



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rm.v10i4

**JUEGOS TRADICIONALES AWÁ COMO
MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA IDENTIDAD
CULTURAL: DIAGNÓSTICO Y ESTRATEGIA
DIDÁCTICA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL
RESGUARDO INDÍGENA INDA SABALETA,
TUMACO – NARIÑO**

TRADITIONAL AWÁ GAMES AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR
CULTURAL IDENTITY: DIAGNOSIS AND DIDACTIC STRATEGY IN
THE EDUCATIONAL COMMUNITY OF THE INDA SABALETA
INDIGENOUS RESERVE, TUMACO – NARIÑO

Jesús Amadeus Ortiz Moreano
Universidad Iberoamericana

Anibal Dario Campoverde Nivicela
Universidad Iberoamericana

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4.25593

Juegos tradicionales Awá como mediación pedagógica para la identidad cultural: diagnóstico y estrategia didáctica en la comunidad educativa del Resguardo Indígena Inda Sabaleta, Tumaco - Nariño

Jesús Amadeus Ortiz Moreano¹amadeusortiz38@gmail.com<https://orcid.org/0009-0000-7071-5579>Universidad Iberoamericana
Colombia**Bonny Yaneth Córdoba Mosquera**bonnyyaneth83@gmail.com<https://orcid.org/0009-0004-8996-7716>Universidad Iberoamericana
Colombia

RESUMEN

En las comunidades indígenas, la identidad cultural se ve tensionada por la globalización, la cual está transformando las prácticas cotidianas de la niñez, en muchos casos agudizada por el factor pedagógico, que es limitado para comprender la forma como los niños aprenden. En ese sentido, el objetivo del presente trabajo fue diagnosticar y diseñar una estrategia didáctica a través de juegos tradicionales Awá con el propósito de fortalecer la identidad cultural en la comunidad educativa del Resguardo Indígena Inda Sabaleta, Tumaco, Nariño. El estudio tiene un enfoque cualitativo, con un paradigma crítico social e investigación-acción pedagógica de tipo reflexivo, que se clasifica como libre de riesgo al no tener intervención directa con menores. Para esto, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas, revisión documental, y observación no participante; para lo cual participaron tres informantes clave: un docente, un directivo docente y un sabedor ancestral. Los datos se analizaron por contenido temático y triangulación en tres categorías: identidad cultural, juegos tradicionales y práctica pedagógica. Al respecto, los hallazgos visibilizaron la tensión entre el desuso actual de los juegos tradicionales Awá y su valor simbólico y formativo proveniente del imaginario comunitario entre los cuales se destacan significados como mediadores de convivencia, solidaridad y compartir de saberes. A partir de estos hallazgos se diseñó una estrategia pedagógica situada, estructurada en cuatro ejes y momentos didácticos, la cual ofrece una respuesta pertinente al contexto y sienta las bases para un segundo ciclo de investigación-acción orientado a su implementación.

Palabras clave: identidad cultural, juegos tradicionales, pueblo Awá, estrategia didáctica, investigación-acción pedagógica.

¹ Autor principal.

Correspondencia: amadeusortiz38@gmail.com

Traditional Awá games as a pedagogical tool for cultural identity: diagnosis and didactic strategy in the educational community of the Inda Sabaleta Indigenous Reserve, Tumaco – Nariño

ABSTRACT

In Indigenous communities, cultural identity is strained by globalization, which is transforming children's daily practices, often exacerbated by pedagogical factors that are limited in understanding how children learn. In this context, the objective of this study was to diagnose and design a didactic strategy using traditional Awá games to strengthen cultural identity within the educational community of the Inda Sabaleta Indigenous Reserve in Tumaco, Nariño. The study employs a qualitative approach, with a critical social paradigm and reflective action research methodology, classified as risk-free due to the absence of direct intervention with minors. Semi-structured interviews, document review, and non-participant observation were conducted, involving three key informants: a teacher, a school administrator, and an ancestral knowledge holder. The information was subjected to thematic and triangulated analysis based on three categories: cultural identity, traditional games, and pedagogical practice. In this regard, the findings highlighted the tension between the current underutilization of traditional Awá games and their symbolic and educational value stemming from the collective imagination, particularly their promotion of coexistence, solidarity, and shared knowledge. Based on these findings, a situated pedagogical strategy was designed, structured around four axes and didactic phases. This strategy is a relevant response to the context and allows for the preparation of a second cycle of action research focused on its implementation.

Keywords: cultural identity, traditional games, Awá people, teaching strategy, pedagogical action research.

*Artículo recibido 20 junio 2026
Aceptado para publicación: 20 julio 2026*



INTRODUCCIÓN

El Resguardo Indígena Awá Inda Sabaleta está situado en el municipio de San Andrés de Tumaco, departamento de Nariño, cercano al corregimiento de Llorente, en un lugar donde la vida comunitaria se entrelaza entre caminos rurales, selva, río y dinámicas sociales que condicionan la vida cotidiana escolar. No es un dato menor su ubicación geográfica, puesto que determina el tipo de relaciones que la niñez establece con el territorio, con la palabra de los mayores y con los modos propios de convivencia. De igual manera, ubica a la institución educativa en una realidad donde el acceso a bienes, servicios y circulación cultural llega con ritmos desiguales, y por esa vía aparecen tensiones entre lo propio y lo externo que impactan la formación de la niñez Awá. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005), el resguardo cuenta con una población de 2.192 habitantes, organizados en 665 familias, la mayoría de las cuales pertenecen al pueblo Awá, aunque también hay una minoría de familias afrodescendientes y mestizas.

El territorio, en el más profundo sentido de vida y memoria, continúa siendo inkal y de lengua awápit; sin embargo, la niñez del resguardo no se construye hoy únicamente a partir de lo escuchado en la tulpá o hablado en el patio comunitario, sino que convive simultáneamente con pantallas, con videos breves difundidos a través de medios digitales y con contenidos provenientes de redes sociales como Tik Tok y Facebook, lenguas y contextos ajenos al horizonte cultural propio. Ese contacto con lo digital influye en los niños y su interés por el consumo digital y acceso a contenidos externos que no se puede encontrar en la comunidad. Mientras el mundo global brinda cercanía inmediata con otros estilos de vida, la cultura propia reclama rescate, permanencia, repetición, escucha, cuerpo y comunidad. Esta diferencia impacta en la valoración de los juegos tradicionales, muchos de los cuales son relegados de los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados en los espacios formativos de la institución.

