

**La educación del cuerpo en la comunidad kichwa Mandari Panga
Una introducción al análisis del cuerpo en los pueblos originarios de América
Latina desde la Educación Física.**

Mariano Escobar. Licenciado en Educación Física. UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

marian_escobar31@hotmail.com

Resumen.

El siguiente trabajo propone describir y analizar a la educación del cuerpo que se da en la comunidad Kichwa Mandari Panga de la amazonía ecuatoriana, desde una mirada centrada en los pueblos originarios de América Latina. De esta manera, se realiza una triangulación de datos, entre la información recolectada de la etnografía en la comunidad, documentos de pueblos originarios y el marco teórico en relación al tema elegido.

A partir de esto, este trabajo pretende evidenciar, cómo en América del Latina existen y se transmiten diferentes saberes del cuerpo, que durante el transcurso de la época moderna, han sido excluidos de los ámbitos del saber/poder. De esta manera se niega una educación que se basa en una íntima relación con el ambiente y la comunidad, contraponiéndose así, a las formas educativas modernas que consideran a las personas como individuos y al ambiente como un recurso natural.

Palabras claves: Cuerpo, Educación, Pueblos originarios, *Territorio*.

Introducción.

El estudio realizado en Mandari Panga, es el punto de partida para realizar la tesina de grado de la licenciatura en Educación Física y otros estudios. Esta, es una comunidad originaria Kichwa, ubicada en la Amazonía ecuatoriana, dentro del Parque y Reserva Natural Yasuní, en donde la práctica de la Educación Física en el contexto escolar es inexistente y por lo tanto dicha educación se da en diferentes espacios y a partir de otras formas de saber a las que plantea tal disciplina. Esto nos habilita a preguntarnos: ¿cómo se da esta educación?, ¿bajo qué actividades o saberes?, ¿qué resultados se obtienen?, pero a su vez, también nos habilita a reflexionar sobre los saberes de la Educación Física: si los mismos pueden aplicarse en un contexto cultural tan diferente, y si es así ¿de qué manera?, o su vez, ¿puede darse de manera inversa, tomando los saberes de la educación del cuerpo de esta comunidad y aplicarlos en la Educación Física?

Éstas y otras preguntas formaron parte de grandes dudas a la hora de experimentar situaciones en las cuales el contexto cultural era muy diferente al propio (comunidades de pueblos originarios, afrodecendientes o rurales), y por lo tanto el conocimiento proveniente de la formación académica no parecía satisfacer estos interrogantes.

Por esta razón surge la pregunta que orienta el trayecto de éste trabajo: ¿Cuál es el lugar de la Educación Física en las comunidades de pueblos originarios, en donde la educación del cuerpo no se lleva a cabo a partir de esta disciplina?, a lo que únicamente puede responderse una vez que comencemos a comprender las culturas de los pueblos originarios y los procesos históricos por los cuales la cultura occidental ha negado sus saberes y su cultura. De esta manera la investigación necesariamente se orienta metodológicamente, en un principio, hacia el significado del cuerpo para esta comunidad, para luego poder hablar de su educación. Debido a que las categorías teóricas con las cuales definimos al cuerpo, son según Dussel (2009), eurocéntricas y por lo tanto no nos van a servir para comprender la visión del cuerpo de los pueblos originarios y mucho menos su educación.

Es así que este trabajo se inicia con la búsqueda de una comunidad de pueblos originarios, que nos permita, a partir de sus experiencias corporales cotidianas, aproximarnos a comprender su visión del cuerpo y su educación.

Marco teórico.

