



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

El cuerpo en la cultura hñähñu y en la escuela primaria

Tesis

**Que para obtener el título de:
Licenciada en Educación Indígena**

Presenta:

Cirila Pérez León

Asesora de Tesis:

Dra. Amalia Nivón Bolán

Ciudad de México., Julio, 2018



“Dibujar el movimiento” dibujo a grafito. Autor. Antonio José García Cano

En un tiempo yo era de mi cuerpo
mi cuerpo era del monte y los tres éramos uno.
Al principio no me distinguía del monte, éramos comunión.

De un tiempo para acá mi cuerpo y yo nos desprendimos
lo miraba desde arriba buscando sobrevivir en la muchedumbre,
la gran masa humana de la ciudad.

En estos días, los últimos días,
yo soy mi cuerpo, soy parte del monte,
los tres somos uno en la inmensidad del valle.

Cirila P. León

Dedicatoria

A la memoria y esencia de mis padres, Doña Margarita León y Don Filiberto Pérez que perviven en el monte.

A la memoria de mi sobrina Hai que vive y crece en la tierra que nos sostiene.

A María Luisa por su amor incondicional que me acompaña en la distancia.

A Alejandro por estar y por ser, por su noble y gran corazón.

A Eliseo por cuidarme, por ser mí ejemplo de vida.

A José por su andar en el monte y en el Valle del Mezquital, en donde yo revivo.

A Isabel por su incondicional presencia en mi vida, mi ejemplo de vida y de lucha.

A Brigida por su fuerza que me contagia, su alegría y su amor de madre.

A Margarita que es motor de mi vida y por quien lucho, por su sonrisa que llena el espacio.

A Deni Margarita por su amor, su presencia en el mundo, por ser la flor de mi vida.

A Hyadi, sol que ilumina y despierta mi corazón con sólo mirarlo.

A Génesis, Kevin, Keyla, Ana Isabel, Isaac, Estefany, Pepe, Yareni, Luis, Abraham, José, Alejandra, Miroslava e Isabel, herencia nuestra, de nuestra madre y padre, abuelas y abuelos, razón de vida.

Agradecimientos

A la Dra. Amalia Nivón Bolán por acompañarme en este camino, por sus conocimientos, compromiso y sus enseñanzas.

A la Dra. Cecilia Navia Antezana, la Dra. Jessica Rayas Prince y a la Dra. Mónica García Contreras por sus observaciones, constancia y entrega. Por animarme en este camino andado.

A la Universidad Pedagógica Nacional, a todas y todos los profesores de la Lic. En Educación Indígena y a mis compañeras y compañeros sin distinción, por sus enseñanzas.

A María Isabel Pérez León por sus aportaciones respecto a la cultura hñähñu y por acompañarme en la lectura de éste trabajo.

A la maestra y los maestros de la comunidad de Pothe por permitirme entrar en la escuela primaria “Vicente Guerrero”.

A las personas de la comunidad de Pothe, por no olvidar.

A Osvaldo por su amor, su comprensión y por esperar. Por su apoyo incondicional.

A Sonia y Kate con quienes he aprehendido a vivir desde y con mi cuerpo presente y vivido a través de la danza.

A todas y todos mis amigas y amigos sin distinción, con quienes he caminado a través de la danza y, cuerpo a cuerpo enfrentamos el mundo.

**EL CUERPO EN LA CULTURA HÑÄHÑU Y EN LA
ESCUELA PRIMARIA**

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 9 |
| Planteamiento del problema..... | 12 |
| Aspectos metodológicos | 17 |
| Contexto de la comunidad de Pothe..... | 22 |
| | |
| Capítulo 1. El cuerpo Fragmentado | 27 |
| Introducción | 27 |
| 1.1 Revisión histórica del cuerpo..... | 29 |
| 1.1.1 El cuerpo en la filosofía cartesiana | 36 |
| 1.2 El cuerpo como objeto de estudio de las ciencias sociales | 38 |
| 1.2.1 Miradas sobre el cuerpo en la actualidad | 42 |
| 1.2.2 El cuerpo como construcción social..... | 46 |
| 1.3 El cuerpo en la pedagogía..... | 51 |
| 1.3.1 El cuerpo y la higiene..... | 52 |
| 1.3.2 La escuela Tradicional- La escuela nueva..... | 54 |
| | |
| Capítulo 2. El cuerpo como totalidad hñähñu | 63 |
| Introducción | 63 |
| 2.1 Epistemologías indígenas..... | 65 |
| 2.1.1 Cosmovisión..... | 67 |
| 2.1.2 Mesoamérica | 70 |
| 2.2 El cuerpo en las epistemologías indígenas..... | 72 |
| 2.2.1 Concepción del cuerpo en los nahuas | 74 |
| 2.2.2 Concepción del cuerpo en los tzeltales | 78 |
| 2.2.3 Concepción de cuerpo en los Wixarikas | 80 |
| 2.3 Concepción del cuerpo en los hñähñu del Valle del Mezquital..... | 83 |
| 2.3.1 El Cuerpo hñähñu. <i>Nzahki, xi, mui</i> , | 84 |
| 2.3.2 El cuerpo sí mismo, cuerpo-monte y el cuerpo-otros | 95 |

Capítulo 3. Aproximaciones hacia una pedagogía del cuerpo hñähñu

| | |
|--|-----|
| Introducción | 106 |
| 3.1 El cuerpo en la escuela primaria “Vicente Guerrero” | 107 |
| 3.1.1 La escuela | 108 |
| 3.1.2 Las niñas y niños | 111 |
| 3.1.3 La maestra y los maestros | 115 |
| 3.2 Algunas consideraciones para el trabajo docente | 117 |
| 3.2.1 El cuerpo en el Plan de Estudios 2011 de educación básica y el Modelo Educativo 2016 para la educación obligatoria | 121 |
| 3.2.2 Pedagogías corporales. Algunas experiencias..... | 128 |
| 3.3 Aproximaciones para una propuesta a través de narrativas corporales. | 133 |
| 3.3.1 Cuerpo sí mismo/ Cuerpo –otros / cuerpo- naturaleza..... | 140 |
| Reflexiones finales | 142 |
| Referentes bibliográficos..... | 146 |

Introducción

El tema de mi investigación surge a partir de dos procesos de formación; el primero en el grupo Andanzas 30/30 de Sonia Pabello en el Taller de Danza Contemporánea de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Escuela de Iniciación Artística 1 del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA); el segundo en el programa SaludArte¹ en donde impartí taller de danza a niñas y niños de primaria y por supuesto como estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena.

Mi experiencia como maestra de danza se dio en dos escuelas de la Ciudad de México que forman parte del programa SaludArte; en estas escuelas tuve un encuentro con las niñas y niños que aprenden a pesar del cuerpo. Jordi Planella (2006) denomina, *pedagogía del cuerpo físico* a aquello en donde se toma mayor importancia a la formación de las niñas y niños en filas separándolos por sexo, al uniforme escolar que busca igualar y homogeneizar, así como los castigos a los que son sometidos las niñas y los niños “latosos”, entre otros. Esta serie de acciones se llevan a cabo en una especie de “ritual escolar” que logra el mantenimiento silenciado, anestesiado o inmovilizado de los cuerpos de las niñas y niños, a través de un modelo educativo que ha priorizado la educación a través de la mente y ha ignorado el desarrollo integral del aprendizaje de las niñas y niños. Niñas y niños que con el tiempo se olvidan de crear, de imaginar e imaginarse a sí mismos y así mismas a través de su corporalidad, de narrar con su cuerpo la alegría, la emoción, el conocimiento, su identidad.

Cuando estuve frente a grupo, dábamos los talleres en los salones en los que las niñas y los niños pasaban toda la mañana sentados en sus pupitres. En las paredes de los salones había reglamentos de convivencia, cuadros de disciplina donde algunos maestros colocaban

¹ Programa de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU) se imparte en escuelas públicas de jornada ampliada. El programa consiste a grandes rasgos en la ingesta de alimentos saludables y talleres de arte, activación física y nutrición. Estuve tres ciclos escolares entre los años 2014-2017 en dos escuelas, la primaria “Salvador Allende” en la delegación Magdalena Contreras (2014-2016) y en la escuela “Prof. Victoriano Guzmán” en la delegación Coyoacán en el ciclo escolar (2016-2017).

caritas felices o estrellas a los “mejor portados”; números, letras, tablas de multiplicar, mapas de la República mexicana, nombres de las niñas y los niños con la fecha de su cumpleaños y estantes con algunos libros de lectura, entre otros

Uno de los elementos que se toman en cuenta para ser un buen maestro o maestra en SaludArte es el saber controlar al grupo. Constantemente éramos cuestionados cuando alguno se salía de esa disciplina que consistía en formarlos para ir al salón, separando a las niñas de los niños, pasar lista, no permitir ruido, gritos y limitar las salidas al baño. Los castigos eran comunes. En una ocasión una maestra de activación física castigó al grupo toda la hora de clase, los sentó en el centro del patio y colocó los balones de fútbol y algunos aros en el centro del círculo.

En otra ocasión miraba a esta misma maestra formando a las niñas y los niños marchando a su salón cantando una canción. Esto se repetía constantemente en sus sesiones, ella tenía control de grupo desde la perspectiva de la directora de la escuela, de la coordinadora del programa y de las madres y padres de familia.

En este contexto mi trabajo se volvía un callejón sin salida, me vi repitiendo lo que me causaba conflicto. La coordinadora del programa me decía que la única forma de controlar a las niñas y los niños era gritándoles y castigándolos. Si no comenzaba por ahí era difícil desde su perspectiva, que yo pudiera tener control de grupo.

Una de las situaciones constantes era la medicación de algunas niñas y niños. Recuerdo que en una ocasión me atreví a preguntar quiénes asistían o habían visitado alguna vez a un psicólogo o psiquiatra, 5 de 15 levantaron la mano. La “psiquiatrización de la educación” que menciona Jordi Planella (2006) se implementa en niñas y niños que tienen el llamado “síndrome de la hiperactividad”. Este autor lo llama “pedagogía de la anestesia”, haciendo la comparación con el cuerpo anestesiado en el hospital para que no se mueva y no sienta, trasladado a la escuela, no sólo a través de la medicación y castigo, sino a otras formas de anestesiarse, como mantenerlos quietos en sus pupitres.

Bajo este panorama, surge una inquietud respecto a lo que considero una problemática; los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas bajo condiciones de disciplina y control de sus cuerpos en lugar de permitirles aprender con y a través del cuerpo.

Después de la reflexión sobre mi experiencia de trabajo como maestra, como parte de mis estudios en Licenciatura En Educación Indígena, en séptimo semestre debíamos presentar el anteproyecto de investigación, mi tema principal fue El cuerpo. En noviembre del año 2017 fui a trabajo de campo a la comunidad hñähñu llamada Pothe de donde soy originaria, ubicada en la región del Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo. En la observación que llevé a cabo en la escuela primaria “Vicente Guerrero” pude notar algunas formas de disciplina y control de los niños y niñas. La separación por edades y tamaños, los castigos y la estructura de la escuela como espacio en donde se aprende y se enseña de manera diferenciada y disciplinaria.

Con lo anterior, comencé reflexionar en cómo se podía comprender lo que después considero una problemática a través o desde el cuerpo, lo que me llevó también a reflexionar en la noción que se tiene del cuerpo en la cultura hñähñu y de las formas de generar conocimiento y cómo ésta se podía, de alguna manera, empatar con la escuela de modo que permitiera en un primer momento mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y despertar su identidad cultural.

Planteamiento del problema

Son diversos los cuestionamientos que se pueden hacer al sistema educativo mexicano, a la escuela, a las dificultades que enfrentan en la cotidianidad las y los docentes para cubrir los planes y programas y la responsabilidad de que las niñas y niños adquieran los conocimientos necesarios que plantea el plan de estudios. Hay diversas miradas y formas de reflexionar y analizar las problemáticas en el ámbito educativo así como de proponer salidas y soluciones, una de ellas es la que tiene que ver con el cuerpo en el aula y el lugar que ocupa en este contexto educativo y en el plan y programa de estudio.

El problema que aquí planteo es que la escuela al controlar y disciplinar al cuerpo de las niñas y los niños, naturaliza formas de control y normaliza prácticas, inhibiendo e impidiendo el desarrollo de las posibilidades que tienen los educandos de percibir el mundo, la realidad y las formas de aprender a través de su cuerpo. Tiene que ver también con la fragmentación del sujeto, su emocionalidad, la forma de conducirse en el contexto inmediato y desde luego el lugar que ocupa como individuo en su sociedad. En este sentido, en el caso de la cultura hñähñu, se trata de un desprendimiento con la naturaleza, que desde la cultura se nombra como monte, de igual modo la separación con la conciencia del ser espiritual, emocional, social, cognitivo y racional.

La disciplina y el control evitan que las niñas y los niños desplieguen su cuerpo para la adquisición de los conocimientos que los y las maestras exponen a través de los libros de texto. No se ha tomado en cuenta el cuerpo para facilitar el aprendizaje. Se educa al cuerpo a través de la activación física, para autorregular las emociones y se cuida la disciplina escolar.

Planteo algunas preguntas que me permitieron pensar y construir esta investigación:

- ¿Cuál es la noción de cuerpo en la teoría?
- ¿Cuál es la concepción de cuerpo en la cultura hñähñu?

- ¿Cuál es la concepción del cuerpo en la escuela primaria “Vicente Guerrero”?
- ¿Cómo se puede potenciar el cuerpo de los niños y niñas para mejorar el aprendizaje y fortalecer su identidad hñähñu

El trabajo de investigación está conformado por tres capítulos.

Capítulo 1. Cuerpo Fragmentado

Capítulo 2. El cuerpo como totalidad hñähñu

Capítulo 3. Aproximaciones hacia una pedagogía del cuerpo

En el primer capítulo abordo teóricamente el cuerpo en dos momentos: el primero se refiere a la fragmentación de éste, separado de la persona y de la naturaleza asociado al nacimiento del ser humano en su individualidad y del racionalismo cartesiano. El segundo momento consiste en la búsqueda de una concepción del cuerpo en la teoría occidental que permita entenderlo de otra manera, a partir de autores que dan un viraje a los estudios del cuerpo, colocándolo en un lugar positivo. Asimismo, hago una revisión del cuerpo en la escuela tradicional y la escuela nueva que colocan también al cuerpo en un lugar secundario, privilegiándolo según sea el caso, y aunque las corrientes pedagógicas no refieren al cuerpo explícitamente, sí lo implican.

Para una mejor comprensión de la noción e historicidad del cuerpo, concepto principal de mi investigación, retomo en un primer momento a Le Breton (2002a) quien da una pauta a partir de la modernidad marcada desde la filosofía racionalista o cartesiana y el nacimiento del individuo, que se da según este autor entre el siglo XVI y XVII. A partir de ese momento histórico dice, “se inicia una ruptura con el cuerpo en las sociedades occidentales” (Le Breton, 2002a, p. 80). Surge la noción de cuerpo como objeto, cuerpo máquina, así como el dualismo antropológico cuerpo-mente y la afirmación “pienso luego existo” de René Descartes (1596-1650).

Este pensamiento que surge con el individualismo permite a Le Breton (2002a) afirmar que el cuerpo moderno tiene tres rupturas: la del sujeto con los otros (una estructura social de

tipo individualista), con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte), consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser su cuerpo) (p. 8). Esta concepción clara del individualismo y estas tres rupturas del ser humano que atraviesan inevitablemente al cuerpo, he preferido pensarlas como dimensiones que me permitan entender el cuerpo desde otra perspectiva, como es el caso de la cultura hñähñu y tres formas de relación: cuerpo sí mismo, cuerpo otros y cuerpo monte

En el capítulo segundo hago una revisión de la concepción del cuerpo en algunas culturas indígenas de la zona denominada Mesoamérica. La forma en la que se concibe el cuerpo se diferencia completamente de la noción occidental, se trata del cuerpo como totalidad que no se separa de la persona sino que la constituye, es decir, no hay un desprendimiento con el cosmos, con la naturaleza y los otros seres, sino que es un conjunto de relaciones recíprocas que permiten la estabilidad del mundo y del ser humano.

Bajo estos argumentos presentados, encuentro un camino de muchos otros que comienzan a emerger en torno al cuerpo y que se centra en mirar a partir de las epistemologías indígenas y la forma en que algunas comunidades indígenas conciben el cuerpo, para ello lo abordo desde la cosmovisión que es para López Austin “el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o un grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender del universo” (p. 20), en este caso en lo que se refiere al cuerpo y que a partir de la revisión bibliográfica podemos ver, es distinta a la noción del cuerpo occidental. Se habla de la integración del cuerpo y la persona, de la construcción a partir de la cosmovisión de la noción de cuerpo, en donde no hay distinción tácita entre el ser humano, los animales y la naturaleza pues como apunta Vázquez (2004) es una

mirada mesoamericana donde las referencias psico corporales resultan indistinguibles de la vivencia, donde van de la mano sentir y pensar, simbolización y experiencia [...]. Cuerpo mesoamericano, lugar en donde se manifiestan por excelencia las fuerzas de lo sagrado, sitio privilegiado para expresar el equilibrio del cosmos, cuerpo superior cielo, cuerpo inferior tierra, cosmos femenino y masculino (p. 18).

En cuanto a la cultura hñähñu, Galinier (1990) y Pérez Lugo (2007) aportan algunas nociones del cuerpo y se relacionan con el *nzahki*, que significa tener vida, energía y que se encuentra en el centro del cuerpo, ombligo o estómago; en los animales, plantas, la tierra, algunas piedras y manifestaciones como el Rayo o el Viento; *xi*-piel, también es un elemento fundamental, se habla de la piel que recubre el cuerpo humano pero también de la plantas, la piel que recubre la tierra. Finalmente *mui*- estómago es un órgano que se equipara al corazón, aquí se concentra el razonamiento, las emociones y sensaciones.

En el tercer capítulo a partir de lo que revisé en los dos primeros capítulos sobre el cuerpo fragmentado y el cuerpo como totalidad, trato de conjugar la concepción del cuerpo hñähñu con la de la escuela. No se trata solo de trasladar los elementos de la cultura hñähñu a la escuela sino de pensar, cómo a partir de las narrativas que pueden hacer los niños y niñas sobre ellos mismos, su familia, la comunidad así como de la naturaleza, (en donde se expresan las tres dimensiones: cuerpo sí mismo, cuerpo-otros y cuerpo-monte) se puede potenciar el cuerpo y a partir de ello fortalecer su identidad y sus procesos de aprendizaje.

Para lograr esto, presento algunas consideraciones que me permiten hacer un primer planteamiento, remitiéndome a Jerome Bruner (1999) y las aportaciones que hace sobre *Andamiaje y Narraciones*.

Hago una revisión del Plan de Estudios 2011 de educación Básica y el Modelo Educativo 2016 para la Educación Obligatoria y las nociones que se tienen del cuerpo. Finalmente retomo algunos temas del campo de *Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social* para primero y segundo grado de primaria del plan de estudios 2011 de educación básica que es el modelo educativo vigente, para conjugarlos con las tres dimensiones (cuerpo sí mismo, cuerpo otros, cuerpo naturaleza) y hacer algunas enunciaciones hacia lo que llamo en un primer momento *pedagogía del cuerpo hñähñu* y que implica la pauta y el comienzo de un camino aún más largo que recorrer.

Objetivo General

Analizar la presencia de elementos de la cultura hñähñu referentes al cuerpo, como *nzahki*, *xi*, *mui*, monte y casa para presentar algunas aproximaciones a través de narrativas corporales a docentes de la escuela primaria “Vicente Guerrero”, en donde se puedan conjugar estos elementos con temas de la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad del plan curricular de educación básica 2011 en primero y segundo grado con la finalidad de vivenciar y mejorar la enseñanza y aprendizaje así como fortalecer su identidad hñähñu, su relación con los otros, consigo mismo y con el monte.

Objetivos Específicos

- Hacer una revisión histórica de la noción de cuerpo a partir del racionalismo cartesiano.
- Analizar la concepción de cuerpo a partir de la escuela tradicional y la escuela nueva.
- Identificar la concepción de cuerpo a partir de las epistemologías náhuatl, tseltal, wixarika y hñähñu.
- Analizar el plan de estudios 2011 de educación básica y el modelo educativo 2016 para la educación obligatoria.
- Conjugar elementos relacionados con el cuerpo desde la cultura hñähñu y con temas de la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad del plan de estudios 2011 para niñas y niños de primero y segundo grado de primaria.

Aspectos metodológicos

Debido a la naturaleza del trabajo que presento sobre el cuerpo y sus diferentes concepciones tanto en el mundo occidental como en algunas culturas de Mesoamérica, la investigación se encuentra inmersa en un enfoque de corte cualitativo, etnográfico y auto-etnográfico. También llevé a cabo la revisión bibliográfica de autores que abordan temas relacionados con el cuerpo, esto me dio la posibilidad de interpretar y comprender la noción que hay en torno a éste.

Trabajo de campo

El trabajo de campo que se llevó a cabo en la comunidad de Pothe ubicado en la región del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, en noviembre del año 2017, la metodología fue con enfoque cualitativo, etnográfico y autoetnográfico. La técnica para la obtención de datos fue la observación participante. Al respecto Sampieri (2003) nos dice que ir a trabajo de campo no solo es “sentarse a ver el mundo y tomar notas” (p 455). Implica adentrarnos a profundidad con un rol activo, con una reflexión permanente y estar al pendiente de los detalles, los eventos y las interacciones. Los buenos observadores deben utilizar todos los sentidos, todo puede servir: el clima físico, colores, aromas, espacios, iluminación, etcétera. El observador vive de primera mano lo que ocurre en la comunidad, asimismo, el investigador debe estar dispuesto a ceder y a escuchar.

Respecto al papel del investigador, Castillo (2008) cita a Taylor y Bogdan (1996) quienes mencionan que éste:

ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística, no reducidos a variables, sino considerados como un todo [...] es sensible a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas [...] trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas [...] suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas, escenarios y personas (p. 33).

Al estar en el trabajo en campo, me enfoqué en la observación fundamentalmente de dos ámbitos: la escuela y la comunidad.

- Los niños y niñas, la y los docentes y la estructura de la escuela.
- Las casas, las familias y el monte.

Una de las herramientas que me ha permitido mirar el cuerpo desde una perspectiva propia pero también de los otros, es la fotografía, que en el trabajo de campo así como en la investigación a través del discurso teórico y del arte he podido rescatar.

Pensando en la fotografía como un elemento que plasma más que lo concreto y que tiene que ver con el mundo de lo sensible. La fotografía como un espacio de contemplación y comprensión del mundo hñähñu, del cuerpo y del monte. Las imágenes fotográficas, señala Nivón (2017) son “como textos de lectura y reflexión en las cuales el lector pueda narrarse a sí mismo a través de ellas, e incorporar dosis de imaginación para entender otras perspectivas del mundo material” (p.3). Así intento no solo dar mi palabra escrita en este trabajo sino agregarle este elemento que puede permitir entender de otra manera lo que se quiere mostrar.

Investigación cualitativa

La investigación con enfoque cualitativo, implica otra manera de entender el mundo, en este caso el cuerpo y permite comprenderlo desde su subjetividad, desde la concepción simbólica que los hñähñu le dan al cuerpo, al monte. Esto no se puede explicar a través del método científico que es usado en las ciencias exactas o ciencias naturales. Para la comprensión real de estas realidades es menester pensar de otra manera. Como menciona Álvarez-Gayou (2003), en el área de las ciencias humanas no se le puede dar el mismo sentido que en las ciencias naturales “a la percepción, a la cognición, a la motivación, al aprendizaje, a la psicología social, a la psicopatología, a la psicoterapia, a la estética, al estudio de la creatividad o al estudio empírico de los fenómenos relevantes en los dominios de las humanidades” (p.17).

Hay, como menciona Álvarez-Gayou (2003), “la necesidad de encontrar otro paradigma que sustituya la tradicional tomado de las ciencias naturales” (p.17). Por eso, en educación, se privilegia la investigación cualitativa, ya que permite observar, interpretar y construir a

partir de elementos que no son cuantificables, que implica a los sentidos, las emociones, la experiencia vivida y por lo tanto al cuerpo.

Este tipo de investigación cualitativa se caracteriza también por ser “interpretativa, hermenéutica, holística, fenomenológica, ilustradora, exploratoria, etcétera” (Tarres 2004 en Castillo, 2008, p.32). La hermenéutica es parte de este proceso investigativo.

La Hermenéutica

Con la hermenéutica pude reflexionar, interpretar y auto interpretar las distintas concepciones del cuerpo “en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación” (Giddens, citado por H. Suárez, 2008, p. 7). En este caso al hablar de las diferentes epistemologías indígenas y las nociones que se tienen del cuerpo, podemos ver que hay diversas lecturas y narrativas de éste.

Así, la hermenéutica me permite hacer una interpretación del cuerpo en la cultura hñähñu. “tantos cuerpos como miradas posibles... ya no existe un único modelo corporal, sino que existen muchos cuerpos que tienen muchas formas diferentes y que siguen modelos diferentes en función de múltiples variables: el género, la edad, la lengua, la procedencia, etc.” (Planella, 2006, p.12). Al indagar y hablar con las personas de la comunidad de Pothe me pude dar cuenta que, a través del idioma hñähñu, el cuerpo tenía una significación particular y diferente a la concepción del cuerpo en la sociedad occidental.

Respecto a la hermenéutica, Vilanou (2001) dice que “el cuerpo es el huésped silencioso de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar” (p. 94), así que, a partir de la inmersión en el trabajo de investigación se trata de conocer y comprender las nociones del cuerpo inmersas en la cultura.

Etnografía y auto-etnografía

Esta investigación es de corte etnográfico y autoetnográfico. Debido a que soy originaria de la comunidad de Pothe, no fue complicado conocer y abundar sobre el tema de investigación. A pesar de llevar más de la mitad de mi vida fuera de Pothe, tuve la fortuna de vivir mi infancia en la comunidad. Los primeros años con mis padres fueron el cimiento

de toda mi vida. Estuve cerca de mi padre Don Filiberto y mi tío Don Bernardino, hombres de conocimiento tanto de la lengua hñähñu, de prácticas de curación y la cosmovisión hñähñu.

Por un lado, la investigación etnográfica que, según Vasilachis de Gialdino (2007) citando a Spradley (1979) es

el trabajo de describir una cultura. Tiende a comprender de otra forma la vida desde el punto de vista de los que la viven [...] Más que estudiar a la gente, la etnografía significa aprender de la gente. El núcleo central de la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender (p.114).

Desde el principio, en la construcción del proyecto de investigación, no se trataba de ir a comunidad a estudiar a la gente, sino de escuchar y comprender lo que los habitantes de Pothe saben y conocen sobre la cultura y el cuerpo. Se trataba de dar la palabra al otro en una relación dialógica.

A través de la observación participante, el diario de campo, así como algunas conversaciones que tuve con las personas, pude recabar algunos datos y conversar con la gente no solo de la comunidad, sino también del municipio. Cuando acudí a la cabecera municipal a solicitar información sobre el origen y sobre algunas actividades que se realizaban en Pothe, Don Hebert Hernández, encargado del archivo que resguarda documentos de todas las comunidades del municipio de Santiago de Anaya, muy accesible y respetuoso me contó sobre Pothe. Por ello, es importante dar el lugar y voz a los que saben, pues gracias a ellos podemos conocer.

Por otro lado, la autoetnografía como estrategia para la comprensión y la construcción de la noción del cuerpo me ha sido de gran ayuda. Si bien no domino el idioma hñähñu, tengo elementos culturales que me permiten comprender el mundo y la cultura. Por lo tanto no he sido por nada ajena en este proceso investigativo, en cambio he estado presente a partir de mi propia vivencia en la comunidad.

Respecto a la autoetnografía, García (2013) cita a Adrián Escibano y De Sena, quienes mencionan que:

el investigador es parte de esa “cultura” que investiga, está socializado en ella, se pone en juego elementos personales y sociales. Por lo tanto es una estrategia experiencial [...]. La auto-etnografía significa dar cuenta de lo que se escucha, lo que se siente y del propio compromiso no solo con la temática sino con la acción, al reconstruir la propia experiencia. Como ya se ha insinuado, hay una doble implicación: el investigador “es arte y parte” del fenómeno que quiere narrar (p. 3).

Como investigadora, al llegar a la comunidad tengo un lugar y eso me permite dar un paso, ir reconstruyendo a partir de la historia, de mi conocimiento de la cultura y de la relación con los otros, las nociones que quiero conocer, descubrir y construir, tal es el caso de la concepción del cuerpo hñähñu.

Un aspecto que me parece importante es lo que García (2013) refiere respecto al cuerpo como un elemento del que se parte la investigación. Conuerdo con ella pues es a partir del cuerpo, que es lo más próximo que tenemos, que vivimos, conocemos y construimos. Esta autora menciona que en la autoetnografía, el cuerpo ocupa un lugar importante en el momento de generar conocimientos, el cuerpo es el “*locus*” de las prácticas pues no solo escuchamos sino que miramos, hablamos, sentimos y aprehendemos. Este planteamiento se sustenta en el principio de la participación del sujeto investigador en la producción de conocimiento, en la comprensión del sentido y en la construcción de la cultura. El cuerpo es el sustrato existencial de la cultura (p. 2-3).

Se trata de una situación experiencial a través del cuerpo, de remontarme a mi historia y a la de mis padres y abuelos sobre la cultura. De escuchar atentamente pero también de sentir, oler y tocar. Por ejemplo, el olor de humo cuando llego a la comunidad y prendo el fogón, el olor del humo se impregna en mi ropa y es un olor muy característico de las mujeres pues ellas son las que están alrededor del fogón. Esto me remite a situaciones y formas de relación que giran en torno al fogón, por ejemplo, la comida. Es una experiencia corporal que me permite entender y reconocer elementos y prácticas de la cultura.

Contexto de la comunidad de Pothe

La investigación se realizó en el Estado de Hidalgo. Éste se encuentra dividido en varias regiones o zonas geográficas, entre ellas el Valle del Mezquital, región que ocupa la mayor parte del territorio y que

conforma una microrregión, compuesta por 28 municipios, que se caracteriza por un clima semidesértico, muy caliente durante el día y con bajas temperaturas por la noche. Hay escasa precipitación y la vegetación es principalmente xerófila. La temperatura promedio es de 18°C; durante enero, el mes más frío, se registra una temperatura promedio de 13°C, y 21°C en los meses más calurosos, de junio a agosto, la precipitación anual promedio es de 409 mililitros” (Moreno Alcántara, Beatriz, M. G, 2006 p. 5)



Valle del mezquital. Fuente Wikipedia



Zonas geográficas del Estado de Hidalgo. Fuente Wikipedia

| Municipios que conforman el Valle del Mezquital | |
|---|------------------------------|
| 1. Actopan | 2. Nopala de Villagrán |
| 3. Ajacuba | 4. Progreso de Obregón |
| 5. Alfajayucan | 6. San Agustín Tlaxiaca |
| 7. El Arenal | 8. San Salvador |
| 9. Atitalaquia | 10. Santiago de Anaya |
| 11. Atotonilco de Tula | 12. Tasquillo |

| | |
|----------------------------|------------------------------|
| 13. Cardonal | 14. Tecozautla |
| 15. Chapantongo | 16. Tepeji del Río de Ocampo |
| 17. Chilcuautla | 18. Tepetitlán |
| 19. Francisco I. Madero | 20. Tetepango |
| 21. Huichapan | 22. Tezontepec de Aldama |
| 23. Ixmiquilpan | 24. Tlahuelilpan |
| 25. Mixquiahuala de Juárez | 26. Tlaxcoapan |
| 27. Nicolás Flores | 28. Tula de Allende |

Municipios del Valle del Mezquital. Fuente: Wikipedia

Esta región del Valle del Mezquital fue evangelizada por los frailes Agustinos. El municipio aledaño a Santiago de Anaya fue uno de los primeros lugares en donde se establecieron los frailes después de la “conquista”, construyeron conventos e iglesias. Se puede ver en la iglesia antigua de Pothe, la estructura muy parecida a las otras que se edificaron en ese siglo, que datan de la segunda mitad del siglo XVI y principio del siglo XVII aproximadamente.



Primera iglesia de Pothe. Fotografía tomada en el Trabajo de campo de Noviembre del 2017

En el municipio de Santiago de Anaya se encuentra la comunidad que actualmente se llama Guerrero. Así se escribió a partir de registros que proceden del año 1869 según los archivos que se encuentran en la cabecera municipal. Los primeros apuntes se hayan en el padrón de habitantes del año 1872, año en el que la población era de 1730 habitantes. La comunidad antes se llamaba Pothe que significa manantial o agua que corre, en hñähñu.

A partir de visitas que hice al archivo, me percaté que Pothe tiene una gran historia, incluso Don Hebert siempre se dirigía a la comunidad con ese nombre. Cabe mencionar que hace unos años, el INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) colocó una placa en la entrada de la comunidad en donde se reivindica el nombre de Pothe y su significado en hñähñu. Por ello, a lo largo del trabajo me remitiré a la comunidad de la misma manera.