Esta tensión deviene pedagógicamente frágil cuando los contenidos escolares no logran dialogar con los modos propios de aprender del pueblo Awá, pues el aprendizaje cultural no se reduce a saber algo, sino que se encarna en la minga, en el ejemplo, en el compartir, en la corrección cercana y en la lógica de circularidad expresada en el *kamtatkit kamna kamtatkit*. El Manual de Convivencia de la Institución Educativa Inda Sabaleta sostiene que quien aprende también enseña y que quien enseña también aprende. Así, se demanda una transmisión cultural circular, sostenida y comunitaria; sin embargo, esta



forma de entender lo formativo se debilita en la medida en que la escuela no reconoce lo propio por medio del lenguaje o cuando lo comunitario es en esencia un cumplimiento de actividades que no generan experiencias significativas.

En este sentido, la disminución progresiva de los juegos tradicionales Awá se observa como un problema mucho más profundo, que evidencia una noción menos profunda de la identidad cultural. La debilidad presente en esos elementos afecta la calidad de la autoidentificación de los estudiantes con su cultura, los saberes ancestrales, las costumbres del paisaje, las reglas de convivencia y cooperación del medio, que por lo general se instrumentaba a través del juego. La misma Guía de Convivencia de la I.E. Inda Sabaleta define al respeto como la valoración del inkal (selva) y del pi (río), mostrando que lo cultural no está separado de lo ambiental ni de lo ético. Cuando la niñez deja de jugar lo propio no solo repercute en el tiempo de entretenimiento, sino también en la competencia de relacionamiento con los otros, con la lengua y con el conocimiento de su territorio, todos ellos, que identifican al Inkal Awá.

El problema, entonces, no es la existencia de los medios digitales, sino la falta de acciones pedagógicas coherentes que, sin negar lo global, restituyan el valor formativo de los juegos Awá como práctica de convivencia, memoria y vínculo con el territorio. Gracias a estos juegos se orienta la formación de los estudiantes en los valores por el respeto a la vida y a la naturaleza, lo que lleva a colegir que la educación apueste por decisiones didácticas firmes, que se alinean con la pertinencia cultural y con la visión de autonomía comunitaria plasmada en el Plan de Vida del pueblo Awá.

Por lo anterior, el planteamiento del problema se reduce a la necesidad de responder, con acciones pedagógicas legibles y culturalmente coherentes, a las nuevas dinámicas de aprendizaje generadas por la globalización, y a la urgencia de pervivencia cultural que se sustenta en la experiencia comunitaria del juego, la palabra y el territorio. En ese sentido, se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo pueden los juegos tradicionales Awá operar como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la identidad cultural en la comunidad educativa del Resguardo Indígena Inda Sabaleta, en el municipio de Tumaco, Nariño?

Como respuesta a esta interrogante se propuso un objetivo general y dos objetivos específicos que estructuran el proceso investigativo desarrollado en la comunidad educativa del Resguardo Indígena Awá Inda Sabaleta. En cuanto al objetivo general se estableció diseñar una estrategia didáctica basada



en juegos tradicionales Awá como mediación pedagógica para fortalecer la identidad cultural de una institución educativa indígena del municipio de Tumaco departamento de Nariño, mediante un diagnóstico situado. Por su parte, desde el primer objetivo específico se propuso desarrollar un diagnóstico de las nociones y prácticas relacionadas con la identidad cultural y los juegos tradicionales Awá en la comunidad educativa del Resguardo Indígena Inda Sabaleta.

Como segundo objetivo específico, una vez conocidos los resultados del diagnóstico, la investigación se enfocó en el diseño de una estrategia didáctica basada en juegos tradicionales Awá. En esta estrategia se articularon los principios de la educación propia y el diálogo de saberes, además del aprendizaje situado, interculturalidad crítica y participación comunitaria todas juntas hacia el fortalecimiento de la identidad cultural de la institución.

Este trabajo se justifica en una necesidad cultural del Resguardo Indígena Inda Sabaleta y una necesidad académica, en tanto la vida cotidiana de la comunidad educativa ha sido atravesada por dinámicas asociadas al uso masificado de redes sociales y a la presencia constante de pantallas, lo que reorganiza los tiempos de atención, los modos de relacionamiento y las formas de aprendizaje. Desde la línea de base académica, resulta de vital importancia avanzar en el conocimiento y en las nociones de interculturalidad en la comunidad educativa del resguardo. Esto, debido a que una escasa comprensión de la diferencia cultural disminuye la posibilidad de valorar lo propio, al tiempo que favorece el relacionarse con otras culturas desde el respeto (Walsh, 2009).

De igual manera, la investigación también se encuentra dentro de una línea de interculturalidad que exige pensar la educación desde el territorio y no desde generalidades, puesto que el resguardo Inda Sabaleta es un espacio con mucha cultura que vale la pena analizar con voz académica que sea rigurosa, pero que tenga en cuenta la realidad del territorio. Desde este punto de vista la pertenencia a un grupo social facilita el fortalecimiento de la identidad y la permanencia cultural. Sin embargo, para esto es necesario que la escuela visibilice lo propio, y lo establezca en proceso de diálogo con el mundo contemporáneo sin perder su sentido propio, que en palabras de Quijano (2000) es superar la colonialidad del saber.

Entre los antecedentes más importantes, diversas investigaciones han abordado la relación entre juegos tradicionales, identidad cultural y educación en contextos indígenas y multiculturales como



antecedentes. Desde la experiencia latinoamericana Camargo et al. (2023), se propuso intervenir la pérdida de autoidentificación cultural en estudiantes indígenas Zenú, a partir de la acción participativa. Al respecto, los autores identificaron muestras concretas de identificación de los estudiantes con su etnia, esto es revaloración de usos y costumbres.

Por su parte, en Colombia, Mancera (2025) realizó el estudio cuyo objetivo fue conocer cómo se expresan las prácticas lúdicas en tres comunidades indígenas ubicadas en Sierra Nevada de Santa Marta, Cauca, Sucre y Córdoba. En torno a este tema, se encontró que los juegos tradicionales tienen un papel fundamental en la memoria colectiva y la validación y compartir de saberes intergeneracional. A nivel regional, el estudio de Cerón et al. (2022), titulado Juegos tradicionales como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural, se dedicó al análisis de la conexión entre estrategias pedagógicas y el fortalecimiento de la identidad cultural en estudiantes del Resguardo Indígena Yascual, ubicado en el municipio de Túquerres, Nariño. Los autores constataron que la práctica del juego permite obtener conocimiento, hábitos, imaginación y formas particulares de relación con el entorno.