Con respecto a la perspectiva teórica que lleva a preguntarnos sobre dicha temática; es comprensible, en el sentido que, tanto en nuestra facultad como en el resto de las facultades de América Latina, en las carreras de Educación Física se estudia al cuerpo principalmente desde; la fisiología, anatomía, sociología, filosofía, antropología, etc. pero desde autores provenientes de países europeos o estadounidenses, a los que Boaventura de Sousa (2009) denomina como países del Norte. Este tipo de planteamiento, supone entender que estos autores del Norte pensaron y piensan al cuerpo desde su realidad, su *mundo* en términos de Heidegger (Dussel, 1994), desde sus experiencias, y de esta manera, no vamos a poder comprender las visiones del cuerpo que se dan en nuestro continente, porque parten desde otros marcos epistemológicos. Esto no significa desprestigiar sus aportes, sino que, en todo caso, deben ser incorporados al diálogo junto con las demás formas de saber.

Para mencionar algunos ejemplos que sirvieron de punto de partida para realizar este trabajo, podemos hablar del poder que se ejerce sobre los cuerpos en la modernidad a partir de la disciplina y la biopolítica en el caso Foucault (2009); el cuerpo como una clasificación construida por medio del lenguaje en Nietzsche (Turner, 1984) o Bourdieu (1996) y Willis (1988) que desde distintas perspectivas sociológicas, coinciden en abordar el poder enclausante que se ejerce sobre los cuerpos en las instituciones educativas de la modernidad, entre otros. Autores locales como Carballo (2003), Crisorio y Bratch (2003), entre otros, lograron articular estos saberes del cuerpo para construir una Educación Física que se desliga de una educación basada en el cuerpo orgánico, individual, que plantean las ciencias biológicas.

En suma, estos trabajos sientan las bases para analizar y ver al cuerpo como un fenómeno social y cultural, revisando la visión hegemónica del cuerpo/ organismo. Asimismo, dan cuenta de instancias de modelación social de los cuerpos más allá de las prescripciones de las instituciones educativas estatales, como son los casos de los trabajos realizados por Descola (2012), Leenhart (1997), Lambeck (2010).

En cuanto a la educación como campo de análisis, se considera que ésta tiene una multiplicidad de aristas que son objeto de profundización, discusión y contradicción. Sin embargo, se entiende que dicha multiplicidad debe ser revisada a la luz de su faz

más fundamental, esto es, el sentido político e ideológico con el cual se llevan adelante cualquier práctica educativa. La escuela debe ser pensada en su historicidad, y como tal, no perder de vista que en ella es donde se ancla la modernidad como proyecto político-ideológico, una modernidad que ha negado la expresión de nuestros pueblos, para centrarse en el modelo de la ilustración y la modernidad europea. De este modo, en Latinoamérica se dio un proceso de implantación de un proyecto europeo, que entiende la heterogeneidad propia de nuestras tierras enmarcada en la dicotomía civilización-barbarie.

Autores/as como Dussel (1994), Rivera Cusicanqui (2010), Boaventura de Sousa (2010), Kushc (2015), Segato (2016), nos ayudan a comprender que la manera de entender a los pueblos originarios, es a partir de otras formas de conocimiento, que difieren del conocimiento científico. Ante esto, coincidimos con Dussel (1994, 2007), al destacar que los saberes de los pueblos originarios se encuentran traducidos en formas de mitos. Estos son relatos racionales en base a símbolos que dan sentido a la vida, y que pueden ser reinterpretados a lo largo de la historia, expresando nuevas configuraciones. La manera de traducir e interpretar estos símbolos, desde nuestro campo de estudio, es a partir de la hermenéutica. Por esta razón orientamos una determinada metodología, con el fin de aproximarnos comprender tales sentidos.

Metodología.

En el sentido que podría plantear Wacquant (2006), la manera de abordar esta investigación fue a partir y desde el cuerpo, considerándolo como objeto y vector de conocimiento, en las cuales las experiencias se inscriben en la carne. Por lo tanto consideramos a la etnografía como una herramienta eficaz para corporizar el conocimiento. La descripción densa (Geertz, 1973) representó la principal técnica de recolección de información. La misma recurrió a la transcripción, en un cuaderno de notas de campo, de la totalidad de las experiencias que acontecían diariamente, la elaboración de descripciones detalladas en profundidad sobre prácticas, relaciones, reacciones, conversaciones, etc. con el fin de captar el sentido de las prácticas, intentando a la vez de sumergir al lector/a de la más cercana posible en dichas experiencias y hacerlas inteligibles.