Respecto a la comunidad, no hay documentos registrados antes del año de 1869. Sin embargo, Don Herbert Hernández, encargado del archivo del municipio, quien muy amablemente habló sobre Pothe, menciona que desde mucho tiempo atrás, no recuerda el año, Pothe estaba conformado por barrios: *bontejé, dentha, bonfi, bithi*. Con el tiempo estos se fueron separando y conformando su propia forma de organización, aunque muy parecidas, basados en la asamblea y la faena.

Por otro lado, la forma de subsistencia está basada en la agricultura, en la siembra de la milpa a través del sistema de riego con aguas negras que vienen de la Ciudad de México. También hay un ejido en donde se siembran hortalizas y maíz con agua de un pozo que le pertenece a la comunidad. De ahí se obtiene el sustento principal, además de la crianza de borregos, chivos, cerdos y gallinas. Algunas personas salen a trabajar a otras comunidades en el campo o la construcción.

La forma de organización está basada en la Asamblea, conformada por un padre o madre de familia, quienes eligen a un delegado, un secretario y un juez. A partir de ahí se toman decisiones que se firman en común acuerdo, sobre asuntos que tienen que ver con el centro de salud, la feria patronal, actividades económicas, educación, etc.

En el centro del pueblo, se ubica la escuela primaria general “Vicente Guerrero”. Esta es multigrado, hay aproximadamente 50 alumnos, una maestra y dos maestros (Carlota López, Elías Trejo y Elías García). Una de las cosas que observé en el trabajo de campo fue el medio ambiente escolar, los salones son amplios y altos, las ventanas son grandes con muchas posibilidades de tener luz natural pero permanentemente los maestros tienen puestas las cortinas de color beige percutido. La luz artificial es muy tenue y los salones fríos. En este ambiente los maestros enseñan, los niños trabajan y aprenden en sus pupitres individuales forrados con adornos que ellos mismos decoran.

Anteriormente la población en la comunidad era mayor, por eso la escuela es amplia, no siempre fue multigrado, sin embargo debido a la migración y el control de natalidad, la población ha disminuido.

Respecto a la cultura de los Otomíes, hay una larga historia. Según Benitez (2002) “tal vez fue el habitante más antiguo del centro de México. Asistió de algún modo al esplendor y la caída de Teotihuacán, de Tula y del imperio mexicano. Testigo de ilustres civilizaciones, esclavo de los victoriosos, incluidos los españoles, sobrevivió aferrado a su lengua, a sus caracteres étnicos y a su desierto” (p. 229).

Asimismo López Aguilar (2005) menciona que “el valle del mezquital y el hñähñu tienen una historia compartida que se plasma en la versatilidad de respuestas a las cambiantes circunstancias ecológicas lo que ha hecho sospechar que es un grupo muy antiguo” (p. 65).

Lo que se refiere a las lenguas, éstas se clasifican en familias lingüísticas. El otomí pertenece a la familia Oto-mangue, de donde se derivan diferentes autodenominaciones. según el INALI son: ñuju, ñoju, yühu, hñähño, ñhathó, nöhö, ñähñá, hñähñu, entre otros. Yolanda Lastra² indica que los otomíes se ubican actualmente en ocho estados de la república: Guanajuato, Veracruz, Puebla, Michoacán, Tlaxcala, Querétaro, Hidalgo y Estado de México. Según la autora, en el estado de Hidalgo, sobre todo en el Valle del Mezquital, es en donde se encuentran asentados más hablantes del idioma hñähñu (Lastra, 2006, p. 23). Cuando me refiero a los otomíes, están implicadas todas las variantes de todos los estados, y cuando me refiero a los hñähñu se trata solo del Valle del Mezquital.

² Es investigadora emérita del Instituto de Investigaciones Antropológicas, sus estudios están asociados a la lengua y cultura principalmente de los pames y nahuas.

CAPÍTULO 1

EL CUERPO FRAGMENTADO

Capítulo 1

El cuerpo fragmentado

“Ahora cerraré los ojos, me taparé las orejas, eliminaré todos mis sentidos, incluso borraré de mi pensamiento todas las imágenes de las cosas corporales o, al menos, porque apenas puedo hacerlo, las consideraré vanas o falsas (Descartes citado en Le Breton, 2002, p. 73)

Introducción

Cuando algunas personas me preguntaban sobre mi tema de investigación, y les respondía “el cuerpo” me daba cuenta de que no quedaba claro, “¿cómo el cuerpo?” “¿en qué sentido?” – me respondían. Reconocía que hablar del cuerpo en un sentido amplio era complejo y vasto.

Me refería al cuerpo en muchos sentidos. Cuerpo construido, cuerpo biológico, cuerpo que siente, que está presente, cuerpo cultural, cuerpo que resiste, que transgrede, que lucha, cuerpo pasivo, físico, disciplinado, anestesiado, cuerpo máquina, al cuerpo humano.

Hablar del cuerpo significa hablar de la historia del ser humano, pues somos cuerpo, somos mente y es a partir de éste que vivimos, construimos y experimentamos el mundo. Merleau-Ponty (citado en Planella, 2006) señala que no se trata de algo ajeno o separado pues “no estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo” (p. 47).

No podemos existir sin cuerpo, pero para muchos de nosotros pasa desapercibido casi todo el tiempo. Nos ocupamos de él para mantenerlo en forma yendo al gimnasio, procurarle placeres, alimentarlo, darle masajes, etc. Sin embargo, es interesante ver como en un momento de la historia del ser humano, el cuerpo estuvo ausente y relegado. En cierta manera esta actitud persiste en la actualidad aunque con algunos matices. Es a partir de nuevos paradigmas científicos que comienza a ser visible. Vilanou (2001) pedagogo español menciona que:

Si durante años la investigación histórica se ha caracterizado por el silencio del cuerpo, es evidente que en los últimos tiempos su tematización ha generado una importante bibliografía que aborda la cuestión desde diversas perspectivas. Gracias a este proceso el cuerpo humano ha dejado de ser objeto exclusivo de la biología para ser considerado también una construcción social y cultural. (Vilanou, 2001, p. 95).

Hay nuevos discursos y estudios en torno al cuerpo a partir de la necesidad de reformular antiguas formas de pensar que solo asociaban al cuerpo con lo biológico. Por ejemplo, el papel de las mujeres en el nacimiento del feminismo en los años setenta que intenta “derribar las antiguas jerarquías culturales que han favorecido a la mente sobre el cuerpo” (Porter, 1993, p.256) y fue creándose el:

feminismo, la revolución sexual, la expresión corporal, el *body-art*, la crítica deportiva [...]. Un nuevo imaginario del cuerpo lujurioso penetró la sociedad; ninguna parcela de la práctica social salió indemne de las reivindicaciones que tomaron impulso a partir de una crítica de la condición corporal de los actores (Le Breton, 2002b, p.9-10).

Desde esta lógica, hay posibilidades de mirar y reflexionar sobre el cuerpo, revisando los diversos discursos que hay en torno a él en la actualidad. En particular me interesa los que tienen las pedagogías del cuerpo y la escuela.

En este capítulo me limito a revisar concepciones del cuerpo que por mucho tiempo lo mantuvieron en un lugar secundario, de inmovilidad o de pasividad y que de alguna manera lo mantienen en la actualidad hablando en el caso de la escuela. En el segundo capítulo profundizo en concepciones del cuerpo desde otras epistemologías, entre ellas la *hñähñu*, en donde el cuerpo es visto desde una totalidad inmersa en un conjunto de interrelaciones.

Me interesa manifestar una postura respecto al cuerpo que a grandes rasgos implica mirarlo como construcción social y cultural. Desde su dimensión simbólica y no solo desde lo físico, sino como un conjunto de percepciones que ofrecen reflexiones.

1.1 Revisión histórica del cuerpo

En el pasado, escribe el hombre, estaba mezclado en un gran río, nunca estaba separado con una vida propia; pero me miré a un espejo y decidí ser libre. La única ventaja de esta libertad fue descubrir que tenía un cuerpo y que, durante determinada cantidad de años, debía alimentar y vestir ese cuerpo. Y luego, todo habrá acabado. (Le Breton, 2002, p. 21)

Los discursos y estudios del cuerpo dependen del momento histórico, político, social, cultural y económico de las épocas en donde se desarrollan. Es importante destacar las aportaciones que desde historia, la filosofía, la sociología y la antropología se hacen del cuerpo para pensarlo de otra manera. Por ello, me remito a hacer una revisión del cuerpo a partir de estas disciplinas y sus aportaciones para entender en la pedagogía, el papel que ha tenido el cuerpo en la educación, tanto como un cuerpo silenciado como un cuerpo que se corporiza.

En este apartado sitúo dos momentos importantes para comprender la historia y las concepciones del cuerpo. La pauta es la modernidad marcada desde la filosofía racionalista o cartesiana y el nacimiento del individuo, que se da para Le Breton (2002a) entre el siglo XVI y XVII. A partir de ese momento histórico dice, “se inicia una ruptura con el cuerpo en las sociedades occidentales” (Le Breton, 2002a, p. 80), surge la noción del cuerpo como objeto, cuerpo máquina, así como las disciplinas, la ortopedia, las posturas correctas del cuerpo para corregir la anatomía, fisiología y la higiene.

El cambio de pensamiento para este tiempo con el nacimiento del individualismo permite a Le Breton (2002a) afirmar que el cuerpo moderno tiene tres rupturas: la del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista), con el cosmos (las materias primas que componen el cuerpo no encuentran ninguna correspondencia en otra parte), consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser su cuerpo) (p. 8).

Esta concepción clara del individualismo del ser humano atraviesa inevitablemente al cuerpo, estas tres dimensiones contribuirán a entender el cuerpo en la cultura hñähñu, al hacer mención al cuerpo y los otros, el cuerpo con el monte, cuerpo en sí mismo.

Diversas concepciones han impregnado las formas de pensar el cuerpo en el mundo. Un referente importante es Platón (427-347 a. c.), filósofo griego discípulo de Sócrates que enunció que *el cuerpo es una prisión para el alma*, Platón pensaba que:

Mientras tengas cuerpo y esté nuestra alma mezclada con semejante mal, jamás alcanzaremos de manera suficiente lo que deseamos (...) en efecto, son un sinnúmero de preocupaciones las que nos vienen del cuerpo por culpa de la alimentación; y encima si nos toca alguna enfermedad nos impide la caza de la verdad. Nos llena de amores, de deseos, de temores, de imágenes de todas clases, de un montón de naderías, de tal manera que, como se dice, por culpa suya no nos es posible tener nunca un pensamiento sensato. Guerras, revoluciones y luchas nadie las causa sino el cuerpo y sus deseos. Pues es por la adquisición de riquezas por lo que se originan todas las guerras, y al adquirir riquezas nos vemos obligados por el cuerpo, porque somos esclavos de sus cuidados; de aquí que por todas esas causas no tengamos tiempo de dedicarnos a la filosofía. Por su culpa no podemos contemplar la verdad (Pasaje del Fedón, citado en: Planella, 2006, p 61).

Este dualismo antropológico³ heredado de Platón perduró por mucho tiempo, marcó una visión propia de entender y mirar al cuerpo como algo que estorba, algo conflictivo al que había que someter y controlar.

Lo corporal siempre ha tenido, desde la irrupción de la filosofía pitagórica sistematizada por el platonismo, algo de demoniaco, de corrupto y, por consiguiente, de deleznable. Ya para Platón el cuerpo era la cárcel del alma, de manera que la tradición cultural occidental – al asumir buena parte de la herencia de la filosofía griega- ha situado lo corporal en un lugar secundario (Vilanova, 2001, p. 95).

Se puede decir que permanece en la actualidad, inscribiéndose por ejemplo en las prácticas disciplinares en las escuelas, aquí el cuerpo se inmoviliza para solo tomar en cuenta lo que sale de la cabeza, del pensamiento y de ahí generar aprendizajes.

Por otro lado Aristóteles (384-327 a.C.) otro filósofo de la época griega hace algunas aportaciones a esta noción negativa del cuerpo, pero éste ya no piensa *que el cuerpo es una prisión para el alma* sino un “instrumento” superando la dicotomía mente-cuerpo.

³ El dualismo antropológico refiere que el hombre está constituido por cuerpo y mente. Pensamiento platónico “el cuerpo es una prisión para el alma” y cartesiano, Descartes habla sobre *res cogitans*, pensamiento y *res extensa*, materia, menciona que son sustancias independientes entre sí (Páramo, 2010. 563-564)

El cuerpo y el alma, de este modo, constituyen un compuesto único y natural, que se unen y se relacionan como lo hace la materia y la forma, por lo que el cuerpo y el alma, aunque distintos, constituyen un único principio vital. (Gervilla, citado en Planella, 2006, p. 63)

Es importante señalar que a lo largo de la historia occidental han existido también nociones de belleza del cuerpo, los griegos daban importancia tal al cuerpo que se manifiesta en el arte y podemos decir que perdura en la actualidad. Para ellos el cuidado del cuerpo era importante, se buscaba un cuerpo perfecto, bello y estético, lo que juntos implicaba un cuerpo sano. Así mismo, la sexualidad era el centro de su corporalidad y la desnudez era vista como algo positivo que enunciaba fortaleza.

Al respecto Planella menciona que “la literatura homérica, se fundamentará en la idea que la salud, la belleza y la juventud del cuerpo son los bienes supremos que debemos preservar (Planella, 2006, p. 59). En este tiempo, la enfermedad era vista como algo negativo, por lo que se procuraban diversos cuidados del cuerpo así como la cuestión sexual.

Otra de las concepciones del cuerpo, tiene que ver con la filosofía cristiana y el desarrollo de la medicina, Vilanou (2001) menciona que “Desde una perspectiva histórica, es obvio que los imaginarios corporales han quedado sometidos a un universo de orden, ya sea bajo el peso del rigorismo moral o bien bajo la mirada de una aséptica objetividad científica” (p. 94). El rigorismo moral está estrechamente ligado con las prácticas religiosas y la mirada científica asociada al estudio del cuerpo ligado a la medicina.

En cuanto a las ideas del cuerpo en la religión católica cristiana, en particular del Nuevo Testamento, existe una separación entre el cuerpo y el alma pues este dice “y no temáis a los que matan el cuerpo pero no pueden matar al alma; más bien temed a aquel que puede destruir el alma y el cuerpo en el infierno” (Mt 10:28, Nuevo Testamento).

No todas las nociones cristianas separaban al cuerpo y alma, pues San Pablo escribe “¿O no sabéis que nuestro cuerpo es templo del Espíritu Santo, que está en vosotros, el que tenéis de Dios, y que no sois vuestros? Porque habéis sido comprados por precio; glorificad, pues, a Dios en vuestro cuerpo y en vuestro espíritu los cuales son de Dios.” (1ª Cor. 6:19-20, Nuevo Testamento).

Para San Pablo, “el hombre no tiene un cuerpo, sino que es un cuerpo, su cuerpo” (Planella, 2006, p. 66). Tiene que ver con la metáfora que concibe a la iglesia como el cuerpo de Cristo que vincula a la comunidad cristiana como un todo vinculado por la fe y la sangre.

Las ideas de San Pablo no prevalecen, siguen floreciendo las ideas que separan al cuerpo del alma en la religión cristiana. Al respecto San Agustín (354- 430 d. C) apunta que “es necesario vigilar ansiosamente todas aquellas cosas que tengan regusto a lo corporal, especialmente todo aquello que sea sexual o tenga alguna orientación sexuada” (Planella, 2006, p. 67).

Esto puede explicar el carnaval que se lleva a cabo días antes de Semana Santa en varios países, en donde hay transgresión y liberación del cuerpo. El carnaval se asocia a lo malo y éste al cuerpo, por ello es que hay una serie de acciones y manifestaciones que se llevan a cabo en público; los hombres se visten de mujer, corren por las calles, cantan bailan, gritan, pelean. Los cuerpos se tocan. Hay diferencias por ejemplo en los carnavales previos a Semana Santa que se llevan a cabo en algunos pueblos originarios, sin embargo también se puede ver la libertad del cuerpo, cuando los hombres se visten de mujer, se pintan el cuerpo, etc.

Por otro lado, en el ámbito de la medicina o de los estudios para entender algunas enfermedades y formas de curación, había restricciones para tocar al cuerpo propio y de los otros, la religión cristiana lo impedía pues estos habían sido creados por Dios, antes de la llegada de la filosofía cartesiana, los cuerpos eran intocables.

Para explicar acerca del estudio del cuerpo en el campo de la medicina, me remito a Galeno (130-210 d. D), un médico griego que durante mucho tiempo fue referente en medicina. Galeno hacía sus estudios solo con animales y los estudios que se hacían en medicina se hacían a partir de sus aportes. Posteriormente, menciona Le Breton que:

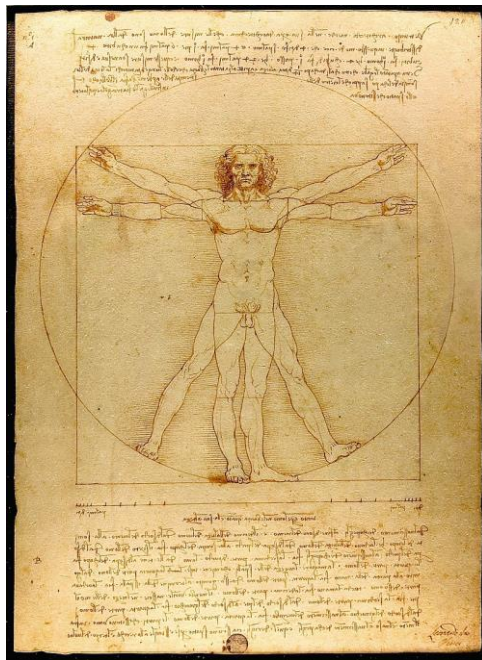
La profesión médica cambia en el siglo XII y se divide en diferentes categorías, en primer término, la de los médicos universitarios, clérigos más hábiles en especulaciones que en eficacia terapéutica. Sólo intervienen en los casos de enfermedades “externas” y nunca tocan el cuerpo del enfermo. En segundo lugar la de los cirujanos que comienzan a organizarse realmente a finales del siglo XIII y que actúan al nivel del interior del cuerpo y van más allá

del tabú de la sangre. A menudo son laicos, despreciados por los médicos a causa de su ignorancia en saberes escolásticos (Le Breton, 2002a, p. 38).

Con Leonardo Da Vinci (1452-1519) y posteriormente con Vesalio (1514-1564) hubo un cambio en la forma de tratar el cuerpo, ya no como algo intocable o sagrado. Se comienzan a examinar los cuerpos para fines médicos, la iglesia autoriza explorar en los cuerpos de los presos que son entregados a los anatomistas y a los artistas.

Leonardo Da Vinci colaboró con un médico con quien diseccionaba cadáveres para estudiarlos y posteriormente publicó en 1680 más de doscientos dibujos de sus investigaciones sobre la anatomía humana que tituló “tratado de pintura”

Da Vinci es autor del dibujo el *hombre de Vitruvio* que muestra al cuerpo desnudo y en proporciones dentro de un círculo y un cuadrado y que resulta bastante interesante para un análisis profundo.



El hombre de Vitruvio. Dibujado Aproximadamente en 1490. Tomado de internet

A partir de estos autores, la concepción del cuerpo y los estudios médicos cambian y permiten avances en la medicina, sin embargo es importante destacar que durante ese tiempo, el cuerpo fue pensado solo como objeto de estudios médicos que servían a su vez para intentar entender el mundo y la naturaleza. La concepción del cuerpo estaba separada

de la persona, por eso resultaba justificable tratarlo de esa manera pues no agredía al alma, a la mente y a la persona. Al respecto Le Breton (2002a) menciona que la medicina se ocupa entonces de la “máquina humana”, del cuerpo y no del amigo o del hijo. (p.11)

Es destacable como el arte ha visto al cuerpo y me remite pensarlo cuando descubro que Da Vinci hacía estudios de anatomía para entender la naturaleza humana y que plasma en sus dibujos, o el cuadro de Rembrandt (1606-1669) pintor, grabador neerlandés que tiene un cuadro que ilustra justamente a estos anatomistas haciendo las disecciones.



Lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp. Rembrandt, periodo Barroco. Imagen tomada de internet.

Por otro lado es interesante ver como en el arte, el cuerpo de alguna manera no ha tenido restricciones. Se expresan de este modo los cuerpos desnudos, cuerpos en su mayoría mujeres, que manifiestan emociones, preocupaciones, pasiones y rebeldía. También, a partir de la pintura, los retratos del rostro, son signo de individualización. Cuando el hombre y la mujer se miran al espejo y descubren que tienen rostro “signo de su singularidad y de su cuerpo, objeto de posesión. El nacimiento del individualismo coincidió con la promoción del rostro” (Le Breton, 2002a, p. 20).



Picasso. Cuadro "Las señoritas de Avignon" (1907).



Salvador Dalí "Homenaje a Newton" (1980) Tomado de internet



René Descartes en 1649.
Tomado de internet.

1.1.1 El cuerpo en la filosofía cartesiana

Las nociones del cuerpo, a lo largo del tiempo van cambiando y reconfigurándose, de acuerdo con contextos sociales y culturales. Cada cultura tiene en sí una concepción del mundo y del cuerpo, y “sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, etc. le otorgan sentido y valor” (Le Breton, 2002a, p. 8).

En el siglo XVII, con el cambio de paradigmas la filosofía rompe con el pensamiento religioso y comienza a ver el mundo a través de la razón. Las nuevas formas de concebir el mundo y el conocimiento están marcadas por el racionalismo cartesiano a partir de la afirmación “*pienso luego existo*” de René Descartes (1596-1650).

A partir de ahora se sitúa al ser humano en el centro del universo, del pensamiento racional y útil, como carente de sentimiento, “la reflexión sobre la naturaleza que realizan los filósofos o los sabios se libera de la autoridad de la iglesia y de las causas trascendentes para situarse en otro nivel a la altura del hombre” (Le Breton, 2002a, p. 64).

Esta epistemología cartesiana, permite ver al cuerpo de una forma distinta a la que antes se miraba:

... si la antigüedad concibió la naturaleza como un gran animal, la modernidad – bajo el influjo del modelo mecanicista (Cartesiano-Newtoniano)- considera que la realidad natural tiene una estructura comparable al de una máquina estando sus movimientos regidos por leyes causales. Por consiguiente, la imagen del cuerpo se articuló a través de la analogía entre el cuerpo y la máquina (Vilanova, 2001, p. 96).

En este momento histórico, el individuo se encuentra separado en dos: cuerpo y mente. No se confía en el cuerpo por sus diversas manifestaciones de los sentidos y de las emociones, como menciona Descartes:

...cerraré los ojos, me taparé las orejas, eliminaré todos mis sentidos, incluso borraré de mi pensamiento todas las imágenes de las cosas corporales o, al menos, porque apenas puedo hacerlo, las consideraré vanas o falsas (Descartes citado en Le Breton, 2002a, p. 73).

El error de Descartes “fue consumir la definitiva separación entre mente y cuerpo” la separación entre lo intelectual y corporal, la psíquico con lo biológico. (Damasio, citado en: Vilanou, 2001, p. 96).

A partir de esta nueva forma de pensamiento en el siglo XVII y hasta el siglo XIX

...todo puede explicarse apelando a los mecanismos de los miembros, vísceras y músculos del cuerpo humano aunque la filosofía cartesiana – que recurre al funcionamiento mecánico del organismo animal para ilustrar el del hombre- mantiene el dualismo antropológico entre el cuerpo y alma (Descartes, citado en: Vilanou, 2001, p. 96).

En este momento la naturaleza como el cuerpo humano son mirados como máquinas, y el hombre se posiciona sobre la naturaleza. Hay un dominio y control sobre los recursos naturales y por lo tanto un desprendimiento de éste, es decir, del ser humano con la naturaleza. Una vez concretada la idea del hombre máquina que va del siglo XVII al XIX, con la revolución industrial que inicia en la segunda mitad del siglo XVIII y que tiene lugar en Europa, llega el auge de las máquinas, por lo que los hombres se convierten en un engranaje más.

Esto me remite a una imagen de la película *Tiempos modernos* del Charles Chaplin (1889-1977) cineasta británico que ilustra esta fusión del hombre con las máquinas y por lo tanto la deshumanización que viven sus cuerpos en la fábrica tras un intento de aumentar la producción y que lleva a la anulación de las personas. Al respecto Le Breton (2002a) menciona que “...ya no habrá de maravillarse del ingenio del creador en cada una de sus obras, sino desplegar una energía humana para transformar la naturaleza” (p. 65).

Estas nociones que ya hemos desarrollado anteriormente subsistieron largo tiempo incluso sobreviven, Escudero (2007) menciona que:

El programa cartesiano- que durante tres siglos ha determinado el modo de interpretar la relación mente y cuerpo- se mueve en dos direcciones: por un lado, el Discurso del método y las meditaciones ensalzan y glorifican la capacidad de la mente de conocerse a sí misma con total evidencia y certeza borrando cualquier cambio, perturbación o ilusión procedente de los sentidos;

por otro lado, el tratado de las pasiones reduce los diferentes tipos de experiencia humana a interacciones puramente mecánicas, por lo que todas las pasiones y determinaciones de la voluntad se interpretan como un reflejo mecánico...” (Escudero, 2007, p. 145).

1.2 El cuerpo como objeto de estudio de las ciencias sociales

En este apartado siento las bases para la comprensión y estudio del cuerpo desde las epistemologías indígenas, como es el caso de la cultura hñähñu. Para esto presento desde la teoría occidental una serie de autores que han abordado el cuerpo desde diferentes ámbitos de estudio. Es importante mencionar que por sí solas las epistemologías indígenas se sostienen, sin embargo la teoría occidental sirve para la comprensión de otras formas de concepción el cuerpo. Por ello, estos autores son referentes teóricos, pero el énfasis se encuentra en la concepción del cuerpo en la cultura hñähñu.

Para algunos autores como Planella (2006) y S. Turner (1989) en las ciencias sociales hay posibilidad de pensar y mirar el cuerpo de otra manera. La conceptualización de éste cambia y a partir de ahora los discursos y los estudios no se centran solo en pensar el cuerpo biológico sino el cuerpo que se construye de acuerdo con las condiciones sociales y culturales de contextos determinados.

No se trata de confrontar las ideas biológicas con las construcciones sociales que se tienen del cuerpo, se entiende que somos seres biológicos en constante cambio, sin embargo, para el caso de este trabajo es importante dejar claro desde qué perspectiva estamos mirando al cuerpo y que desarrollaré más adelante.

Según Planella (2006) el cambio de objeto de estudio de la historia y la incorporación de temáticas que anteriormente habían sido consideradas “menores” permitió incorporar al cuerpo en los discursos historiográficos (p. 51).

Una de las pautas para la investigación del cuerpo y su entrada en la historia, es la escuela de los *Annales*, que según Porter (1993) “ha fomentado la investigación de todos los aspectos de la vida material, de la cuna a la sepultura” (p. 257).

En cuanto a la escuela de los *Annales*, Aguirre Rojas (1998) menciona que se trata de una de las corrientes historiográficas más importantes del siglo XX

... historia que concentrándose en el estudio de las distintas formas de la conciencia social de ciertos grupos, regiones, épocas o coyunturas específicas, ha tratado de proclamarse como una “nueva historia”, como una suerte de novedosa “antropología histórica”, capaz de estudiar, a través de los “comportamientos mentales” y de los “mecanismos de conciencia” de los hombres, problemas tales como el de la familia, la actitud ante la muerte, la concepción del trabajo, la descristianización, el sentimiento del miedo o las modalidades de la vida privada de antaño (Aguirre Rojas, 1998, p. 12).

En este caso, el estudio del cuerpo me permite no solo entender cómo se pensaba al cuerpo anteriormente, sino posicionarme a partir de las diferentes corrientes de pensamiento. Por ello, en este trabajo pensaré el cuerpo desde las nuevas concepciones de las ciencias sociales que lo piensan como construcción social y cultural, esto es, pensar lo humano desde su corporalidad y desde su relación estrecha con la naturaleza, con los otros y consigo mismo.

No hay como tal una teoría lineal y homogénea del cuerpo. En el espacio tiempo a lo largo de la historia se han dado discursos variados respecto éste. Escudero (2007) menciona que desde el siglo pasado se comienza a superar el olvido del cuerpo y “desde la pintura y la literatura, la fotografía y la escultura hasta la sociología y la filosofía, encontramos diferentes intentos por reivindicar, estudiar, analizar, fundamentar, escrutar todos los enigmas y secretos que encierra el cuerpo” (p. 143).

Menciono a continuación algunos autores que considero brindan elementos para el desarrollo del trabajo de investigación que se encuentra estrechamente relacionado con la antropología y la sociología. En el tercer apartado de este capítulo denominado *el cuerpo en la pedagogía*, haré la revisión del papel de la pedagogía del cuerpo ausente no en el sentido de no existencia, sino del cuerpo que está silenciado o callado y, en el otro caso, el cuerpo que está presente, o que se parte de éste para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sí es que se da en el sistema educativo, asimismo revisar sus implicaciones en la educación.

El orden de presentación de los autores no tiene que ver con el tiempo y lugar de desarrollo, no es el caso del trabajo, la intención es ir poniendo de manifiesto los aportes que se van dando respecto a este tema de estudio.

En la Sociología, el estadounidense Bryan S. Turner escribe *El cuerpo y la sociedad* (1989). Para este autor el cuerpo es un organismo material pero también una metáfora, es la experiencia más inmediata y omnipresente de la realidad, la característica más próxima e inmediata de mi yo social, un rasgo necesario de identidad personal y de mi situación social (p. 33).

Norbert Elías, Sociólogo judío-alemán, escribe en su libro *El proceso de la civilización* (1939) que “el cuerpo desempeña un papel fundamental como lugar, sede y agente del proceso de civilización. El cuerpo, sin duda ilustra la lentitud con la que avanza la historia de las mentalidades y de las instituciones. El cuerpo cambia, sufre alteraciones, ve modificada su realidad física y, de manera indefectible, forma parte de un orden simbólico” (Escudero, 2007, p. 142).

Por otro lado, para Bourdieu “el cuerpo humano es considerado o leído como un producto social y, por lo tanto, irrumpido por la cultura, por relaciones de poder, las relaciones de dominación y de clase” (Bourdieu en Barrera, 2011, p. 129). Es también a través del cuerpo que se habla de condiciones de trabajo, hábitos de consumo, clase social, *habitus* y la cultura; por lo tanto el cuerpo es como un texto en donde se inscriben las formas de dominación y las relaciones sociales de producción.

Bourdieu plantea dos conceptos importantes, el de *campo* que se refiere a lo social, lo objetivo, y el *habitus* que es eso social inscripto en el cuerpo. El *habitus* se refiere a las estructuras subjetivas como un conjunto de disposiciones que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar. Entonces *habitus* es, según Barrera (2011) “el sistema de disposiciones duraderas y transferibles (que funcionan) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos [...] sin ser producto de obediencia a reglas” (p. 128).

Se trata de un esquema de percepciones y categorizaciones con el que asimamos la realidad, es el fruto de la imposición que despliegan las estructuras objetivas sobre la realidad. Se podría decir, como señala Barrera (2011), que el *habitus* es una especie de destino social del cuerpo que se adquiere a través de la socialización (p. 128).

Por su parte, Marx hace un análisis desde la economía y dice que "...puesto que nuestros cuerpos son parte de la naturaleza, el trabajo debe comprender el trabajo sobre nuestros cuerpos, los que son transformados de modo constante por las prácticas culturales y políticas" (Marx en S. Turner, 1989, p.12). Para Marx, el hombre no es un ser abstracto, sino algo real y corpóreo que está en el mundo, la sociedad no podría existir sin la reproducción de nuestros cuerpos. Cabe señalar que Foucault refuta esta idea de Marx diciendo que el trabajo no es la "esencia" del hombre, el hombre trabaja pero es porque está obligado a hacerlo y esto lo asocia a las fuerzas políticas de poder que ejercen sobre él y su cuerpo (Foucault en Barrera, 2011, p. 131).

El sociólogo francés Le Breton (2002a) escribe *Antropología del cuerpo y modernidad* y menciona que vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo a través de lo simbólico que éste encarna, por lo tanto la existencia del hombre es corporal (p. 7).

En la filosofía, el francés Merleau-Ponty retoma la noción heideggeriana del *ser-en-el-mundo* y escribe el libro *Fenomenología de la percepción* (1945), aborda una concepción ontológica del sujeto encarnado que a través de la percepción percibe y vive el mundo.

En el ámbito educativo, se encuentra el pedagogo Conrad Vilanou, actual profesor de pedagogía de la Universidad de Barcelona que escribe un artículo *Imágenes de cuerpo humano* en 2001. Señala que "el cuerpo se ha adaptado, pues, a los usos, a las costumbres, a los vaivenes de la historia. Se puede decir que el cuerpo es el huésped silencioso de los signos de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar" (p.94).

De manera particular M. Foucault, teórico y filósofo francés, hace una crítica a las distintas formas de sujeción, control y disciplina de las escuelas, las prisiones y los hospitales, que expone en sus libros *La historia de la locura* (1961), *El nacimiento de la clínica* (1963), *Vigilar y castigar* (1975) y *La historia de la sexualidad* (1976).