Marco teórico

Identidad cultural

De acuerdo con Molano (2007), la idea de identidad cultural está relacionada con el sentido de pertenencia a un grupo social específico, donde se comparten características y rasgos culturales como valores, creencias y costumbres. La autora afirma que la identidad no es una característica estática, sino que se cuestiona permanentemente tanto a nivel individual como colectivo y se alimenta de forma continua de la influencia externa. Desde los estudios sociológicos y antropológicos, la identidad surge de la diferenciación y la afirmación con respecto al otro, y se asocia por lo general con un territorio, lo cual quiere decir que la identidad cultural de una comunidad se determina históricamente en relación con factores tales como el idioma, los ritos, las ceremonias propias, los comportamientos colectivos y los valores. En este sentido, la identidad cultural tiene un carácter inmaterial y colectivo que se produce en la comunidad.

Por otro lado, Aguilar (2006) ahonda en esta perspectiva al señalar que la identidad cultural en las comunidades indígenas se entiende en relación con lo colectivo, con los derechos culturales de los pueblos indígenas, un autorreconocimiento que manifiesta la identidad colectiva en armonía con la



visión personal y la visión del entorno. Esta realidad es pertinente para estudiar la identidad Awá ya que en esta comunidad indígena los elementos territoriales, lingüísticos y espirituales se comparten a partir de marcos colectivos estructurantes.

Juegos tradicionales

Existen ya tradiciones teóricas consolidadas para estudiar el juego como fenómeno cultural. Desde esa perspectiva, se entiende al juego como un proceso que nutre la racionalidad y la sensibilidad del niño con los cuales se da el desarrollo cognitivo (Piaget, 1962). Al respecto, Fink (1960) plantea que el juego se relaciona con la condición óntica, con la vivencia del ser humano, comprendiéndolo como una manifestación fundamental de la existencia. Chateau (1958) afirma que el juego favorece la educación entendida como *paideia*, mientras que Duvignaud (1980) dice que el juego no tiene ninguna característica objetiva y que, por lo tanto, para surgir o para justificarse, no necesita reglas ni doctrinas. De acuerdo a Huizinga (2007), desde una mirada más contemporánea, el juego es una expresión básica de la cultura, ya que -la misma- nace y se desarrolla culturalmente en las formas lúdicas. Por otro lado, Parlebas (2001), indica que el juego es un espacio de socialización y transmisión de normas y valores. Añade que la praxeología motriz es el método que permite leer la lógica de ese espacio y del retorno a sus reglas. Estas dos perspectivas resultan especialmente relevantes para el análisis de los juegos tradicionales Awá, ya que permiten comprender a la vez su dimensión estructural, motriz y cultural.

Los juegos tradicionales son prácticas propias particulares de las comunidades. Su carácter es intergeneracional y persigue un objetivo de conservación. Es decir, van dirigidos a proteger las costumbres y tradiciones de los pueblos originarios. (Cano y Jiménez, 2023) Esta lectura vincula con lo que plantea Moreno (2008), cuando dice que el juego tradicional, patrimonio cultural de la humanidad, demanda el esfuerzo solidario de los gobiernos, de las instituciones educativas, de las instituciones privadas, de las ONG, en el marco de procesos continuos de investigación, de educación y de promoción. Es importante señalar que Valenzuela (2023), Tayori y Bueno (2025), Olivera y González (2024) así como Parco y Robalino (2024), han encontrado evidencias de la potencialidad formativa del juego tradicional, en diferentes contextos indígenas latinoamericanos, espacios impactados por los procesos de globalización y de transculturación.

Práctica pedagógica e interculturalidad crítica



La práctica pedagógica es el conjunto de estrategias, interacciones y decisiones que lleva a cabo el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que construye desde la formación, educación, contexto y características socioculturales de los estudiantes. Al respecto, Zabala (2007) señala que la práctica educativa se entiende como una intervención intencionada para articular métodos, contenidos, relaciones, contextos que busca beneficiar el aprendizaje significativo en los estudiantes. En esta categoría se consideran factores como el ambiente de aprendizaje entendido como el conjunto de condiciones que permiten el respeto, la participación y la valoración de la diversidad cultural en el aula, tomando en cuenta las fortalezas y los aspectos de mejora identificados por el docente.

La noción de Walsh (2009) sobre la interculturalidad crítica resulta ser uno de los marcos teóricos esenciales para este estudio, ya que no considera la interculturalidad como un diálogo entre culturas equivalentes, sino como un proyecto político-pedagógico que hay que transformar las estructuras coloniales del saber. Esta postura se corresponde con Quijano (2000), que plantea la colonialidad del poder y el eurocentrismo. Estos conceptos permiten explicar por qué fueron descalificados los saberes indígenas en la escuela, aunque se les otorgue un valor formativo. Bajo este sentido cuidado lo propio de la escuela es crear experiencias donde la niñez viva el territorio, la palabra y el juego como saber legítimo, sin folclorización; y así poder afrontar la educación eurocéntrica no desde el desprecio, sino desde el amor propio y la dignidad comunitaria que reordena las jerarquías del saber.

Desde una perspectiva psicoeducativa, Vygotsky (1978) plantea que el juego es la actividad fundamental del desarrollo infantil, puesto que privilegia la apropiación de normas sociales, la resolución simbólica de conflictos y la construcción conjunta de significados. Desde el enfoque sociocultural situado, Rogoff (1990) refuerza esta lectura al señalar que el aprendizaje sucede en la participación en actividades significativa culturalmente, condición que presentan en plenitud los juegos tradicionales Awá, cuando son realizados en el territorio y con la presencia de los mayores. Finalmente, Galtung (1969) nos aporta el concepto de paz positiva, el cual resulta pertinente ya que el fortalecimiento identitario a través de los juegos tradicionales planteado no solo como una práctica educativa, sino social y comunitaria, contribuye a la construcción de espacios de respeto, inclusión y reconocimiento cultural en el resguardo Inda Sabaleta.

METODOLOGÍA



El estudio se desarrolla desde el enfoque cualitativo, ya que este permite comprender los fenómenos sociales desde las vivencias, prácticas y significados que los actores construyen en contextos específicos (Creswell, 2013). Este estudio está ubicado en el paradigma interpretativo con orientación crítico social, porque su relación educativa y cultural que establece con el resguardo es intersubjetiva, y porque se exige la necesidad de un diálogo respetuoso con los saberes propios del pueblo awá. Según los planteamientos de Stake (1995), Yin (2018) y Simons (2009) la investigación se plantea como un caso único de tipo cualitativo.

