivir o Wēt wēt fizenxi, este constituye para los Nasa, un equilibrio entre su bienestar propio, en relación con la tierra y con su comunidad. En el Buen Vivir se incluye la recuperación y liberación de la Madre Tierra, la soberanía alimentaria, la salud, la educación propia, la autonomía e independencia de los pueblos, entre otros factores.

El Buen Vivir hace alusión a un estilo de vida, en este caso, una forma propia de organización que resiste y lucha constantemente contra la invisibilización estatal, por la libertad y la pervivencia de los pueblos indígenas. Sin embargo, para alcanzar el Buen Vivir, el territorio es indispensable, pues como cualquier comunidad indígena, el apropiamiento de los territorios es la razón de ser y el verdadero hogar de los Nasa. Sin él, no sería posible la relación inherente entre el Nasa y la gran tierra o territorio “Kiwe Wala”.

Dentro de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se logró observar la relación que existe entre la etnomotricidad/etnocorporalidad y el significado cultural que la comunidad Nasa le atribuye a dichas prácticas. Debido a que los procesos de formación oficial no responden a las necesidades de la comunidad Nasa, la propuesta educativa de Kiwe Uma, busca reconocer qué tipo de formación es pertinente para las semillas de vida, que son los niñas y niños Nasa, ubicar los enfoques de formación, identificar las necesidades del pueblo Nasa y generar procesos y estrategias para el Plan de Vida Nasa, de esta manera, se siembra la identidad en la comunidad. En palabras de una profesora de la comunidad:

En cuanto a la etnomotricidad es necesario el cuidado del cuerpo y el autocuidado. Los niños y niñas deben quererse a sí mismos, valorarse. No es necesario comprar juguetes prefabricados, en mi caso a mi hija le doy una pelota de lana para que teja, o una quena. Ella se va relacionando con los tejidos, con la música, con los juegos (...) Es cuestión de transmitir nuestros conocimientos indígenas a los niños pequeños y ponerlos en práctica porque de nada sirve sólo hablar. Pienso que esto contribuiría al Plan de Vida del niño Nasa, puesto que estaría enraizado a la parte cultural de nuestro pueblo.⁴

⁴ Entrevista a Lilian Rocío Piñawe, febrero de 2018.

De igual manera, la educación en las prácticas etnomotrices/etnocorporales de la comunidad Nasa, mencionadas en la sección anterior, representa un elemento fundamental para el fortalecimiento de los procesos de innovación en los Planes de Vida y concepciones para el Buen Vivir. Sin estos conocimientos, los niños y las niñas Nasa no estarían preparados para comprender el Plan de Vida, la defensa del territorio, el cuidado del cuerpo y el estar bien propio. Dichos conocimientos deben renovarse conforme se modifican las condiciones y capacidades de los estudiantes, pues si bien los Planes de Vida y Buen Vivir son inapelables, su reconstrucción es necesaria para responder oportunamente a las necesidades de los niños y niñas Nasa.

Reivindicación de la identidad cultural Nasa.

La reivindicación hace referencia al reconocimiento de la identidad cultural Nasa por parte del estado colombiano, que debe contemplar lo personal, colectivo y cultural. Reconocer que las prácticas etnomotrices/etnocorporales hacen parte de la cultura propia de un pueblo, en este caso, el Nasa, en las cuales la expresión artística, las cualidades físicas y la manera habitual de hacer efectivo el cuidado del cuerpo y la educación corporal, simbolizan una identidad cultural.