En su libro *Vigilar y castigar* (1975) detalla las formas de control de los cuerpos que ya no son necesariamente la agresión del cuerpo, sino que la disciplina se vuelve sutil para hacer cuerpos dóciles, manipulables, educables. Se trata pues de ejercer sobre el cuerpo una coerción débil que permita asegurar “presas al mismo nivel de la mecánica” como los movimientos, los gestos, la rapidez, las actitudes entre otros. S. Turner (1989) señala que Foucault hizo notar en el siglo XIX:

un desarrollo institucional significativo, bajo la directriz general del panopticismo⁴, en el cual los cuerpos aprisionados se volverían cuerpos dóciles, eficaces y provechosos. La arquitectura de la prisión dio lugar a un nuevo régimen de disciplina y control por medio del cual los cuerpos desviados y desocupados serían transformados, a través de la educación moral en ciudadanos útiles (p. 15).

S. Turner (1989), aduciendo a Foucault considera que la sociedad enfrenta cuatro tareas: la reproducción de las poblaciones en el tiempo, la regulación de los cuerpos en el espacio, el refrenamiento del cuerpo “interior” por vía de las disciplinas y la representación del cuerpo “exterior” en el espacio social, como son las escuelas, las prisiones y los hospitales. De Foucault respecto al cuerpo retomaré el concepto de disciplina, para analizar las formas de control del cuerpo en las escuelas.

Para finalizar las aportaciones sobre cuerpo, el libro de Jordi Planella (2006) *Cuerpo, cultura y educación* remite a diversos autores que ya he mencionado, algunos no por ser menos importantes no figuran en mi trabajo, sin embargo es interesante hacer una revisión más profunda de sus ideas.

1.2.1 Miradas sobre el cuerpo en la actualidad

Abundan en la actualidad diferentes miradas del cuerpo en diversos ámbitos públicos y privados de la sociedad, en las artes y la educación. Se da lugar al cuerpo que antes no tenía, se puede hablar ahora del cuerpo como centro de los discursos y las prácticas

⁴ El panóptico es una estructura arquitectónica ideado por Jeremy Bentham en 1771, se trataba de un sistema de vigilancia y de control, una especie de construcción circular que en el centro figuraba una torre con vigilantes, se podía ver en todas direcciones, lo interesante de esta estructura era que desde ahí se podía ver a todos los vigilados sin que ellos se dieran cuenta de ello.

sociales. Es importante aclarar que si bien se trata de discursos, en el ámbito educativo por ejemplo, el cuerpo sigue teniendo un lugar secundario.

Algunos autores entre ellos S. Turner (1989) y Porter (1993) señalan que la teoría feminista es un importante referente de las reivindicaciones del cuerpo, y ha aportado y marcado rupturas en la forma de concebirlo "...ha reorientado el pensamiento social hacia el problema del cuerpo, el problema de los cuerpos diferentes y el problema de la sexualidad" (S. Turner, 1989, p 17).

El movimiento feminista denuncia la explotación, la represión y los mitos que asocian a la mujer con lo impuro, incompleto, por debajo del hombre, busca construir nuevas formas de relación entre mujeres y hombres y terminar con la degradación que se tiene de ellas.

Es una lucha constante en donde el machismo y la misoginia, como vemos constantemente en redes sociales, trata a los cuerpos de las mujeres como cosas, como objetos sexuales. Es una realidad constante y preocupante que me lleva a preguntar ¿Cómo se está educando a los niños y niñas en cuanto a la comprensión de su sexualidad y al género, a la forma de ver a los otros y así mismos a partir de sus cuerpos?

Los discursos de la teoría feminista ponen en la mira las formas de concepción de los cuerpos, las diferentes corporalidades. Poniendo de manifiesto que el género es una construcción social, que si bien el sexo es una condición biológica, las constantes relaciones de poder en una sociedad determinada condicionan a los cuerpos a ser de una u otra manera, como es el caso de los roles de género.

Entre otras manifestaciones que tienen que ver con el cuerpo visto desde otra perspectiva, podemos hablar de la teoría *queer* que surge en los años 80 en EEUU, Planella (2006) señala al respecto que la teoría *queer* busca "deconstruir las construcciones sociales de los patrones corporales que han sido dados" (Planella, 2006, p. 107). Se considera una de las teorías más radicales. Se trata no de contradecir, sino de pensar el cuerpo de otra manera, que de sentido y pertenencia a las personas.

Así mismo, las intervenciones de los cuerpos con los tatuajes, los piercings, las rastas, el bodybuilding⁵ tienen que ver con la búsqueda de una identidad, de pertenencia a algún grupo social o cultural, con la transgresión a la normativización sexo-genérica como de resistencia o como reivindicación.

La danza, el performance, las artes visuales, la intervención y transformación de los cuerpos en las identidades de género y transgénero, cuerpos fragmentados por alguna “discapacidad” son otras manifestaciones que ponen atención al cuerpo. Algunos se fundan en estereotipos corporales formados y legitimados por la sociedad y otros como una forma de lucha.

En un seminario al que asistí en 2017 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sobre *Cuerpo, racismo y poder*, Silvia Citro, antropóloga y bailarina de origen argentino, hizo referencia a los cuerpos “legítimos”⁶ o “hegemónicos”, esto es, hay una imagen corporal construida por la moda, por el ideal de cuerpo que rige y se generaliza sin importar la diversidad de los cuerpos. Se trata de relaciones sociales que legitiman un cuerpo ideal dentro de un entramado de relaciones sociales de poder a los que aluden Bourdieu y Foucault, que a lo largo de la historia han condicionado nuestra forma de relacionarnos en la sociedad, con el entorno natural y con la construcción de nuestra identidad.

Los estereotipos de belleza que sostienen que la delgadez, la blancura, la limpieza corporal, el rostro bonito, la lucha por no envejecer son ideales, comienzan a cambiar y ahora se miran los cuerpos anchos, transformados y diferenciados. Se puede hablar entonces de las manifestaciones corporales como forma de reivindicación, de resistencia y de reapropiación. Así, los discursos de los cuerpos en la actualidad nos sirven para entender y vivir de manera propia y diferente a lo establecido y legitimado en la sociedad.

Por otro, en las reconfiguraciones de las ideas del cuerpo con los avances en ciencia y tecnología, se habla de cuerpos artificiales creados para servir y para perdurar en el tiempo. Basta echarle un vistazo a la película *Blade Runner* (1982) o la serie británica de sátira

⁵ En español significa fisicoculturismo, tiene la intención de aumentar la musculatura y cambiar considerablemente los cuerpos

⁶ Esta noción de cuerpos “legítimo” la retoma de Bourdieu, quien dice que los cuerpos “legítimos” son cuerpos alienados, que se construyen socialmente a través de relaciones de poder.

futurista *Black Mirror* (2011) en donde los avances en ingeniería genética permiten modificar e inmortalizar al cuerpo y o la conciencia humana debido a que el cuerpo “real” muere.

En un capítulo de la serie, el esposo de una mujer muere en un accidente, ella sufre la pérdida pero hay la posibilidad de tener un reencuentro con él a partir de un software que contiene los mensajes de Facebook, twetts, conversaciones del hombre y que si se activa puede traerlo de vuelta. Se puede solicitar por paquetería un cuerpo plástico al que le agregan la forma de ser, la voz del esposo muerto. No tiene que ser alimentado, no sufre, no duerme, es una especie de robot.

Aunque aún estamos lejos de llegar a eso y se trata de ciencia ficción, es interesante mirar las construcciones y aspiraciones que se tienen del cuerpo por la tecnología, si bien es una ficción y que pretenden inmortalizar la conciencia del ser y al cuerpo.

Finalmente se habla sobre el cuerpo como objeto de consumo, con carácter mercantilista en la publicidad, la moda, los productos de belleza, las dietas, la medicina. El cuerpo como mercancía que implica también lo que S. Turner (1989) llama “producir un cuerpo” es decir, generar prácticas individuales del cuidado del cuerpo y del rostro que posicionan y dan presencia y prestigio social a los individuos. Esto los lleva a invertir tiempo y dinero para mejorar la apariencia física y el estar “bien”.

Tiene que ver con los procesos de individualización de los sujetos que más bien mantienen una relación consigo mismos y no con la naturaleza en una especie de narcicismo. Lo que lleva a la pregunta ¿Para qué se producen cuerpos individualizados?

Una posible respuesta la tiene Foucault cuando dice que se busca producir un cuerpo útil, disciplinado, que sirva a las necesidades específicas de la sociedad de consumo capitalista. Sin generalizar ni tratar de crear controversia al respecto, conviene reflexionar sobre el tipo de educación que existe en las escuelas, qué es lo que queremos o pensamos como educación y cómo podemos intervenir a partir de entender desde esta perspectiva al cuerpo mismo y sus relaciones con los otros y con la naturaleza.

Ligado a esto, S. Turner (1989) menciona que en los discursos sobre el cuerpo se encuentra la defensa de la ecología como parte la relación sociedad-naturaleza. Se remiten las dimensiones que ya he expuesto respecto a las personas y la relación con los otros, con la naturaleza y consigo mismas.

Estas relaciones se dan de manera distinta en las grandes ciudades y en las comunidades indígenas. En la mayoría de ellas se preservan los recursos naturales al tener una relación estrecha con la naturaleza que tiene un sinnúmero de interpretaciones y simbolismos. En este sentido, el cuerpo juega un papel importante, puesto que es con éste mismo que estamos en el mundo y por ello considero que es importante reflexionar al respecto.

Lo que me interesa destacar de este apartado además de poner de manifiesto los discursos corporales, es pensar cómo estas rupturas epistemológicas y la mirada actual del cuerpo se trasladan inevitablemente a la educación. No se trata de procesos separados, sino de un *continuum* que puede condicionar las formas en las que los niños y niñas aprenden sobre y a través de su cuerpo, el de los demás y sobre la relación con la naturaleza.

1.2.2 El cuerpo como construcción social.

En este apartado, retomo a algunos autores y sus aportaciones respecto a la noción de cuerpo como construcción social. Expongo el concepto de cuerpo y como es que la filosofía, la sociología y la antropología distinguen al cuerpo biológico del cuerpo social y cultural.

S. Turner (1989), aludiendo a Berger y Luckmann quienes hablan sobre la construcción social de la realidad, menciona que es en la realidad “en donde el mundo natural es socialmente constituido y transformado por la actividad humana. Los seres humanos no aprenden tan solo el mundo natural como algo dado, pues la naturaleza se encuentra siempre mediada por la cultura” (p.58), es decir, a partir del contexto sociocultural se va construyendo el conocimiento o lo que conocemos como realidad.

Todo cuanto sucede en nuestro alrededor implica necesariamente a nuestro cuerpo, incluso de las que no nos damos cuenta; ver, oír, sentir, oler, tocar, comer, vestirnos, etc. y esto da sentido al mundo que nos rodea.

Le Breton menciona que es con el cuerpo “moldeado” por la cultura y el contexto social en donde se construye el sentido y la relación con el mundo, es de éste que se da sentido a la existencia individual y colectiva

a través de su corporeidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia. Lo transforma en un tejido familiar y coherente, disponible para su acción y permeable a su comprensión. Como emisor o como receptor, el cuerpo produce sentido continuamente y de ese modo el hombre se inserta activamente en un espacio social y cultural dado (Le Breton, 2002b, p. 8).

Pero ¿Qué es el cuerpo? A lo largo de la historia su definición se ha ido construyendo y re construyendo a partir de diferentes posturas ideológicas y epistemológicas. Etimológicamente la palabra cuerpo tiene fundamentalmente dos connotaciones: cuerpo y mente. Cuando se habla de cuerpo se piensa en la carne, lo físico distinto de la persona. “El término de cuerpo que usamos en la lengua castellana, procede del vocablo latín *corpus*, *corporis*, y que significa carne, individuo, cadáver” (Planella, 2006, p. 34).

En el diccionario de la Real Academia Española, menciona que cuerpo es 1. m. Aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos 2. m. Conjunto de sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo. 3.m. Tronco del cuerpo a diferencia de la cabeza y las extremidades.

Si revisamos estas nociones del cuerpo, vemos que se piensa al cuerpo como carne, como material físico. Al respecto coincido con Planella en que “en los diccionarios en general el cuerpo se limita a ser entendido como algo físico sin posibilidad de ser interpretado desde su perspectiva simbólica.” (Planella, 2006, p. 37) pues se hace referencia al cuerpo como la parte física de la persona, es decir, como una extensión más, no como parte constitutiva.

Sin embargo, al revisar la palabra *Cuerpo*, (2004) del Diccionario Akal de filosofía, hallé una definición de cuerpo distinta. Al buscar me remite a *corporeidad*⁷. Se hace referencia al filósofo Merleau-Ponty quien distingue entre:

«el cuerpo objetivo», que es el cuerpo considerado como una entidad fisiológica, y «el cuerpo fenoménico», que no es ningún cuerpo particular, ninguna entidad fisiológica, sino mi (tu) cuerpo tal y como yo (tú) lo experimento. Evidentemente, es posible experimentar el propio cuerpo como una entidad fisiológica, pero éste no es el caso habitual. Lo característico es que yo experimente mi cuerpo (tácitamente) como una capacidad unida para hacer esto y aquello –escribir esta oración, aliviar este picor, etc–. Sucede, además, que este sentido que yo tengo de mis propias capacidades motoras (expresadas, digamos, como un cierto tipo de confianza corporal) no depende de ninguna comprensión del proceso fisiológico involucrado por la ejecución de una acción (p. 216,225).

Las aportaciones de Merleau-Ponty parten de la fenomenología en donde el cuerpo es un vehículo, es el

punto de partida de toda relación que la conciencia establece con el mundo. El mundo fenomenológico no es puro ser, sino el lugar de intersección entre mis experiencias y las de los demás. Somos presencia activa en el mundo y ante los otros. El cuerpo propio está en el mundo como el corazón está en el organismo (Escudero, 2007, p. 146).

S. Turner (1989) cita a Gabriel Marcel, un filósofo francés de finales del siglo XIX, que sostenía que

el cuerpo no es un objeto o un instrumento; más bien yo soy cuerpo, lo que constituye mi sensación primordial de posesión y control [...] el cuerpo no tiene relación contingente o exterior con la existencia, pues mi cuerpo está siempre presente de forma inmediata en la experiencia, para Marcel tener cuerpo es estar siempre corporificado, la existencia es encarnación experimentada [...] el cuerpo es el punto de partida fundamental de cualquier reflexión sobre el ser y tener, sobre existencia y posesión (S. Turner, 1989, p.81).

⁷ Al respecto, Duch citado por Planella menciona que “cuando afirmamos que el cuerpo humano es *corporeidad* queremos señalar que es alguien que posee consciencia de su propia vivacidad, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación al futuro...” (p. 47)

Tanto para este autor como para Merleau-Ponty, el cuerpo es el punto de partida fundamental para la reflexión y estudio profundo de los problemas que aquejan al ser humano. Esta es una concepción fenomenológica del cuerpo que parte de la percepción para comprender y entender el mundo.

S. Turner (1989) define al cuerpo diciendo que soy cuerpo al mismo tiempo poseo un cuerpo y además produzco un cuerpo por ello mi cuerpo es la característica más próxima de mi yo social que me identifica como persona y como colectividad. Para este autor y para los que ya he mencionado, el cuerpo es la persona, no están separados.

Pero ¿Cómo se entiende al cuerpo? en donde se halla éste en el mundo y a partir de qué, es decir ¿Está mi cuerpo en la naturaleza o en la cultura?

Al respecto Martínez (2004) menciona que en el darwinismo social y en el funcionalismo de Talcott Parsons el cuerpo se introduce en la teoría social como el “organismo biológico”, que considera el cuerpo con una base “biológica y pre-social” en donde se fundan las superestructuras del yo y de la sociedad y por otro lado los constructivistas como, Foucault y Turner toman el cuerpo como algo que pertenece a la cultura y no a una identidad biológica. Desde esta perspectiva, el cuerpo es interpretado culturalmente en todas partes, por lo tanto, la biología no se encuentra excluida de la cultura, sino que está dentro de ella. (p. 128).

Asimismo, para Turner el cuerpo es un entorno natural, sin embargo, está socialmente constituido. Si el entorno desaparece, mi cuerpo también lo hace. Retoma algunos aspectos de la teoría marxista en donde “el cuerpo no es algo dado, es una realidad histórica mediada por el trabajo humano e interpretada por la cultura de los hombres” (S. Turner, 1989, p. 33-58)

El cuerpo se halla en un entramado de relaciones sociales y culturales que lo van construyendo y reconstruyendo además, el cuerpo es naturaleza biológica. No es ni puramente biológico ni puramente sociocultural. Aguado Vázquez (2004) lo sintetiza de manera que para él, el cuerpo es una unidad *biocultural*.

Hasta aquí puedo decir que:

- El cuerpo es una construcción sociocultural, no está separado de la naturaleza, sino que es parte inevitable de ella.
- El cuerpo no es contraposición de la mente, por lo tanto el cuerpo constituye a la persona.
- En la teoría, el cuerpo se coloca positivamente en el centro de diferentes discursos.

Si bien el discurso e imaginarios en torno al cuerpo lo posiciona positivamente a partir de cuestionar el dualismo antropológico, es importante señalar que en la práctica social y pedagógica aún hay una distancia marcada.

1.3 El cuerpo en la pedagogía

Estoy sentado ante mi hermoso escritorio. No lo conoces. ¿Cómo podrías? Se trata, concretamente, de un buen escritorio burgués, bien organizado, pensado para tareas docentes. Tiene, en el sitio donde de ordinario se hallan las rodillas del escritor, dos terribles puntas de madera. Y ahora presta atención, cuando uno está terriblemente sentado, es cuidadoso, y escribe algo bueno y burgués, entonces está perfectamente. Pero, ay de ti si te emocionas y mueves el cuerpo aunque sea solo un poco, porque entonces, inevitablemente, se te clavan las maderas puntiagudas en las rodillas y ¡como duelen! Te podría enseñar los cardenales. ¿y qué es lo que eso quiere decir?: “no escribas nada emocionante y no permitas que tu cuerpo se mueva”

Franz Kafka, carta a Oscar Pollak, domingo 24 de agosto de 1902⁸

Después de hacer una revisión de los discursos corporales a grandes rasgos en la sociedad occidental desde la antigüedad, pasando por la modernidad hasta la actualidad, en este apartado hago una revisión del cuerpo en la escuela tradicional y la escuela nueva. En estos procesos educativos pedagógicos, el cuerpo ha estado ausente y son la herencia del pensamiento cartesiano, pero también ha sido la búsqueda de otras formas de educar.

En las nociones del cuerpo el racionalismo cartesiano tiene mucho que ver con los procesos educativos, las aportaciones de Foucault son en cierta manera una respuesta al racionalismo cartesiano, quien señala que el libro de Descartes *el Hombre-máquina* “estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimiento empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo” (Foucault, 2009, p.158).

Es a partir de la *escuela nueva* en donde según Planella (2006) hay una recuperación del cuerpo en la pedagogía. La *escuela nueva* es un movimiento de renovación pedagógica que se desarrolló a finales del siglo XIX y que “aporta una enseñanza fundamentada en los métodos activos y una atención especial a los aspectos físicos de la persona” (p. 188).

Se trata de la presencia corporal, la corporización educandos que posibilita los aprendizajes a partir de los sentidos.

⁸ Citado en Moyano, segundo y Planella, Jordi (coord). (2011) *Voces de la educación social*. Barcelona: UOC

Un aspecto importante que quiero presentar es lo que se refiere a la higiene en la escuela estrechamente relacionado con la salud, el control y la disciplina de los cuerpos de los educandos.

1.3.1 El cuerpo y la higiene

A finales del siglo XIX y principios del XX se extiende la idea de la higienización en la escuela, predominan las ideas científicas del cuerpo biológico y la pedagogía debe ayudar a mantenerlo sanos. Asociado al aumento de la población, las constantes migraciones propiciaron hacinamiento en los hogares, al aumento de los riesgos de las enfermedades como la viruela, tifus o tuberculosis, surge la salud pública como problema, las vacunas son indispensables. En el caso de la escuela, la población aumentó y hubo un mayor acceso a la educación.

Moreno (2009) menciona al respecto que “la progresiva intensificación de la vinculación entre higiene y educación constituyó un factor influyente en el proceso de modernización de los sistemas educativos” (Moreno, 2009, p. 25).

En el caso de México que no es ajeno a los cambios que suceden en el mundo, la higiene se asocia al proceso de modernización de las ciudades. Herencia de la ilustración y el pensamiento racionalista y científico.

Según Moreno (2009) “El impulso progresivo que la higiene escolar fue adquiriendo estuvo condicionado por la extensión misma del movimiento higienista, el desarrollo experimentado por las ciencias positivas, la emergencia de nuevas concepciones educativas que consideraban que la educación debía ser integral o completa es decir, que debía ser a la vez física, intelectual y moral” (Moreno, 2009. p. 27), se considera que si el cuerpo está biológicamente sano, entonces se pueden potenciar los aprendizajes en la escuela.

Sin embargo y al respecto Planella menciona (2006) que la higienización de los cuerpos que se da gracias a los avances de las ciencias biomédicas está asociada al control, disciplinamiento y homogeneización de los mismos y para Moreno (2009) se trata de lograr

el ideal del hombre que es educado y civilizado; esto se asocia a los buenos hábitos por ejemplo el comer “adecuadamente”.

La pedagogía y la medicina hacen equipo para atender las condiciones escolares en cuanto a la salud-enfermedad de los educandos, se piensa que si el cuerpo estará sano, la mente lo estará por igual.

La herencia cartesiana nunca ha dejado de existir, así como el racionalismo, en donde predomina la razón y el cuerpo se asocia a la animalidad que es necesario erradicar a través de la educación de los cuerpos y la higiene juega un papel importante para esa finalidad.

Uno de los aspectos que quiero resaltar es la ergonomía, que aparece en el siglo XX y que se refiere a mobiliario que se hace para adaptarse al cuerpo de los educandos en este caso que esté bien sentado y con la espalda recta.

Sin embargo hasta la fecha, puedo decir con certeza y más en estos tiempos de estudio arduo, que es de lo más incómodo estar sentado en una silla, sea la que sea. Por ello, cuando leí el fragmento de la carta de Kafka me sentí terriblemente aludida, pues aunque mi escritorio no tiene las puntas de manera para controlar mi postura, resulta incómodo y casi imposible mantenerme en esa posición por largo tiempo. La ergonomía ha servido por mucho tiempo para corregir cuerpos y mantener a los niños en una posición que se considera adecuada en la práctica escolar.

Concuero con las ideas de Planella en cuanto a los fines de la higiene, estos procesos de disciplinamiento y control de los cuerpos los explica Foucault cuando menciona que “las disciplinas racionales del cuerpo y de las poblaciones eran respuestas a las crisis urbanas... asociadas con el aumento demográfico y la planificación de las ciudades, mientras que la regulación del cuerpo interno y externo requería de la intervención de la psicología, la medicina clínica...” (S. Turner, 1984, p. 29).

No quiero detenerme mucho tiempo en este apartado pues la higiene es solo el producto de condiciones sociales, de políticas públicas y educativas, de modelos pedagógicos en diferentes momentos históricos. No es el punto y aparte de este tema. Este está implicado en todo el proceso educativo desde casi el nacimiento de la escuela.

1.3.2 La escuela Tradicional- La escuela nueva

El principal deber de esta escuela es el de producir esclavos asalariados y obedientes. Yo me paso la vida enseñándoos cosas que no tienen valor alguno. Os enseño grandes divisiones con cifras que representan dinero que puede ser contado. Mi tarea es la de procurar que aprendáis a leer y escribir de manera que paséis a manos de esos grandes maestros, los magnates que son dueños de la prensa, para que vosotros aceptéis lo que ellos quieran... mi cometido es el de disciplinaros para obligarlos a que me respetéis, porque yo represento a la autoridad. Al llamarme "señor" os estáis preparando para vuestra vida de inferioridad y servilismo... en resumen, muchachos, de vosotros depende que nuestro sistema de clase capitalista, de ricos y pobres, de explotadores y explotados, continúe hacia un éxito mayor. (A.S. Neill en Palacios, 1995, p. 184)

En este fragmento sobre los fines de la educación según Neill, el cuerpo no figura, el cuerpo de los educandos debe limitarse a un espacio en donde se privilegia la razón, los conocimientos que el profesor debe enseñar a los niños que son solo receptores y quien lo único que deben hacer es atender a lo que el maestro dice, para ello profesor se vale de la disciplina. Podemos o no coincidir con el pensamiento de este autor, lo que importa aquí es la impresión que da sobre el cuerpo anulado, la emoción y el sentido de aprender tampoco figuran en este escenario. Escenario que muchas veces vemos en la realidad educativa actual. Entonces, se hace necesario reflexionar ¿Para qué educar? ¿Qué busca la escuela de los niños y niñas?

Es una constante, que durante largo tiempo está en discusión y, que ha pasado por diferentes momentos, no voy a hacer un esbozo de mis críticas radicales a la educación asociados a las lecturas de Illich y Reimer, que cabe destacar, Jesús Palacios (1995) retoma en su libro *La cuestión escolar*, quien comienza su libro diciendo que hay una crisis en todos los niveles educativos y que añado, continua en la actualidad.

Los constantes cambios políticos, económicos, sociales, culturales requieren cambios sistemáticos, estructurares en el sistema educativo, así como adaptaciones y reconfiguraciones en los modelos pedagógicos. En estos momentos de la historia, el cuerpo, su estudio y las nociones han proliferado, pero no quiere decir que en la práctica sea una realidad.

Quisiera hacer en análisis de cómo es que el cuerpo ha estado presente y ausente en los diferentes movimientos pedagógicos que han propuesto formas, acciones, prácticas para educar a lo largo de la historia y las implicaciones que éste tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hay dos momentos que voy a abordar paralelamente, la escuela tradicional y la escuela nueva, con el fin de destacar ambos movimientos pedagógicos en tanto oposición de la escuela nueva con los métodos de la escuela tradicional. Esta última asociada al racionalismo cartesiano que busca disciplinar, someter y aderezar los cuerpos, en cambio la escuela nueva intenta colocar al cuerpo al centro ya no como espectador sino como un sujeto activo, con todos sus sentidos para mejorar sus procesos de aprendizaje. (Planella, 2006, p. 188-189).

Podría decir que en la escuela tradicional se articula la historia de las disciplinas; no quiere significar que en la escuela nueva no exista, sino que se hace más sutil, mientras que en la primera se da de forma explícita. Palacios expone que la escuela tradicional se relaciona con lo que Foucault (2009) entiende por disciplina y cuerpos dóciles, quien durante los años 70 ya pretendía demostrar como el cuerpo había pasado de una concepción fundamentada en el poder como una necesidad de corregir los cuerpos “desviados” llevándolo a situaciones de control social de los cuerpos sin tener cabida la autonomía.

En el libro de Foucault *Vigilar y castigar* (1975), habla sobre la normalización del control y la disciplina de los cuerpos a partir de lo que él llama, “anatomía política”. Se trata de ejercer sobre el cuerpo una coerción débil, de asegurar presas en nivel de la mecánica: movimientos, gestos actitudes, rapidez; entonces la disciplina se trata de “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2009, p. 159).

Para Foucault se trata de relaciones de poder, control y disciplina de los cuerpos cuya finalidad es obtener una utilidad productiva o bien en el caso de la educación orientar la disciplina: los cuerpos callados, sin hablar y sin moverse, para aprender lo que el educador

quiere que el educando aprenda en cuanto a contenidos y no en lo que realmente le interesa al estudiante.

Esta actitud del docente, es predominante en la escuela tradicional y constantemente criticada, no quiere decir que en la escuela nueva desaparece, incluso en la actualidad, hace unos días una compañera docente nos contaba que uno de los niños que está en su grupo quedó “traumado” pues en el preescolar, la maestra lo amarraba en el escritorio a la hora del recreo como una forma de castigo, el niño se volvió con el tiempo introvertido, actualmente se encuentra en quinto grado, apenas comienza a leer y a interactuar con otros niños.

Al respecto, Gore (2000) citado en Planella (2006) retoma las ideas de Foucault respecto al control escolar y que tienen que ver con:

- La vigilancia que parte de la estructura panóptica, donde el docente controla a los educandos,
- La normalización que implica comparar a los sujetos y dividirlos entre los que son y no son normales y a partir de ello, aplicar los dispositivos que los han de normalizar a través de enseñar normas de comportamiento, de actitudes y de conocimientos,
- La exclusión se asocia a la idea anterior, entre los que tienen buen comportamiento y los que no.
- La clasificación por edades, por sexo, por nivel de funcionamiento, etc., la distribución de los cuerpos en el espacio, en las aulas, en grupos,
- La regulación se refiere a someter a los cuerpos a normas, restricciones, reglas, sanciones, recompensar y castigos. (p. 211-212)

El control de los cuerpos se hace implícito, pasa desapercibido en la realidad escolar pues no se nombra de esta manera, ha sido normalizado por lo que asumimos como dadas las prácticas de control del cuerpo.

Por ejemplo, actualmente los niños y las niñas usan uniforme escolar, se forman los lunes al llegar a la escuela por grupos, estaturas y sexo para marchar en orden al salón de clase. Dentro del salón hay una formación de bancas que el docente acomoda y distribuye a los estudiantes de acuerdo a su comportamiento. Por ejemplo, en la escuela donde daba clase

de danza, había una mesa justo al lado del escritorio de la maestra, ahí se sentaba el niño que más “lata” daba, aunque todos lo hacían. Es una disciplina y control que Planella (2006) llama *pedagogía del cuerpo físico*⁹.

Es importante, por otro lado, matizar el concepto de disciplina. Considero pertinente la noción que Foucault usa para entender las relaciones de poder en el contexto escolar. Se debe tener cuidado cuando se hace esta crítica pues de alguna manera la disciplina es importante en los procesos educativos, la libertad de los niños no puede darse así sin un grado de disciplina, Gramsci citado por Palacios (1985) indica que la libertad debe ir acompañada de la responsabilidad, parece necesario un cierto grado de disciplina, de coacción, que imponga ciertos hábitos, ciertas normas y ciertas limitaciones a la pura libertad individual (Palacios, 1995, p. 416).

Se podría hablar de una autodisciplina, que los mismos niños desde su propia voluntad regulan su comportamiento y no como sin sistema de control desde afuera, es un proceso que se debe ir construyendo.

Retomando lo que L. Althusser llama aparatos ideológicos del estado, la escuela reproduce la ideología dominante y a su vez reproduce las condiciones de producción. (Palacios, 1995, p. 435). Se trata de pensar las prácticas educativas desde el poder institucional ¿Para qué asistir a la escuela? ¿Cuál es su finalidad? Es necesario repensar la educación que queremos, de acuerdo al contexto al que pertenecemos.

La disciplina de los cuerpos, está siempre presente a lo largo de los procesos educativos aunque con matices distintos de acuerdo a los momentos históricos. Por ejemplo en el siglo XVII en los colegios-internados de los jesuitas, tratándose de la educación tradicional, se trataba de separar a los jóvenes del mundo exterior y mantenerlos en vigilancia constante e ininterrumpida, se quería evitar que los jóvenes cayeran en las tentaciones débiles, pues se pensaba que el cuerpo encarnaba al mal (Palacios, 1995, p.16). Había una separación tacita entre la escuela y el exterior, como un mundo aparte, “se recomendaba que las escuelas se

⁹ Planella distingue entre pedagogía del cuerpo físico que clasifica, controla, castiga y corrige los cuerpos con la pedagogía de lo sensible o simbólico que privilegia el movimiento de los cuerpos, la improvisación, no hay regulación estricta de los cuerpos.

establecieran en lugares tranquilos, alejados del estrépito y las distracciones de la vida cotidiana” (Palacios, 1995, p. 19)

Según Palacios la escuela tradicional es “el camino hacia los modelos de la mano del maestro. Sin un guía, recorrer el camino sería imposible y es esa precisamente la función del maestro: ser un mediador entre los modelos y el niño. El maestro simplifica, prepara, organiza, ordena...” (Palacios, 1995. p. 21) se trata pues de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños, ayudarlos a disponer de sus posibilidades, el niño debe acostumbrarse a las normas estrictas que le impiden liberar su espontaneidad y sus deseos.

A lo largo del surgimiento de las posturas pedagógicas “renovadoras” y “antiautoritarias” los autores irán haciendo las críticas de acuerdo a su pensamiento y concepción de educación. Como Dewey (1859-1952) pedagogo y psicólogo estadounidense se opone a la herencia cartesiana y critica la pedagogía tradicional por “aplacar, someter y tener controlados” los cuerpos de los niños y niñas, con la intensión se transmitir saberes intelectuales (Planella, 2006, p. 190).

Por otro lado, el pedagogo suizo Ferriere (1879-1960), critica los métodos tradicionales aludiendo que “en donde reinaba la alegría de vivir, la escuela hace que reine la inquietud. Donde imperaba el regocijo, se impone la gravedad. El lugar del movimiento espontáneo exige inmovilidad; en lugar de los gritos y las risas el silencio” (Palacios, 1995, p. 57). Esta es una crítica a la escuela tradicional pero bien puede ser una crítica a la escuela de nuestros días.