Asimismo, el estudio se localizó en el Resguardo Indígena Inda Sabaleta a 72,5 kilómetros del municipio de Tumaco y a 7,5 kilómetros del corregimiento de Llorente. La población se sitúa alrededor de 822 habitantes (con una proyección para el 2016 de 902). La presencia del pueblo Awá es mayoritaria, en número de familias, así como afrodescendientes y mestizos (DANE, 2005). La comunidad preserva tradiciones en la elaboración de utensilios, medicina tradicional, uso de la lengua en Awápit y una organización social que se articula al Plan de Vida del pueblo Awá.

Las prácticas pedagógicas, así como el Proyecto Educativo Comunitario, Manual de Convivencia y nociones de identidad cultural que circulan en la comunidad educativa del resguardo, son las unidades de análisis. Los participantes se eligieron mediante muestreo intencional (Hernández Sampieri et al., 2014), de acuerdo con el cumplimiento de los criterios de conocimiento del contexto, de experiencia en la práctica educativa o comunitaria y de disposición a participar. Para el análisis cualitativo de datos, el CDI 2010 propone realizar una codificación sistemática que facilite el procesamiento de las unidades de significación. Se decidió no incluir a los menores de edad en vinculación al tipo de estudio.

Se definieron tres categorías orientadoras: identidad cultural, con las subcategorías sentido de pertenencia, reconocimiento cultural, transmisión de saberes y prácticas culturales; juegos tradicionales, con las subcategorías tipos de juegos, significado cultural y participación; y práctica pedagógica, con las subcategorías estrategias pedagógicas y ambiente de aprendizaje. Las categorías que se formulan a partir de los planteamientos de Hall (1996), Huizinga (2007), Parlebas (2001), Molano (2007) y Zabala (2007) sirvieron para construir los instrumentos y analizar la información.

Según el estudio de caso, se utilizaron tres técnicas complementarias que permitieron un proceso de triangulación en el análisis. Una de las herramientas que más aportó a la ampliación de la problemática

investigada fue la entrevista semiestructurada, destinada a docente, directivo docente y sabedor ancestral cuyo diseño tuvo unas guías diferenciadas por rol. La validación de las guías se llevó a cabo a través del juicio de expertos, que en este caso fueron dos: uno doctor en Educación y otro magíster, con formación ambiental, que desempeñan su labor en instituciones educativas bilingües Awá. Ellos fueron los encargados de evaluar la suficiencia, pertinencia y articulación con el enfoque del estudio.

Los ajustes derivados de esta validación fueron sistematizados en una matriz antes de ser aplicados. La segunda de las técnicas fue la revisión documental de fuentes institucionales y comunitarias como el Manual de Convivencia de la institución educativa, el Proyecto Educativo Comunitario, el Plan de Vida del pueblo Awá y normativas importantes para la investigación como el Decreto 804 de 1995 y el Decreto 481 de 2025; esta técnica permitió contextualizar el caso y establecer diálogos entre el discurso normativo y las prácticas comunitarias. La tercera técnica consistió en la observación no participante en espacios escolares y comunitarios, con registro descriptivo y sin intervención sobre la cotidianidad de los actores, en línea con Angrosino (2007).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Diagnóstico de las nociones de identidad cultural en la comunidad del Resguardo Indígena Inda Sabaleta

El primer diagnóstico se centra en cómo los participantes construyen su entendimiento sobre la identidad cultural del pueblo Awá. Las tres voces coinciden en que la identidad no es algo estático, sino algo que se alimenta y se sostiene. Se trata de una identidad que tiene su origen en la lengua awápit, en el territorio que se denomina inkal, en las prácticas de la minga y en la palabra de los mayores y de las mayores. El sabedor ancestral entiende la identidad Awá como una experiencia difícil de separar del monte, del río o de la voz de los viejos. Si perdemos el monte, el río y la voz de los viejos, perdemos en sentido de origen y de proyección comunitaria.

Esta conceptualización encuentra afinidad con la de Molano (2007), para quien la identidad cultural articula sentido de pertenencia, memoria colectiva y territorio; y con la de Aguilar (2006), para quien el autorreconocimiento de los pueblos indígenas es esencialmente colectivo. Sin embargo, los participantes transmiten una realidad tensa. Por ejemplo, la maestra refiriéndose a la niñez del resguardo señala que hoy los y las niñas llegan a la escuela con un manejo cada vez más limitado del Awápit y con referentes



culturales vinculados a contenidos digitales ajenos al territorio. Esta situación no es otra que la huella de las dinámicas mediáticas sobre las prácticas identitarias. El docente corrobora esta lectura al detectar en la actualidad que, aunque la globalización haya traído ciertos beneficios, han desaparecido marcas culturales visibles en los dichos, los juegos y el trato de los alumnos.

La lectura se verifica en lo que establece el Manual de Convivencia de la Institución Educativa Inda Sabaleta, que en su proyecto formativo reconoce claramente la identidad Awá y valora el inkal (selva) y el pi (río) como elementos éticos y culturales importantes. De igual forma, se establece el Plan de Vida del Pueblo Awá (UNIPA, s. f.) que reafirma la autonomía cultural, la ley de origen y el derecho a decidir sus prioridades educativas y territoriales. Del contraste entre lo que dice la institución y lo que expresan los participantes se nota una diferencia entre la identidad cultural que se dice tener y la que realmente se vive. Esta diferencia es el punto de partida para el diagnóstico.

Estado actual de los juegos tradicionales: tensión entre desuso cotidiano y valoración simbólica

El segundo hallazgo revela que la vida cultural del resguardo se presenta tensa con respecto a los juegos tradicionales Awá, ya que, aunque son muy valorados por la comunidad, no se juegan con la frecuencia e intensidad de otros tiempos. Los tres participantes dijeron que esta contradicción merece atención pedagógica y comunitaria inmediata. Con preocupación, el sabedor ancestral describe el contraste entre una niñez que antes se pasaba largas jornadas jugando en forma comunitaria –cuerda, trompo, juegos con palos– y la actual, centrada en los dispositivos móviles. Esta lectura se ve respaldada por la observación no participante que realizan los investigadores en los espacios escolares y comunitarios, en los que se verifica un uso casi exclusivo de los dispositivos móviles durante los recreos y una escasa práctica espontánea de los juegos tradicionales.

Desde la perspectiva pedagógica, el docente confirma esta lectura al reconocer que los juegos tradicionales se practican esporádicamente en la institución educativa y, cuando se realizan, se ubican como actividad recreativa marginal y no como componente formativo estructural del proceso escolar. Por su parte, el directivo docente reconoce que la institución no ha logrado integrar estos juegos de forma sistemática al currículo, aunque destaca la disposición del equipo docente para hacerlo si se cuenta con una propuesta clara y con condiciones institucionales que la sostengan.