Sin embargo, la conservación de las prácticas etnomotrices/etnocorporales propios, configuran un referente político con el fin de visibilizar su cultura ante el Estado. Como lo explica un profesor de la comunidad:

Es necesaria la reivindicación cultural para generar los valores necesarios para estar bien en el territorio. Cuando hablamos de reivindicación es por la identidad que ahora está en cuestión ya que todos quieren ser o parecerse a otros y no quieren ser de la tierra o del pueblo. Estamos estudiando pedagógicamente cómo sembramos nuevamente ese orgullo

*mediante categorías definidas que para nuestro caso sería vivenciar nuevamente la lengua materna, las artes, la relación con la tierra y la práctica de la espiritualidad. Eso profundiza la raíz de la comunidad.*⁵

La identidad cultural es un concepto que acopia aquellos rasgos que asume una comunidad indígena, como sus valores, creencias, costumbres, rituales, vestimenta, etc., que se también se condicionan por influencias externas, es decir, no es un concepto estático sino dinámico, que se reconstruye y adapta individual y colectivamente, de acuerdo con el contexto histórico que esté viviendo dicha comunidad. Por lo anterior, la reconstrucción y reivindicación de la identidad cultural indígena Nasa no puede darse sin el reconocimiento del pasado, ya que sirven de referencia para el futuro.

La reivindicación de la identidad cultural Nasa por parte del Estado colombiano, se consolida principalmente con el reconocimiento de su propuesta de educación propia, así como de las prácticas etnomotrices y etnocorporales, que confronta el enfoque euro centrista u occidental con el autóctono e independiente y que además, pone en cuestionamiento la inclusión social que actualmente no alcanzan a contemplar las carreras profesionales como la Lic. Educación Física y Deportes y otras relacionadas con las ciencias del deporte.

El gobierno a través del Ministerio de Educación Nacional insiste en invalidar estos procesos de formación al otorgarles un sentido de autonomía que se contradice en el momento de exigir equivalencias de sus contenidos educativos con el oficial y al imponerse como único organismo competente para certificar dichos procesos, desconociendo por ejemplo, que las prácticas etnomotrices/etnocorporales reflejan la identidad cultural Nasa a través de los juegos

⁵ Entrevista a Gentil Guegia, febrero de 2018.

tradicionales indígenas, las danzas, las artesanías, actividades agropecuarias y otras que fueron mencionadas en la sección anterior. Estas prácticas fortalecen y conservan la identidad cultural del pueblo Nasa ya que todas ellas simbolizan a través de juego, del arte y del trabajo de los niños, la historia y la cosmovisión Nasa. A través de la tradición oral, los cuentos y las narraciones de los mayores, la comunidad Nasa rememora su razón de vida: la defensa y liberación de los territorios. Un pueblo indígena que mediante actividades etnomotrices/etnocorporales no realice una reivindicación de su identidad cultural, está sometido a su desaparición e invisibilización.

La educación agrícola es importante para los Nasa tal como se ha indicado en líneas anteriores. La relación del Nasa con la tierra, las plantas y los animales ocupan un lugar central en su cultura y cosmovisión, basada en la lucha por la liberación de la tierra que es su característica principal.

Por esto, es un deber de todos los integrantes de la comunidad Nasa trazar las enseñanzas ancestrales de los mayores y mayores a los niños y niñas a través de las prácticas etnomotrices/etnocorporales, que constituyen actividades lúdicas y recreativas. Con este posicionamiento de la memoria histórica en prácticas sociales como la educativa, se logra un fortalecimiento político e ideológico del pueblo para su respeto y perpetuidad.

Conservación de la cosmovisión Nasa.

Uno de los pilares en la propuesta de educación propia en Tierradentro, Kiwe Uma, es la conservación de la cosmovisión Nasa. Esta cosmovisión recoge el respeto y pervivencia de la lengua materna (nasa yuwe), sabiduría ancestral, rituales, creencia en los grandes espíritus,

medicina tradicional y conexión con la tierra que se evidencia en la defensa y liberación de la misma, a través de las prácticas agropecuarias propias como el uso de las plantas medicinales.

Existen dos aspectos fundamentales para lograr la conservación de la cosmovisión Nasa: la apropiación y fortalecimiento de la cosmovisión por parte de la comunidad y la legislación para los indígenas por parte del Estado.