El movimiento de la escuela nueva se origina a finales del siglo XIX y se caracteriza por un cambio de concepción del niño, asociado a la teoría de la evolución infantil, se trata ahora de tomar en cuenta el presente del niño y no su futuro laboral, por lo tanto se debe garantizar al niño la posibilidad de vivir su infancia con felicidad. (Palacios, 1995. p. 30)

Una de los primeros “renovadores” de la nueva pedagogía es Rousseau (1712-1772). Su pedagogía naturalista retorna a la naturaleza, a las sensaciones corporales, la pedagogía vivenciada, las actividades desarrolladas al aire libre. Para este autor, el niño nace sensible, las sensaciones son los primeros materiales de conocimiento y por lo tanto su vida intelectual se desarrolla sobre una base sensitiva, por ello, este autor afirma en su libro el

Emilio (1762) que “los primeros libros de filosofía son los pies, las manos, los ojos. Sustituir todo esto por libros no es enseñarles a razonar, es enseñarles a utilizar la razón de los otros” (Planella, 2006, p. 183).

Los cambios en los paradigmas pedagógicos están ligados a los cambios que se dan en una sociedad determinada, y en todos estos cambios hay una noción y uso del cuerpo, pues somos inevitablemente cuerpo.

Planella (2006) rescata de la escuela nueva aspectos como el tomar en cuenta las necesidades del niño, y por lo tanto su personalidad y sus dimensiones motrices, psicológicas, afectivas y sociales. Presenta cuatro dimensiones como:

- La libertad de movimientos en los espacios y contextos educativos para los niños.
- La visión del desarrollo infantil que tiene presente la perspectiva psicológica, social y motriz.
- La facilidad de los aprendizajes a partir de la experimentación personal de los educandos, reintroducción de materias consideradas marginales como la educación física.
- La toma de conciencia del cuerpo por parte del niño (p. 189).

Uno de los aspectos de la escuela nueva que se refieren al cuerpo es la psicomotricidad, de hecho la misma palabra conjunta la noción mente-cuerpo, se trata de una relación integral y holística. La palabra motriz se refiere al movimiento, mientras que *psico* determina la actividad psíquica en dos fases: la socio afectiva y la cognitiva..

Esta nueva concepción del cuerpo, intenta “superar los modelos terapéuticos y educativos, fundamentados en una perspectiva anatómica y clínica” (Planella, 2006. p.191). Nuevamente a partir de los estudios relacionados con el desarrollo del niño a partir de la teoría psicogenética del biólogo y psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) y el desarrollo de la neurología mediante las aportaciones de la médica, psiquiatra y pedagoga italiana María Montessori quien privilegia la libertad y espontaneidad del niño integrando como motor del aprendizaje la evolución sensorio motriz del infante.

Una de las mayores críticas a la escuela tradicional es que se privilegia la razón y se disciplina el cuerpo. Separa, uniforma, homogeniza, “nada hay más contrario a la naturaleza del niño que los métodos escolares; todas las vidas de todos los niños caen bajo su yugo, a todas las sujeta y las moldea, y permanecen bajo su acción horas, meses y años enteros” (Palacios, 1995, p. 57).

Por último, de los denominados activistas de la escuela nueva, se encuentra A. S. Neill (1883-1973), educador escocés, crítico de la escuela tradicional y de su tiempo, hace una crítica no solo a la escuela sino también a la sociedad en la que vive. Este autor, ve la educación desde una perspectiva más amplia e inmersa en el sistema capitalista. Considera que es complicado reformar la educación mientras sea parte del sistema capitalista en donde las relaciones de clase imperan. Congruente a su pensamiento “Neill se niega a desempeñar el papel entre la sociedad y los niños, se niega a convertirse como lo ha apuntado Pierre Laguillaumie, en un agente de la ideología burguesa” (Palacios, 1995, p. 186).

Lo que hace Neill es crear un modelo alternativo, cuyo objetivo es la felicidad de los niños que se materializa en la escuela de Summerhill en donde intenta suprimir el sistema de represión y disciplina que inhibe la libre expresión de los niños y niñas. Los postulados de la propuesta de Neill son según Palacios, cuatro: la confianza en la naturaleza del niño, la redefinición de la finalidad de la educación, la libertad individual y del grupo, como la importancia dada a las emociones y la forma en que la escuela afronta el problema de la educación. (Palacios, 1995. p. 193-208).

Aunque no se explicita la importancia que se le da al cuerpo en los postulados del movimiento de la escuela nueva, es evidente que éste pasa a tener un lugar privilegiado. Desde el momento en el que la educación se centra en las necesidades, naturaleza y deseos de los niños, el cuerpo se manifiesta inevitablemente. La crítica está dada en gran parte del capítulo primero de este trabajo en donde la cultura occidental sigue atribuyéndole un significado fragmentado al cuerpo.

Considero que en los lugares o espacios en donde el cuerpo se concibe de otra manera, es decir, en donde se aprende con y a través del cuerpo, de los sentidos, con el cuerpo

presente, etcétera, son lugares privilegiados por ejemplo, algunos colegios privados. Y en la mayoría de los casos solo se aborda en los primeros años de los niños y niñas.

En el caso de la educación en México por ejemplo, Bovio¹⁰ indica que en el proceso de enseñanza- aprendizaje lo biológico y lo psíquico no interactúan o se intenta reducir lo uno a lo otro. La motricidad se atiende a parte de la actividad artística y la intelectual. (2007, s/p).

El distanciamiento entre el ser humano y la naturaleza es cada vez mayor. El modelo capitalista neoliberal se ocupa de intentar conquistar el mundo y la naturaleza. El individualismo permea en los cuerpos ausentes, alienados, narcisistas, consumistas, de lo espontáneo e instantáneo, de lo efímero.

Coincido con Bovio (2007) cuando dice que:

Necesitamos de la crítica para desenmascarar la deficiente lectura del cuerpo que se esconde detrás de los excesos de nuestro tiempo. Los errores en el autoconocimiento humano se ven acompañados por prácticas antinaturales, autodestructivas. La alienación colectiva propiciada por los medios masivos de comunicación manifiesta el vacío de una sociedad disociada, ignorante de su propia corporeidad (s/p).

Resulta paradójico cómo los avances de la ciencia, tecnología y del conocimiento del mundo en las sociedades modernas sirven para destruir el ecosistema, para despojar a los pueblos de su territorio, para enajenar y no resolver los problemas de pobreza, enfermedad que permean en nuestro mundo.

En el ámbito educativo, sucede algo parecido, los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan sin pensar en las posibilidades que tiene el cuerpo para desarrollar conocimiento en todos los ámbitos. Al respecto Rengifo¹¹ (2003) plantea que “la escuela, si bien erosiona el saber encarnado, en muchos casos no logra sustituirlo por una relación racional con la naturaleza. Y es que el aprendizaje corriente, el no escolarizado, se halla asociado a un saber hacer de y con los sentidos, a un saber encarnado y no abstracto” (p.19).

¹⁰ Arturo Rico Bovio (febrero de 1944) es Filósofo, escritor, académico y abogado mexicano de origen chihuahuense.

¹¹ En América Latina hay autores que hacen aportaciones e investigaciones desde sus propias culturas. Rengifo es Licenciado en educación, con estudios de antropología y filosofía. Estudiante de la agricultura y la filosofía andina, ha participado en proyectos sobre educación y biodiversidad desde la cosmovisión andina.

CAPÍTULO 2

EL CUERPO COMO TOTALIDAD HÑÄHÑU

Capítulo 1

El cuerpo como totalidad hñähñu

“Todo lo que ves que incluye las cosas divinas y las humanas, es todo uno; somos miembros de un gran cuerpo”

Séneca¹²

Meras disquisiciones propias de la cultura y el momento son determinar [...] si la médula ósea es origen del semen otomí, o si la memoria se aloja en el corazón maya, al fin y al cabo sólo el devenir es constante; todo, a la par cambia, se desvanece, aunque sea plumaje de quetzal se desgarrar...

Aguado Vázquez

Introducción

En el primer capítulo, mencioné tres dimensiones del ser humano que Le Breton (2002a) apunta como rupturas: la ruptura del sujeto con los otros que tiene que ver con el individualismo, la ruptura con el cosmos, en donde la materia prima que compone al sujeto no encuentra correspondencia en otra parte y, la tercera es la ruptura con uno mismo, es decir, poseer más que ser cuerpo.

En este segundo capítulo, trataré la concepción del cuerpo como una respuesta al dualismo entre mente-cuerpo que configura las formas de relación en el mundo. Por ello sugiero que la noción que se tiene en la sociedad moderna de cuerpo y que es una de otras tantas maneras de mirarlo, en lo que se refiere a los procesos de enseñanza aprendizaje no potencia al cuerpo y desprende a los niños y niñas de su propio ser, de los otros y de la naturaleza. Sugiero acercarnos a las epistemologías indígenas para pensar el cuerpo humano desde las culturas mesoamericanas como otra forma de conocer, comprender y de generar conocimiento.

¹²Citado en la Tesis de maestría de Abud Jaso, Juan José (2009) “El gran cuerpo: Individuo, Afectos y Política en Ética de Spinoza” UNAM

Aunado a esto, es importante replantearnos no solo la noción de cuerpo en el contexto escolar sino el tipo de educación que queremos y los caminos posibles que se pueden tomar a partir de ambos. Se trata de ir construyendo caminos que nos permitan avanzar. En virtud de, como apunta Turner, si el medio en donde nos encontramos desaparece, es lógico que nosotros, nuestro cuerpo, nuestro ser, también desaparezca.

Por otro lado sugiero que es con el cuerpo presente, vivido y experimentado que se pueden enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje y potenciar el desarrollo cognitivo, afectivo e intelectual de los niños y niñas, así como despertar su identidad cultural.

A partir de pensar el cuerpo como construcción social y cultural, podemos decir que hay una multiplicidad de formas de entenderlo de acuerdo a cada cultura, desde los toltecas hasta los taoístas, los nahuas o los hindúes, los canacos a los hñähñu. La forma de comprender el mundo, la naturaleza, el cosmos, está estrechamente relacionado con el cuerpo. Por ejemplo los toltecas ven “en nuestra cabeza la bóveda celeste, en los pies cuadrados ven la imagen de la tierra, los cabellos con asimilados a las estrellas, los ojos al sol y la luna, los cuatro miembros se asocian con las cuatro estaciones y las cinco vísceras con los elementos” (Levi en Bovio, 2007 s/p)

En América, antes y después de la invasión europea, en la zona que se denomina Mesoamérica hay una forma específica de concebir el cuerpo. Como apunta Vázquez (2004) hay una

mirada mesoamericana donde las referencias psico corporales resultan indistinguibles de la vivencia, donde van de la mano sentir y pensar, simbolización y experiencia [...]. Cuerpo mesoamericano, lugar en donde se manifiestan por excelencia las fuerzas de lo sagrado, sitio privilegiado para expresar el equilibrio del cosmos, cuerpo superior cielo, cuerpo inferior tierra, cosmos femenino y masculino (p. 18).

Hablamos del cuerpo que no se distingue de la persona, de la mente, del alma. Cuerpo que trasciende la realidad inmediata y que alberga a los dioses, cuerpo que es cuerpos, cuerpo comunidad y colectividad. Por ejemplo, una anécdota de una mujer Aymara que estaba siendo parte de un ritual de la deidad de la papa, alimento sagrado, expresa que

calladita yo estaba escuchando fuerte, para agarrar cada palabra, todos mis cuerpos estaban transpirando "junp'iskanawa (transpirando), todo ¡puth, puth,

puth, puth! hacía en mis cuerpos... (Greta Jiménez Sardón en Rengifo, 2004, p. 21).

Es importante referir a algunos conceptos que expliquen las concepciones del cuerpo en las culturas indígenas, es decir, qué se entiende epistemologías indígenas y por cosmovisión, así como una breve revisión sobre el área que comprende Mesoamérica, donde las concepciones de cuerpo son una totalidad inmersa en el cosmos.

2.1 Epistemologías indígenas

Desde siempre ha habido una necesidad del ser humano de comprender el mundo y a sí mismo, de entender por qué ocurre el día y la noche, el frío y el calor. De entender el origen y desarrollo del ser humano, el funcionamiento del cuerpo, la enfermedad; el cosmos y los cambios en el entorno natural. En las diferentes culturas del mundo, hay una diversidad de formas de comprender el mundo, de generar conocimiento y de socializarlo. Tovar (2011) menciona al respecto que “el pensamiento indígena y los conocimientos que organizan su vida constituyen una totalidad compleja, que articula dimensiones distintas de las vivencias de las personas: la vida diaria y lo sagrado, la celebración y la ritualidad, los niveles superiores e inferiores del Universo, el bien y el mal” (p.2)

Los conocimientos dentro de una cultura se comparten entre las personas a “través de dos medios privilegiados: la oralidad y la observación e imitación de modelos, que implícitamente refieren a los comportamientos y al sentido ético de las acciones” (Tovar, 2011, p. 9), es decir, conocer la historia del origen del hombre, porque ha sido contado por nuestros padres o abuelos, no lo cuestionamos, es algo que simplemente es y da sentido a nuestro estar en el mundo.

Por otro lado, se puede hablar de una “pluralidad epistémica” que permite, según De Sousa (2010), *des-pensar*, es decir, que la epistemología dominante no sea la que rijan la forma de concebir el conocimiento, sino pensar desde las particularidades de cada cultura, un conocimiento válido que dote de sentido la realidad que viven. Por ejemplo la observación y sistematización de información por parte de los indígenas respecto al cosmos, el sol y la

luna y la relación con el cuerpo humano y su funcionamiento, o la relación con el ciclo agrícola así como la asociación que tiene la luna con la mujer y la fertilidad, etc.

Estos conocimientos son verdaderos desde la concepción del mundo indígena, dan y cobran sentido en la cotidianidad, en la salud enfermedad, en la alimentación y en la comprensión del mundo y del cuerpo. Por ejemplo en la cultura hñähñu existe una la relación estrecha con el monte, se sabe que hay que pedir permiso antes de cortar alguna planta o matar algún animal, así no tendremos enfermedad o *mal aire* y si no se pide permiso entonces se explica el motivo de los dolores de cabeza, el vómito, y la diarrea y en la mayoría de esos casos, la medicina alópata no funciona para curar al cuerpo sino hasta que se ofrezca algo a cambio o se haga una *limpia* al cuerpo. Más adelante explico lo que significa esto.

Entonces, se puede decir que el conocimiento no solo está centrado en la cultura hegemónica, sino que es “el producto o resultado de un esfuerzo (intelectivo, sensitivo, emocional, vivencial) del hombre para ubicarse en el mundo que le rodea. Es el marco imprescindible y a la vez inobjetivable de la existencia del ser humano en la totalidad de los fenómenos dentro y fuera de él” (Estermann, 1998, p.89).

Cada cultura busca y crea su conocimiento a partir de su entorno y de su realidad ya partir de la colectividad. Tovar (2011) menciona al respecto que “el pensamiento y actuar colectivos constituyen la base de las identidades; por ello, los procesos de indagación y construcción de conocimiento están fuertemente impregnados de su sentido comunitario, y protegidos por principios y regulaciones éticas basados en el respeto” (p. 10).

Es importante abrirnos a las diversas formas en que se concibe la realidad y el conocimiento, ya que en algunos casos, la actitud de la ciencia occidental basada en el objetivismo y positivismo, desacredita los conocimientos de las culturas indígenas. En este proceso del conocer y actuar sobre el mundo, las comunidades indígenas más arraigadas al territorio y a su cultura, viven en una relación de reciprocidad, es decir, se entiende que nacemos de la madre tierra y de ella nos alimentamos, por ello es necesario cuidarla y no agredir al monte, si eso sucede no tendremos alimento y no habría continuidad en la vida.

La forma en que las culturas de Mesoamérica han entendido el mundo y el cuerpo humano dista de lo que actualmente entienden las sociedades occidentales. Pensar a partir de las

epistemologías Indígenas, en este caso el cuerpo y todo lo concierne a él, es nombrarlo, es darle el valor que tiene para una cultura determinada y, por lo tanto darle sentido.

2.1.1 Cosmovisión

No hay una sola forma de concebir el mundo y al cuerpo. Existen y han existido a lo largo de la vida del ser humano formas tan variadas de comprenderlo, de interpretarlo, de ser y de vivir. Es a partir del cuerpo que los seres humanos han interpretado y construido la realidad, es éste el centro de donde parten los simbolismos, las metáforas, los relatos que se tejen para dar sentido a la realidad que se vive

Cada cosmovisión tiene su propia idea del cuerpo. Pese a la manifiesta unicidad del organismo humano, sus imágenes se multiplican en la diversidad de las culturas, pues es percibido desde la infinidad de lentes que dan formas y colores a las representaciones del universo (López Austin, 2004, p. 20).

La forma en la que se entiende el cuerpo humano es específica en cada cultura, en cada momento histórico. Cultura se puede definir según M. Harris (1891) citado por Acuña como los “modos socialmente adquiridos transmitidos y compartidos de pensar, sentir y actuar por parte de los miembros de un grupo humano” (p. 32).

Es en una cultura determinada y a través de un conjunto de relaciones colectivas, que se transmiten saberes, formas de pensar, sentir y ser. A través de la cosmovisión se entiende y se conoce el mundo, López Austin (1984) menciona que cosmovisión “puede entenderse como el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o un grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender del universo” (p. 20).

El cuerpo en la cosmovisión indígena es la persona, el espíritu, el alma; un ser total que aprehende y se aprehende del mundo, cuerpo centro del universo, universo centro del cuerpo, vida, muerte, ciclos vitales, hombre-mujer, arriba-abajo, metáfora y realidad, carne que es:

morada transitoria con días de ocupación y desalojo. O también, desde una perspectiva opuesta, el cuerpo se convierte en mi gente, en mis semejantes, en

mis antepasados, en mis descendientes, y soy yo el ser temporal, mero eslabón de la herencia prolongada. De cualquier manera, el cuerpo es el centro, la mediación entre el macrocosmos y microcosmos. Confluyen en él las formas y las leyes del universo. Se yergue como arquetipo y medida. Se proyecta al infinito y es punto de atracción de las proyecciones externas. En él brillan tanto las luces de los cielos como los fuegos subterráneos de los volcanes, y vibran el animal, la planta, la piedra, el rayo. Es la articulación de las metáforas. Toda verdad debe ser pronunciada por su lengua. (López Austin, 2004, p. 20).

Cada cultura crea y recrea una forma específica de aprehender el mundo, a partir de un sistema de ideas que va construyendo en las relaciones sociales, por lo que se puede decir, según López Austin (1984) que la cosmovisión es un “producto cultural colectivo” (p. 21). Uno de diversos casos es el de los Mixes de Tlahuitoltepec, Oaxaca, quienes implícitamente tienen forma de concebir al cuerpo humano, asociado estrechamente con el pueblo, con la relación que hay entre el ser humano y ser pueblo, en donde uno sin el otro no pueden existir, el humano le da significado al pueblo y éste a su vez le da significado al humano, por lo que se nombra humano-pueblo.

Así mismo tienen una forma específica de definir el proceso de desarrollo de los humano-pueblo en tres dimensiones: Ja yaa´jkën (nivel biopsíquico), Ja wënmaa´ny (conocimiento, pensamientos, mente, saber) y el tercero es Ja jää´wën (desarrollo emocional y espiritual). Estas tres dimensiones se van desarrollando a lo largo del crecimiento y desenvolvimiento del humano pueblo. Es una forma específica que tienen los mixes de concebir el mundo y el cuerpo que se ha socializado a lo largo del tiempo y que se va construyendo socialmente (Wejën Kajën, 2008, p. 28-32).

Así mismo, cada cultura crea una forma de comprender el mundo natural y cósmico a partir de sus relaciones sociales e ideas que se van compartiendo y aprehendiendo. Al observar su entorno, al vivirlo y percibirlo encuentra la forma de explicar su realidad y su existencia: “El cuerpo humano es receptor de los acontecimientos sociales y culturales que suceden a su alrededor, y además constituye una unidad biológicamente cambiante que en contacto con su entorno se halla sujeto a significados diversos importantes para la comunicación social” (Acuña, 2001, p. 34).

El cuerpo juega un papel importante en la narrativa de los relatos de origen del hombre y la forma en que se conforma el universo. Cuando en un principio todo estaba quieto, no

existían nada, solo dios padre y dios madre. En general, la concepción del cuerpo en los pueblos originarios está inscrita en “la existencia de los diferentes dioses y de fuerzas sobrenaturales, y ha establecido una relación directa con los astros y con las fuerzas de la naturaleza” (Fresán Jiménez, 2010, p 34).

Asimismo, la cosmovisión del cuerpo en los pueblos de Mesoamérica, parte de una totalidad, no hay distinción entre la persona y el cuerpo. Las significaciones, los simbolismos, las metáforas, son parte inseparable de la naturaleza biológica y simbólica del ser humano. La salud, la enfermedad, la lluvia, el día y la noche se dan por la relación que existe con el mundo en una reciprocidad. La tierra provee el alimento para mi cuerpo, por eso debo cuidar la tierra, devolverle lo que ella me ofrece para que pueda seguir alimentándome.

Es importante señalar que la noción de cuerpo es también la persona y la carne. Por ejemplo para los Nahuas existen “centros anímicos” los más importantes son: El corazón; *teyolía*, la cabeza; *tomalli*, el hígado *ihiyotl*, y que son esenciales para la vida de las personas, de esto hablaré más adelante. Quiero resaltar que, en la forma de entender el mundo y la vida no se desprecia al cuerpo como totalidad, sino que cada parte juega un papel importante en la vida de las personas y se encuentra relacionado con la naturaleza y con lo sobrenatural.

Una parte de la realidad del mundo indígena se explica a través de lo espiritual, asociado a los dioses, deidades o manifestaciones de éstos en el mundo, por ejemplo el Sol, la Luna, el Viento o el Fuego y las implicaciones que tienen en los seres vivos. La importancia de ofrendar y respetar que habla de la relación que hay entre los seres humanos y la naturaleza. Se haya también asociado a entes parecidos a los humanos pero sin carne y huesos, una especie de sombra que algunos definen como *alma* que en algunos casos puede salir del cuerpo a voluntad o por causa de otra persona que quiere hacer mal. Las y los hñähñu por ejemplo hablamos de el *ánima* que solo sale del cuerpo cuando una persona muere y es ésta la que regresa de vez en cuando o, a veces se queda vagando en el monte.

También se puede hablar de los nahuales, que son animales que acompañan durante toda su vida a los seres humanos. Algunas historias cuentan que si alguno daña al nahual por error

o intencionalmente, puede sufrir grave enfermedad la persona a la que pertenece ese nahual. En el Valle del Mezquital no se habla exactamente de nahuales pero si de bolas de fuego asociadas a “brujas” que son mujeres muy viejas que se pueden convertir en animales y que se quitan los pies, los colocan en el fogón y salen a buscar alimento, se cuenta a través de la historia oral que un día un hombre vio a su esposa hacerlo, la espío y para darle una lección quemó sus pies cuando ella estaba fuera. La mujer al volver convertida en animal, no halló sus pies y no pudo volver a ser una persona.

La visión sobre el alma, los nahuales o seres sobrenaturales que habitan el monte, son también muy parecidos entre las diferentes culturas. Se pueden encontrar infinidad de relatos que explican algunos fenómenos y que van más allá de la realidad objetiva.

2.1.2 Mesoamérica

Me parece importante delimitar el espacio geográfico para comprender algunas concepciones de cuerpo que se encuentra dentro del área denominada Mesoamérica y que es de las que voy a hablar en adelante.



Mapa de Mesoamérica. Tomado de la revista en línea: arqueología mexicana <http://arqueologiamexicana.mx/indice-tematico/mesoamerica>

Contrario a lo que se pensaba del continente americano con la invasión europea respecto a los pueblos que aquí habitaban y habitan¹³, se trataba de pueblos con un sistema avanzado

¹³ A partir de la invasión europea al continente americano, tras la masacre ejercida, desaparecieron una vasta cantidad de conocimientos y estudios sobre el mundo, sin embargo en las culturas que persisten en la actualidad se halla una gran riqueza cultural. Por eso se puede hacer la distinción entre lo que existió y existe en la actualidad.

de construcción de edificios, organización social y política, así como del estudio del universo, de las estrellas, sistemas numéricos, medicina, arte, etc.

Previo a la conquista, según López Austin (2004), Mesoamérica se caracterizaba por:

- Una visión dual del mundo; caliente-frío, luminoso- oscuro, alto-bajo, masculino-femenino, vivo-muerto, seco-húmedo, celeste-terrestre.
- Tenían una concepción agrícola de opuestos complementarios, la estación húmeda, asociada a la mujer, lo femenino, la fertilidad, la oscuridad y por otro lado la estación seca asociada al hombre, a lo masculino, la luz y lo seco.
- El maíz como base de la alimentación para la existencia humana.
- Un calendario agrícola regulador de las tareas de cosecha y siembra así como también para la adoración de los dioses.
- Existencia del mundo natural y el mundo sobrenatural (p.23-24).

En cuanto a este último punto, existen mitos sobre la creación del mundo a partir de la combinación entre lo natural y sobrenatural, los hombres y los dioses a quienes los mesoamericanos atribuían poderes de división, proyección, fisión, fusión, mediante los cuales las personas divinas desdoblaban y segmentaban su sustancia (López Austin, 2004, 24).

Según López Austin (2004) no hay mitos sobre la creación del hombre a través del maíz en el valle de México, sin embargo para los Mayas Quichés el origen del hombre es a partir del maíz. Uno de los mitos lo encontramos en el libro sagrado *Popol Vuh*, en el cual se dice que en un principio todo estaba tranquilo, inmóvil y en silencio. No había nada en la tierra, solo el agua en calma. No había hombre, ni animales, ni pájaros. No había cuevas, barrancas, bosques, solo estaban los creadores, Tepeu y Gucumatz. Estos dioses crearon las montañas, los valles, después a los animales del monte, los guardianes de todos los bosques, los pájaros, los venados, los leones, los tigres, las serpientes. Quienes querían que los animales les hablaran, los adoraran e invocaran, pero eso no sucedió, pues solo chillaban, cacareaban y graznaban.

Los creadores y formadores, se preguntaban cómo debían hacer para ser invocados, sustentados y alimentados, entonces crearon al primer hombre de tierra es decir de lodo,

pero éste era demasiado blando, se deshacía, no tenía movimiento ni fuerza, estaba aguadado, la cara se le iba de lado, entonces lo desbarataron.

En el segundo intento “los dioses hicieron dos figuras, una de un hombre y otra de mujer. Dieron cuerpo de madera de colorín varón y de espadaña a la hembra. Las criaturas hablaron, se multiplicaron, se desplazaron; pero sus movimientos eran torpes, andaban a gatas y sin rumbo, no tenían alma ni entendimiento, no adoraban a sus creadores, sus manos y sus pies eran inconsistentes, les faltaba sangre tampoco tenían humedad ni gordura”. (López Austin, 2004, p. 26).

Por ello fueron destruidos y recibieron muerte. Y una vez más los creadores y formadores lo intentaron y esta vez acertaron. Crearon al hombre de maíz amarillo y maíz blanco. Dice textualmente “Y así encontraron la comida y esta fue la que entró en la carne del hombre creado, del hombre formado: ésta fue su sangre, de ésta se hizo la sangre del hombre, así entró el maíz en la formación del hombre” (Popol Vuh. p. 103-104).

La cosmovisión sobre el origen del ser humano, así como la del mundo, para las culturas de Mesoamérica, no solo se explicaba a partir de lo que concretamente veían, sino que estaba asociado al mundo sobrenatural, a los dioses que daban sentido a la existencia del ser humano.

2.2 El cuerpo en las epistemologías indígenas

He dado algunos referentes sobre la concepción del cuerpo en Mesoamérica, que tienen que ver con la concepción del cuerpo como totalidad, por ejemplo los chatinos conciben al cuerpo humano *Ddy'loo* como un conjunto inseparable que está conformado por tres estructuras en una sola, la estructura corporal-mente-espiritual. Para Mijangos (2013) el cuerpo humano es una “totalidad energética, un conjunto de sistemas interrelacionados entre sí, en un organismo biológico-social-cultural” (p.7-17). Podría nombrar a cualquier otra cultura, la concepción del cuerpo no dista mucho de unas y otras. Esta autora señala

que la visión del cuerpo en general es parecida y al hacer la revisión y estudio nos damos cuenta de la influencia entre unas y otras así como las coincidencias.

Algunos autores que han abordado el cuerpo en las cosmovisiones indígenas son: López Austin (1984), *Cuerpo humano e ideología*, se encuentran también los trabajos de José Carlos Aguado Vázquez (2004), *Cuerpo humano e imagen corporal* y de Arturo Rico Bovio (1998), *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*; así como algunas tesis como la de Xóchitl Irene Mijangos Casas (2013), *La concepción del cuerpo humano entre los chatinos de Juquila Oaxaca*, Fresán Jiménez, Mariana (2010), *Cuerpo humano entre los huicholes visto a la luz de la simbología mesoamericana*; Hirose López, Javier (2008), *El ser humano como eje cósmico: las concepciones sobre el cuerpo y la persona entre los mayas del región de los Chenes Campeche* y por supuesto, la que hace Galinier (1990), *La mitad del mundo, cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*.

Estos estudios, parten de una concepción indígena del cuerpo. Hacen una crítica, no directamente pero de alguna manera al dualismo antropológico y a partir de los estudios etnográficos, antropológicos y las filosofías de los pueblos originarios se ha ido comprendiendo el cuerpo en sus amplias manifestaciones, simbólicas, metafóricas, cósmicas, naturales y biológicas.

El estudio etnográfico que hace López Austin es uno de los referentes más importantes para la comprensión del cuerpo mesoamericano antes de la llegada de los españoles. Otro de los aportes es el que hace el mexicano Aguado Vázquez (2004) quien define al cuerpo como una “unidad biocultural”, esto es

un organismo vivo constituido por una estructura físico-simbólica que es capaz de producir y reproducir significados. Este proceso de producción de sentido implica la interacción continua del sujeto con otros cuerpos dentro de un espacio-tiempo determinado (p.25).

Aguado Vázquez resume la visión que a lo largo del trabajo menciono respecto a la persona y al cuerpo, así como a la construcción de los significados en torno a éste, que da sentido a la realidad que vive cada cultura respecto al cuerpo humano.

En el siguiente apartado, sintetizo algunas concepciones del cuerpo con algunos matices que las hace únicas y diferentes. Así mismo, conviene hacer notar la influencia entre las culturas mesoamericanas, pues no estaban aisladas sino compartían algunos elementos culturales, entre ellas la forma de entender el cuerpo.

2.2.1 Concepción del cuerpo en los nahuas

En la actualidad, los nahuas según la página del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), se encuentran distribuidos en el territorio mexicano en estados como Puebla, Veracruz, Hidalgo, San Luis Potosí, Guerrero, Estado de México, Tlaxcala, Morelos, Oaxaca, Tabasco, Tamaulipas, Michoacán, Jalisco, Durango y Nayarit.

En México existen según el catálogo de lenguas indígenas del INALI, 68 agrupaciones lingüísticas, esto hace que nuestro país tenga una gran riqueza lingüística y cultural. En cada cultura se manifiesta una forma de concebir el mundo, asociado a su lengua, a su entorno geográfico y a los contactos que han tenido con las otras culturas.

Haré referencia a la concepción del cuerpo a partir del estudio que realizó López Austin de los nahuas antes de la conquista, sin que ello signifique que en la actualidad esas nociones del cuerpo y del mundo hayan desaparecido, hubo cambios pero prevalecen con algunos matices.

La concepción del mundo para los nahuas no sólo estaba asociado al mundo natural sino también a lo sobrenatural, a los dioses hombre-mujer, padre madre.

Los antiguos nahuas dividían el cosmos en trece pisos celestes y nueve pisos del inframundo [...] cada piso estaba habitado por diversos dioses y por seres sobrenaturales menores, los dioses aparecen frecuentemente representados en parejas de cónyuges, como proyección de una concepción cósmica dual [...] Se dice que Ometéotl vive en el cielo más alto [...] la superficie de la tierra era concebida como un rectángulo o como un disco [...] dividida en cruz, en cuatro segmentos. El centro, el ombligo [...] a cada uno de los cuatro segmentos de la superficie terrestre se le asignaba un color [...] al norte el color negro, blanco al oeste, azul al sur y rojo al este (López Austin, p. 60-65).