La tensión desuso-valoración se entiende, por lo tanto, no como una pérdida definitiva de la práctica sino como una necesidad sentida por la comunidad, a la que aluden Camargo et al. (2023) en del pueblo Zenú y Castro (2025) en el resguardo de Tusandala. Esta tensión otorga relevancia y validez a cualquier propuesta pedagógica que se oriente hacia la revitalización de los juegos tradicionales Awá, es la base empírica sobre la que se diseña más adelante la estrategia didáctica proveniente de la investigación.

Repertorio de juegos tradicionales Awá identificados y sus significados culturales

El tercer hallazgo se relaciona con la caracterización del repertorio de juegos tradicionales que aún pervive en la memoria comunitaria del resguardo, aunque no necesariamente se ejecuta de manera cotidiana. De los relatos del sabedor ancestral, confirmados por el docente y complementados con la revisión documental, se identificaron nueve juegos representativos: el trompo, la cuerda, el bejuco de la guandera, las rondas tradicionales cantadas en Awápit, las carreras comunitarias en el territorio, el juego con semillas de árboles maderables, los juegos de puntería con elementos naturales, las competencias de equilibrio sobre troncos y el juego del escondite en el monte.

Estos juegos tienen un significado cultural en específico que trasciende su valor recreativo. Parafraseado: el juego del trompo es muy instructivo para el niño porque, a través de él, se va formando la paciencia, se aprende a leer el viento, se toma a ocupación el sentido del momento, en fin, el respeto al otro que lo juega. Asimismo, señala que las carreras comunitarias antiguas se desarrollaban por una serie de recorridos en el monte que requerían conocimiento del lugar, orientación por marcas naturales y un trabajo colaborativo poniendo a correr a las comunidades, haciendo de esta manera una escuela del territorio que se incluye en el inkal.

En la cosmovisión Awá los juegos con semillas de estas especies se consideran uno de los más impactantes. Según el sabedor, la experiencia es formativa ya que la niñez conoce las especies arbóreas de su territorio, los usos en la comunidad y la ética del cuidado ambiental desde el juego, logrando a su vez un conocimiento ecológico y una responsabilidad cultural. Esta lectura conecta directamente con lo planteado por Guanga y Pascal (2025) en relación a la articulación indisoluble entre juego tradicional Awá y relación con la naturaleza, y con los planteamientos de Sánchez (2001) sobre el juego tradicional como sistema de relaciones anclado en la realidad geográfica, cultural e histórica de las comunidades.



Transmisión intergeneracional de saberes y el rol de los sabedores ancestrales

El cuarto hallazgo del diagnóstico tiene que ver con la subcategoría de transmisión de saberes, entendida como el proceso a través del cual circulan los conocimientos culturales, valores y prácticas entre las generaciones de la comunidad. Según los tres participantes, la transmisión intergeneracional es el mecanismo por excelencia en el proceso de pervivencia cultural del pueblo Awá y que esta transmisión ha ido debilitándose en las últimas décadas por diversos factores concurrentes.

El sabedor ancestral define un modelo tradicional de transmisión vinculado a lo vivencial, que implica la observación, la escucha y la imitación, sin que haya presencia de textos ni de secuencias didácticas. En su lectura, el mayor pone en juego un saber, el joven lo integra por repetición y corrección cercana y así se consigue la continuidad. Este modelo, coherente con lo que Rogoff (1990) denomina como aprendizaje en contexto sociocultural situado, se ha visto tensionado por la irrupción de nuevas mediaciones tecnológicas y por la reorganización de los tiempos familiares y comunitarios que caracteriza a la vida contemporánea en el resguardo.

El profesor detecta una relevante brecha institucional cuyas causas radican en que la escuela no ha podido instalar un espacio formal y sostenido para la participación de nuestros sabedores en la vida cotidiana escolar, esto es, en actividades escolares cotidianas. Más allá de las invitaciones puntuales relacionadas a fechas culturales. Esta afirmación está de acuerdo con la propuesta de Arévalo y cols. (2025) sobre la necesidad de descolonizar el currículo escolar mediante la inclusión sistemática de pedagogías indígenas y el conocimiento comunitario. También, dialoga con Walsh (2009) quien plantea la interculturalidad crítica como un proyecto político-pedagógico que demanda reconocer, valorar e integrar los saberes propios en igualdad epistémica frente al saber escolar hegemónico.

El directivo docente complementa la primera lectura al señalar que los mayores –los padres y otros familiares de los alumnos- llevan a la escuela un saber que no puede ser sustituido. El reto institucional consiste en darles una participación estructural y no solamente simbólica. Lo que se está afirmando es que el problema no es la falta de voluntad institucional, sino la ausencia de mecanismos concretos y sostenidos que hagan operativa la participación de los sabedores en la vida escolar cotidiana del resguardo.



Prácticas pedagógicas actuales y potencial de integración curricular de los juegos tradicionales

El quinto diagnóstico encontrado se refiere a la categoría de práctica pedagógica y explora tanto el estado actual de las prácticas docentes en el resguardo como la potencial integración curricular de los juegos tradicionales Awá. Los participantes ofrecen una lectura crítica y esperanzadora a la vez. Reconocen el actual límite en la práctica pedagógica frente a lo cultural, pero también ven claramente rutas de integración posible.

El docente con toda franqueza describe la situación actual al reconocer que el ejercicio cotidiano de aula suele estar orientado a cumplir con el plan de estudios y con las áreas dispuestas por el Ministerio de Educación Nacional, lo cual termina reproduciendo un currículo genérico similar al de cualquier institución educativa urbana y desatiende la especificidad cultural de un contexto indígena. Esta afirmación responde a lo que expresan Young y Sternod (2011), sobre el riesgo de reproducir exclusiones culturales, dado que la escuela deja de lado las referencias identitarias de sus alumnos, sobre todo en lo corporal y motriz.

Sin embargo, los tres participantes coincidieron en que existe un potencial significativo para integrar los juegos tradicionales al currículo escolar. El docente menciona áreas curriculares concretas donde esta integración es posible como la educación física, las ciencias sociales, el lenguaje, la artística y la ética. Y manifiesta que los juegos hacen posible articular los contenidos académicos con las prácticas culturales de pertenencia al territorio. Este tipo de valoración abre un camino didáctico concreto que más tarde se retoma en el diseño de la estrategia.