En primer lugar, la apropiación y el fortalecimiento de la cosmovisión Nasa que se inculca a los niños en Kiwe Uma, se realiza a través de la tradición oral y la transmisión del conocimiento ancestral de los mayores pero también a través de las prácticas lúdico-recreativas como lo son las etnomotrices y etnocorporales. A través de éstas, se preservan las tradiciones y costumbres de la comunidad Nasa. La enseñanza tras-generacional de los conocimientos tradicionales como los juegos propios, las historias, mitos, arte, cultura y demás, ayuda a preservar su cosmovisión ya que para los indígenas, el legado que se le deja a las semillas de vida, que son los niños y niñas, constituye un cimiento para las futuras generaciones.

En segundo lugar, el Estado debe propiciar una legislación para los indígenas en donde no solamente haya un reconocimiento de la cosmovisión Nasa, sino también se brinden las garantías suficientes para conservar su autonomía e independencia, especialmente en los sectores que abren paso a la emancipación de los pueblos, como lo son: educación, salud, sistema judicial, economía y agricultura.

En el sector que compete en la presente investigación que es el de la educación, la comunidad Nasa ha presentado propuestas de educación propia como la de Kiwe Uma, construida desde el mismo pueblo contando con el conocimiento de los mayores y la participación de los padres de familia y los niños y niñas Nasa, que son los estudiantes. Sin embargo, como se ha indicado en líneas anteriores, es el Estado quien dictamina y reglamenta los sistemas de escolaridad en el territorio colombiano y aunque se haya legislado una autonomía de los pueblos indígenas para la enseñanza, ciertamente el Estado insiste en reglamentar las equivalencias y certificaciones de la educación de los niños que han experimentado la educación propia. Además, dentro del territorio indígena se establecen modelos educativos oficiales que perjudican la cosmovisión Nasa mediante la transmisión de valores occidentales como el español, el inglés (biculturalismo impositivo), la religión y la educación física. Con esto, paulatinamente el Estado logra que las etnias confronten su identidad, un sistema de creencias que va desapareciendo para acoger al catolicismo y la imposición de unas cualidades físicas estandarizadas que se ponen por encima de las necesidades y características físicas, mentales y espirituales de los Nasa.

La legislación colombiana deberá entonces contemplar las posturas de los pueblos indígenas que respete cada una de las cosmovisiones, pero que además promueva por su permanencia y conservación a través del tiempo ya que configuran un patrimonio histórico de nuestra cultura antes de la colonización.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

- Una primera conclusión de esta investigación, se refiere a la conceptualización de las categorías de etnomotricidad y etnocorporalidad. La concepción de etnomotricidad se facilita a partir de las investigaciones desarrolladas por autores como Mauss et al. (1979); del Pino (1995); Parlebás (2001); Arboleda (2010).

Mauss et al. (1979), se refiere a las diferentes técnicas corporales como la manera en que los hombres en cada sociedad hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional. Dichas diferencias vienen determinadas por cada sociedad puesto que cada una de ellas tiene unas costumbres propias.

Por su parte, Del Pino (1995), se refiere a la etnomotricidad como aquella que tiene por objetivo el estudio de la etnología (ciencia que estudia y compara las culturas de los pueblos) del comportamiento motriz. Para Del Pino (1995) cada ser humano y por ende, cada grupo poblacional, tiene un sistema motriz propio que lo identifica y diferencia de los demás. El cuerpo se impregna de la cultura y a través del cuerpo y movimiento se pueden comprender las particularidades de cada sociedad.

Para Parlebás (2001), la conducta motriz constituye el “denominador común de todas las actividades físicas y deportivas. Cualesquiera que sean la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz realizan una intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes”. De acuerdo con Parlebás (2001), los usos y las costumbres, las tradiciones, la lengua materna, los rituales lúdicos y prácticas de juego ancestrales, constituyen un patrimonio que definen a una cultura, un pueblo, una sociedad.