En náhuatl, el nombre más usual del cuerpo humano, éste en su integralidad, remite solo al elemento predominante: “nuestro conjunto de carne” (*tonacayo*). El mismo término se dio a los frutos de la tierra y en particular al alimento por excelencia, el maíz, formándose metafóricamente un vínculo entre la corporalidad y el cereal al que debía su existencia (López Austin, 1984, p. 172). Se comparaba al maíz con los recién nacidos

“[Ahora] es tu salida en este mundo. Aquí brotas y aquí floreces” si había pocas expectativas de vida del niño, lo consideraban una mazorca anublada [...] Por otra parte a través del rito se propiciaba y se propicia un crecimiento paralelo entre las plantas de maíz y el ser humano. Por ejemplo para los tsotziles se corta el cordón umbilical sobre la mazorca de maíz. Los granos bañados de sangre, son utilizados como semilla en un campo de cultivo llamado “sangre de la criatura” y las plantas nacidas de dicho campo se considerarán ligadas al destino del hombre (López Austin, 2004, p. 34).

Para los nahuas, existen dos tipos de relatos que explican el origen del hombre: el mito mexica que narra cuando Quetzalcóatl desciende al inframundo, obtiene de Mictlantecuhtli el dios de los muertos, cenizas y huesos humanos y los lleva a Temoanchan para mezclarlos con sangre extraída de su propio pene por medio de una punción. (López Austin, 2004, p. 30)

También existen los mitos que se refieren a la creación de los diferentes grupos humanos. En este caso el dios Xólotl desciende al mundo de los muertos, extrae materia inerte, y son muchos los dioses que sangran sobre ella, se dice que de ahí van saliendo de siete en siete (López Austin, 2004, p. 30).

Por otro lado, el cuerpo en su conjunto era comparado con una montaña, Chicomóztoc, en donde se originaron los pueblos y que contaba con “siete orificios: dos cuencas oculares, dos fosas nasales, la boca, el ano y el ombligo” (López Austin, 2004, p. 34).

Por otro lado, Arroyo (2004) señala que los cuerpos antropomorfos, es decir los hombres jaguar, o hombres pájaro, comprenden una “mezcla de dos naturalezas minuciosamente observadas y plenamente conocidas, mestizaje fantástico entre los hombres y los animales” asociado a una relación empática con la naturaleza, los animales, los dioses y los seres humanos (p. 13).

En las culturas mesoamericanas, el cuerpo era “un nodo de energía no sólo para cada individuo: se sublimaba al entenderse como alimento de los dioses, obligación personal y comunitaria que exigía cuerpos para el sacrificio” (Arroyo, 2004, p. 13). El dios Xipe Totéc, representa al maíz y a la guerra, a la regeneración de la vida como relación simbólica mediante el deshoje de la mazorca y el desprendimiento de la piel de sus granos a través de su cocimiento en agua con cal, proceso conocido como nixtamalización. Este dios, tiene sobre su cuerpo, una piel que ha sido ofrecida en sacrificio en favor de la fertilidad¹⁴.

Respecto a la composición del cuerpo, según López Austin (2004) se puede hablar de dos clases de materia,

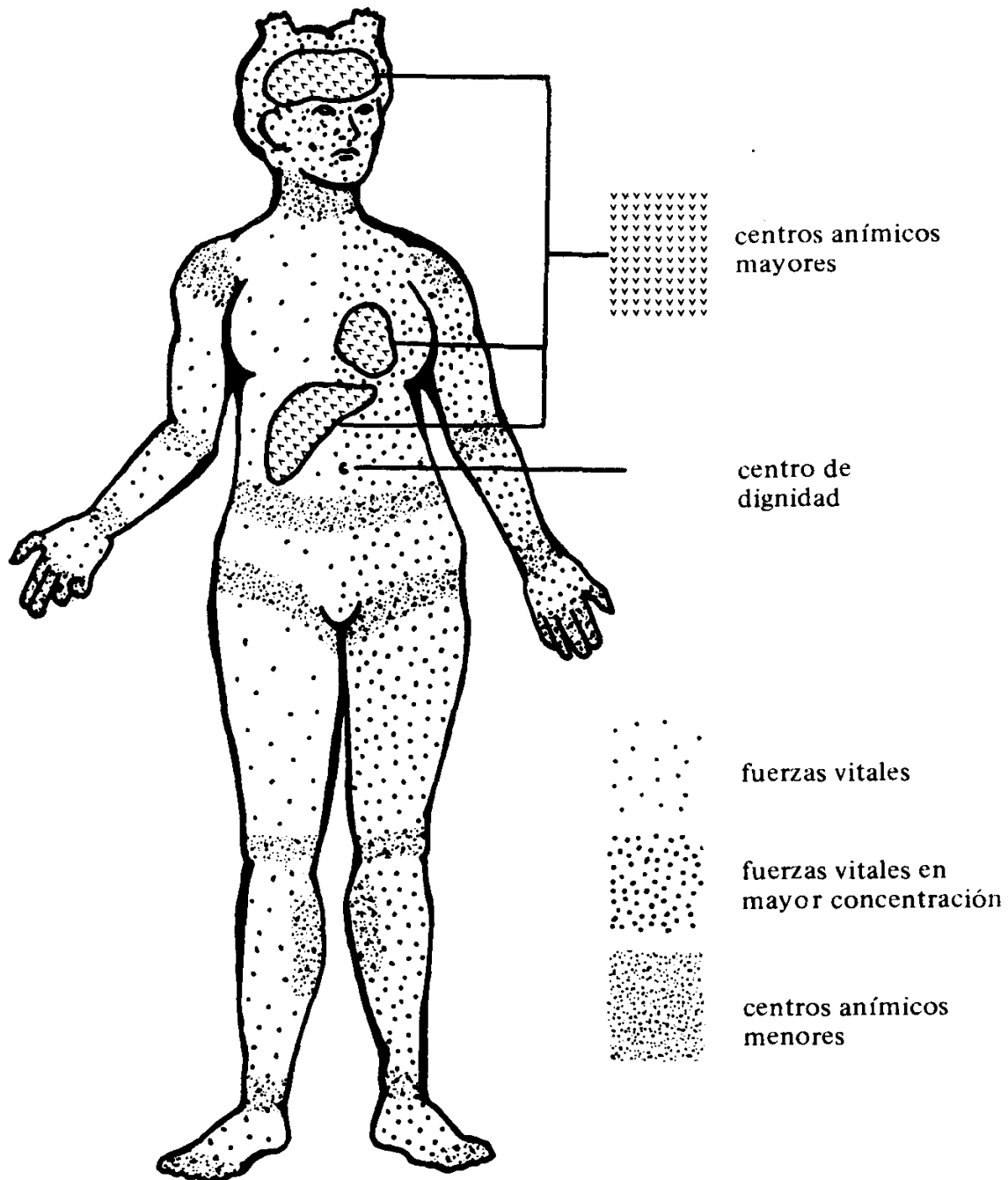
una pesada, densa opaca y tangible, y otra ligera, sutil, invisible e intangible. La materia pesada corresponde a lo mundano del individuo a lo perecedero, al recipiente en que se aloja lo sutil; la materia ligera, en cambio, es divina, y por tanto indestructible, la primera está fija al ecúmeno; la segunda, al desprenderse de la materia pesada, puede transitar al mundo de los dioses, incluso en algunos casos en la vida del hombre” (p. 33)

Para López Austin, la relación entre estas dos materias es armónica, el corazón es la sede principal de la razón y de los sentimientos, la vesícula biliar contiene el “enojadero”, el hígado las pasiones y, a los riñones se le atribuye el goce corporal. La cabeza está asociada a la capacidad de raciocinio “como región de comunicación, la naturaleza de centro de relación con la sociedad y con el cosmos, y la ubicación como punto en el que aflora la vida interna” (López Austin, 1984, p. 182)

Respecto a la composición del cuerpo, López Austin (1984) registra 12 centros anímicos, que no se refieren específicamente al alma o espíritu, el centro anímico puede definirse más bien como “la parte del organismo humano en la que se supone existe una concentración de fuerzas anímicas y de sustancias vitales en las que se generan los impulsos básicos de dirección de los procesos que dan vida y movimiento al organismo y permiten la

¹⁴ Tomado de <http://www.templomayor.inah.gob.mx/expo/14-exposiciones-temporales/38-xipe-totec-y-la-regeneracion-de-la-vida>. El dios Xipe-Totec, aparece vestido con una piel humana en el cuerpo y rostro. Cabe señalar que para los hñähñu la piel es un elemento muy importante asociado a la regeneración o resurgimiento de la vida, algunos autores como Galinier asocian a este dios con los hñähñu.

realización de las funciones psíquicas” (p. 197). En el esquema siguiente se señalan los tres centros anímicos más grandes e importantes: el corazón, el hígado y la parte superior de la cabeza.



Centros anímicos. Fuente: López Austin (1984, p. 218).

Yollo (Corazón): Está asociado a la vitalidad, el conocimiento, la memoria, al hábito y la emoción, considerado un órgano alterable por el exterior a partir de ofensas, hechizos, la esclavitud, la ira y el pecado.

El (Hígado): De este órgano surge la energía necesaria para hacer de la persona un individuo brioso, valiente que podía producir también ira. considerado generador de la pasión.

Cua (parte superior de la cabeza): Asociado al conocimiento, al pensamiento, pero también se asocia al desatino y a la locura (López Austin, 1984, p. 200-2012)

2.2.2 Concepción del cuerpo en los tzeltales

Respecto a la concepción de cuerpo para los tzeltales, me baso en el estudio de Pedro Pitarch¹⁵ (2000) *Almas y cuerpo en la tradición indígena tzeltal*, quien habla sobre la concepción de cuerpo y alma para los tzeltales de Cancuc Chiapas, quienes “suponen que los seres humanos están formados, de una parte, por un cuerpo- hecho de carne y huesos- y, de otra, por un conjunto de almas. Las almas se hallan alojadas en el interior del corazón” (p.2)

El alma o *Ch'ulel* “el otro cuerpo” se compone de “tres principio anímicos”. El primero es un pájaro que está alojado en el corazón, el segundo es el *ch'ulel* que el autor distingue con el nombre de *batz'it ch'ulel*, y el tercero son los *Lab*, un conjunto de seres de muy diversas condiciones.

El primer principio anímico que es el pájaro alojado en el corazón se denomina *mutil ko'tantik* que de manera literal se traduce como “el ave en nuestro corazón”. Esta ave para los hombres es el gallo y, para las mujeres, una gallina muy diminuta, que al estar dentro del corazón, son los responsables de las palpitaciones. Cuando el corazón está agotado por

¹⁵ Catedrático de la Universidad Complutense Madrid. Sus líneas de trabajo son la antropología cultural, etnología de Mesoamérica, cosmología, ontología, animismo y chamanismo.

algún esfuerzo físico, aletea. Esta pequeña ave, no puede abandonar al corazón, si eso sucede la persona puede morir (Pitarch, 200, p.2).

El segundo principio anímico o clase de alma es el *ch'ulel* también alojado en el corazón, algunos dicen que tiene la forma del ser humano pero como sombra oscura sin carne y huesos donde reside la memoria, los sentimientos y las emociones, y es responsable de los sueños. Esta alma habita en el cuerpo, pero también en el interior de una montaña llamada *ch'iibal* (Pitarch, 2000, p. 2).

Esta segunda alma puede abandonar el cuerpo, andar por ahí en el espacio, puede ausentarse por voluntad propia.

No es el *ch'ulel* el ser trastornado por la separación, puesto que es inmune a cualquier deterioro o daño físico y sólo recibe daños emocionales, sino el cuerpo: la ausencia prolongada del *ch'ulel* produce desánimo en la persona, que avanza con el tiempo de separación y cuya intensidad depende de la propia fuerza corporal (Pitarch, 2000, p.3).

El tercer tipo de alma es el *Lab*, se trata de criaturas reales, de un animal que habita en el mundo exterior, pero además se encuentra en el corazón del ser humano. Según Pitarch (2010) los cancuqueños tienen cuando menos uno y como máximo trece, lo más común es dos o tres. Se trata de aves como colibríes, águilas, buitres; insectos como hormigas y orugas; mamíferos como el zorro y la zarigüeya, y felinos como el ocelote, puma, jaguar y gato doméstico. Pero el *Lab* no solo es un animal también pueden ser los vientos, rayos, el relámpago, el arcoíris, las bolas de fuego y por último los *Lab* que son “dadores de enfermedad” asociados a la imagen de los curas, clérigos y jesuitas, a estos *Lab* se les relaciona con el deseo de comer carne “tienen predilección por las aves de corral, específicamente por el ave del corazón, esto es, fatídicamente, el alma de cada indígena” (p. 4-5).

Al ser el *Lab* un estado anímico que puede entrar y salir del cuerpo, al estar fuera puede sufrir algún daño, lo que inevitablemente repercutirá en el cuerpo ya que es considerado parte inseparable de la persona, cualquier cosa mala que le suceda al *Lab* el chamán puede recuperarlo y hacer que regrese al cuerpo.

En el caso de la concepción del cuerpo y alma de los tzeltales, hay una relación clara entre lo que sucede en el interior del cuerpo humano y lo que sucede en el exterior, estrechamente relacionado con los seres vivos de la naturaleza y sus diferentes manifestaciones. Así, en la concepción tzeltal

la persona está constituida por un heterogéneo conjunto de seres: animales, meteoros, espíritus, objetos y monstruos [...]. El mundo, pues, se halla plegado sobre la persona. Mediante un complejo juego de desdoblamientos y copresencias, el cosmos se encuentra fragmentariamente repetido en el interior del cuerpo (Pitarch, 2000, p 7).

Según este autor, el cuerpo para los tzeltales se va formando a lo largo de la vida y la cultura lo va conformando a partir del control de los gestos, el lenguaje, la vestimenta, y principalmente la alimentación, pues se tiene la idea de que la carne del cuerpo está hecha de lo que se consume, que es primordialmente maíz y frijol, por ello la cocina es el principal productor de cuerpos. (Pitarch, 2000, p 8-9).

Finalmente, la muerte no significa el fin del ciclo, el ave del corazón se libera por la coronilla de la cabeza, el *ch'ulel* también abandona el cuerpo después de 20 a 40 días para ir al interior de la tierra, entrando por la cruz del atrio de la iglesia y el *Lab* es transmitido al niño mientras se halla en el vientre materno.

2.2.3 Concepción de cuerpo en los Wixarikas

A los Wixarikas también se les conoce como huicholes, al respecto Neurath (2003) indica que:

los wixaritari (singular: wixarika) o huicholes son uno de los cuatro grupos indígenas que habitan en la región conocida como el Gran Nayar, en la porción meridional de la Sierra Madre Occidental. Ubicado a ambos lados del cañón del río Chapalagana, su territorio tradicional abarca porciones de cuatro estados: Jalisco, Nayarit, Durango y Zacatecas. Desconocemos el significado de la palabra wixarika, pero sabemos que “huichol” es una versión castellanizada de este término (p. 6).

En cuanto a la concepción del cuerpo para los *wixarikas*, tomo como referencia la tesis de maestría de Fresán Jiménez, Mariana (2010) *El cuerpo humano entre los huicholes visto a la luz de la simbología mesoamericana*. Según la autora de la tesis, el macrocosmos y el microcosmos (cuerpo) “están hechos a semejanza uno del otro, lo que hace posible que el cuerpo construya la visión que tiene del mundo y que de la misma manera, pero en sentido opuesto, que la cosmovisión construya las concepciones del cuerpo” (Fresán, 2010, p. 7).

Esta concepción es semejante a la visión que tiene López Austin de la cosmovisión mesoamericana del cuerpo, de quien ha retomado ideas para su investigación. Es evidente que existen similitudes en la concepción del mundo, sin embargo hay matices pues los idiomas son distintos y se nombra al cuerpo de forma distinta.

Tiene que ver con el *antropocentrismo* presente en las diferentes culturas mesoamericanas que nombran al mundo desde las características, las cualidades y defectos de los humanos. De esta manera, lo humano dota de sentido y significado a todo lo que le rodea a partir de lo más próximo que es su cuerpo (Fresán, 2010, p 37)

En el pensamiento de los *wixarika* el cuerpo es parte del universo y parte de una totalidad de la que no hay distinción entre los seres humanos, el cosmos y la naturaleza. Los dos astros más importantes para los *wixarika* son *Tau*, el sol y *Metsa* o *Metseri*, la luna. El sol pertenece a las categorías de lo masculino, se asocia con el oriente, la temporada seca, representa la totalidad de la vida; en cambio la luna incide en lo femenino, la fertilidad, la lluvia y aspectos que están relacionados con la gestación de vida

Entre los *wixarika* se piensa que antes de ser seres humanos, eran animales, por lo que no había distinción del resto de los seres vivos. Asimismo existen analogías entre el cuerpo humano y el árbol “el tronco del árbol es el cuerpo del hombre y los fluidos que lleva el árbol son símbolo y sustitución de los que lleva el organismo humano” (Fresán, 2010, p. 39-40).

Uno de los aspectos importantes para los *wixarika* es la relación que hay entre el cuerpo, la salud y la enfermedad. El *Mara kame*, quien es el especialista sanador encargado de guiar la curación del enfermo, tiene una necesidad constante por comunicarse con las deidades, los dioses que cuidan y sostienen el mundo. Por ello recurren al peyote como medicina que

guía, a los lugares sagrados donde moran los cuidadores. Dos lugares importantes para los *wixarika* para realizar sus ceremonias son *Teakata*, la cueva donde nació el Abuelo Fuego y *Teupa* donde nació el padre sol. En estos lugares, a través de los rituales, los sueños y las ofrendas, es posible acceder al mundo de lo sobrenatural en un intercambio recíproco, a través de la danza, los tambores y la ingesta de plantas sicotrópicas (Fresán, 2010, p. 42).

Por otro lado, la relación que hay con el maíz en esta cultura es similar a las otras culturas de Mesoamérica, tomando en cuenta que el maíz es la base de la alimentación. En la mayoría se considera que los seres humanos somos hechos de maíz, cereal del que no podemos prescindir en nuestra dieta. Un aspecto importante para los *wixarika* es también el ombligo, la parte del cuerpo que representa el centro del universo, el punto en donde “se establece comunicación con el inframundo y el supramundo” (Fresán, 2010, p 55).

A modo de cierre de este apartado, en donde expongo a grandes rasgos la esencia de la concepción del cuerpo mesoamericano, el cuerpo humano, la persona y lo que hay alrededor de éste; esto es, la naturaleza, el cosmos, y todos los seres vivos. Así como la forma en cómo se ha concebido el cuerpo que depende del cosmos, el universo, los astros, los dioses; la salud y la enfermedad y se encuentra estrechamente relacionado al actuar de las personas, a la adoración de los dioses y la reciprocidad.

En la concepción mesoamericana, la persona y el cuerpo son uno mismo y se expresan a través de metáforas, simbolismos para representar la creación del mundo. El cuerpo va más allá de la realidad biológica del ser. Trasciende y es capaz de viajar al mundo de los dioses.

2.3 Concepción del cuerpo en los hñähñu del Valle del Mezquital

El cuerpo khäi se identifica con la persona, armoniosa síntesis de entidades constitutivas fundamentales.

Galinier

Hay pocos estudios sobre la filosofía y conocimientos de la cultura hñähñu, Galinier (1990) y Pérez Lugo (2007), han realizado sus investigaciones primordialmente con los otomíes del sur de la Huasteca, del Valle de Toluca y del Estado de México. No he encontrado hasta ahora algún estudio que haga referencia a la concepción del cuerpo de los hñähñu del Valle del Mezquital, pero encontré que existen similitudes en la concepción del mundo y las culturas de Mesoamérica.

La información la obtuve a partir de conversaciones en el trabajo de campo con los habitantes de la comunidad de Pothe, Guerrero, municipio de Santiago de Anaya Hidalgo; así como en la constante comunicación que mantengo con la comunidad, principalmente con María Isabel Pérez León, originaria de la comunidad, con quien gracias a su conocimiento simbólico del idioma hñähñu obtuve valiosa información que permite comprender el idioma más allá de su traducción literal. Así mismo, al hablar de algunas partes del cuerpo y la forma en cómo se entiende en otras regiones otomíes, encuentro coincidencias de las que haré énfasis más adelante. Aunque hay algunas diferencias en la gramática por ejemplo Galinier escribe *kwa* (pie) y en el Valle del Mezquital pie se escribe *ua*.

En la cultura hñähñu, se entiende el cuerpo como totalidad, así como la concepción que se tiene del universo, del cosmos y de la naturaleza; es decir, se encuentra unido y conectado a él; hecho a imagen y semejanza de la persona y viceversa. Por ello en el idioma hñähñu no se hace distinción al nombrar las partes del cuerpo de animales y plantas, por ejemplo la piel que se dice *xi* que al mismo tiempo es la piel del animal y también la hoja de árbol. A continuación presento tres elementos que conforman el cuerpo hñähñu y que le dan sentido como unidad que trasciende: *nzahki*, *xi* y *mui*

2.3.1 El Cuerpo hñähñu. *Nzahki, xi, mui*,

El idioma hñähñu es un referente fundamental en la cultura, es ahí donde podemos encontrar sentido a la noción que se tiene de cuerpo, que significa *nge* (carne) o *ndo'yo* (hueso). Galinier (1990) lo nombra *khäi* que es similar a *jäi* que significa persona o gente. *Ndo'yo*, se refiere a lo duro del cuerpo y se usa para nombrar también a los huesos de los animales. El Pie- *ua* es la extremidad del cuerpo pero también indica el pie de la montaña o del cerro. El esperma en algunas zonas otomíes asemeja a la savia, jugo de la caña de azúcar o del maguey. Vemos que no hay distinción, lo que significa que el humano hñähñu no privilegia su lugar en el mundo, sino que vive en una relación de igual con el monte y los animales.

Mientras que para Galinier (1990) “el universo es una réplica a gran escala del cuerpo humano” (p.682) para Pérez Lugo (2007) “la tierra entre otras entidades son una réplica del cuerpo humano”. Para este último autor primero es el universo, después *Ximhai* (tierra) y al final el hombre. Coincido con Pérez Lugo cuando dice que “el humano ocupa una posición menos importante ante el universo y la Tierra, es decir, no hay, como en la tradición occidental, o en otras culturas un antropocentrismo” (p. 118)

Cuando se piensa en el ser humano o el cuerpo humano, se piensa también en su creación. Todas las culturas explican la existencia del ser humano a través de mitos, leyendas o narraciones de los creadores, los dioses, cuando todo estaba en calma, cuando aún no existía la vida en la tierra. Pérez Lugo (2007) menciona que los otomíes de Querétaro, en un principio, cuando nada existía, eran enanos, personas muy pequeñas que todo lo arrastraban, dios los creó pero:

no llegó a apreciarlas; detestaba ver que sus propios hijos, por ser tan pequeños, no fueran capaces de construir una casa decente [...] Un día Kwä propagó una enfermedad entre los hombres pequeños y ninguno de ellos sobrevivió. Determinó no volver a crear humanos tan diminutos y esta vez animó, nuevamente de la nada, a los gigantes. Éstos absorbían los alimentos crudos, solían moler el pan o la fruta entre sus manos para luego refregarse las migajas

o el jugo en los brazos y en todo el cuerpo. Cuando el viento comenzaba a soplar fuertemente, perdían el control con facilidad y, una vez caídos en la tierra, no podían levantarse [...] Kwä creó un nuevo ser, ni tan pequeño como el enano ni tan grande como el gigante, y éste descubrió el fuego. Ésta es la tercera generación, de la que desciende el otomí actual (Pérez Lugo, 2007, p. 119).

Esta concepción del origen del hombre, es más acertada también para los hñähñu. Hace algunos años, un *xita* (abuelo) de Mixquiahuala Hidalgo, hacía mención a los gigantes, que anteriormente habitaban la tierra, pero eran torpes y si se caían no podían levantarse y fue así como se fueron formando las montañas.

El dios, el creador es uno solo, sin embargo se manifiesta en diferentes entidades como el rayo, el fuego y el sol, este último es *zi dada Hyadi*, muy importante para los hñähñu. Pérez Lugo (2007) menciona que se trata de la energía suprema, la que invita al movimiento, que marca el tiempo, da dirección a la casa, vitaliza a la comunidad (p. 53-55)

Hace algunos años, platicando con un jefe danzante de la tradición conchera, mencionábamos que si bien, en los cantos y alabanzas se nombran a los santos, dependiendo el lugar, por ejemplo en San Sebastián, en el fondo él pensaba en el padre Sol, en *zi dada Hyadi*, el dador de vida que era realmente la manifestación del dios al que ellos danzaban y alababan con sus cantos. Esta fue en esencia la forma que desde la época prehispánica se pudieron conservar las danzas.

Según Isaac Díaz¹⁶ (citado por Pérez Lugo, 2007) el *Hyadi* está Asociado al *pädi*, saber, la luz que te abre, el que está lleno de sabiduría. El exceso de calor calienta al cuerpo y eso desestabiliza la relación humano-universo; indica también que se relaciona con el *nzahki*, la vitalidad universal que poseen no sólo los seres humanos sino todos los seres vivos, las piedras, las plantas, los animales (p. 50).

¹⁶ En la cultura hñähñu, hay personas que se interesan por conocer y conservar el idioma y las prácticas culturales, son personas que cuidan los saberes, los comparten y difunden, por ejemplo Isaac Díaz filósofo y poeta hñähñu originario del Estado de México que a partir de la palabra, resguarda la cultura y la comparte.

En cuanto al cuerpo del tercer hombre creado por *zi dada Hyadi*, hay dos concepciones; la de Galinier (1990) que hace una división del cuerpo a partir de las dualidades opuestas igual que López Austin (1984) cuando habla sobre lo frío-caliente, lo humano-seco, arriba-abajo, femenino-masculino y la de Pérez Lugo (2007), que trata de entender el universo, el mundo y el cuerpo humano a través de una trinidad. Este autor habla de un solo Dios para los otomíes, este Dios se manifiesta en el Sol, el Rayo y el Fuego. Respecto a la noción de dualidad, Galinier señala que:

es obvio que los otomíes proceden - de acuerdo con la tradición mesoamericana - a una clasificación de fenómenos por pares. Pero, en nombre de una lógica de la verticalidad, introducen una dicotomía más determinante que las otras, entre la parte superior e inferior del cuerpo. Sin lugar a dudas, los otomíes pertenecen a aquellas sociedades en las que la visión del mundo corresponde a una serie de transformaciones, distorsiones y recomposiciones de la imagen del cuerpo” (Galinier, 1990, p. 681)

A partir de las nociones que tiene Galinier (1990), el cuerpo otomí al dividirlo en arriba y abajo, refiere que el cosmos representa la parte superior del cuerpo y la parte inferior, asociada al sexo; el cual representa para los otomíes “la misión de erotizar al mundo”. (p. 8)

Se puede decir entonces que los otomíes, a partir de la erotización, la sexualidad, dan al cuerpo otro sentido que también implica al cosmos, a través del que se genera la vida. Hay algunos rasgos que parecen negativizar la parte de abajo del cuerpo, éste asociado a la luna, a la menstruación, la mujer, al semen, lo viejo, lo sucio, lo apestoso y podrido, rasgos que merecen todo tipo de cuestionamientos. No obstante, en esta parte del cuerpo, se origina la vida, lo podrido está asociado a la regeneración de la vida, por eso los zopilotes que comen carne echada a perder son muy importantes para los otomíes, pues purifican y permiten la regeneración de la vida en el monte.

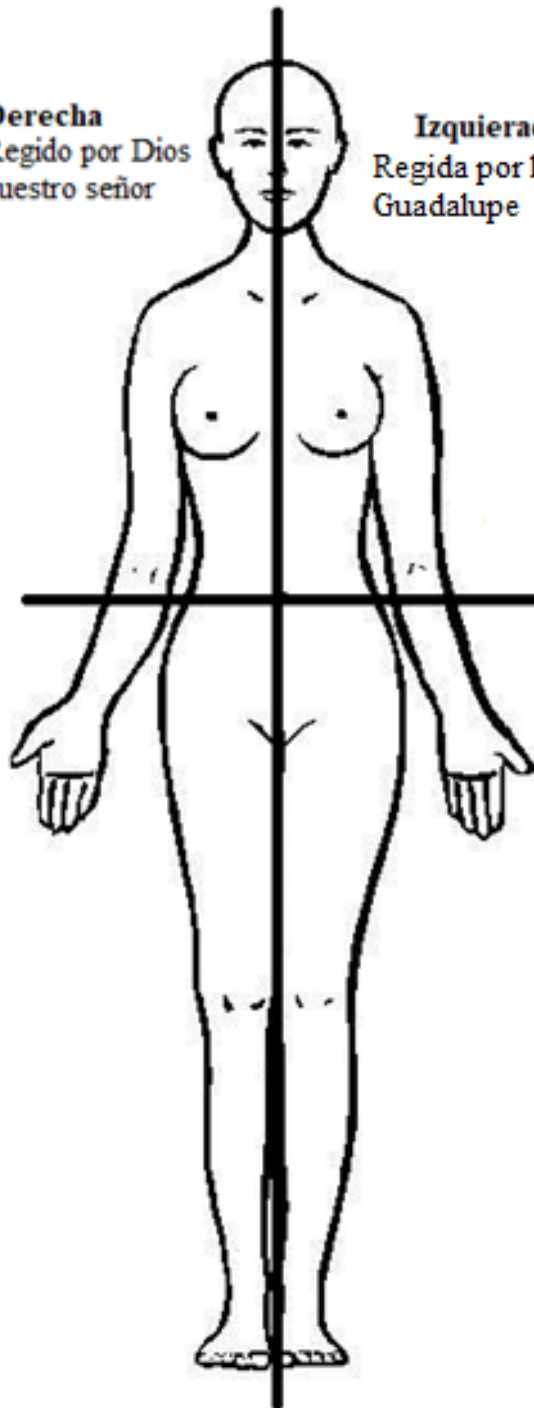
En la siguiente ilustración, retomo los aportes de Galinier (1990) que muestran las polaridades corporales y la forma de concebir el cuerpo para los otomíes que a su vez resulta ser muy coincidente con la concepción nahua del cuerpo.

El frente o adelante es
benéfico

La parte de atrás es
nefasta

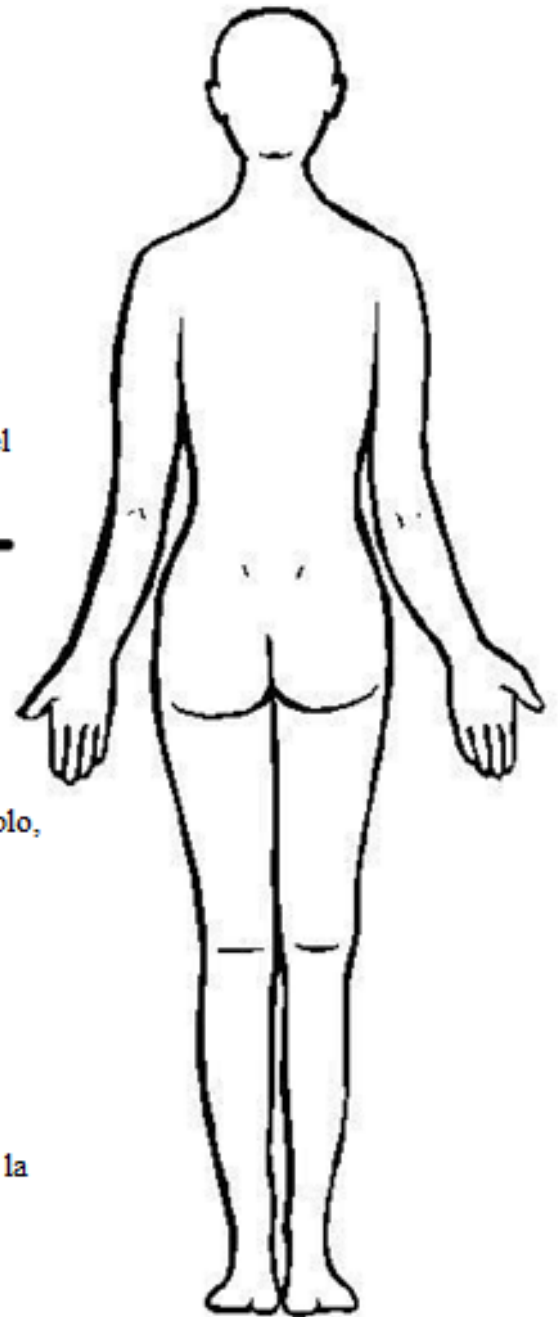
Derecha
Regido por Dios
nuestro señor

Izquierda
Regida por la Virgen de
Guadalupe



Arriba
Regida por Dios,
superioridad,
pureza, orden.
Lo masculino.
Comunica con el
espacio celeste, el
día, el sol, lo
caliente

Abajo
Regida por el diablo,
asociado a la
Inferioridad,
al deseo
el desorden, la
impureza. Lo
femenino, el
contacto con la
tierra, con el
pecado, la noche, la
luna, lo frío.