Ese registro se acompañó de entrevistas en profundidad, conversaciones informales, observaciones (participantes y no participantes), fotos, audios y videos. Cabe decir que estas últimas técnicas no fueron las utilizadas habitualmente, debido a su carácter “invasivo” y a fin de evitar interrumpir el flujo corriente de la vida cotidiana.

Las prácticas que se abordan con mayor detalle en este trabajo son por un lado, aquellas que se encuentran relacionadas con la Educación Física, siempre teniendo en cuenta que toda práctica es una práctica corporal. Y por otro, aquellas experiencias que permitan acercarnos a comprender a la visión del cuerpo de los pueblos originarios en América Latina, en donde se toma como punto clave, las interpretaciones posteriores al trabajo de campo, partiendo de las experiencias y relatos de los y las comuneros/as, en triangulación con el marco teórico y el análisis de documentos de otras fuentes de pueblos originarios. Ya que es desde allí donde tales experiencias se organizan y toman un sentido categorial, debido a que durante la convivencia en la comuna, muchas de las experiencias cotidianas, que demostraban una significación del cuerpo propio de la comunidad, no fueron debidamente interpretadas en el momento del trabajo de campo.

Para las primeras, las descripciones están orientadas a prácticas en las cuales se evidencie el juego y el deporte. Para las segundas, la relación del cuerpo con las plantas medicinales, métodos de sanación del cuerpo, mitos en relación a la naturaleza comprendidos dentro de la cosmovisión Kichwa.

Objetivos.

En función del marco teórico y la metodología propuesta, la investigación se propone llevar adelante la realización de los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Describir y analizar cosmovisiones en relación al cuerpo de pueblos originarios de América Latina.
- Problematizar a la Educación Física desde saberes provenientes de los pueblos originarios de América Latina

Objetivos específicos:

- Transmitir experiencias y saberes corporales de los/as pobladores/as de la comunidad Mandari Panga.
- Analizar a la educación del cuerpo de la comunidad, a partir de los juegos y deportes.
- Posibilitar un material que facilite la intervención de educadores en contextos interculturales.

Análisis del cuerpo en Mandari Panga.

Para este tipo de comunidad que estudiamos, donde la forma de vida difiere ampliamente al estilo de vida en las ciudades, u otros contextos culturales, partimos de la hipótesis que la educación del cuerpo tiene que estar ligada a sus formas de saber y sus formas de vida, con el fin de construir y comprender una educación aplicada a las realidades locales.

Esto nos lleva, por un lado, a indagar sobre la visión del cuerpo existente en la comunidad. En ésta, aunque el discurso hegemónico del cuerpo esté presente, pudimos identificar otras visiones diferentes a las hegemónicas, que son transmitidas de padres a hijos, a lo largo de las generaciones¹. Esto nos ha posibilitado problematizar al cuerpo desde un lugar contrapuesto al discurso moderno- occidental que divide cuerpo y alma, y por lo tanto, a partir de esto, a replantear el tipo de educación.

Entendemos así, que este discurso dualista es incorporado en América a través de un proceso que negó y niega a las culturas de pueblos originarios y por lo tanto sus saberes, lo que Grosfogel (2013) denomina como *epistemicidios*. Esta visión que ve al cuerpo como accesorio máquina al servicio del espíritu racional, no solo deja de lado la parte carnal (el cuerpo), sino que a su vez la afectividad, el amor, la voluntad, etc. Y por lo

¹ Descola (2015), es uno de los autores que al estudiar a los shuaras ecuatorianos (cercanía inmediata con la comunidad estudiada) coincide en que la visión del cuerpo en estas regiones amazónicas, con las que se comparten cosmovisiones, en este caso sobre los espíritus de las plantas, animales y otros seres, son visiones del cuerpo que datan de siglos.

tanto justificó el genocidio contra los indígenas en América, al considerar que éstos no poseían alma (Dussel, 2007).