Arboleda (2010) señala que la evolución y cambios en la cultura, inciden en la transformación del cuerpo, es por esto que además de ser individual, se realiza en conjunto con la sociedad. La concepción del cuerpo está íntimamente relacionada con la concepción de realidad y con la manera de actuar de cada cultura frente a dicha realidad. Por otro lado, el concepto de etnocorporalidad ha sido desarrollado por investigaciones como la de Moreno (2010), quien afirma que existe un interés por homogenizar las prácticas corporales y culturales. De esta manera, no solo se uniforman las expresiones corporales, sino que se invisibilizan las diferencias culturales regidas por las idiosincrasias de cada pueblo.

Moreno (2010), sostiene que desde los procesos educativos a través de rituales corporales, cada etnia o grupo poblacional genera, reproduce y constituye diferentes modalidades etnoeducativas, de acuerdo con las estrategias educativas que se reconfiguran culturalmente en prácticas, didácticas, métodos y disposiciones pedagógicas. De acuerdo con Moreno (2010), cada grupo poblacional tiene unos métodos educativos propios que constituyen nuevas formas de enseñanza que propenden por el fortalecimiento colectivo de la identidad cultural, usos y costumbres y, contrario a los intereses institucionales, no pretenden el encasillamiento corporal, sino una reivindicación histórica en el desarrollo corporal.

- Como segunda conclusión, debe mencionarse que en el proyecto de educación propia “Kiwe Uma”, se propende por responder a todas las necesidades educativas de los niños y niñas, sin dejar de lado el conocimiento ancestral y cosmovisión. La educación propia representa para los Nasa, la resistencia y lucha ante la imposición cultural, la

invisibilización y la eliminación sistemática de las concepciones minoritarias en materia educativa. En Kiwe Uma, se tiene en cuenta el conocimiento de los mayores y su sabiduría ancestral para el diseño y la ejecución del contenido educativo del año “lectivo”. Para el año 2018, así como en todos los años se contemplan los rituales mayores que son: Ipxfx, Sek Buy, Wejxa Ipak y el Saakhelu.

Se debe exponer además, que las prácticas etnomotrices y etnocorporales que se realizan con mayor frecuencia en el pueblo Nasa ubicado en la zona de Tierradentro del departamento del Cauca, específicamente en Kiwe Uma, son los juegos tradicionales la elaboración de artesanías, las danzas, el trabajo agropecuario y el reconocimiento del territorio. En los juegos tradicionales se contemplan los juegos de exultación que caracterizan por mostrar mucha alegría, como el canto, la música y las diferentes danzas. En los juegos de competencia se busca encontrar a una persona o equipo que demuestre más destreza y habilidad. Los juegos realistas que tienen por objetivo producir un resultado, son prácticos y pedagógicos. Los juegos imaginativos que hacen referencia al uso de la creatividad e imaginación para divertirse, entre ellos se pueden encontrar: cuentos y anécdotas y los chistes. Y finalmente, los juegos imitativos los niños imitan lo que ven de sus padres o vecinos.

Las prácticas artesanales más habituales en la comunidad Nasa son el tejido, la cerámica y ebanistería. En lo referente a los tejidos propios, cabe señalar que los Nasa fortalecen la organización comunitaria, su identidad, usos y costumbres. Uno de los principales tejidos es la jigra, que para la comunidad Nasa es un símbolo de fertilidad en la mujer y se le enseña a las niñas a muy temprana edad.

Las danzas constituyen una práctica fundamental para la identificación cultural de los pueblos indígenas en cualquier territorio. En la comunidad Nasa, algunas de las danzas que se practican son: Bambuco Páez, bambuco y la danza del caracol. Éstas se presentan en las fiestas, celebraciones, rituales y mingas, dentro de los cuales se tiene el Saakhelu. Otra de las prácticas habituales de la comunidad Nasa, que requieren de una exigencia motriz y corporal, son las labores agropecuarias. Para los Nasa, es de suma importancia conservar la tierra de la manera más natural posible mediante prácticas agropecuarias tradicionales.