La anterior postura del directivo docente al aseverar que los juegos tradicionales van a ser el puente que la escuela está necesitando para vincular el saber cultural con el saber académico, demuestra su preocupación por la folclorización de estos juegos en el curriculum integrado. Esta preocupación se coincide con lo manifestado por Vargas et al. (2021), quienes sostienen que la pedagogía lúdica intercultural se orienta mejor en el trabajo que tiene como posición crítica que no disminuya las prácticas indígenas al exotismo o a la decoración curricular.

El sabedor ancestral complementa la mirada con una contundente afirmación del valor formativo de los juegos, al reconocerlos como vehículos para la transmisión práctica y participativa de conocimientos, valores y saberes ancestrales, así como para el fortalecimiento de la convivencia, el trabajo comunitario,



la identidad cultural y el respeto por la naturaleza. Esta lectura se relaciona con lo que Huizinga (2007) plantea sobre el juego como una expresión esencial de la cultura y con lo que Parlebas (2001) señala sobre el juego como un espacio de socialización y transmisión de normas.

Los participantes describen el ambiente de aprendizaje, subcategoría transversal a las prácticas pedagógicas, como un espacio que exige apertura, respeto y valoración de la diversidad cultural, de acuerdo con lo señalado por Zabala (2007). El análisis documental corrobora que el Manual de Convivencia consagra estos principios, si bien los participantes coinciden en que su plasmación diaria todavía es incipiente.

Diseño de la estrategia didáctica basada en juegos tradicionales Awá

Con base en los cinco resultados del diagnóstico se diseñó la estrategia didáctica denominada Jugando, riendo y aprendiendo: estrategia pedagógica a partir de los juegos tradicionales Awá para el fortalecimiento de la identidad cultural en el resguardo indígena Inda Sabaleta municipio de Tumaco Nariño. La propuesta se fundamenta en el principio de la Educación Propia relacionada con los resguardos indígenas, que es reconocida a través del Decreto 481 de 2025, que crea el Sistema Educativo Indígena Propio como política pública del estado colombiano. Desde esta fundamentación el saber no se transmite exclusivamente en el aula, sino en la cotidianidad comunitaria, en la palabra de mayores y mayoras, el territorio como espacio formativo y los juegos tradicionales como vehículos de convivencia, de aprendizaje social y espiritualidad comunitaria.

El propósito mayor de la estrategia se vislumbra como el fortalecimiento de la identidad cultural y sabiduría ancestrales del pueblo awá, en la comunidad educativa del resguard, en virtud a la recuperación y sistematicidad de los juegos tradicionales como herramienta pedagógica situada. Del objetivo general se desprenden cuatro específicos, en primer lugar, reconocer los juegos tradicionales practicados históricamente en el resguardo, diseñar secuencias didácticas que articulen los juegos con los contenidos de lengua Awápit, matemáticas, ciencias naturales y convivencia, fortalecer el vínculo intergeneracional entre mayores, mayoras y estudiantes a partir de la transmisión oral y lúdica y promover el sentido de pertenencia territorial y la cosmovisión Awá mediante juegos vinculados a la naturaleza y el territorio.

Los hallazgos del diagnóstico dan origen a los cuatro ejes metodológicos de la estrategia. El primer eje, diálogo de saberes, habla en el sentido de considerar a los sabedores ancestrales como coformadores



permanentes de la comunidad educativa. El cuarto hallazgo reconoce la existencia de una brecha institucional que se tuvo en consideración. El segundo eje, aprendizaje situado, establece que los juegos tradicionales deben desarrollarse en los espacios naturales del territorio poco convencional, entre ellos la chagra, el río, el monte, y no en el aula, en coherencia con lo propuesto por Rogoff (1990) y con la centralidad del territorio como inkal que emerge de los hallazgos uno y tres. La crítica a la interculturalidad es el tercer eje de la investigación que se va a resumir. Este eje vincula el saber de los mayores y las mayores con el currículo oficial, sin jerarquizarlos. Así lo señala Walsh (2009) y, más internamente, una respuesta al riesgo de folclorización advertido por los participantes. El cuarto eje mencionado hace referencias a la participación comunal en donde las familias y el cabildo indígena validan y ajustan continuamente la estrategia que así mantiene su pertinencia cultural en el tiempo.

Discusión

Según el diagnóstico, los juegos tradicionales Awá han dejado de utilizarse de manera cotidiana; no obstante, sigue conservando un alto valor simbólico. Estudios anteriores con grupos indígenas de Latinoamérica presentan esta contradicción. Según Castro (2025), en su investigación relacionada con el resguardo indígena de Ipiales, menciona cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación ha desplazado los juegos tradicionales, lo cual a su vez ha llevado a que los niños y las niñas indígenas pierdan su identidad cultural, un patrón que se repite claramente en el caso del resguardo Inda Sabaleta. Asimismo, Parco y Robalino (2024) encontraron en la comunidad Tomabela de Ecuador un desconocimiento importante y poco interés por la práctica de los juegos tradicionales por parte de los estudiantes, evidenciando una brecha intergeneracional en la transmisión de estos saberes.

Es especialmente importante la coincidencia con Valenzuela (2023), ya que este autor realizó una investigación sobre juegos tradicionales en un resguardo indígena de Males (Nariño) y se considera que estas culturas son territoriales y similares. Al respecto, Valenzuela constató una pérdida progresiva de los juegos tradicionales y una subvaloración generalizada, principalmente provocada por la irrupción de medios tecnológicos, patrón que se replica en las voces de los participantes de este estudio. No obstante, la investigación de Valenzuela también evidenció que la sistemática visibilización de los juegos permite rescatar la cultura ancestral y fortalecer el vínculo intergeneracional, hallazgo que valida la pertinencia de la estrategia didáctica propuesta en el presente estudio.



No obstante, conviene subrayar una divergencia interpretativa importante con respecto a parte de la literatura consultada. Algunos estudios sostienen que la desaparición de los juegos tradicionales significaría una pérdida definitiva del patrimonio material o inmaterial, una lectura que este estudio considera como insuficiente. Este estudio de caso ofrece una lectura alternativa, la tensión desuso-valoración puede ser aprehendida como una necesidad sentida por la comunidad y no como un problema de competencia, en esta línea se inscribe el planteamiento por Camargo et al. (2023) en el pueblo Zenú. Esta nueva relectura es productiva desde una perspectiva metodológica, ya que coloca el debilitamiento no como el final de la práctica cultural, sino como la oportunidad pedagógica de revitalizarla. A este respecto, el estudio aporta matices a la literatura previa al mostrar que, en el resguardo Inda Sabaleta, la memoria activa de los juegos y el reconocimiento comunitario de su valor formativo representan un capital cultural vivo, el cual puede ser reactivado con mediaciones pedagógicas situadas (Mancera, 2025).