Autores/as como, Descola (2015), Segato (2016), Dussel (2007) entre otros, afirman que en América Latina, ante de la llegada de los españoles, ya existían visiones del cuerpo, las cuales difieren de la versión antropológica occidental del ser humano: dualismo alma – cuerpo. Por el contrario, los pueblos originarios parten de una visión total del ser humano, como un todo, el cual forma parte de la *naturaleza* (entendida como totalidad/ *Cosmos*, según Dussel ;1994). Podríamos decir entonces que estos pueblos ven al cuerpo como una unidad. Martínez Sarazola reflexiona críticamente, al estudiar a pueblos originarios de Argentina, afirmando que el “hombre” occidental se ha separado de la *naturaleza*, y al separarse, quiere dominarla. En cambio, el indígena se considera parte de la *naturaleza* y por lo tanto no busca dominarla, sino conservarla y respetarla.

Investigaciones como estas y muchas otras, (López Austin, 1967; Citro, 2009; Huanacuni Mamani, 2010; Rivera Cusicanqui, 2010; entre otras/o) en pueblos originarios de América Latina, son las que nos posibilitan un análisis de la visión del cuerpo en la comunidad estudiada. Esta misma, coincide con cosmovisiones de otros pueblos, la forma de vida comunitaria, y la relación con el ambiente, entre otros aspectos. Esto nos permite dar sentido a las observaciones realizadas en el campo. Entre las más importantes en relación a la visión del cuerpo, destacamos:

- La relación de las plantas, animales y otros seres considerados con vida, con los espíritus y los ancestros.
- La sanación del cuerpo a través de estos espíritus y el poder de los chamanes.
- La relación continua con el ambiente/ *naturaleza*.

Los primeros significantes del cuerpo que fueron apareciendo en la comunidad durante mi estadía, estaban vinculados a la mención de ciertos espíritus presentes en plantas y animales. Las plantas, animales y también otros seres vivos de la naturaleza poseen espíritus que interactúan con nosotros. Estos pueden vernos, cuidarnos y hasta dañarnos. A su vez, pueden mutar de un cuerpo a otro. Para este caso, los ancestros, pueden estar presentes en uno de estos seres, y a través de ellos nos podemos comunicar. Los chamanes, son los que pueden comunicarse con mayor facilidad con ellos, debido a que

tienen el poder, para sentir la totalidad de la naturaleza. A través de la comunicación con estos espíritus, pueden sanar o hacer daño a una persona, sin la necesidad de su presencia física.

Las prácticas de la vida cotidiana en la comunidad, están íntimamente vinculadas al trato con el medio natural: cazar, pescar, preparar la chacra, cultivar, recolectar frutos y medicinas, elaborar herramientas y viviendas, recorrer grandes hectáreas a pie o canoa, etc. La gran mayoría de estas actividades se realizan en comunidad, en las llamadas *mingas*, o trabajo comunitario. En ellas participan tanto niños como adultos y ancianos, varones y mujeres. Donde los/as menos expertos/as en la actividad cumplen roles de menor complejidad, y van aprendiendo a partir de la observación de la gente más experta, que les explica y demuestra constantemente la práctica.