Para los Nasa, el territorio es la historia sagrada, es la palabra con fundamento sobre este gran espacio. El reconocimiento del territorio constituye un conocimiento fundamental que todo Nasa debe tener. Consiste en el reconocimiento de las veredas, montañas, páramos, cuencas hidrográficas, lagunas, etc. En estos recorridos de reconocimiento, se requiere de un esfuerzo físico y espiritual en donde todas las personas deben estar en equilibrio con la Madre Tierra y ser respetuosas con ella para que no surjan imprevistos. Mediante estas prácticas que hacen parte de la cultura y tradición Nasa, se observó la importancia de cualidades físicas conocidas en occidente como la motricidad fina, el equilibrio, la fuerza y la resistencia, pero que para ellos son prácticas necesarias en la cotidianidad y representan un espacio para su esparcimiento. Sin embargo, en la comunidad Nasa la finalidad de este ejercicio no es el cuidado del cuerpo en sí, sino que hace parte de unos conceptos denominados “alegría” y “el estar bien” o “buen vivir”. En la alegría converge el juego, la exploración y diversión mientras que en el estar bien se tienen en cuenta factores espirituales como el estar conectado con la tierra, entendida como la naturaleza y el territorio, con los espíritus y con el resto de la comunidad.

- La tercera conclusión de esta investigación hace referencia a los elementos más importantes del significado cultural de las prácticas etnomotrices y etnocorporales en el pueblo Nasa, que tienen que ver con el Plan de Vida y Buen Vivir o Wët wët fizenxi, la reivindicación de su identidad cultural y la conservación de la cosmovisión. La educación corporal, cuidado del cuerpo o el “estar bien” como se refieren los Nasa (en esta investigación etnomotricidad/etnocorporalidad), simboliza una herramienta para la construcción y protección de una identidad cultural a través de la enseñanza de los juegos tradicionales, las artesanías, el trabajo en el campo.

El Plan de Vida Nasa está orientado por unos principios, como lo son: la identidad y la cultura, la autonomía, el territorio, la unidad y pervivencia. Por ello, para los Nasa es indispensable el construir y fortalecer un Plan de Vida que se base en su historia, ideología, resistencia, forma de organizarse y que tenga en cuenta sus proyecciones que se representan en la cosmovisión o ley de origen, la historia milenaria del pueblo Nasa y la interculturalidad.

En lo referente al Buen Vivir o Wët wët fizenxi, este constituye para los Nasa, un equilibrio entre su bienestar propio, en relación con la tierra y con su comunidad. En el Buen Vivir se incluye la recuperación y liberación de la Madre Tierra, la soberanía alimentaria, la salud, la educación propia, la autonomía e independencia de los pueblos, entre otros factores.

La reivindicación de la identidad cultural Nasa por parte del Estado colombiano, se consolida principalmente con el reconocimiento de su sistema educativo propio, que confronta el enfoque euro centrista u occidental con el autóctono e independiente.

Las prácticas etnomotrices/etnocorporales fortalecen y conservan la identidad cultural del pueblo Nasa ya que todas ellas simbolizan a través de juego, del arte y del trabajo de los niños, la historia y la cosmovisión Nasa. A través de la tradición oral, los cuentos y las narraciones de los mayores, la comunidad Nasa rememora su razón de vida: la defensa y liberación de los territorios.

Por otra parte, la apropiación y el fortalecimiento de la cosmovisión Nasa que se inculca a los niños en Kiwe Uma, se realiza a través de la tradición oral y la transmisión del conocimiento ancestral de los mayores pero también a través de las prácticas lúdico-recreativas como lo son las etnomotrices y etnocorporales.