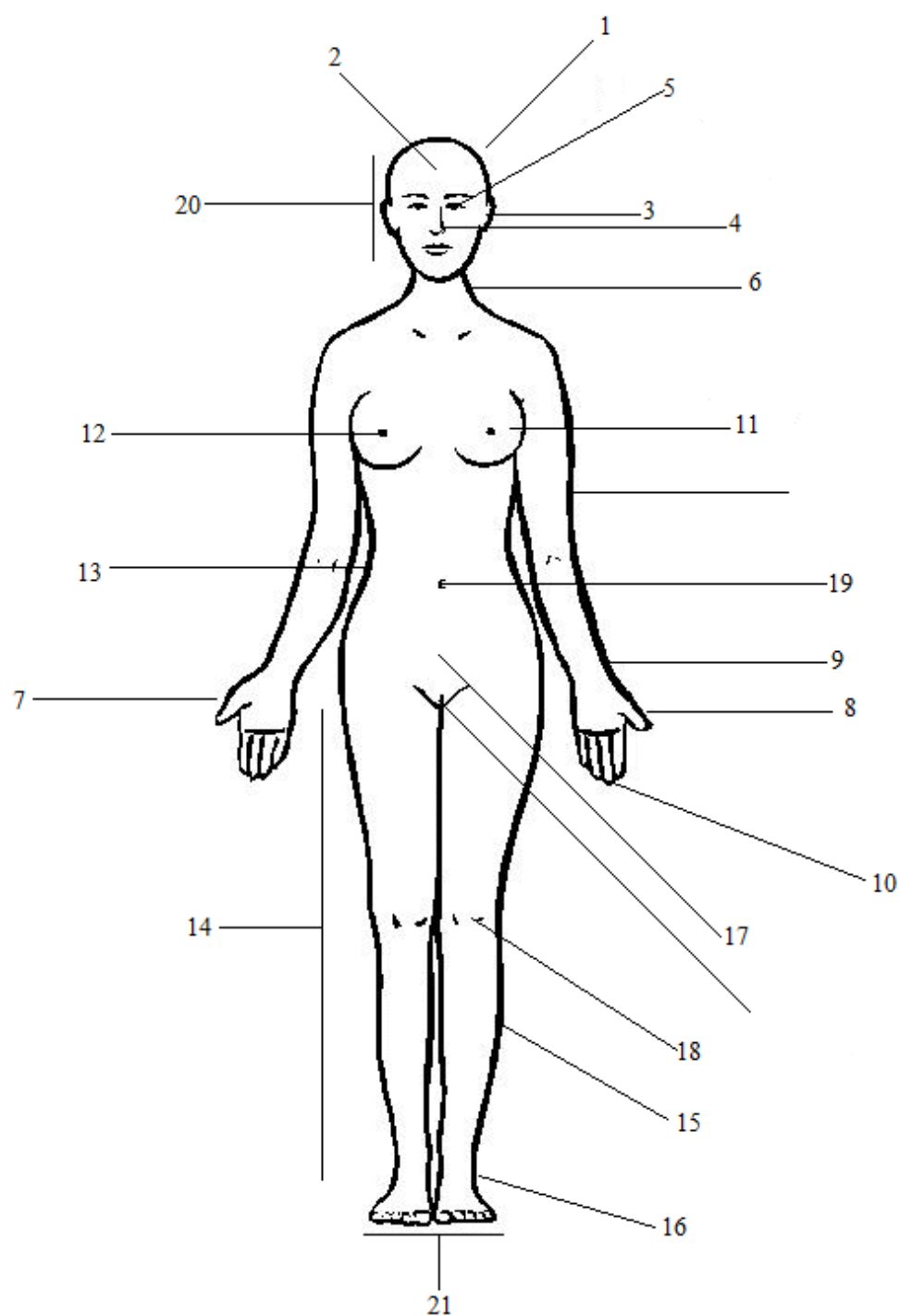
Galinié habla de tres polaridades corporales desde la concepción otomí
(1990, p. 664-668)

Elaboración propia

Para los hñähñu del Valle del Mezquital, la forma en que se nombra y se conoce el cuerpo no está separada de la forma en que se nombran los animales, las plantas y el cosmos. Así mismo, la relación que existe entre el hombre y la mujer está asociada al sexo, Galinier (1990) dice que el hombre “nutre” con su esperma a la mujer. El líquido seminal se transforma en leche en el cuerpo de ésta, alimento restituido cuando el bebé es amamantado por el seno de su madre (p. 681).

En el idioma hñähñu no existe el género, por ello es que se nombran de la misma manera las partes del cuerpo de la mujer y del hombre, salvo algunas excepciones. A continuación presento un esquema en donde muestro algunas partes del cuerpo.

El órgano del cuerpo más importante para los hñähñu es el estómago. Hay una importancia a la parte inferior, del ombligo para abajo pues es de donde se gesta la vida entre el hombre y la mujer, esa parte es la que representa a los otomíes. El *nzahki* es la energía vital, lo que nos hace tener vida o estar en el mundo y se encuentra en todo el cuerpo, cubierta por la piel que la cubre y protege.



- 1- ñä (cabeza)
- 2- de (frente)
- 3- gu (oreja)
- 4- xiñu (nariz)
- 5- da (ojo)
- 6- 'yugá (cuello)
- 7- ñ'ei (mano derecha)
- 8- ngähä (mano izquierda)
- 9- ma'ye (brazo)
- 10- ña'ye (dedo de la mano)
- 11- xib'a (seno)
- 12- ñäxb'a (pezón)
- 13- ñhu'ti (cintura)
- 14- mangua (pierna)
- 15- 'badauá (pantorrilla)
- 16- ua (pie)
- 17- debi (vientre)
- 18- ñähmu (rodilla)
- 19- ts'ai (ombligo)
- 20- hmi (cara)
- 21- ñamo (dedo del pie)

Partes del cuerpo. Hñähñu del Valle del Mezquital.
Elaboración propia.

***Nzahki* (el ser o fuerza vital)**

En el Valle del Mezquital el *nzahki* es el ser, la vida, la fuerza interior que se encuentra en todo el cuerpo. Cuando se dice *nubye otho ma nzahki*, quiere decir que -no tengo fuerza, o cuando se dice *bi ma ri nzahki* -que se fue tu vida, la energía o vitalidad. Don Daché que tiene 36 años, trabaja en el campo y le gusta tomar pulque, es joven pero la vida en el monte le hace ver un poco más viejo. Él está todo el tiempo con la gente mayor y habla con ellos en otomí, tiene una forma peculiar de andar, lento y tranquilo, no tiene prisa, parece ser una característica de los hñähñu. Cuando le pregunté sobre el *nzahki* y la relación con el alma, dice que no hay ninguna, que el alma es otra cosa, el *nzahki* se refiere a lo que tiene vida, lo que está vivo y el alma más a las ánimas, a lo que es después de la muerte. Según Pérez Lugo (2007):

El *nzahki* es la salud, prácticamente todas las cosas que están muertas ya no tienen *nzaki*: las plantas que están secas, los animales muertos o los humanos que fallecen [...] El mismo aire tiene fuerzas, y cuando sopla es como si fuera pasando un abuelo. Según su fuerza, el aire puede ser bueno y malo, en cuyo caso se combate con la misma naturaleza o con hierbas (p.59)

El *nzahki* es la potencia del todo cósmico, el cosmos tiene vida y ánimo. Cuenta Pérez Lugo (2007) que los otomíes de la Huasteca Veracruzana, al nacer un niño le echaban en agua fría, si resistía tenía *nzahki*, así mismo, se fortalece el *nzahki* contra enfermedades al bañar a los niños cuando tienen entre dos o tres meses de edad (p. 61).

Tanto Pérez Lugo como Galinier indican que la fuerza vital, es decir, el *nzahki* se ubica en el centro del cuerpo, en el ombligo, el *ntahi*, el espíritu del alma también se encuentra en esa parte del cuerpo. Dow, citado por Pérez Lugo (2007), menciona que el *nzahki* se puede traducir en el alma, una esencia vital que es parte de una personalidad (p. 62). En el Valle del Mezquital no hay exactamente una correspondencia entre el *nzahki* y el alma, se dice que cuando una persona tiene *nzahki* es porque tiene vida, fuerza vital, y cuando uno muere, su ánima que no es precisamente su alma, es la esencia que permanece, que está en el mundo sobrenatural.

El alma, en el Valle del Mezquital toma el nombre de “*ánima*” cuando se trata de personas que ya han muerto y que son esencias o aires de las personas, por ello podemos hablar del día de muertos, cuando las ánimas vienen a visitarnos, incluso hay distinción entre las ánimas de los niños, las mujeres que mueren en el parto, los que murieron en un accidente, los ahogados y el lugar que ocupan en el “otro mundo”. Por ejemplo, las mujeres que mueren en el parto están del lado del poniente, con la deidad de la luna *zi nana zänä*. Sin embargo no se habla como tal de un alma que alberga el cuerpo, el *nzahki* es la esencia del *hñähñu* y es a partir de esta concepción que se entiende la vida y la muerte de todo lo que existe en la tierra, en el monte.

En cuanto al estudio que hace Galinier de los otomíes de la sierra, el soplo- alma o sombra tiene una doble ubicación. La fuerza vital y el alma-soplo o sombra se ubican en el estómago, aunque son distintos. El alma-soplo o sombra puede salir del cuerpo por la “gran boca” a causa de algún accidente por lo que requiere de una serie de curaciones para que éste regrese al cuerpo. “La sombra del cuerpo posee una energía propia, que no siempre puede ser nefasta, al igual que la sombra de un ave (como el zopilote) o algún otro animal, la cual, al proyectarse sobre el cuerpo humano, sirve de pretexto para un augurio desfavorable” (Galinier, 1990, p.626)

Se habla también en algunas regiones otomíes sobre los nahuales, o seres animales que están conectados con las personas desde su nacimiento, asociados al alma, a esencias que cuidan y debido a la correspondencia que existe entre todo lo que habita el monte. En la zona del Valle del Mezquital se habla poco de los nahuales. Hay un parecido entre lo que Galinier y Pérez Lugo mencionan sobre la salida del alma-soplo o sombra, pero más bien se asocia al *nzahki*. Don Daché menciona que si alguien sufre un susto fuerte, el *nzahki* pierde fuerza, se ausenta la energía vital, no explica exactamente que sale del cuerpo, sin embargo, hay decaimiento, ausencia, por lo que se debe hacer una curación con hierbas¹⁷. Sucede algo similar cuando se habla de tener un mal aire, cuando los guardianes *sanjuas* castigan a las personas por no cuidar la naturaleza o no ofrendarles, se dice que les da aire.

¹⁷ En alguna de las conversaciones que escuché de mi padre, cuando mi hermano tuvo un accidente, mencionó que debido al accidente estaba asustado, se le notaba en los ojos, y en todo su cuerpo, que tenía que darse un baño de vapor con algunas hierbas cuando estuviera acostado.

Don Filiberto, fue mi padre. Cuando tuvo vida, tenía mucho conocimiento sobre la cultura, desde niño estuvo en varios pueblos trabajando y escuchando lo que los mayores decían en hñähñu. Él nos curaba cuando teníamos “*mal aire*”. No tenía prisa, caminaba mirando sus pies, su camino. Era como el viento que venía repentinamente en nuestros ratos de ocio, así como llegaba un día se fue, su cuerpo volvió a la tierra, su ánima está en el monte, quizá en la casa donde nació, donde todo el tiempo volvía.

Por buena fortuna, pudimos escuchar y aprender de él, lo que sabía sobre curar u otro conocimiento, no era reservado, las personas mayores aprendían de sus padres o abuelos. Así es como se conservan algunas prácticas de los hñähñu de Pothe.

Xi (Piel)

La palabra *xi* en hñähñu se refiere a la piel, que según Galinier (1990), en el pensamiento otomí, aplica los soportes que son a la vez humanos, vegetales, animales y cósmicos (p. 615). *Xifri*, se refiere a la piel de animal y de las personas, tampoco se diferencia del sistema piloso, sean plumas o vellos.

En el plano lingüístico, la piel humana es indisociable de las otras “pieles” de su entorno. Representa una especie de “envoltura” de “concha” o de corteza. La “piel” de los árboles, a la corteza, se le atribuye propiedades idénticas a las de la piel humana [...]. Las pieles de los animales obsesionan asimismo la imaginación de los otomíes: recordemos su utilización en el carnaval (piel de jaguar, de oso hormiguero, de ardilla, etcétera) [...] pudiendo el hombre metamorfosearse en animal (Galinier, 1990, p.618-619).

En el Valle del Mezquital, coincidimos en que la piel no se distingue de los animales, de las plantas y de la tierra, por ejemplo el mezquite, que es un árbol que abunda en la región, se nombra en hñähñu *t'axí*, asociado a la piel, hoja se dice *xi*, corteza *xiza*; del mismo modo que *ximhai* es universo, *xi* significa piel y *hai* tierra. Así mismo, cuando se escarba la tierra se dice que:

Adentro están las venas de la Tierra. Cuando se cava un pozo para extraer agua, al encontrarla se dice “¡Aquí está su vena!”. Al encontrar una piedra, los

otomíes exclaman “¡Encontré su hueso!”, y si quiebran una piedra que está dentro de la tierra dirán “¡Rompí su hueso!”. Escarbar el *xi* de la Tierra es *xi'mi*, de *xi*, y *mi*, cara, es decir, la piel de la cara de la Tierra (Pérez Lugo, 2007, p 102).

Galinier menciona que la piel es una especie de envoltura o de “cuero” que engloba la substancia fundamental, la fuerza vital. La “envoltura del mundo” *ximjääi* es la designación metafórica del universo, la bóveda celeste pero, también la envoltura del cuerpo humano, sea hombre o mujer (Galinier, 1990, p. 619)

Ximjääi viene de *xi* piel, *jääi* de gente, pero también de tierra, por ello es que es la envoltura del mundo y también de la personas. El monte *mbonthi*, que recubre la tierra, es comparado con el sistema piloso, por ello en la huasteca, en el carnaval, el Señor de la Vegetación representa un cuerpo velludo, una barba tupida y cabellos largos. Galinier (1990) menciona al respecto que:

la degeneración de la piel simboliza de alguna manera el resurgimiento de lo vivo la vejez, la podredumbre de la piel representa la renovación, el resurgimiento en seres sobrenaturales [...]. En el carnaval de San Miguel, en donde durante el ritual todos y cada uno de deshacen de su “piel”, de sus trajes de su máscara, de su traje, de la piel del monte para entrar en un nuevo ciclo agrario, vegetal, humano y cósmico (p. 619-620).

La degradación de la piel es esencial para los otomíes, pues de ahí viene la vida, por ello es que el zopilote es muy importante. Al ser un ave de rapiña, Galinier menciona que éste desempeña el papel de purificador, es el animal que se dedica a barrer el mundo, elimina las impurezas al comer la carne de los animales muertos (Galinier, 1990. p. 620).

Para Pérez Lugo (2007) “el *xi* se refiere a las plantas, la cubierta de la Tierra; la piel humana es *xifani* y la piel animal es *xinfani*. *Fani* viene de la palabra venado, un animal especial que entre los otomíes se caracteriza por su inteligencia”. (p.69). El *xi*, también se refiere a las montañas,

Además del *xi* de la Tierra el otro *xi* sagrado es el de la montaña, *xante*, cubierto a la vez por otros *xi*; *xitso*, el árbol; *paxi*, el pasto; *nxa*, rocío húmedo; *xa*, la hierba, o también la nube que acude a la montaña, la lluvia para alimentar al *mhye*, guardián del agua que tiene que ver con el *xante* (*xa* del *xi*, y *the* del *dehe*, agua). (Pérez Lugo, 2007, p. 70)

La piel *xi* es una parte muy importante en la concepción del cuerpo hñähñu, es con ella que tenemos contacto con el mundo exterior, la relación más próxima con el monte y con lo que en él existe. En la putrefacción de la piel hay muerte pero de ahí surge la vida. Es con la piel que percibimos y vivimos el mundo.

***Mui* (Estómago)**

Galinier (1990) habla del *bui*, refiriéndose al estómago. En el Valle del Mezquital *bui* se refiere a vivir, y estómago se dice *mui*, pero tiene sentido y relación pues el estómago está asociado a la vida, a las emociones, a los sentimientos y al pensamiento. Por ello cuando decimos *di tu ra umui* queremos decir que tenemos dolor de estómago (*u* es dolor y *mui* estómago), o cuando decimos *dumui* significa que estoy triste. Es en el estómago donde se concentra lo emocional, el dolor, la tristeza, las preocupaciones y también está asociado al entendimiento. En la Huasteca, *mui* tiene un sentido parecido:

El ñuhu, otomí, se preocupa siempre por la existencia. En el saludo está la pregunta a ki ´mui— ¿cómo ha estado?—, o también xo jatho na nzahki —si todavía tiene vida—. El círculo de la vida es significativo. El concepto de existencia —ja—, de dar vida, de dar cuenta y el concepto ‘mui (la existencia, el fuego encendido, el estar o existir) [...] También el nzahki decae, disminuye —bi the´ra nzahki—; es como al anciano al que se le va acabando la fuerza del ánimo, se le está apagando la vida, se debilita, se acaba su energía. No puede hacer acciones como cuando era joven (Pérez Lugo, 2007, p. 61-62).

Para los otomíes, el estómago es un órgano tan importante como el corazón, asociado a la vida, al vivir, al existir. *Mui*- estómago, *bui*- vivir. El corazón ocupa un lugar secundario, y en algunas ocasiones las personas dicen “me duele el corazón” cuando se trata de algún malestar asociado al estómago. Cuando se habla de personas honestas se dice *hogamui*, el remordimiento es *ko ra mui*, y el de débil de entendimiento *thumui*. Algunas enfermedades aunque no se localicen en el centro del cuerpo es decir el estómago, se asocian a éste. Por ejemplo la bronquitis que se denomina *tuimui* (Galinier, 1990, p.624)

El estómago, es el órgano donde se concentra la energía, la vida, el *nzahki* de los hñähñu, es a partir de este órgano que se puede pensar, que se puede crear el conocimiento. El estómago late como el corazón, por eso sabemos que tenemos vida, que tenemos *nzahki*.

Si enfermamos debemos tratar con algunas hierbas o con ofrendas para sanar. Nuestro cuerpo completo está presente en el monte, el monte no nos pertenece, nosotros somos parte de él, si algo malo le sucede al monte, entonces nosotros también tenemos cambios en nuestro cuerpo. Si hay sequía, nuestro cuerpo también se reseca, se parte y se enferma.

Por eso es importante que se tome en cuenta que no solo se puede aprender con la cabeza, sino con todo el cuerpo. Podemos hacer significativos los conocimientos si prestamos atención a lo que ocurre en nuestro estómago, en nuestro corazón, en nuestros pies. Manos y piel.

2.3.2 El cuerpo sí mismo, cuerpo-monte y el cuerpo-otros

En el año 2010, emprendimos un proyecto en la comunidad¹⁸, a partir de ahí nos dimos cuenta de la profundidad de la cultura, nos arraigamos aún más. En ese trayecto tuvimos la oportunidad de platicar con las personas que saben sobre la historia y cultura hñähñu: Don Filiberto, Don Daché, Don Nsanto, Doña Lena, son fundamentalmente parte de nuestra familia, con ellos hablamos y de ellos aprendimos. También son conversaciones que escuchaba entre mi padre y mi abuela.

Don Filiberto es mi padre, Don Daché es mi hermano, ambos tienen grandes conocimientos sobre el idioma y la cultura. Doña Lena y Don Nsanto son mis tíos por parte mi madre.

¹⁸ El proyecto se conformó en el año 2010 por Isabel, Margarita y Cirila Pérez León, las tres somos hermanas, originarias de Pothe, se concretó en “*ra ngu ge ga padi*” la casa del saber, biblioteca y espacio cultural. En ese año Isabel estaba terminando la carrera en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), comenzaron a surgir ideas para intervenir en la comunidad, primero pensamos en los jóvenes y algunas actividades en las que se pudieran involucrar, sin embargo, poco a poco nos enfocamos a cuestiones que tenían que ver con la cultura hñähñu, realizamos talleres de música, danza, pintura y teatro en donde colaboraron compañeros de Pedagogía y de Educación Indígena de la UPN y de la UNAM quienes se ofrecieron como talleristas voluntarios, se trataba de un proyecto autogestivo. Para la biblioteca, la UPN fue el lugar en donde se llevó a cabo la colecta de libros, los compañeros estudiantes y maestros apoyaron para que se concretara. Así mismo, se llevaron a cabo ciclos de cine para toda la comunidad y algunas exposiciones sobre la cultura hñähñu y lo importante que era conservar las prácticas culturales. Así comenzamos a hacer investigación, documentamos el día de muertos a partir de conversaciones con personas de Pothe y de paso nos contaban sobre otras cosas que tenían que ver con la cultura hñähñu, por ejemplo sobre los *sanjuas* y del *espíritu del monte*.

Todos excepto Don Filiberto que murió en el año 2014, hablan hñähñu y conservan conocimientos de la cultura.



Don Daché en la milpa, Noviembre 2017. Fotografía tomada en el trabajo de campo.

Asimismo, en el trabajo de campo que realicé pude ver que estas prácticas aún se conservan. No con la misma intensidad, pero siguen teniendo sentido para la mayoría de los habitantes, especialmente cuando se habla en el idioma hñähñu.

Las tres dimensiones de las que hablé en el capítulo primero, respecto al pensamiento que tienen las grandes ciudades modernas, donde hay mayor atención a los procesos de individualización y desprendimiento de la naturaleza, así como la pérdida de identidad, relacionado con el cuerpo y la anulación de éste, es opuesto al pensamiento hñähñu.

El cuerpo hñähñu se encuentra envuelto en un conjunto de relaciones con el mundo, la tierra-monte que representa la naturaleza donde se encuentran también los animales, los espíritus que cuidan el monte y los otros seres humanos con los que va construyendo las formas de representar y vivir el mundo.

Uno de los aspectos importantes en el pensamiento hñähñu es la comprensión del cuerpo como totalidad. La casa, el monte, los animales, los mitos, los rituales son dimensiones en estrecha relación, espacios en donde se vive la vida, se siente y se recompone.

Del monte venimos los hñähñu. De ahí todavía hace unos años, la gente construía sus casas de adobe o de penca de maguey, ahora ya no se ven esas casas. El monte es cuidado por los espíritus, las piedras que tienen *nzahki*, ellos son los principales cuidadores, en el monte crecemos los hñähñu.

***Mbonthi* (Monte)**

El monte es la gran casa de las y los hñähñu, en donde convergemos con los otros, con el mundo natural, social y sobrenatural asociado a los espíritus, relacionado también con la alimentación, nuestro actuar en el monte y los seres humanos y seres vivos que habitan ahí, y a la salud enfermedad.

Los *sanjua*, manifestación del espíritu del monte, son pequeñas piedras que no están a la vista, aunque mi abuela Vicenta un día que estaba pastoreando, cogió sin querer un *sanjua* y lo arrojó a uno de sus borregos para que no se pasara a la milpa del señor de al lado entonces le dolía mucho el brazo, no lo podía mover. No podía explicarse la razón, hasta que hablando con mi padre, le dijo que seguramente no se trataba de una piedra corriente, sino de un *sanjua*. Ella regresó al lugar en donde recordaba había cogido la piedra y le puso confite que consiste en galletas, dulces, veladora, agua y flores, normalmente se entierran o se ponen en un hoyo, se cubre con algunas ramas para evitar que animales se lo coman.



Doña Vicenta “moliendo chile para el saca tamal”. Noviembre 2012

En otros casos, si alguna persona va por el monte comiendo algo, principalmente carne, les puede dar un *mal aire*, entonces hay dolor de cabeza, vómito, debilidad. Para curarse se hace una *limpia*, ésta se hace con hierbas de olor fuerte como ruda y pirul, un huevo de gallina y se sahúma con romero. Mi padre rezaba y marcaba la cruz, después pasaba el huevo por todo nuestro cuerpo, frotándolo suavemente, rompía el huevo en un vaso de vidrio transparente para ver de dónde venía el mal aire o saber de qué se trataba. Después

nos pasaba las hierbas de olor al tiempo que colocaba frente nuestros pies el romero seco en las brasas de carbón encendido para que nos cubriera el cuerpo.

El mal aire está relacionado con los espíritus o ánimas. A veces mi padre cuando veía en el vaso con el huevo, decía que había sido en algún camino, donde hay ánimas, lugares donde descansan los muertos cuando van de camino al panteón, ahí les dejan flores y rezan.

La relación que hay entre las personas y el monte es fuerte, por eso:

La gente que sabe, cuando corta un mezquite, una tuna, flor de garambullo o tiene que matar a un animalito para comer le deja una ofrenda al espíritu del monte que nos da todo el bienestar con la comida. En el monte de Pothe viven los Magueyes, los mezquites, los Pirules, las flores y todos los animalitos, los tszanjuäs cuidan de ellos y si alguna persona no cuida, ellos le hacen travesuras” (Pérez, 2013, p.87).

Los *sanjua* cuidan del monte, se encuentran en lugares fértiles, donde todo crece. En las milpas, los magueyes, los árboles frutales. Son como niños pequeños. Dijo Don Filiberto que a veces se puede escuchar que lloran, y puede uno pensar que es un bebé, pero no. También se mueven de lugar, por eso es que estás piedras tienen *nsahki*. Si alguien olvida a los sanjuas se van o se entierran y regresan solo si se les comienza a pedir u ofrendar.

Contó Don Filiberto que en “La presa” un terreno que le pertenecía a mi abuelo, había chabacanos, duraznos, peras, granadas y en una época del año se daban unos frijoles con flor amarilla que crecían al ras del suelo, solo se daban en esa parte de la tierra y era lo que comían cuando era tiempo de sequía, y solo se daban cuando mi abuelo le ponía su confite a los *sanjua*. Mi abuelo José les cantaba en hñähñu. Cuando el abuelo muere ya no le pusieron ofrenda y los frijoles ya no crecieron. Cuando mi padre contó esto, nos sugería no invocarlos, porque si después dejábamos de ponerles su ofrenda, los *sanjuas* se molestan y nos pueden hacer daño.

Cabe señalar que no toda la comunidad está en la misma lógica de relación y entendimiento con el mundo, ya que el individualismo del que hablé en el primer capítulo ha llegado a la comunidad y ha permeado en la forma de vida de las familias. Esta actitud no solo se da en

el Valle del Mezquital, también en otras regiones otomíes. Pérez Lugo (2007) menciona que:

se dice en el Valle de Toluca que a la llegada de los españoles el alma cayó, su sombra se desvaneció, el espíritu salió. Es por ello que los ancianos están preocupados por levantar el alma, el espíritu. Lo llaman para integrarlo al cuerpo de cada individuo de las generaciones nuevas. Ahora también la sociedad industrial los absorbe, se los traga, se los lleva, los tumba” (p. 57).

La gente busca otra forma de vida y se aleja del monte, cambia sus actitudes e incluso destruye, no cuida el monte y tampoco cuida su cuerpo, no se alimenta bien, no aprende el idioma hñähñu. Hay un desprendimiento con el monte. Afortunadamente mis hermanas y yo insistimos a mi padre y nos acercamos a escuchar su palabra, a mirar su andares, lo seguimos y sólo así pudimos percatarnos de lo que alrededor del monte *mbonthe* sucede.

Al llegar al Valle del Mezquital se puede pensar que nada ahí tiene vida, todo parece seco, el viento y el polvo a cada rato espanta a los visitantes. Sin embargo, al contemplar de cerca, puede verse toda la vida que el monte alberga, el sol, el viento, el agua, el fuego, los *sanjuas*, las personas, todos los animales y las plantas tienen *nzahki*, están creados de la misma esencia y tienen fuerza.

Pero el Valle del Mezquital no siempre fue así, según la historia oral de la comunidad, el Valle era un lugar verde. Doña Lena, mujer de 63 años, que alberga esperanzas después de la muerte prematura de su esposo, cuida la milpa y a los animales que le quedan. Ella conserva en sus manos la herencia del hñähñu, para cocinar, para hacer tortillas y moler el chile, para cosechar el maíz y juntar la leña en el monte. Aunque su cuerpo es pequeño, tienen la fuerza vital, *nzahki* que le permite caminar por el monte.

Doña Lena cuenta que hace muchos años, llovía mucho y el viento no era abundante, por eso se podían dar todo tipo de frutas y la siembra de temporal se daba muy bien.

Hace mucho tiempo vivía el espíritu del monte donde hoy hay piedras de agua o de río. Por el monte emanaba agua, antes ahí había un manantial. Una mañana, un señor salió a buscar que comer, cargó su escopeta [...] decidió salir a cazar. Esa mañana *zi dada Hyadi* (padre sol) brillaba con intensidad. El manantial lucía con toda su dignidad y saludaba al señor ofreciéndole su frescura y también quitarle la sed para seguir su camino. El espíritu del monte

ha dado vida a todo lo que existe desde hace tiempo [...] Pero el señor no sabía que el monte tiene vida, que para lo que de ahí se toma hay que pedirlo con respeto [...] de pronto vio a una ardillita que estaba comiendo, entonces se subió a un mezquite para esperar el momento para dispararle. Y esperó pacientemente... de pronto [...] Entonces el señor, se asustó [...] le disparó, con un disparo le corto la cabeza, lo mató. (Pérez, 2013, p. 89-90).

Este pensamiento de los hñähñu respecto al espíritu del monte explica por qué ahora el Valle del Mezquital está seco, de debe a que los habitantes no lo cuidaron, no respetaron y no ofrendaron con el confite, y porque olvidaron también el idioma de los abuelos. Las personas mayores son las que están más conscientes de ello, por eso andan con cuidado en el monte, cuando cortan algún mezquite, cuando construyen una casa ponen su ofrenda, piden permiso para habitar.

Ngu (casa)

Ngu, la casa de los hñähñu representa un lugar importante, es el lugar en donde se cuida el fogón, la lumbre que calienta el hogar, en donde hay encuentro de la familia, los rituales y el pedimento a causa de alguna enfermedad. Galinier (1990) citado por Pérez Lugo (2007) dice que en la casa otomí:

el fogón es indudablemente el símbolo más prominente de la actividad ritual, es ante todo un “centro”, punto de fusión de las coordenadas espacio temporales, sitio de exaltación de la vida (las llamas) y del aniquilamiento, las cenizas, marca de la ancestralidad. Algunos viejos chamanes se aplican todavía a recortar en papel la imagen de la divinidad del fuego, como un símil a la del sol “muerto”. (p. 37)

La casa, representa el espacio donde se habita, por eso puede ser el mundo y el cuerpo también. Cuando los hñähñu construyen una casa, bendicen el lugar, riegan agua bendita, y cuando ya está construida igual, se ponen vasos de agua en las esquinas, con flores y se sahúma, esto es para pedir permiso de estar en ese lugar. Mi padre decía que en el monte

también había ánimas que lo cuidaban. Pérez (2002) citado por Pérez Lugo (2007), indica que:

en la Huasteca se efectuó un rito en la casa del enfermo, en compañía de los amigos del enfermo; al final se curó también la casa: se hizo un hoyo en el centro de la casa y se enterró ahí comida, bebida, cigarros, velas, y un guajolote negro; el oficiante manifestó que ahí se curaba al enfermo no sólo de su enfermedad física sino también del mundo; es decir, regresaba armonizado al mundo (p. 102).

Pérez Lugo (2007) cita a Isaac Díaz, cuando se refiere a la casa como una concepción más amplia de ésta. La nube, *ngiii*, también quiere decir mi sombra, nuestra sombra. Esta sombra representa la casa en la que se habita y, por extensión, la casa de todos que es la tierra, *hai*. “En un principio las casas fueron de adobe, de tierra, de paja, porque nosotros volveremos a casa, tierra somos solamente, lo demostrará la muerte. Los abuelos no se empeñan tanto por el gran lujo de su casa, porque la verdadera es el camposanto” (p. 138).

En la casa, originalmente, el fogón en donde se prende el fuego ocupa un lugar muy importante. En torno a éste se reúne la familia, conversan y comparten. En las cenizas del fogón se entierra el ombligo, así mismo esa ceniza sirve para curar el dolor de estómago, no se consume, solo se masajea el estómago. Pérez Lugo (2007) cita a Yolanda Lastra (2006) quien menciona que en la casa de los otomíes la simbología del fogón (*gospí*) “es un elemento de unificación y cohesión, por lo que ocupa un lugar preferente en la casa. Es la parte central de convivencia familiar. Con su presencia se da a entender que en la casa hay vida (nzaki)” (p.140).

La casa no solo es la estructura, es el lugar que nos acoge y en donde se construye la vida de las y los hñähñu, por eso es muy importante saber en dónde se va a construir. Ahora cada persona en el pueblo tiene su terreno y de ahí decide, pero antes se edificaba la casa en donde había mezquites o cactus grandes que lo protegían. “Cuando se hace una casa se sahúma y con ello se le está pidiendo permiso al espíritu del lugar, y si va uno al bosque también hay un espíritu. Aunque se viva en una sola casa, cada ser humano tiene su espíritu guardián” (Pérez Lugo, 2007, p. 152)

La *ngu*, casa es el monte, el cielo, lo que nos cubre y protege, por eso es que el monte es casa, el cielo y la tierra es casa y nosotros los hñähñu debemos cuidarla. “Al morir un otomí su espíritu se queda a resguardar el lugar, y para que su estancia sea sana, después de poner al cadáver en la tierra se marca primero una cruz con cal y pétalos de flor blanca y a los nueve días del deceso se levanta” (p.152)

Las y los hñähñu

Aunque con el tiempo las cosas han cambiado y la situación en el Valle del Mezquital no es muy favorable económicamente y no hay una preservación de la cultura hñähñu a causa de la migración hacia la ciudad de México o Estados Unidos, hay elementos y prácticas culturales que permiten ver la relación y reciprocidad entre las familias y entre todas las y los habitantes de la comunidad. Ésta estrecha relación entre hñähñus se percibe en la forma de organización, por ejemplo en la faena y la asamblea en donde todos participan y colaboran.