Estas observaciones pueden aportarnos diferentes sentidos para comenzar a comprender las visiones del cuerpo en estos pueblos a partir del siguiente análisis hermenéutico, pudiendo así interpretar distintos símbolos:

La *naturaleza* al estar cargada de espíritus y seres con vida, que a su vez representan a sus ancestros, como un todo viviente, es el motivo por el cual se le debe tanto respeto. Si esta es dañada o desaparece, lo mismo le ocurre al cuerpo “individual”. De ella, se obtiene todo lo necesario para vivir. Por ejemplo, las medicinas, que son mayormente utilizadas por los chamanes o curanderos, dotan de poder a éstos gracias a su buena comunicación con los espíritus. Gracias a los análisis de Kushc (2015) y de los relatos de los/as comuneros/as podemos entender, que su forma de saber se centra en esta comunicación. Dice el autor que el órgano predilecto del chaman en las sociedades andinas (raíz cultural de nuestra comunidad estudiada), es el corazón o *sonko* en quechua, el cual les permite sentir la totalidad de la *naturaleza*, contraria a la forma de saber, racional que surge en la modernidad occidental que toma al cerebro como referente de conocimiento.

Por lo tanto, el cuerpo, para estos casos, no puede ser analizado desde las nociones de las ciencias biológicas, únicamente como organismo. Debido a que este, puede variar en distintos espacios y tiempos, como por ejemplo en una sanación, donde no se necesita obligatoriamente de la presencia física del “paciente”. En esta cosmovisión, todo lo que muere, renace, se transforma.

Esto determina a su vez, el tipo de trato con el ambiente. Basada en la convivencia comunitaria que toma de éste lo necesario para vivir, sin dañarlo, con el objetivo de que perdure. Este principio ético, político, económico y social es visto desde diferentes cosmovisiones en América Latina como el *Buen Vivir*, que aunque no involucre a la totalidad de pueblos originarios, si es un principio que según Huanacuni Mamani (2010) está vinculado a las demás cosmovisiones del continente (desde las mapuches hasta las maya), compartiendo esta visión del trato con la *naturaleza*.

La educación del cuerpo en Mandari Panga desde la Educación Física.

Considerando que las prácticas corporales cotidianas, están atravesadas por una determinada cosmovisión del *mundo* (en términos de Dussel, 1994, refiriéndose a Heidegger), en las cuales se transmiten los sentidos más importantes de su cultura, que a su vez, les permiten conservar su tradición; es desde aquí donde consideramos pertinente abordar a la educación del cuerpo.

Como vimos anteriormente, esta comunidad no cuenta con la disciplina de la Educación Física en su currícula, sin embargo, hay suficientes motivos que nos determinan que la educación del cuerpo en esta comunidad puede darse de otras formas y en otros espacios. Podemos concluir entonces que esta educación de la que hablamos, se da en diferentes espacios como la chacra, el monte, el río, etc. en comunidad, y a partir de prácticas corporales cotidianas. Por lo tanto, como pudimos observar, los/as niños/as o las personas menos “expertas”, en las actividades cotidianas, que involucran la minga (trabajo comunitario), copian las actividades corporales de los más “expertos” y a su vez éstos/as les enseñan cómo realizarlas efectivamente.

Las formas de aprendizajes para las actividades de la vida cotidiana que les permiten desenvolverse en su cultura, se dan, a partir de lo que en Educación Física llamamos, como juego. Esta consideración se debe a que el juego es visto como una práctica en sí misma, donde el proceso cobra mayor importancia que el resultado (Pavía, 2006). Por lo tanto, los/as niños/as “juegan” desde muy tempranas edades, a las actividades que realizan sus mayores, probando nuevas herramientas, reconociendo los diferentes ambientes, técnicas, habilidades, entre otras; como por ejemplo, cazar, pescar, cosechar,

preparar el terreno de cultivo, rozar, talar, recolectar, elaborar herramientas, artesanías, etc. Entonces, desde esta interpretación, estas actividades son elaboradas con fines en sí mismos, sin buscar resultados concretos, sino por el disfrute de la práctica. Como por ejemplo; un niño de 2 años golpeando con un pequeño machete la tierra, o grupos de niños/as que salen a pescar donde el fin principal es divertirse y no la cantidad de pescados que traen.