Finalmente, se debe resaltar que estas prácticas no tienen como objetivo el acondicionamiento físico, fortalecimiento muscular o la estética, sino por la alegría, el lograr una armonización entre el bienestar del cuerpo, en donde debe haber cuidados en la alimentación y el desarrollo de cualidades físicas para lograr a su vez, estar bien con el territorio y con la comunidad.

Recomendaciones

Dentro de lo que puede surgir en esta investigación, se recomienda la continuidad en la exploración del tema de etnomotricidad y etnocorporalidad en las comunidades indígenas, mediante estudios comparativos en donde se establezcan las diferencias entre ellas.

Se recomienda que en las futuras investigaciones de tipo etnográfico, se establezcan protocolos de acercamiento a las comunidades indígenas, dada la actitud de reserva y prevención de las mismas, y que haga parte del proceso metodológico de la investigación.

Además, se sugiere profundizar en los procesos interculturales, la construcción de las propuestas educativas de los pueblos y la posible identificación de las modificaciones legislativas a las que hubiere lugar en materia indígena.

Por otra parte, es interesante contemplar la posibilidad de trasladar el presente problema de investigación a otros grupos poblacionales como los afrocolombianos, así como a aquellas minorías poblacionales, como el campesinado.

Finalmente, se recomienda seguir propiciando la posibilidad para que los programas de Licenciatura en Educación Física y Deportes incursionen en estudios del tipo interdisciplinar como en este caso, se investigó sobre temas propios de la historia y la antropología. De esta manera, las futuras investigaciones podrán contribuir en la construcción de la ciencia bajo el reconocimiento de las distintas formas educativas en un mismo territorio.

Bibliografía

- Arboleda, R. (2010). El cuerpo entre la vieja y la nueva cultura. *Educación Física y Deporte*, 20(2), pp. 17-29. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3309/3071>
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), pp. 35-45. Recuperado de <http://rieoei.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)*.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Artículo 1 [Título I]. *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. Recuperado http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Artículo 55 [Título III]. *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. Recuperado http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Artículo 56 [Título III]. *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. Recuperado http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Artículo 57 [Título III]. Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 1 [Título I]. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 7 [Título I]. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 8 [Título I]. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 10 [Título I]. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 27 [Título II]. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Decreto 804/1995, de 18 de mayo, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial No. 41.853 del Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103494:Decreto-804-de-Mayo-18-de-1995>

Decreto 2500/2010, de 12 de julio, por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de

construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf

Decreto 1953/2014, de 07 de octubre de 2014, por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política. Diario Oficial No. 49.297 del Ministerio del Interior. Recuperado de <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>

Del Pino, J. (1995). La etnomotricidad como marco teórico en la investigación en el mundo árabe. *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación en Marruecos*, 7, pp. 48-53. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aljamia-n-7-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-marruecos/ensenanza-lengua-espanola/15204>

Enriz, N. (2011). Antropología y juego: apuntes para la reflexión. *Cuadernos de antropología social*, (34), pp. 93-114. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2011000200005&lng=es&tlng=es

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

- Giraldo, M. (2015). Reflexiones epistemológicas para la “pedagogización” de la cultura somática y las expresiones motrices wayuu. *Expomotricidad 2015*, pp. 419-425. Recuperado de <http://revistaestudiospoliticos.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/viewFile/24893/20834>
- Giraldo, M. y Vega, M. (2015). Etnografía del cuerpo y la motricidad en la cultura wayuu. *Expomotricidad 2015*, pp. 228-233. Recuperado de <http://rccp.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/download/24840/20773>
- Gonçalves, J., Luiz, Corrêa, Aparecida, D., da Silva, C., Alves, S., y Toro-Arévalo, S. (2012). Etnomotricidad: juegos de resistencia cultural en la comunidad caizara de Ilhabela - Brasil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(ESPECIAL), pp. 249-266. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38nespecial/art14.pdf>
- Guegia, G., Castro, H., Calambás, L., Pacho, C., Guegia, A., Díaz, E. Y Guegia, C. (2012). *Nasa fxi'zenxite', isa wejxasa'na'tha'w atxaha'.* Matemáticas en el mundo nasa. Bogotá: Editorial El Fuego Azul.
- Gutiérrez, K. (2017). *Construcción de un entrenamiento “Propio” Basado en la Danza Del Caracol de la comunidad indígena Nasayuwe de Tierradentro-Cauca (Tesis)*. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7453/1/Guti%C3%A9rrezArdilaKatherineAndrea2017.pdf>
- Hincapié, A. (2012). La escuela, un lugar para la apropiación de las prácticas corporales urbanas de danza en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, Colombia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(ESPECIAL), pp. 267-291. Recuperado de