Cuando estuve en trabajo de campo, me dieron la oportunidad de estar presente en una asamblea en donde un jefe de familia o madre de familia asiste y participa. Todos firman los acuerdos y se discuten nuevas acciones a tomar sobre asuntos relacionados con el agua potable, el centro de salud, la feria del pueblo, la escuela, problemas entre jóvenes, nuevos programas o actividades para la comunidad etc. de aquí también se derivan acciones que tienen que ver con alguna faena en la escuela, en el centro de salud o alguna calle. Esta forma de organización por usos y costumbres permite a las y los habitantes de Pothe decidir y tomar decisiones respecto a lo que acontece en la comunidad, al ayuntamiento del municipio respeta estas decisiones y debe dar apoyo el económico que requiera la comunidad.

A partir de esta forma de organización, hay un conjunto de prácticas en las que las y los hñähñu están en constante relación. En Pothe todos nos conocemos, muchos son familiares así que cada cosa que sucede llega rápidamente a oídos de todos, cuando alguien muere por ejemplo, la gente llega a la casa de la persona que murió para ayudar o llevar algún

alimento que se va compartir en el velorio o después del entierro o simplemente acompañar a la familia. También, sucede que cuando alguien está trabajando su milpa y pasa algún vecino, se acerca a ayudarlo si es que no tiene trabajo y si en algún momento esta persona necesita ayuda sucede lo mismo.

Cuando hay una fiesta de cualquier tipo, por ejemplo una boda, las mujeres y los hombres van a ayudar para preparar la comida, se prepara para todo el pueblo pues no es necesario invitar, todos asisten pues de alguna manera conocen a la familia que hace la fiesta.

Me interesa resaltar en este punto, la forma en que se da la relación entre las y los hñähñu, es la dimensión que tiene que ver con la relación con los otros, asociado al apoyo mutuo y ligado a la forma de organización. La reciprocidad del dar y después en algún momento recibir.

En este apartado, lo que justamente quiero rescatar y cómo el cuerpo mismo está formado no solo por un conjunto de órganos, sino que tiene fuerza y energía vital que trasciende al ser humano en un plano sobrenatural, y que lo relaciona con el monte y con los otros seres humanos y seres vivos que habitan la gran casa cubierta por el *xi* que protege el mundo hñähñu.

Esta perspectiva que presento a partir de mi propio encuentro con mí ser hñähñu y con las y los otros, da cuenta de otra forma no solo de concebir el cuerpo sino el mundo en toda su complejidad. Me resulta interesante y necesario el encuentro con estas tres dimensiones que no son nuevas pero que me permiten sintetizar la cosmovisión de la cultura a la que pertenezco y que sigo reflexionando.

CAPÍTULO 3

APROXIMACIONES HACIA UNA PEDAGOGIA DEL CUERPO HÑÄHÑU

Capítulo 3.

Aproximaciones hacia una pedagogía del cuerpo hñähñu.

Reconfigurar un universo simbólico y relacional en torno al cuerpo humano que, en vez de ser dominado, secuestrado, mutilado o colonizado, pueda despertar la conciencia de una nueva realidad individual y social. Tal vez, si aceptamos el cuerpo de los otros acabaremos por aceptar nuestros cuerpos con todas sus imperfecciones y limitaciones

Vilanou 2003

Se trata ahora, de conocer y aprehender el mundo con la planta de los pies, la punta de los dedos, el corazón y el estómago, de percibir la realidad próxima, de asir el mundo, la vida con todo nuestro cuerpo y nuestro ser.

Cirila P. León

Introducción

En los dos capítulos anteriores abordé el cuerpo en dos momentos: el primero, la fragmentación que separa a la persona y de la naturaleza asociado, al nacimiento del individualismo y del racionalismo cartesiano; el segundo consistió en la búsqueda de una concepción del cuerpo en la teoría occidental que permite entenderlo de otra manera a través de autores que lo colocan en un lugar de mayor integración, y que se hace evidente en el segundo capítulo con las epistemologías indígenas en relación con el cuerpo, en las cuales la concepción del cuerpo mesoamericano como una totalidad permite al ser humano entender su realidad desde una forma holística, un todo relacional del que dependemos para vivir. Se trata de una relación recíproca entre el ser humano, los otros y el monte. Los pueblos indígenas conservan de alguna manera esta forma de pensarse en el mundo por eso para los hñähñu lo más importante es el monte, pues de éste nacemos y ahí volvemos¹⁹.

En la actualidad la pedagogía del cuerpo sigue estando en un lugar fragmentado de normalización e inmovilidad. A partir de una revisión de la escuela tradicional y la escuela nueva, se puede ver que en un principio el cuerpo estaba en una posición pasiva, de

¹⁹ Debido a los procesos de globalización y modernización, los pueblos originarios se han visto envueltos en dinámicas como el despojo de territorio, la falta de medios para subsistir como alimentación, salud y vivienda. Los imaginarios cambian respecto a la concepción del mundo, se distancian por necesidades económicas, por influencia de los medios de comunicación y el consumo de productos, entre otros, sin embargo es importante destacar que pese a esto, hay elementos que permiten ver y entender otra forma a la vida, al mundo y a las personas, como es el caso de los hñähñu.

disciplinamiento y control, concepciones que retomo de Foucault, herencia del racionalismo cartesiano. En la escuela nueva a partir de los aportes de Rousseau en el siglo XVIII se da importancia al proceso de desarrollo del niño y su proceso de aprendizaje. En la escuela activa, el cuerpo del niño(a) se coloca en un lugar privilegiado, aunque ello no significa que se abandonara el control y disciplinamiento siguiendo una serie de actitudes que más adelante expondré a grandes rasgos a partir lo que observé en el trabajo de campo que realicé en la comunidad de Pothe.

Los dos capítulos pretenden dar continuidad y sostener este último, que configura una aproximación hacia lo que denomino una *pedagogía del cuerpo hñähñu*, a través de elementos como: *xi*, *muì* y *nzahki*, así mismo algunos elementos como la casa *ngu*, lugar y espacio que no están limitados a la estructura física construida por las personas, sino a todo el universo en donde se encuentra inmerso el ser hñähñu, es decir, el cuerpo, el monte, el mundo y el cosmos.

3.1 El cuerpo en la escuela primaria “Vicente Guerrero”

Si pensamos desde la concepción hñähñu, podemos decir que la escuela también es una casa, un gran cuerpo que habitamos durante años y donde pasamos largo tiempo. Es el lugar que nos acoge y donde nuestras energías, palabra, movimientos y narraciones de vida están presentes. Por eso considero que la escuela tendría que ser ese espacio, un lugar de encuentro con uno mismo y no de alejamiento, un lugar de convivencia con los otros, al respecto Dorantes, C y Matus, G (2007) citando a Dewey mencionan que:

La educación debe tener como fin aumentar la capacidad vital del alumno; en general, no debe tener fines trascendentales, no sirve para la vida adulta, futura, sino para la vida actual, para que la vaya haciendo más rica y fructífera [...] la escuela como una minicomunidad, o más propiamente, una comunidad miniatura, en la que el niño vive más que aprende, ya que no prepara para la vida, sino que es la vida misma [...] La escuela debe ser capaz de conservar la esencia de la vida en comunidad que el niño tiene fuera (p. 2-3).

En ese sentido, la escuela juega un papel importante en el desarrollo del niño y la niña asociado a su contexto cultural y social. Es en la escuela donde pasamos la mayoría de

nuestro tiempo. Tendría que ser más que las cuatro paredes del salón de clases, más que mapas, número, letras y cartulinas de las tablas de multiplicar pegadas a la pared. Más que el orden y disciplina que nos condiciona al trabajo académico y que no favorece el trabajo experiencial, más que sentarse y escuchar al maestro y, hablar sobre temas que realmente no se entienden. La escuela como el lugar en donde hay saberes culturales que nos dan posibilidad de entender el mundo, la realidad y las cosas.

Las niñas y niños pueden aprender más que con la cabeza, a través de la experiencia y la vivencia pueden contar y narrar el mundo que les rodea y quieren. Niñas y niños que se entusiasman cuando pueden moverse y quitarse el frío que entume sus cuerpos. Son personas que aprenden a partir de ellos mismos y de las interacciones con los otros y el monte, conocimiento.

Los docentes son seres humanos que a partir de conocimientos se vinculan a las niñas y niños como mediadores del proceso educativo. Ellos reflexionan sobre su práctica y su hacer cotidiano, sobre la forma más adecuada de enseñar. También pueden potenciar su cuerpo a través de la enseñanza para interactuar en el aula, su motivación y despertar su creatividad. Es en la escuela donde confluyen las niñas y niños con los docentes pero también con el espacio escolar que comprende un conjunto de elementos como temperatura, luminosidad, olores, colores, entre otros.

3.1.1 La escuela

Cuando fui a trabajo de campo a la comunidad de Pothe, volví inevitablemente al pasado. Estuve ahí y me dio la impresión de haber dado un salto en el tiempo, excepto por algunas diferencias como los árboles que han sido cortados y la presencia de nuevos.

Mi padre, mis tíos, mis hermanos mayores y yo, asistimos a esta escuela ubicada en el centro de la comunidad. Es la misma de hace 20 años cuando yo estuve, tiene paredes altas y los salones son amplios, las ventanas son grandes y altas así que las niñas y niños no pueden mirar hacia afuera



Escuela Primaria "Vicente Guerrero". Foto tomada en el trabajo de campo en noviembre del 2017

Debido a la disminución de la población escolar la escuela se ha vuelto multigrado, hay tres maestros y aproximadamente un total de 50 alumnos. Los grupos se componen de la siguiente manera: 1ro y 2do, 3ro y 4to, 5to y 6to. El maestro Elías García está frente a los grupos de 1ro y 2do, la maestra Carlota López está a cargo de 3ro y 4to grado, y el maestro Elías Trejo se encarga de 5to y 6to.

Uno de los aspectos que aun llaman mi atención es la estructura de la escuela, el salón de primero y segundo grado fue el primero que observé, es oscuro y frío, además estábamos en noviembre así que el frío era más intenso. Las niñas y niños permanecieron con sus chamarras hasta después del recreo que salieron al patio a correr, jugar y tomar un poco de sol. Las bancas están ordenadas en filas, del lado derecho del salón están los de primero, y del lado izquierdo los de segundo.

Los tres salones que ocupan para dar clases son iguales, solo la maestra Carlota, abre las cortinas durante las clases, los demás maestros las mantienen cerradas y las luces encendidas. Los dos maestros y la maestra colocan en las paredes su reglamento escolar, láminas con las tablas de multiplicar, imágenes del cuerpo humano con nombres en español, mapas de México, los números, las letras, etc. Es importante destacar que se

percibe el espacio escolar como un lugar frío y cerrado que no deja mirar hacia afuera. Pareciera que la escuela inmoviliza a quienes ahí se encuentran, y los mantiene en un lugar fijo que es su banca. En la concepción hñähñu la casa es un espacio que proporciona calor, el fogón calienta la casa, es un lugar en donde se está bien. ¿Qué pasaría si los maestros abren las cortinas y dejan que pase la luz natural y que el salón se ilumine?

Por otro lado la escuela anteriormente tenía árboles por todos lados, y solo había una barda a su alrededor que nos facilitaba saltar y salir a jugar al quiosco del pueblo. Ésta ahora tiene barrotes y difícilmente se puede salir sin permiso. Ahora no hay árboles sino arbustos que permiten la vista de todo lo que sucede en el patio. Esto me remite a Foucault cuando habla sobre la disciplina y la forma de mantenerla a través del modelo de cárceles y del panóptico que vigila todo cuanto sucede en el espacio escolar. De alguna manera se trata de la seguridad de los niños, esto no se cuestiona, se mantiene el control debido a la forma de relacionarse de los niños y niñas que en ocasiones es violenta. ¿Cómo atender esto entonces sin que las escuelas parezcan cárceles y celadoras de los niños y niñas?

Volviendo a la composición del salón de clases, cada niño tiene forrada su banca, en algunas se observa en la parte de abajo un rollo de papel colgado que usan cuando tienen que ir al baño. Hay un estante con compartimientos que los niños utilizan para guardar sus libros o materiales y para no tener que llevarlos a casa. Los niños forran de azul su caja de materiales y las niñas de rosa.

Esta concepción de la escuela se acerca a las nociones que Foucault señala al mencionar que la escuela es un lugar donde se aprende a pesar de todo y los niños y niñas están obligados a cursar y pasar cada ciclo escolar. Participan, juegan, interactúan pero, ¿qué tanto están seguros y se apropian del espacio escolar como una casa hñähñu?

La escuela es un lugar en donde se enseña y se aprende, donde de niñas(os) pasamos varias horas al día, interactuando y tratando de aprender lo que nos tratan de enseñar. Para Dewey (citado por Díaz Barriga, 2006) “la escuela es ante todo una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación. Es en esta vida comunitaria donde el niño o el joven experimentan las fuerzas formativas que lo

conducen a participar activamente en la tradición cultural que le es propia, a la par que permite el desarrollo pleno de sus propias facultades” (p.3)

La escuela tendría entonces que favorecer la cultura de los niños y niñas hñähñu, tendría que ser el lugar, la casa en donde se apropien del mundo, de los conocimientos tanto de su cultura como de los contenidos curriculares y la forma de hacerlo es a partir de su propia experiencia vivida. Al hablar de la experiencia, el cuerpo se encuentra inevitablemente implicado, es con éste que nos movemos en el mundo y por ello no debe de pasar desapercibido en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta concepción de la escuela, unida a la concepción de casa *ngu* de los hñähñu, como un lugar importante de encuentro, que cuida, protege y da sombra, la escuela tendría que crear el espacio de aprendizaje que permita a los niños y niñas, mirarla como su otra casa, un espacio del que ellos se pueden apropiar y ser parte de ella. La idea es acotar la distancia que se ha creado entre la cultura de las niñas y niños y la institución escolar.

Mirar desde esta perspectiva la estructura escolar, cambia la lógica de trabajo, dispone que los niños y niñas se apropien del espacio escolar como un lugar que sea suyo, en donde los límites o normas ellos mismos los puedan regular, a partir de saber que ese espacio escolar les es propio. Y que aprendan a procurarlo, pedir permiso para habitarlo y respetarlo como parte de ellos mismos.

3.1.2 Las niñas y niños

Tuve oportunidad de observar las actividades de todos los grupos y de trabajar con las niñas y niños de primero y segundo grado. Trabajé primero con ellos y después dediqué el tiempo a observar las clases de los grupos de 3ro a 6to grado.

El lunes es el día de los honores a la bandera, se lleva a cabo en la cancha de la escuela y aunque son pocos niños y niñas, la separación entre ellos(as) es clara, no ocupan ni la mitad de la cancha y están alineados uno a uno alrededor del patio, niños y niñas separados, los maestros ocupan su lugar al lado de los dos grupos que atienden.

Los honores transcurren con “normalidad”, es decir, la escolta marcha, los niños y niñas saludan, cantan el himno nacional en español, y al finalizar marchan a su salón, primero los niños de sexto, luego las niñas, y así hasta terminar con los más pequeños, es la estrategia para evitar el desorden y los empujones.

Ese mismo día, el director tuvo que aplicar examen a los de segundo grado, por lo que me pidió ayuda con los de primero. Para no interrumpir en el examen, me llevé a los niños y niñas a la biblioteca, el maestro me pidió ayudarles con una lección que se encuentra en el libro de lectura de la Secretaria de educación Pública (SEP) “En la ciudad hay una plaza”. Se trata de un juego de palabras entre las cuales algunas son desconocidas por el grupo. Hay niñas y niños que no saben leer, así que opté por realizar una actividad en donde no era necesario que hicieran la lectura por ellos mismos(as). Tomé el libro de texto y leía una frase de la lectura con la intención de que ellos debían hacer algo de acuerdo a la idea que proponía el libro de texto.

Por ejemplo, cuando leí “En la ciudad hay una esquina” los niños ubicaban una esquina del salón o de algún objeto del salón asociado a una esquina y se dirigían ahí. Cuando decía “En la esquina hay una casa” se reunían en grupos de cuatro o cinco y debían hacer movimientos que expresaran una casa. Cuando decía “En la casa hay una pieza” hacían lo mismo pero en parejas. Cuando decía “En la pieza hay una cama” los niños se separaron y se acostaron bocarriba. Llegó un momento en que ya no daba las instrucciones sino que lo hacía algún niño o niña, respecto a los que no sabían leer, otro compañero le ayudaba.

Cuando finalizamos la actividad, se sentaron en equipos para leer el texto y revisar si tenían alguna duda respecto a las palabras que no conocían y que fuimos aclarando conforme se desarrollaba la actividad. Cabe destacar que lo que sugiere la actividad es que los niños y niñas memoricen las palabras del texto y después se lo digan a sus familiares para que ellos las repitan.

En realidad no iba preparada para estar frente a grupo, el plan de trabajo que tenía para campo era solo de observación, entonces recurrí a mi intuición para desarrollar la actividad y lo más próximo que tuve fue mi cuerpo y el de los niños y niñas. Tengo experiencia dando clases de danza, no había trabajado con contenidos curriculares no obstante en esta

actividad traté de conjugar las dos cosas, destaco que no bastó recurrir a mi intuición, el trabajo previo con niños y niñas me dio la posibilidad de indagar para resolver y llevar a cabo la actividad. Lo interesante fue que la segunda parte de la actividad, cuando debían leer el libro, observé que se les hizo más fácil y los que sabían leer ayudaba a los que no sabían.

Esta experiencia significativa, me dio la pauta para pensar que las niñas y los niños pueden hacer la lectura de algún texto sin recurrir precisamente a la lectura, el cuerpo en este caso fue el recurso para entender el texto que leían, a través de sus cuerpos y construyeron las palabras.

A partir de esta experiencia comprendí algunos conceptos, por ejemplo el de aprendizaje, que es el proceso en el que están involucrados los niños y niñas para la adquisición de conocimientos. Al respecto Bruner (citado por Guilar, 2009) hace referencia al aprendizaje diciendo que éste “es un proceso activo, de asociación, construcción y representación. La estructura cognitiva previa del alumno provee significado, permite organizar sus experiencias e ir más allá de la información dada” (p. 237).

Respecto a la representación, Bruner citado por Guilar (2009) ha encontrado tres modos en los que el hombre y la mujer se vuelven a representar la realidad, estos son:

a) el modo “enactivo” (representar una determinada cosa mediante la reacción inmediata con ella, por ejemplo, montando en bici uno se representa la bici). b) “Icónico” (en este caso se utilizan imágenes o esquemas para representar, por ejemplo, un dibujo puede representar una bici). Y, finalmente, c) el modo “simbólico” (representar una cosa mediante un símbolo arbitrario por ejemplo, representar una bici mediante la palabra “bici”) (p. 237).

El tercer modo, el simbólico es la etapa en la que se encuentran las niñas y los niños de primero y segundo grado y es justamente lo que desarrollé en la actividad con la lectura del texto “En la ciudad hay una plaza” a partir de las palabras en donde algunas eran desconocidas y que pudieran representar con movimiento y haciendo uso del espacio y los recursos del aula y no necesariamente de la lectura en voz. Según Bruner las tres etapas van cambiando a medida el desarrollo va cambiando “cognitivamente hablando”. Al respecto menciona que:

alrededor de los seis años de edad, es posible la “representación simbólica”, cuando los niños y niñas son capaces de utilizar ideas abstractas, símbolos lingüísticos y lógicos para entender y representar la realidad. Los tres modos de representación son, pues, reflejo del desarrollo cognitivo pero pueden actuar en paralelo, es decir, un niño o niña de primaria puede utilizar la representación simbólica e icónica para representarse (Bruner en Guilar, 2009, p. 237).

Así mismo Bruner propone el concepto de “currículum en espiral” que se refiere a profundizar más y mejor en un determinado corpus de conocimiento en función del entendimiento que corresponda al desarrollo cognitivo del alumno. Por ejemplo, profundizar más y mejor en el conocimiento de la “bicicleta”. Primero mediante una acción directa con ella: “montar en bicicleta”, después mediante un dibujo o representación gráfica y, finalmente, mediante una definición de ella (Bruner en Guilar, 2009, p 237).

El desarrollo “también depende del conocimiento práctico que el niño o niña tenga del contexto o la situación en la que tenga que razonar. Un buen entendimiento intuitivo y práctico de un dominio en cierto estadio del desarrollo lleva a un pensamiento mejor, más profundo en el estadio anterior, cuando el niño se enfrente a nuevos desafíos problemáticos en ese dominio (Margaret Donaldson en Bruner, 2000, p. 139).

A partir de esto, es que adquiere sentido trabajar lo que denomino narrativas corporales elaboradas por las niñas y los niños al tratar algún tema de interés como puede ser la materia Exploración de la naturaleza y la sociedad del Plan de estudios 2011 vigente. La representación se refiere a la comprensión de algo, y a través del cuerpo narrar lo que les significa.

3.1.3 La maestra y los maestros

He dejado por último la reflexión en torno a la maestra y los maestros, no es que sean menos importantes, de hecho es ella y ellos los que han motivado mi trabajo de investigación y es a quienes va dirigido. Son los actores primordiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje por ser mediadores entre los niños y niñas y los contenidos escolares.

A partir del trabajo de campo, he reflexionado el trabajo docente de la maestra Carlota López y los maestros Elías García y Elías Trejo. La maestra Carlota trabaja algunos temas con la metodología por proyectos; en la pared de su salón tienen algunas láminas sobre un proyecto que se llamó “La feria” ahí, incluyó algunas actividades relacionadas con el cuidado del cuerpo. Al respecto menciona con entusiasmo que en estas actividades los niños y niñas participan activamente y cuando es el cierre del proyecto, los padres de familia asisten a la escuela para ver las actividades que se hacen a partir del trabajo por proyectos. Es de destacar que la maestra comenzó hace 17 años a dar clases y ha estado en constante formación y ha cursado la maestría.

Los otros maestros se basan completamente en los libros de texto gratuito. El maestro Elías Trejo deja la suficiente tarea para que al otro día se pueda explicar y así, se ocupa toda la mañana revisando y corrigiendo la tarea. El maestro Elías García es el director de la escuela, se ausenta regularmente por cuestión de reuniones y asuntos relacionados con la escuela.

Al observar a los grupos de 3ro a 6to, pude notar que los procesos disciplinares están más naturalizados en ellos. La maestra Carlota y el maestro Elías Trejo no tienen que gritarles para que se sienten en su lugar, hay un sistema de castigos que regulan su comportamiento. Por ejemplo, la maestra Carlota no precisamente mantiene un orden en los dos grupos que atiende, los niños se levantan de su lugar a voluntad, preguntan y conversan con un tono de voz alto. Sin embargo cuando alguno supera los límites que la maestra ha puesto, en la pared justo al lado de su escritorio tiene unas tiras de papel, cada tira tiene el nombre de cada uno de los niños y niñas y si alguno se sale de control, le recorta un trozo de la tira, al

final del bimestre la tira más corta recibe un castigo que implica que su mamá vaya a la escuela y diga a sus compañeros cómo deben castigar ellos a su hijo.

Por otro lado, el maestro Elías Trejo, utiliza el método del miedo, el día que estuve en su salón en un primer momento todo estuvo en calma. Sin embargo llegó un momento que el maestro le gritó fuertemente al grupo de sexto porque no respondían a una pregunta que hacía respecto a la tarea. La impresión de la voz del maestro fue tal que los niños y niñas reaccionaron ante ello, todos volvieron a la actividad. Es también destacable que debido a su edad, los niños y niñas tienen otro tipo de actitudes y comportamientos, sus cuerpos están cambiando y están más inhibidos en cuanto a la forma de relacionarse con los demás, lo hacen todo el tiempo solo de forma verbal e intercambiando miradas, no se tocan. Hay una normalización de comportamientos y la inmovilidad es más evidente en comparación con las niñas y los niños más pequeños que interactúan a través del juego, se abrazan y se tocan.

Un aspecto importante a añadir es el estado de salud del profesorado, de los tres, dos están enfermos de diabetes, enfermedad que gana terreno en las comunidades y en los docentes también es común, lo que condiciona su desempeño en la escuela, ya que si se enferman no asisten; el maestro Elías Trejo en esos días, tenía llagas en los labios debido a la enfermedad y había estado ausente durante dos semanas por causa de la enfermedad. Los dos maestros también comenzaron muy jóvenes a dar clases, aunque ahora ya son más grandes de edad, llevan más de 30 años frente a grupo, uno de ellos está por jubilarse.

En los días que estuve en la escuela, cuando era la hora del desayuno, conversaban los docentes del sindicato, las constantes reuniones innecesarias por las que muchas veces dejaban a sus grupos, sobre su jubilación, etc. No pretendo adentrarme en las problemáticas que todo esto encierra y las implicaciones en su labor como docentes, es un tema muy amplio que implica cuestiones políticas y económicas, las políticas educativas y laborales del Estado y el sistema burocrático al que están sometidos constantemente. Sólo pretendo señalar que los profesores se encuentran inmersos en estos asuntos y que al estar frente a grupo, si algo sale mal son los más expuestos. Esto es lamentable pues pese a ello trabajan y buscan la forma de enseñar a las niñas y los niños. Su papel o función es fundamental para el aprendizaje de los niños y niñas, son los que ayudan a poner los andamios, las

ayudas. “Los maestros ayudan a los niños no sólo a dominar habilidades técnicas sino a conocer y tomar conciencia del mundo en el que van a vivir. En este sentido, la función del maestro es la de [...] concienciar e informar sobre los modos de dar sentido al mundo. (Bruner, 2000, p. 10)

3.2 Algunas consideraciones para el trabajo docente

La razón de ser de este apartado es aproximarme a una propuesta docente, para ello vale la pena hacer una reflexión sobre educación, asociada a la enseñanza y la disciplina, que a lo largo de mi trabajo ha sido central para entender el cuerpo en la escuela.

No quiero dejar de lado ciertas pautas de conducta que de alguna manera permean en el sistema educativo. Se trata de:

- La formación por sexo y por tamaños.
- El uniforme escolar como forma de homogeneizar de los cuerpos de los educandos.
- El predominio de la razón sobre los aprendizajes que pueden desarrollarse a través del cuerpo.
- Los castigos y recompensas para regular el comportamiento de los educandos.
- La estructura del edificio escolar, modelo carcelario, factor que favorece un mayor control de los cuerpos bajo la idea de que un cuerpo que siente frío no se mueve, un cuerpo que no tiene distractores externos se mantiene quieto.
- La escuela se preocupa más por educar al cuerpo través de la disciplina, que por educar al estudiante a través de su cuerpo.

Al respecto, este trabajo pretende ofrecer otro camino de muchos que existen para reconsiderar la experiencia vivida los niños y niñas como otra dinámica de aprendizajes.

Es interesante ver, y más adelante lo expondré al revisar los planes de estudio de educación básica, cómo es que pese a que hay otras nociones de enseñanza y aprendizaje centradas en las experiencias y necesidades de los niños y niñas, por ejemplo lo que busca la escuela activa, en los planes y programas hay poca importancia por considerar al cuerpo en su

totalidad y se privilegia la mente para los procesos de enseñanza y aprendizaje. El cuerpo se ubica solo en el plano del Desarrollo personal y social con la intención de autorregular las emociones, considero sirve para controlar de manera sutil el desarrollo de los niños y niñas.

Sobre educación hay diferentes acepciones que no pretendo ahondar en autores y en posturas. Sin embargo diré que, en un sentido amplio Fullat (1992) menciona que “la educación se refiere también a las intervenciones de alguien sobre la conducta de otro, o de otros, intervenciones que acaban produciendo un proceso que modifica la conducta inicial [...]. Educar es intervenir en la conducta de otro, u otros, es mediar entre educador y educando y también entre educando y meta apuntada. (p. 149-150)

Retomo a Bruner (2000) al mencionar que el objetivo de la educación “es ayudarnos a encontrar nuestro camino a nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. La escuela no puede estar separada de las otras manifestaciones de la cultura. Constituye el primer y más importante contacto con la cultura en la que el niño va a vivir” (p. 10)

A partir de estas dos nociones de educación, considero relevante que las y los docentes en su papel de mediadores en la práctica escolar, tomen en cuenta la cultura de los niños(as) como primer contacto y concepción que tiene del mundo y donde están desarrollándose, donde aprenden un sentido de pertenencia y les permite estar más seguros de sí mismos en el mundo.

Hay críticas sobre los modelos educativos que privilegian los conocimientos que distancian a los niños y niñas de su cultura, como es el caso de la comunidad en donde realizo mi investigación, donde la escuela no toma en cuenta los elementos culturales y la lengua en ningún sentido.

También es importante señalar que este trabajo se encuentra en el marco de una política de educación intercultural. Donde existe un marco normativo en materia de Educación Intercultural Bilingüe, plasmado en el artículo 2do de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación (1993), en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), en el Convenio 169 de la OIT (1989), documentos jurídicos que reconocen la

diversidad cultural y lingüística del país y se considera que cada comunidad o pueblo originario tiene derecho a tener una educación adecuada a su contexto social y cultural y en la lengua indígena de la comunidad. En este sentido, la educación pública remite que la enseñanza debe favorecer a la cultura y a la lengua de los pueblos originarios, lo que justifica el vínculo entre el currículo escolar con la cultura hñähñu.

Otro aspecto importante asociado a la propuesta de este trabajo es lo que se refiere a la enseñanza situada, que según Díaz Barriga (2006) es situada porque “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (p.19). En este trabajo se busca que a partir de elementos culturales hñähñus pueda crearse un ambiente de aprendizaje que integre tanto el cuerpo de los niños y niñas a su cultura y contexto.

Bruner (2000) indica que “la cultura da forma a la mente, nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos [...] se requiere considerar la educación y el aprendizaje escolar en su contexto cultural situado” (p. 12)

Por eso, al tratarse de narrativas corporales, se contribuye a comunicar recuerdos, experiencias, conocimientos a través del cuerpo. Un autor muy importante en el campo de la educación es el estadounidense filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense John Dewey, quien habla sobre “aprender haciendo” con el cuerpo en este caso. Al respecto Díaz Barriga (2006) menciona que, “el *aprendizaje experiencial* es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Es decir, es un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno” (p. 3)

En este caso, se trata del cuerpo en todo su conjunto como el detonador de aprendizajes. Se rechaza la idea de que la mente y cuerpo están aislados, en cambio considero que la mente y el cuerpo son una conjugación de la que se pueden generar nuevos aprendizajes. Se trata de vincular el saber ser con el saber hacer, este segundo es vivencial, por lo tanto está relacionado con el cuerpo, con los gestos, las actitudes, las acciones, la mirada, etc.

Asimismo siguiendo a Bruner (2000) se considera que el conocimiento que adquiere un aprendiz es más útil cuando se descubre a través de los propios esfuerzos cognitivos del aprendiz, ya que está relacionado con y usado en referencia a lo que uno ha conocido antes (p. 13) En este caso se trata de la narración que el niño y niña de primero y segundo grado de primaria puede hacer sobre una situación de su vida, de lo que sucede en la naturaleza que lo rodea o con algún miembro de su familia.

Para lograr lo que estoy planteando respecto a las narrativas, voy a retomar los aportes del estadounidense Jerome S. Bruner (1915-2016) quien propone un concepto que denomina “andamiaje”. Guilar (2009) hace referencia a este autor y al concepto diciendo que

Cuando un adulto interactúa con un niño o niña con la intención de enseñarle algo tiende a adecuar el grado de ayuda al nivel de competencia que percibe de él o ella. A menor competencia, mayor será la ayuda que le proporcionará el adulto. Por ejemplo, cuando un instructor de autoescuela percibe que su alumno no sabe conducir aumenta las ayudas (verbales, incluso físicas) que ejercen de andamio. Este andamio permite que el aprendiz vaya aprendiendo a usar el instrumento correctamente (el coche). A medida que la persona va siendo más competente el monitor o enseñante retira su ayuda y concede más responsabilidad y control de la tarea al aprendiz, para que pueda finalmente, realizar la actividad o tarea autónomamente. El resultado final es que el “andamio” (las ayudas del instructor), al ser innecesario, se retira. (p. 239)

A partir de este conjunto de ayudas que se le proporciona al niño o niña en su proceso de desarrollo para alcanzar el “nivel de desarrollo potencial”, concepto de Vygotsky que se refiere al nivel de competencia que el niño puede llegar a alcanzar cuando es guiado, el andamiaje sirve para llegar a ese nivel. El andamio o ayuda en este caso se hace a partir de las narraciones. Debido a que hay un apartado para el tema de narraciones corporales, me reservo la explicación para ese momento.