Estas actividades, a medida que requieren mayores resultados, como sería la obtención del alimento para sobrevivir, son consideradas en nuestra cultura como trabajos. Ya no importa tanto la práctica en sí, sino el resultado. Sin embargo, algo notorio que debemos destacar, es que este pasaje que aquí intentamos explicar, no se da de manera total, sino que va tomando diferentes matices según los momentos y necesidades que se presentan en el tiempo. Esto se debe a que en las personas mayores también se pudo observar situaciones de trabajos cotidianos vinculados al juego. Ya que el disfrute por la actividad en ciertos momentos, prioriza sobre el resultado. Por ejemplo ir a pescar o cazar, sin la necesidad rigurosa de obtener algo a cambio, más que el disfrute de la propia actividad.

Podemos concluir entonces, que este vínculo entre el juego y el trabajo que analizamos, es uno de los aspectos más importantes que nos permiten interpretar y comprender su educación del cuerpo. Debido a que en estas prácticas corporales, se enseña, además de una técnica o trabajo corporal, la transmisión de los saberes culturales de su comunidad, los cuales están cargados de sentidos, que les permiten relacionarse con su entorno a partir de sus saberes y cosmovisiones.

Por otro lado, no debemos dejar de considerar, que todas estas prácticas, al estar en un *mundo* ya globalizado, las personas, la comunidad, va adoptando otros tipos de sentidos diferentes a los transmitidos de sus tradiciones provenientes de sus ancestros; esta es la característica fundamental de las culturas, la capacidad de transformarse continuamente (García Canclini, 1990). Sin embargo, debemos ser rigurosos a la hora construir y transmitir esos “nuevos” sentidos que emergen en el devenir contemporáneo.

Otras de las prácticas corporales que la Educación Física distingue como contenido educativo para el cuerpo, además de los juegos, son los deportes. Estos, forman parte de las prácticas corporales de los/as comuneros y comuneras de Mandari Panga.

Principalmente el Voley y el Fútbol. Para su análisis, debemos considerar que como toda práctica, se encuentra cargada de sentidos, los cuales son construidos históricamente y que pueden ir reconstruyéndose por los actores de acuerdo a su *mundo* cultural. También entendemos que al ser una práctica moderna, históricamente carga ciertos sentidos de esta cultura. Para mencionar brevemente algunos de ellos, podemos referirnos a Bourdieu (2005), Elias y Dunning (1992), entre otros, que al analizar el rol de los deportes en la modernidad (europea), nos permiten comprender algunos de los sentidos que se transmiten en esas prácticas, acordes al modelo social y cultural, como la competencia, la individualidad, violencia, cooperación, obediencia a reglas, entre otros.

Pero ¿Qué sucede cuando estas prácticas que cargan los sentidos modernos, chocan con sentidos elaborados en otros marcos culturales? Según las observaciones en Mandari Panga, podemos decir, más que nada por sus relatos, que los sentidos que en estos se transmiten, están ligados, a los sentidos que se transmiten en las prácticas cotidianas que vinculan al juego y al trabajo. Por lo tanto, a la conservación de la identidad cultural.

Los relatos sobre los deportes en la comunidad, afirman que estas actividades se realizan con fines de integrar a otras comunidades en sus actividades y de compartir con éstas algún festín. Ya que no solo se juega al deporte, sino que alrededor de éste existen múltiples actividades que involucran a la totalidad de la comunidad. Por ejemplo, preparar la comida y la chicha para las comunidades invitadas, bailar, hacer música y fundamentalmente afianzar los lazos de amistad entre la comunidad y las comunidades vecinas. Por su parte las comunidades vecinas, eventualmente, en algunos acontecimientos también invitan a otras comunidades, donde son incluidos. Como me dice un comunero kichwa: “*el fútbol es la única manera, para que los vecinos vengan a nuestra comunidad*”.

Esta experiencia, nos permite analizar que los deportes en general, están cargados de sentidos que los propios actores podemos modificar dependiendo nuestras experiencias culturales. En este caso, puede interpretarse que, los sentidos que se transmiten en estos encuentros, están vinculados mayormente, a la unidad, la comunidad, transmisión de la propia cultura kichwa, etc., los cuales parten desde sus saberes, cosmovisiones y formas de relacionarse con el *mundo*.