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000400015&script=sci_arttext&tlng=en

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), pp. 1-24.

Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html>

Mauss, M., Lévi-Strauss, C., Król, M., Pomian, K., y Szacki, J. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos. Recuperado de <https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/07/110435225-durkheim-mauss-sociologia-y-antropologia.pdf>

Ministerio de Cultura (s.f.). *Nasa (Páez), la gente del agua*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20Nasa.pdf>

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

Miñana, C. (2008). Música y fiesta en la construcción del territorio nasa (Colombia). *Revista Colombiana de Antropología*, 44(1), pp. 123-155.

- Molina, V. (2012). Prácticas socioculturales de resistencia en la comunidad indígena Nasa. Fiestas, celebraciones y encuentros colectivos. *Revista Pensar a práctica*, 15(1), pp. 71-87. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/18019/10746>
- Molina, V. y Tabares, J. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis Revista Latinoamericana*, (38), pp. 1-20. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/10080>
- Moreno, A. y 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), pp. 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), pp. 119-130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311612>
- Parlebás, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de la praxiología motriz* (Vol. 36). Editorial Paidotribo. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=vxDwXPRBnuoC&pg=PT231&lpg=PT231&dq=concepto+de+etnomotricidad&source=bl&ots=mbkc7CVEdo&sig=1AYI6TMrtSiaahnJjo1cC6Pb9SA&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiL76mQ1u_ZAhXB0FMKHWbBDE4Q6AEISzAG#v=onepage&q=concepto%20de%20etnomotricidad&f=false
- Quiguanás, A. (2011). *Los tejidos propios: Simbología y pensamiento del pueblo Nasa* (Tesis). Recuperado de

https://radioteca.net/media/uploads/manuales/2015_08/LOS_TEJIDOS_PROPIOS_SIMBOLOG%C3%8DA_Y_PENSAMIENTO_DEL_PUEBLO_NASA.pdf

Rappaport, J. (2003). La geografía y la concepción de la historia de los Nasa. *Tierra adentro*, pp. 173-182. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=sKoMzigYYUEC&oi=fnd&pg=PA173&dq=historia+del+pueblo+nasa&ots=UyjDRc3k2L&sig=IIa7S3Dh0KndaDIEu61zofTJ9EQ#v=onepage&q=historia%20del%20pueblo%20nasa&f=false>

Remorini, C. (2013). Los estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectiva*, Florianópolis, 31(3), pp. 811-840. Recuperado de 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), pp. 155-174. Recuperado de <http://www.rchav.cl/imagenes14/imprimir/reyero.pdf>

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Recuperado de <https://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/25/el-proceso-de-investigacion-carlos-sabino/>

Sandoval, C. (1996). *El proceso de investigación: enfoque cualitativo*.

Sandoval, E. (2008). La guardia indígena Nasa y el arte de la resistencia pacífica. *Recensiones*, pp. 177-180.

Secretaría de Salud Departamental –PAB– 2000 y Organización Regional Indígena Valle del Cauca (2001). *Hacia la pervivencia del pueblo nasa*.

Tovar, D. y Benavides, W. (2014). *Similitudes y diferencias en la Manga de la comunidad Misak Misak frente al juego tradicional y autóctono en la educación física (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios)*.