De los hallazgos relacionados con la potencia formativa de los juegos tradicionales Awá como mediadores culturales y pedagógicos, surge un segundo eje de discusión. La jerarquización que establece el docente con los directivos y sabedores, quienes coinciden en que los juegos son espacios donde se transmite la solidaridad, la convivencia, el respeto por la naturaleza, el trabajo comunitario, la reciprocidad se conecta con los marcos teóricos principales sobre el juego como producción cultural.

Para Huizinga (2007) el juego es expresión de cultura; y, para Parlebas (2001) es un espacio de socialización y transmisión de normas y valores. Los hallazgos de la investigación se validan en estos dos enfoques y se concreta en el escenario de los Awá, donde los juegos se dinamizan en simultáneo entre práctica corporal, transferencia del idioma Awápit, lectura del territorio en inkal y como construcción de la visión del mundo propio. La multidimensionalidad, coincide con lo reportado Cano y Jiménez (2023) para los juegos autóctonos colombianos, que los definen como prácticas particulares que se transmiten de generación en generación con el fin de conservar la cultura.

Los resultados que se han obtenido coinciden, desde el punto de vista psicoeducativo, con lo que plantea Vygotsky (1978), quien sostiene que el juego es la actividad básica del desarrollo infantil porque facilita internalizar las normas sociales y resolver simbólicamente conflictos. Además, demuestra la construcción compartida de significados. Desde la perspectiva de la mirada sociocultural situada, Rogoff

(1990) apoya esta interpretación señalando que el aprendizaje se produce en la participación en actividades culturalmente significativas, condición que son los juegos tradicionales Awá al realizarse en el territorio con presencia de los mayores.

Esta coincidencia con Sukadari y Sunarti (2019) es tanto más esclarecedora cuanto que procede de un contexto asiático y confirma la existencia de patrones interculturales relevantes. Estos autores registraron que los juegos tradicionales fomentan actitudes de socialización y construcción de valores en escuelas primarias con presencia de sabiduría sociocultural local. Este paralelo indica que el potencial educativo de los juegos tradicionales no es exclusivo de los Awá, sino un patrón trans-cultural que se presenta en pueblos indígenas de diferentes regiones, aunque siempre con sus propias características culturales.

Pero los resultados del estudio también permiten una precisión relevante con respecto a la literatura. El directivo docente menciona que los juegos tradicionales con su inclusión al currículo corren el riesgo de “folclorización”, lo que coincide con las reflexiones de Young y Sternod (2011) en el marco de la enseñanza corporal en contextos de diversidad cultural. Según estos autores, la respuesta educativa que se implementa en el aula no consiste en actividades exclusivamente. También implica decisiones curriculares, reconocer las diferencias y revisar críticamente el rol docente. El diseño e implementación de una estrategia didáctica que articule sistemáticamente los juegos con contenidos curriculares y con los principios de la Educación Propia, y que no reduzca los juegos de la escuela a una mera actividad recreativa aislada.

El tercer eje del debate versó sobre los fundamentos epistémicos y políticos de la estrategia didáctica propuesta. La propuesta se enmarca en los principios de la Educación Propia reconocidos por el Decreto 481 de 2025 y en el enfoque interculturalidad crítica propuesto por Walsh (2009), quien plantea que la interculturalidad no puede ser entendida como un diálogo entre culturas equivalentes ni como un cernido entre lo bueno y lo malo de la cultura nacional, sino como un proyecto político-pedagógico que nos obliga a transformar las estructuras coloniales del saber.

Esta mirada se relaciona con Quijano (2000), quien conceptúa la colonialidad del poder y el eurocentrismo, que nos permiten entender por qué los juegos tradicionales Awá en la escuela han estado subalternos. Aunque son conocidos, son formativos. La estrategia que se ha diseñado para cada sesión



parte de esta lectura crítica y se estructura a partir de ubicar al sabedor ancestral como autoridad epistémica en el primer momento de cada sesión, rompiendo así con la jerarquía que se proyecta en escenarios escolarizados que someten el saber comunitario al saber escolar. A través de esta decisión metodológica, se puede reafirmar lo indicado de Arévalo et al. (2025) en su revisión sistemática sobre pedagogías indígenas. Ellos evidencian que la descolonización del currículo es una categoría de análisis para la educación pertinente culturalmente.

La estructura de las sesiones en cuatro momentos, se entiende como palabra del sabedor, juego, tejido de saberes y reflexión colectiva bilingüe, permite la materialización de los principios de la interculturalidad crítica. En particular, el momento denominado tejido de saberes da respuesta a lo planteado por Vargas et al., (2021) en su estudio sobre educación para la paz desde el enfoque intercultural con pedagogía lúdica en comunidad purhepecha de México, donde los procesos lúdicos articulados a la cultura constituyen una estrategia fundamental para el aprendizaje intercultural. La articulación explícita entre juego tradicional y contenidos curriculares evita la fragmentación entre saber cultural y saber escolar y responde a la preocupación por la folclorización identificada en el diagnóstico. Resulta pertinente la convergencia con Guanga y Pascal (2025), quienes trabajaron con la comunidad Awá de la Institución Educativa Técnica Agroindustrial Bilingüe Awá, por compartir contexto cultural y territorial con el caso en estudio. Estos autores resaltaron que el fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo Awá se relaciona estrechamente con la relación de los niños con la naturaleza que les rodea. Esta articulación es recogida en la estrategia diseñada a través del eje de aprendizaje situado, que dispone el desarrollo de los juegos en entornos naturales del territorio siempre que sea posible.

Una de las aportaciones diferenciadoras de este estudio es la incorporación explícita de la lengua Awápit en el cuarto momento de las sesiones. A pesar de que investigaciones como Cerón et al. (2022) y Lucero et al. (2023) abordaron los juegos tradicionales como estrategia pedagógica en resguardos indígenas nariñenses, no relacionaron de manera sistemática la revitalización lingüística con la práctica lúdica. Esta articulación es una contribución particular del diseño que se origina en el caso de Inda Sabaleta. Por último, se admite como límite interpretativo que las convergencias establecidas con la literatura tienen un carácter proyectivo respecto de los efectos de la estrategia.



CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación facilitó la comprensión, desde una pedagogía situada y contextualizada, de la transformación comunitaria del Resguardo Indígena Inda Sabaleta a partir de tres factores: los juegos tradicionales Awá, la identidad cultural y la práctica pedagógica. Los resultados pusieron de manifiesto una tensión importante: aunque la práctica de los juegos tradicionales es menor que en generaciones anteriores, los agentes educativos y sociales les dan un alto valor simbólico y educativo. Esta tensión no solo tuvo una lectura desde la pérdida cultural, sino como demanda real de la comunidad, que valida la pertinencia y la legitimidad de la estrategia pedagógica.

Además, el diagnóstico mostró que la memoria comunitaria aun conserva un repertorio vivo de juegos con sentidos formativos de gran profundidad, que están vinculados al territorio, la lengua Awápit y la convivencia, que en conjunto representa un capital cultural que sea potenciada a través de mediaciones pedagógicas intencionadas. En ese sentido, la estrategia didáctica diseñada, organizada en cuatro ejes y momentos articulados con los principios de la Educación Propia y la interculturalidad crítica, desde donde se orienta la integración de juegos al currículo escolar sin reducir a la folclorización. No obstante, es importante reconocer que al tratarse de la primera fase de la investigación acción concretamente en el diagnóstico y el diseño, la extensión del trabajo es proyectivo. En ese sentido, es recomendable pasar hacia la segunda fase que consiste en la implementación de la estrategia y a partir de ello evaluar los impactos en la identidad cultural y en las prácticas pedagógicas del resguardo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Cavallo, G. (2006). La aspiración indígena a la propia identidad. *Universum*, 21(1), 106–119.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762006000100007&script=sci_arttext
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE.
- Arevalo, C. M. E., Pangilinan, G., Borabo, J. G., Escalante, S. D., Gueta, J. A., Deladia, J. D., & Digo, G. S. (2025). A systematic review on Indigenous pedagogies in education. *Universitepark Bulletin*, 14(1), 7–20. <https://doi.org/10.22521/unibulletin.2025.141.1>
- Camargo Diaz, M., Cerra Vergara, N. T., & Cerra Vergara, J. A. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural a través de los juegos tradicionales zenú. *Educación en Contexto*, 9(18), 39–56.



- Cano Echeverri, M. M., & Jiménez Bautista, F. (2023). La violencia en juegos autóctonos y tradicionales en Colombia. *Revista de Cultura de Paz*, 7, 26–47. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v7.188>
- Castro, Y. E. (2025). *Fortalecimiento de la identidad cultural en los niños y niñas de la sección primaria de la escuela de la vereda Tusandala del Resguardo indígena de Ipiales (Nariño), a través del tejido y los juegos tradicionales como muestra cultural propia* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67856>
- Cerón López, J., Cucas Nasner, J., Jurado Getial, J., & Castañeda Polanco, J. (2022). Juegos tradicionales como estrategia pedagógica para fortalecer la identidad cultural. *Sinergias Educativas*, 7(2). <https://doi.org/10.37954/se.v7i2.364>
- Chateau, J. (1958). *Le jeu de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). *Geovisor de información de resguardos del CNPV2018*. <https://geoportal.dane.gov.co/geovisores/sociedad/resguardos-cnpv2018/>
- Duvignaud, J. (1980). *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica.
- Fink, E. (1960). *Le jeu comme symbole du monde*. Kohlhammer.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Guanga-García, Y. S., & Pai-Pascal, J. L. (2025). *Juegos tradicionales como estrategia para fomentar la participación activa en el aula de los estudiantes del grado segundo de la institución indígena Awá, IETABA* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68197>
- Hall, S. (1996). Who needs 'identity'? En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). SAGE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.



- Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta. (2023). *Manual de convivencia actualizado*.
- Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta. (s. f.). *Proyecto Educativo Comunitario (PEC)*.
- Lucero-Martínez, D. C., Muñoz-Bastidas, A., Pinta-Urresty, O. S., & Romero, A. S. (2023). *Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para fortalecer la identidad cultural en los niños del grado primero del Centro Educativo Loma de Zuras del resguardo indígena de San Juan, municipio de Ipiales-Nariño* [Trabajo de grado, Universidad CESMAG]. Repositorio Institucional Universidad CESMAG.
<http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1162>
- Mancera, A. (2025). Juegos propios de comunidades indígenas en Colombia. *Lúdicamente*, 14(27).
<https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/10263>
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69–84.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>
- Moreno Bañol, G. A. (2008). Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano. *Revista Educación Física y Deporte*, 27(2), 93–99.
- Olivera Hernández, J. B., & González-Lozano, A. K. (2024). *Fortaleciendo la identidad cultural a través de juegos tradicionales en el cabildo menor Pueblecito Sur en el año 2024* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.
- Parco-Parco, F. I., & Robalino-Córdova, M. M. (2024). *Juegos tradicionales como mecanismo de generación de identidad cultural en estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Milenio Salinas* [Trabajo de grado, Universidad Estatal de Bolívar]. Repositorio DSpace UEB.
<https://dspace.ueb.edu.ec/server/api/core/bitstreams/1a3dc7a8-f543-4e19-b29f-e7322e0a44de/content>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedades: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.



- Presidencia de la República de Colombia. (1995, 18 de mayo). *Decreto 804 de 1995: Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Función Pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Presidencia de la República de Colombia. (2025, 30 de abril). *Decreto Ley 0481 de 2025: Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*. Función Pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Sánchez, N. (2001). *Juegos tradicionales: más allá del jugar*. Memorias del II Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Sukadari, Sukemi, B. M., & Sunarti. (2019). Local socio-cultural wisdom as a basis of character education in primary schools. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 7(6), 298–311. https://www.ijicc.net/images/vol7iss6/7620_Sukadari_2019_E_R.pdf
- Tayori-Kirighua, G., & Bueno-Mendez, L. (2025). *Juegos tradicionales y promoción de la identidad cultural en estudiantes de la comunidad nativa Harakbut de Puerto Luz, 2023* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios]. Repositorio Institucional UNAMAD.
<https://repositorio.unamad.edu.pe/handle/20.500.14070/1450>
- Unidad Indígena del Pueblo Awá. (s. f.). *Plan de vida del pueblo Awá*.
- Valenzuela, A. C. (2023). Los juegos tradicionales del resguardo indígena de Males como mediador didáctico para la conservación de las estructuras sociales ancestrales. *Revista Huellas*, 9(2).
<https://revistas2.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/8732>



- Vargas Garduño, M. D., López Herrera, Á. E., & Lara González, L. E. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), 1–33. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-004)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Young, S. J., & Sternod, B. M. (2011). Issues of culturally responsive pedagogy in physical education. *Journal of Modern Education Review*, 1(2), 74–80. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526973.pdf>
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó.