Consideraciones finales:

Este trabajo intentó mostrar de manera general, visiones y saberes del cuerpo que provienen de los pueblos originarios de América Latina. Es así que a partir de las experiencias de los/as comuneros y comuneras de Mandari Panga, se ha permitido comenzar a indagar sobre la educación del cuerpo desde tal perspectiva.

Considero pertinente entonces, referirme a la importancia del *territorio* como punto central que engloba a la temática de la educación del cuerpo. Este es percibido como totalidad, como todo viviente, diferente a la tradición moderna que lo considera únicamente como espacio físico (Segato, 2016).

El *territorio* específico donde se asienta la comunidad Mandari Panga es el que permite encontrarse corporalmente con sus tradiciones kichwas y desde allí transmitir una educación, permitiéndoles aplicar los conocimientos provenientes de sus antepasados, guardados en la memoria de la comunidad para vivir en ese ambiente de una determinada manera. Esto da como resultado que la educación del cuerpo no puede ser vista únicamente desde un plano individual (como conjunto de órganos), sino que es parte de una comunidad y una idea de totalidad (*naturaleza /mundo*), que le da sentido a sus prácticas corporales.

De esta manera podemos afirmar que: La *educación del cuerpo en Mandari Panga* está vinculada principalmente a la permanencia en un tipo específico de *territorio*, buscado y elegido por los/as propios/as integrantes de la comunidad, con el fin de evitar el estilo de vida que se lleva a cabo en la ciudad, para poder mantener viva la tradición Kichwa. Éste, ha permitido la construcción de un *saber del cuerpo*, transmitido de generación en generación, que parte del *conocimiento sobre la naturaleza*, determinando así un tipo de *alimentación, sanación del cuerpo*, incluidas dentro del plano simbólico, como el *chamanismo y la brujería*. Las maneras de obtener los insumos para tales actividades son producto del *trabajo* en ese mismo medio, que se aprende desde muy joven a partir del *juego*. Es así que esta relación con la *naturaleza* y con el propio cuerpo, está mediada en gran parte por las tradiciones de los pueblos originarios que configuran a su *cosmovisión*, cuyo principio fundamental es el *Sumak Kawsay* (Buen vivir), determinando la forma de vida en comunidad y en armonía con el ambiente. A su vez, estas prácticas, son resignificadas constantemente, adoptando, debido al avance del

multiculturalismo, diversas prácticas y costumbres de la cultura occidental, como son los *deportes modernos*, religión, uso de distintas tecnologías, entre otras, determinando así nuevas relaciones sociales, políticas, económicas y educativas.

Por esta razón es que se desea incorporar a estos saberes en participación con los demás discursos. Desde una perspectiva de totalidad del cuerpo, su educación no queda únicamente en el individuo, sino en relación a todo lo que lo rodea, tanto con la tierra como con todos los seres vivos.

Este saber es contradictorio al egoísmo y competencia que se construye en la modernidad, donde el principal sentido de existencia está ligado al aumento de la tasa de ganancia (Castoriadis, 1977), proponiéndonos por lo tanto una alternativa al futuro, donde el criterio de racionalidad no prioriza el aumento económico o tecnológico, sino, lo contrario; la afirmación y crecimiento de la vida humana como totalidad, que a partir de su respeto a la realidad de la *naturaleza*, crean una ética, economía, política, educación, permitiendo el postulado ecológico: la *vida perpetua*, que incluye a las generaciones posteriores (Dussel, 2009).

En este sentido las prácticas de la Educación Física, también se encuentran ligadas a determinados *territorios*, delimitados y organizados, política y económicamente a partir de relaciones de poder, configurando así una educación del cuerpo que no involucra a la totalidad de la población y restringe su acceso. La educación del cuerpo por tanto, no debe ocuparse entonces únicamente del cuerpo individual, sino de un cuerpo situado en un *territorio* específico, y por lo tanto, participar por la lucha de éstos con el fin de conseguir una educación de calidad (en cuanto a igualdad de posibilidades), los cuales se encuentran cada vez más controlados y privatizados (disminución de espacios públicos, clubes, accesos a la medicina, alimentación, agua, etc.), donde el derecho al juego y las prácticas educativas para el cuerpo son restringidas según la capacidad de consumo.

Bibliografía.

Bourdieu, P (2005): “*Capital cultural, escuela y espacio social*”. Siglo XXI. México, 2005.

Carballo, C. (2003) “*Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física. Un análisis del autoritarismo y de las prácticas de la Educación Física en el contexto de la Reforma Educativa (Argentina 1995-2000)*”, Ediciones Al Margen, La Plata.

Castoriadis, C, (1977): “*El avance de la insignificancia*” y “*la crisis del proceso identificador*”. En: *encrucijadas del laberinto IV*. Buenos Aires. Eudeba.

Citro, S (2009): “*Cuerpos significantes*”. Travesías de una etnografía dialéctica. Buenos Aires. Biblos.

Crisorio, R, Bratch, V. 2003: *La educación física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen, Argentina, 2003.

De Sousa Santos Boaventura, (2009) “*Una epistemología del sur*” México, CLACSO y Siglo XXI, 2009.

Descola, P (2012): “*Más allá de la naturaleza y la cultura*”. Amorrortu. Buenos Aires.

Dussel, E (1994): 1492: *El encubrimiento del otro. (Hacia el origen del “mito” de la modernidad)*. Plural editores. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UMSA.

----- (2007): “*Para una erótica Latinoamericana*”. Fundación Editorial el perro y la rana, nueva edición corregida, Venezuela.

----- (2009): “*El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y latino*” (1300-2000). Siglo XXI. México.

Elias, N y Dunning, E., (1992): “*Deporte y ocio en el proceso de la civilización*”. Fondo de cultura económica. México, Madrid, Buenos Aires. 1992.

Foucault, M. (2009): “*Vigilar y castigar*”. Siglo XXI, Argentina.

García Canclini, Néstor. *Culturas Híbridas (estrategias para entrar y salir de la modernidad)*. México, D.F: Grijalbo, 1990.

Geertz, C (1973): “*La interpretación de las culturas*”. Gedisa, Bs. Aires.

Grosfoguel, R. (2013): “*Racismo / sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XIV*”. En: Revista, Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.19: 31-58, julio-diciembre 2013.

Huacnacuni Mamani, F. (2010): “*Vivir Bien/Buen Vivir Filosofía, Políticas, Estrategias, y experiencias regionales*”. Librería armonía. La paz, Bolivia, 2010.

Kusch, R. (2015): “*El pensamiento indígena y popular en América*”. Tierras del Sur. Argentina.

Lambeck, M (2010): “*Cuerpo y Mente en la Mente, Cuerpo y Mente en el Cuerpo*”. Algunas intervenciones antropológicas en una larga conversación. In: CITRO, Silvia (Coord.). *Cuerpos Plurales: antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos

Leendhart, M (1997): “*Do kamo. La persona y el mito en el mundo melanesio*”. Paidós.

López Austin. (1967): “*Cuarenta clases de magos del mundo*”. En: Estudios de cultura Náhuatl. UNAM. Instituto de investigaciones históricas. Volumen III. PAVÍA, V. (2006): “*Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*”, Buenos Aires, Noveduc.

Rivera Cusicanqui, S. (2010): “*Violencias (re) encubiertas en Bolivia*”. Piedra Rota. La Paz, Bolivia.

Turner, B. (1984): “*paradojas del cuerpo*”. En: *El cuerpo y la sociedad*. México D.F: Fondo de cultura económica.

Segato, S (2016): *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos* (1ª edición). Prometeo Libros. 2016.