La propuesta de esta tesis no solo es crear puentes que permitan tomar elementos de la cultura hñähñu para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas, sino que trata de ir un poco más lejos, en donde se implica el conocimiento del cuerpo mismo, de los otros y de la naturaleza, en un sentido de pertenencia identitaria y de cuidado del medio al entendernos como parte del todo y no como poseedores de la naturaleza. Esto permite tener una visión distinta del mundo y puede acercarlos más a su cultura; lo que coincide con las expectativas

y objetivos que postula el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica y el Modelo Educativo 2016 respecto al campo formativo Exploración y comprensión del mundo natural y social.

A lo largo de mi trabajo he manifestado una preocupación respecto a estas tres dimensiones: cuerpo sí mismo, cuerpo otros y cuerpo naturaleza y cómo en la cultura hñähñu hay una relación distinta asociada a la reciprocidad y la relacionalidad que hay entre la naturaleza y los seres humanos. Sin embargo, es importante aclarar que estas ideas no corresponden a todos los habitantes de la comunidad de Pothe, por ello es que tiene sentido reflexionar sobre una forma de trabajo distinta para los docentes y los niños y niñas hñähñu.

3.2.1 El cuerpo en el Plan de Estudios 2011 de educación básica y el Modelo Educativo 2016 para la educación obligatoria

En este apartado hago algunas anotaciones sobre el nuevo Modelo Educativo próximo a ponerse en marcha en el ciclo escolar 2018-2019, así como del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica vigente en este momento. Debido al futuro incierto de nuestro país en materia de continuidad o no de las reformas impulsadas en 2012, considero necesario tomar en consideración ambos planteamientos, además de que no hay mucha diferencia entre el Modelo educativo 2016 y el Plan de Estudios 2011 en lo que se refiere al campo que propongo trabajar que es el de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social. Antes de adentrarme en los contenidos de la materia de Exploración de la naturaleza y la sociedad, presento una revisión breve respecto a la noción de cuerpo y que se está pensado en ambos planes de estudio.

Se habla de cuerpo en el campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia en las materias de Formación Cívica y Ética, educación Física y Educación artística. En términos de buscar que los estudiantes manejen armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal, y desde ésta pueda construir el alumnado su identidad personal y conciencia social, estas materias están relacionadas con la formación de valores y los derechos humanos (Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, p 53).

Al hacer una revisión del Plan de estudios vigente, es notable que las nociones del cuerpo se enfocan a su cuidado y a la actividad física como espacio que regula y enseña a autorregular el comportamiento de los niños y niñas. La educación artística es un espacio donde los niños y niñas desarrollan habilidades de convivencia, enuncia el desarrollo de la memoria, la atención, la escucha limitándolo a las relaciones personales. Desde el momento en que se ubica en el campo de Desarrollo Personal y para la convivencia, anula la posibilidad de entender otras formas de aprendizaje a través del cuerpo.

En el caso de Educación Física, se estimulan las experiencias motrices de las alumnas y los alumnos, sus acciones y conductas mediante el movimiento físico y favorece así la relación con los otros, los gustos, las aficiones y motivaciones; al respecto dice que las y los alumnos desarrollan el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de colaboración. (Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, p. 55)

En cuanto a la educación artística, se busca favorecer el desarrollo de competencias artísticas y culturales, así como abrir espacios para las actividades de expresión lúdica pues los niños y niñas, dice, necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar, de esta manera enriquecen su lenguaje, desarrollar su memoria, atención y escucha, así como la expresión corporal la forma de relacionarse con los demás (Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, p. 55).

A partir de esto podemos confirmar que el lugar y la noción que se tiene del cuerpo es más de carácter secundario, como un cuerpo que se educa a través de la educación física y la educación artística, y no de otras disciplinas académicas. Ahora voy a hablar de estas dos disciplinas y la importancia que tiene el cuerpo en ellas, para poner de manifiesto que otra vez se habla de la educación del cuerpo para autorregular la disciplina. Se destaca que al haber un mayor movimiento del cuerpo, se favorecen las relaciones con los otros e incluso consigo mismos, pero habría que ver en qué sentido se dan estas relaciones. En mi experiencia y no es generalizable pero fue compartida por otros, las clases de activación física eran ejercicios repetitivos, de tipo militar que poco tiene que ver con la corporeidad, las clases de danza eran bailables que de igual forma eran movimientos repetitivos y de memorización. Habría que hacer una reflexión respecto a cómo se trabajan éstas

asignaturas o talleres, pues en el discurso se plantea de una manera pero en la práctica no es así.

Con el Modelo Educativo 2016 para la Educación Obligatoria bajo el lema “Educar para la libertad y la creatividad”, próximo a ponerse en marcha en el ciclo escolar 2018-2019 existen matices respecto a cómo se entiende al cuerpo pero se sigue dejando en el Área de desarrollo personal y social. Es destacable que se habla de innovaciones como la incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales al currículo, de su reconocimiento en “el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, así como de la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos” (Modelo Educativo 2016, p. 54), es decir, que se toman en cuenta las emociones de las niñas y niños en el ámbito escolar en su proceso de enseñanza aprendizaje sin embargo, se delega al ámbito de desarrollo personal y social. No quiero decir que no es importante este ámbito, sin embargo lo que trato de poner de manifiesto es que no se privilegia en el área de formación académica como lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social.

En el modelo educativo se habla de *aprendizajes clave*²⁰, estos están organizados en tres componentes:

- El campo de formación académica,
- Área de desarrollo personal y social
- Ámbitos de autonomía curricular.

El campo de Formación Académica está conformado por: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, en este campo de formación se encuentran las materias obligatorias. La Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 menciona al respecto que:

la formación integral reclama contenidos de naturaleza diversa. Por una parte será necesario asegurar la existencia de contenidos disciplinares que

²⁰ Los aprendizajes clave son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. (Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2016, p.72)

difícilmente se aprenden fuera de la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían lagunas difíciles de subsanar en aspectos cruciales para la vida. En este ámbito se incluyen el acceso pleno a la cultura escrita, el razonamiento matemático, las habilidades de observación e indagación que se desarrollan fundamentalmente en el intento de responder preguntas sobre fenómenos naturales y sociales [...] Por otra parte, la formación integral requiere preparar tanto la mente como el cuerpo. De ahí que el ejercicio físico, el desarrollo emocional, el sentido estético y la creatividad deban atenderse con contenidos y espacios curriculares específicos (p. 54).

Esta última parte se refiere a la formación integral y se ubicada en el Área de Desarrollo Personal y Social, en donde se ubica al cuerpo. Esta Área no es considerada como asignatura sino como taller en donde se debe brindar “oportunidades para desarrollar la creatividad, la apreciación y la expresión artísticas; ejercitar el cuerpo y mantenerlo saludable; y aprender a controlar las emociones” (Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2016, p. 155)

Dentro de esta área se pretende el desarrollo de tres aspectos:

- Desarrollo artístico y creatividad
- Desarrollo corporal y salud
- Desarrollo emocional

Presento algunos elementos de estos tres aspectos, que considero se pueden tomar en cuenta para las sugerencias acerca de las narrativas corporales, es en estas áreas en donde es más evidente el trabajo corporal y son retomados de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Aunque es una propuesta que se pretende poner en marcha el próximo ciclo escolar pero sin ninguna certeza, al hacer la revisión de éste, hay algunos aspectos relevantes respecto al cuerpo que pueden ser utilizados para las sugerencias que en este trabajo presento.

En el primero que trata del desarrollo artístico y creatividad, se habla de actividades artísticas entre las que destaco danza y expresión corporal y teatro y expresión corporal con voz que es en donde el cuerpo está de alguna manera más en juego.

| Tema | Primer ciclo (1ro y 2do grado) |
|-------------------------------------|--|
| Danza y expresión corporal | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las posibilidades corporales: flexión, extensión y rotación en diferentes situaciones Lúdicas. • Reconocer su espacio personal (kinesfera) para distinguirlo del espacio que comparte con los Demás. • Reconocer las trayectorias y secuencias en una puesta en escena en colectivo. • Utilizar distintas direcciones (al frente, atrás, izquierda y derecha), trayectorias (diagonal, zig-zag, curva) y niveles (alto, medio y bajo) para representar situaciones cotidianas imaginarias. • Practicar patrones y secuencias de movimiento con todo el cuerpo o con segmentos corporales para expresar una idea, sensación o emoción. • Imitar un personaje, animal, objeto o fenómeno de la naturaleza con diferentes calidades de movimiento. • Identificar gustos e intereses en las Manifestaciones dancísticas de su comunidad. |
| Teatro y expresión corporal con voz | <ul style="list-style-type: none"> • Explorar sus posibilidades corporales en relación con el otro y con el espacio. • Reconocer el inicio, y el desarrollo y el cierre como una forma básica para contar una historia. • Experimentar el concepto de ficción dentro de diferentes situaciones lúdicas. • Utilizar la voz, gestos y objetos para imitar personajes de la comunidad. • Improvisar situaciones reales o imaginarias mediante distintas calidades de movimiento y desplazamientos en el espacio en situaciones lúdicas. • Explorar las posibilidades de su voz a través del juego y la imitación de personajes, animales y sonidos • Reconocer la importancia de la interacción con sus compañeros y con el espacio en situaciones lúdicas • Identificar obras literarias clásicas representadas mediante la escenificación teatral. |

Cuadro 1. Elaborado a partir de los temas de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 del área de Desarrollo Artístico y Creatividad. (2016 p. 160-165)

Por otro lado, En el área de desarrollo corporal y salud “se busca el desarrollo integral de las niñas y niños, la adquisición de la conciencia de sí, mejorar sus desempeños motores, establecer relaciones interpersonales, canalizar su potencial creativo y promover el cuidado de su cuerpo” (Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 p. 167)

Es también destacable cómo en la propuesta curricular se está planteando la noción de corporeidad “entendida como la construcción permanente que el alumno hace de sí —como unidad y no como división entre cuerpo y mente—, integra la parte física y funcional del

cuerpo con lo cognitivo, afectivo, emocional, actitudinal, social y cultural” (Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, 2016, p 167).

Hay otros dos elementos de los que se habla en esta Área que es la motricidad y la creatividad “la motricidad, integra acciones reflexivas, desarrolladas con base en las necesidades y motivaciones de cada persona y la creatividad es el proceso que permite generar diversas posibilidades de acción, seleccionar las más apropiadas de acuerdo con cada problema o situación, ponerlas en marcha, y reestructurarlas u organizarlas según los resultados obtenidos” (Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, 2016, p. 167)

| Eje | Tema | Primer ciclo (1ro y 2do Grado) |
|--------------------|--|--|
| Corporeidad | Esquema, imagen e identidad corporal Percepción del mundo y de la persona | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las partes del cuerpo y los sentidos. • Experimentar posibilidades del cuerpo ante estímulos visuales y auditivos. • Favorecer el auto concepto positivo. • Desarrollar capacidades perceptivo-motrices a partir de las características del entorno. • Interactuar a partir de normas de convivencia en situaciones de juego y de la vida cotidiana. |
| Motricidad | Patrones básicos de movimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Emplear patrones básicos de movimiento en el espacio y el tiempo • Responder a tareas o consignas en situaciones de juego, individuales y colectivas. • Reafirmar patrones básicos de movimiento a partir de ajustes posturales. • Realizar desplazamientos y acciones que impliquen el manejo de objetos e implementos |
| Creatividad | Exploración libre y pensamiento divergente Resolución de | <ul style="list-style-type: none"> • Emplear respuestas motrices individuales o colectivas, en situaciones de juego • Responder ante retos motrices individuales y colectivos • Asociar actitudes asertivas que se manifiestan en el juego y la vida diaria. • Identificar reglas del juego. • Mejorar en el uso de los patrones básicos de movimiento y de las |

| | | |
|---|---|---------------------------------|
| problemas pensamiento estratégico | y | capacidades perceptivo-motrices |
|---|---|---------------------------------|

Cuadro 2. Elaborado a partir de los temas de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 del área de Desarrollo Corporal y Salud (p. 170-171)

Por último el área de Desarrollo emocional que consiste fundamentalmente en la autorregulación de las emociones con ayuda los docentes, de esta área sólo voy a retomar algunos elementos, debido a que en cierto caso se contraponen a lo que estoy defendiendo en este trabajo en el sentido de la autodisciplina que se busca generar en los niños y niñas cuando se habla de autorregulación. Lo que se busca es sólo tomar algunos temas y aspectos que propone el Modelo educativo 2016 y que pueden servir de referencia a los docentes para las narrativas corporales, sin embargo éstas están sujetas a algunos cuestionamientos.

| Ámbitos | 1er ciclo (1ro y 2do) |
|--|---|
| Conciencia emocional | Adquirir conciencia de las emociones propias y de los otros y de los sentimientos ante situaciones diferentes. |
| Autonomía emocional | Conocer la historia personal y valorar los rasgos personales. |
| Gestión de relaciones interpersonales | Reconocer la reversibilidad como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, en particular entre niños y niñas. |
| Habilidades para el bienestar | Valorar la importancia de la toma de decisiones y la petición de ayuda. |

Cuadro 3. Elaborado a partir de los temas de la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 del área de Desarrollo emocional (p. 177)

Es importante hacer el análisis de cómo se está entendiendo el trabajo educativo a través del cuerpo. Se habla de corporalidad pero ésta está delegada al área de Desarrollo personal y para la convivencia, sin considerarlo para los aprendizajes académicos. Respecto al perfil de egreso de las niñas y niños se menciona que al terminar la primaria pueden reconocer su cuerpo. “Resuelve retos y desafíos mediante el uso creativo de sus habilidades corporales. Toma decisiones informadas sobre su higiene y alimentación. Participa en

situaciones de juego y actividad física, procurando la convivencia sana y pacífica” (Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2016, p 51)

Me parece que a partir de esto puede decirse que esta noción del cuerpo asociado solamente al cuidado y autorregulación de las emociones, la empatía y la convivencia con otros, dista de lo que podría llamarse una pedagogía integral del cuerpo. A pesar de esta limitación existe un espacio de oportunidad que me permite hacer algunos amarres para trasladar elementos que tienen que ver con el cuerpo a otros ámbitos escolares como las áreas disciplinares de la materia de Exploración de la naturaleza y la sociedad del Campo Formativo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Si bien existen nuevos imaginarios en torno al cuerpo y con potencialidades en diversos ámbitos escolares, es importante hacer notar que aún no se ha dejado de ver a la mente como el lugar donde se genera el conocimiento, el cuerpo objeto de disciplina, control y autorregulación de las emociones. Pese al futuro incierto de nuestro país, al hacer una revisión breve del modelo educativo 2016 puedo observar que aún es necesario abordar este asunto como un problema pedagógico.

3.2.2 Pedagogías corporales. Algunas experiencias

Las pedagogías corporales se refieren fundamentalmente a los aprendizajes que se construyen a partir del cuerpo, no se trata específicamente de la educación Física o de la danza, sino de cómo a través del cuerpo, los niños y niñas aprenden contenidos curriculares, o cómo los docentes enseñan a través del cuerpo, las emociones y las experiencias. Se trata de conocer y aprehender no sólo a través de lo que sale de nuestra cabeza, sino de todo nuestro cuerpo. En este sentido se destaca por ejemplo lo que sucede en la concepción del cuerpo hñähñu sobre el estómago el órgano de donde se genera el conocimiento y no solamente a partir de la mente.

Jordi Planella (2016) presenta en el II Foro Internacional de Educación²¹ algunas aportaciones y propuestas partir de las experiencias que ha tenido con colegas suyos, como: la pedagogía de la piel en donde dice que somos seres corporales. Sin embargo la piel en la escuela está escondida, se cubre excepto las manos o el rostro, propone pensar cómo se podría dar el aprendizaje a través de la piel, siendo éste el órgano más grande del cuerpo humano. La educación cercana a la idea del tacto, de tocar objetos aprender a través de la piel, de impregnarse del mundo social a través de la piel pues con ésta comunicamos y recibimos información.

Por otro lado, de mismo autor surge la pedagogía del perfume que se refiere a una experiencia de una escuela a través del olfato, olores que nos transportan a vivencias pasadas, que nos colocan en el mundo, y al conocimiento de los diferentes contextos; el olor no es el mismo en la escuela primaria que en la secundaria, la casa, el monte, el olor de cada persona es distinto. El olor está asociado al placer, este aspecto me parece bastante significativo, por ejemplo el olor a humo es peculiar en la comunidad de pothe muchas otras en donde se cocina con leña, la cocina es donde se ubica el fogón y éste es un lugar de encuentro, que proporciona calor y donde las personas se alimentan y conversan. Al estar cerca del fogón el olor a humo se impregna en la ropa y en el cabello, en otros contexto cuando huele a humo me remonto a esos momentos, son recuerdos con olor a humo. Pasa lo mismo con la escuela, el olor a los libros de texto cuando recién nos los entregaban, ahora huelo algún libro nuevo y tengo imágenes de mis días en la escuela primaria. Privilegiar las experiencias en este caso de la escuela a través de los olores hace más significativo nuestro trayecto escolar.

Otro ejemplo es la pedagogía Waldorf, creada por el filósofo y educador austriaco Rudolf Steiner (1861-1925) que propone una educación no solo a través de la cabeza sino de las manos y del corazón. Este autor tiene toda una filosofía no solo de educación, sino de la agricultura y la medicina. En esta pedagogía se trabaja a partir de la *euritmia* basada en el desarrollo armónico e integral entre el cuerpo y la naturaleza. Hay algunas experiencias de escuelas que trabajan bajo esta pedagogía en donde los niños y niñas respetando su proceso de desarrollo cognitivo están en contacto directo con la naturaleza, tienen actividades de

²¹ Apuntes tomados de la conferencia dictada por Jordi Planella en la universidad de Santa Cruz do Sul, Brasil publicadas en 2016 y recuperado de youtube en la siguiente liga <https://www.youtube.com/watch?v=XnmqVdg8IuU&t=3298s>

agricultura, así mismo se privilegia no sólo el conocimiento del mundo sino también el crecimiento interior del niño y la niña.

En otro sentido con las pedagogías corporales: no pensamos con la cabeza pensamos con el cuerpo, presenta una serie de actividades que docentes y artistas hacen en contextos escolares tratando de tomar en cuenta esta parte olvidada en las aulas: el cuerpo²². Algunos temas que se trataron en las conferencias que se ofrecieron a maestros y maestras fueron: el movimiento como herramienta de trabajo en el aula, la comunicación no verbal y sus posibilidades invisibles. Se debe destacar que muchas de estas propuestas se originan por artistas de diversas disciplinas como danza, teatro, artes plásticas, entre otros. Al respecto destaco mi propia experiencia y el interés por el tema de investigación que surgió de alguna manera a través del contacto con la danza y el proceso de reflexión en torno al cuerpo desde esta disciplina.

Quisiera retomar la danza y la educación física como los espacios en donde es más evidente el trabajo con el cuerpo, sin embargo es susceptible de cuestionamientos cuando se trata de un trabajo y conciencia corporal, ya que por un lado la educación física se adjudica exclusivamente el estudio y tratamiento del cuerpo. Al respecto Torres (2009) menciona que “la educación física ha sido la asignatura que en el ámbito escolar ha estado encargada de trabajar como objeto privilegiado los aprendizajes referidos al cuerpo” (p. 19).

La educación física, como disciplina a lo largo de su existencia también se ha visto envuelta en las formas tradicionales de mirar y de atender al cuerpo del educando, centrándose en los aspectos motrices, en la repetición de ejercicios, en la marcha y en la disciplina. Sin embargo también ha buscado superar el dualismo cartesiano, por ejemplo la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) en su página de Internet menciona que una de las acciones de los profesionales es “orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y adolescentes que cursan la educación básica en sus diferentes etapas de desarrollo motriz para lograr la integración de su corporeidad”²³ Este es el planteamiento, la práctica docente es otra, cuestionable en cuanto a las formas de tratar al cuerpo pero de la que no

²² Se presentan una serie de conferencias en un encuentro llamado: Escuela de educación disruptiva 2015: pedagogías corporales se pueden consultar en la siguiente liga <https://www.youtube.com/watch?v=O4MytRlqnio&t=8966s>

²³ Tomado de la página de la Escuela Superior de Educación Física, se puede consultar en la siguiente liga en Internet <http://estudiantes-esef.wixsite.com/esef/esef>

pretendo hacer mayor énfasis, lo que quiero resaltar es que en la actualidad las concepciones del cuerpo van más allá de la concepción física o biológica. Se pretende la integración mente-cuerpo.

Cuando se trata de la danza en la escuela, se enseña a partir de la repetición rítmica de movimientos, a modo de tablas rítmicas que muchas veces carece de expresión y sentido para las niñas y niños. Al respecto puedo hablar sobre la experiencia que tuve en mi paso por la escuela primaria en el trabajo de danza con niños y niñas y que fue justamente esa. Hubo comentarios respecto a la clase de danza de los otros maestros. Los niños y niñas lo toman como taller en las clases regulares, la última escuela en donde estuve incluso tenía salón con duela y espejos. Los niños y niñas se referían a la clase como el lugar para bailar reggaetón, o para realizar una serie de ejercicios parecidos a las de activación física y mover el cuerpo sin sentido aparente.

No descarto que pueda entenderse en la danza la corporalidad y que ésta sea una vía para entender su forma simbólica y subjetiva a través de las emociones, sentimientos y de la experiencia. La investigadora y coreógrafa Lin Duran (s/f), hace una aportación sobre la importancia de la danza en el proceso educativo de los niños y niñas a partir del movimiento corporal que les permite reforzar su identidad grupal y el sentido comunitario “la creatividad corporal pone los cimientos para una mejor asimilación de las nociones intelectuales que el niño está por adquirir. La interacción de las capacidades estructurales (*reflexión y percepción; habilidades y vivencias; formulación y simbolización; expresión y comunicación*) dentro de la creación lúdica, constituye la semilla más productiva del proceso educativo” (p.107).

En mi experiencia personal y con niñas y niños, la danza ha sido favorable en cuanto a los alcances que se puede llegar a tener en el proceso educativo. Las clases que organizaba en forma de secuencias didácticas no estaban centradas en la repetición de ejercicios y movimientos, se trataba de explorar junto con los niños y niñas las posibilidades que tenían de expresar a través del movimiento corporal, sus emociones, sentimiento, sensaciones, ansiedades, etc. Asimismo mi formación a través de la danza me ha permitido reflexionar no solo en torno a lo que sucede a mi alrededor sino en mi interior.

Lo que quiero destacar es que en la práctica escolar, la danza y la educación física aún están lejos de realmente educar a través del cuerpo, más bien se educa al cuerpo. Por esto se puede decir que aunque los discursos pedagógicos en torno al cuerpo son positivos, en la práctica escolar aún hay una distancia entre el cuerpo y los procesos de aprendizaje. Al cuerpo se le coloca en un lugar secundario, se le somete a una serie de disciplinas que inhiben el desarrollo de las emociones y las potencialidades de los niños y las niñas para aprender de manera más integral lo que es él mismo, los otros y la naturaleza. .

Se normalizan y naturalizan métodos y prácticas de control del cuerpo, prevalece una *pedagogía anestésica* asociada a la anestesia que les ponen a los enfermos en el hospital cuando les van a hacer alguna intervención quirúrgica y que no se debe mover el cuerpo. Así es como al niño debe permanecer en el salón de clases, en la formación, en las actividades escolares y *una pedagogía del cuerpo físico* que según Jordi Planella, se refiere a la uniformización de los niños, la separación y clasificación por edades, sexo, tamaños, en las filas para entrar o salir de la escuela, etcétera.

3.3 Aproximaciones para una propuesta a través de narrativas corporales.

Es a través de nuestras propias narraciones como primordialmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros” (Bruner, 1999)

En este último apartado voy a exponer algunos elementos que tienen que ver con la narrativa desde la perspectiva de Bruner para, posteriormente presentar algunos acercamientos o enunciaciones sobre las narrativas corporales para trabajar la materia de Exploración de la naturaleza y la sociedad, en primero y segundo grado de primaria. Como aclaración, he abordado y retomado el modelo educativo 2016 ya que es una propuesta que se va a poner en marcha el ciclo 2018-2019. También he considerado que contiene elementos que se pueden rescatar para trabajar esta propuesta, independientemente de que se ponga en marcha o no en el siguiente ciclo escolar. Para las sugerencias de las narrativas corporales me voy a enfocar en los temas del actual Plan de Estudios 2011 de educación básica que es el que la maestra y maestros de la escuela primaria “Vicente Guerrero” están trabajando en este momento.

Para comprender lo que se refiere a narración, retomo las aportaciones de Bruner (2000) que hace en su libro *La educación, puerta de la cultura*, que me parecen pertinentes debido a la intención de narrar y usar el lenguaje para darle sentido y significado al aprendizaje de los niños y niñas de la escuela primaria “Vicente Guerrero”, y a la realidad cultural que viven. La narración permite “organizar nuestro conocimientos y como un vehículo en el proceso de la educación, particularmente en la educación de las ciencias” (Bruner, 2000, p. 138)

Son dos intenciones las que se buscan a partir de las narraciones: una que los niños y niñas vivencien el aprendizaje de contenidos curriculares y dos que haya un encuentro con la cultura a la que pertenecen.

A partir de las narrativas los niños y niñas pueden expresarse a través de la palabra y su cuerpo, el dibujo y la escritura. Así van construyendo su ser hñähñu. La narración los

remonta a la experiencia vivida lo que hace que sus aprendizajes sean significativos, de acuerdo a sus recuerdos y conocimientos de su cultura, y que pueden compartir con los demás a través de sus relatos ya que algunos conocen más que otros. Por ejemplo en la observación que llevé a cabo en escuela, uno de los niños que estaba sentado justo frente, estaba hablando en hñähñu, y me decía –¿sabe qué estoy diciendo? mi papá me enseña- y se la pasaba mirando las ventanas y haciendo una serie de movimientos con sus manos. Este niño estaba narrando parte de su identidad, de su ser hñähñu y quería compartirla con el grupo.

Por esto, se trata de darle sentido a lo que los niños y niñas aprenden a través de sus historias. En este sentido, como dice Guilar (2009) refiriéndose a los aportes de Bruner:

La educación no es más, ni menos, que un cosmos donde se comprende, explica y predice la conducta de los objetos y las intenciones, deseos y creencias de los sujetos. Es decir, un espacio construido gracias a las historias, relatos y narraciones que nos permiten dar sentido y significado a la realidad y a nosotros en ella. El reto consiste en conseguir que nuestras mentes se encuentren o sea, que los intereses y significados del profesor se alíen con los intereses y significados del alumno (p. 240).

En la narración entran en juego los docentes inevitablemente, pues son ellos quienes como mediadores animan a la participación y colaboración. También ellos enseñan a hacer narrativas a través de historias que hablan del mundo que conocen los niños y niñas.

Presento algunas características de las narraciones que Bruner (2000) describe como “universales de las realidades narrativas”, que dan una idea de lo que implica trabajar de este modo, es decir, se trata de hacer las narrativas mediante:

- 1.- Una estructura de tiempo cometido. Una narración segmenta el tiempo a través del desarrollo de acontecimientos.
- 2.- La particularidad genérica. Se refiere a que las narraciones tratan de casos particulares. El género puede caracterizarse como un tipo de texto, que es lo que le da sentido o como una manera de interpretar el texto, por ejemplo: el cuero, la fotografía, secuencia de dibujos, etc.

- 3.- Las acciones tienen razones. Lo que narra la gente no es por casualidad siempre está determinado por causas y efectos, motivado por creencias, deseos, teorías, valores, etcétera.
- 4.- Hay una composición hermenéutica. Ninguna historia tiene una interpretación única, tiene múltiples significados, no hay por lo tanto un procedimiento racional y un método empírico para verificar las lecturas.
- 5.- Canonicidad implícita. Toda narración debe ir en contra de las expectativas, romper cánones, pues estos son fuentes de aburrimiento. Por ello, la narración busca mantener a la audiencia haciendo que lo ordinario sea extraordinario.
- 6.- Ambigüedad de la referencia. Se trata de que la narración siempre esté abierta a cuestionamientos.
- 7.- La centralidad de la problemática. Refiere a que las historias surgen de una problemática.
- 8.- Negociabilidad inherente. Tú cuentas tu versión, yo cuento la mía. Se trata de una negociación que permita la construcción de múltiples narrativas.
- 9.- La extensibilidad histórica de la narración (p. 152-168)

Estos elementos de la narrativa, permiten marcar un camino que permita a los docentes trabajar a partir de ellos conjugado con algunos temas de la materia de Exploración de la naturaleza y la sociedad. Más adelante expondré algunas sugerencias.

Por otro lado, Bruner (2000) menciona que:

Dedicamos una gran cantidad enorme de esfuerzo pedagógico a enseñar métodos de la ciencia y el pensamiento racional: lo que supone una verificación, lo que constituye la contradicción, cómo convertir simples afirmaciones en proposiciones comprobables y demás siguiendo con la lista. Pues estos son métodos para crear una realidad según la ciencia. Sin embargo vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración (p. 168).

Es así que a partir de la narración se pretende que los docentes ayuden a que los niños y niñas en este caso de primero y segundo grado, construyan su propia concepción de sí mismos, de los otros y del mundo. Contenidos que de alguna manera están contenidos en la materia de Exploración de la naturaleza y la sociedad.

Se pretende contribuir con las y los docentes para realizar actividades de acuerdo al Plan de Estudio 2011 de Educación Básica en el campo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, la materia de *Exploración de la naturaleza y la sociedad*, y en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, el campo formativo es Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y la materia *Conocimiento del medio*. Cabe mencionar que al hacer la revisión de ambos planes de estudios, no hay cambios significativos y los temas son muy parecidos.

En cuanto al Plan de estudio 2011, se pretende que la materia de *Exploración de la naturaleza y la sociedad* integre experiencias sobre observar con atención objetos, animales y plantas para reconocer características que distinguen a un ser vivo de otro, formular preguntas sobre lo que quieren saber, experimentar, poner a prueba e indagar para explicarse lo que ocurre en su entorno social, natural y familiar. La finalidad de esta materia es que los niños fortalezcan sus competencias al explorar de manera organizada y metódica la naturaleza y la sociedad en la que viven. Asimismo, que en primer y segundo grado se establezcan las bases del desarrollo de la formación científica básica, el estudio del espacio geográfico y del tiempo histórico así como algunas nociones sobre tecnología (Plan de Estudios 2011 de educación básica, p. 50).

En la propuesta curricular 2016 la materia de Conocimiento del medio es para preescolar y primero y segundo grado de primaria, los objetivos son:

- Explorar y obtener información de los componentes y fenómenos naturales y sociales, y de las manifestaciones culturales del lugar donde los alumnos viven, para describir y representar sus principales características y cambios en el tiempo.
- Reconocer su historia personal, familiar y comunitaria, las características de los seres vivos, así como las relaciones entre los componentes de la naturaleza y la sociedad de su entorno. Participar en el cuidado de su cuerpo, del ambiente, y actuar para prevenir accidentes y desastres en el lugar donde viven.
- Valorar la diversidad natural y cultural del lugar donde viven, reconociéndose como parte de él, con un pasado común, para fortalecer su identidad personal y nacional. (Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, p 115)

A partir de la Propuesta Curricular 2016 para la Educación Obligatoria, sobre la dosificación de contenido presento los contenidos del primer ciclo, es decir, primero y segundo grado de primaria de la materia de Conocimiento del medio.

| Eje | Temas | Primaria primer ciclo. |
|--------------------------------|--|--|
| Ser Humano y naturaleza | <p>El cuidado de mi cuerpo y mi vida diaria</p> <p>Exploramos la naturaleza</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Describir las partes del cuerpo y sus cuidados • Describir los cambios en el regreso a la escuela • Distinguir los cambios en el paisaje y la naturaleza • Reconocer las características de plantas y animales, y de los lugares donde viven |
| Tiempo histórico | <p>Mi historia personal y de mi comunidad</p> <p>Como celebramos en mi comunidad y mi país</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ordenar cronológicamente los acontecimientos de su vida • Reconocer cambios en la historia de su comunidad • Reconocer la importancia de la conmemoración de efemérides |
| Espacio geográfico | <p>El lugar donde vivo</p> <p>Juntos mejoramos el lugar donde vivo y nuestra vida en común</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Representar las características del lugar donde viven • Describir las actividades, costumbres y tradiciones del lugar donde viven. • Identificar acciones para el cuidado del medio ambiente en el lugar donde viven • Reconocer acciones que contribuyan a la prevención a la preservación de accidentes y desastres |

Cuadro 4. Elaborado a partir de la dosificación de contenidos del primer ciclo de primaria que está conformado por primero y segundo grado. (Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, p 117)

El siguiente cuadro retoma algunos contenidos de la materia de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad del Plan de Estudios 2011 que he tomado del libro de texto.

| | | | |
|---------------|--|--|---|
| Primer grado | <p>Bloque I Yo, el cuidado de cuerpo y mi vida diaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quién soy • Cómo soy y que tengo en común con los demás • Cómo cuido mi cuerpo • Qué hago en la semana • Cómo son el lugar donde vivo y otros lugares <p>Bloque II Soy parte de la naturaleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza del lugar donde vivo. • Cambios en la naturaleza del lugar donde vivo. • Semejanzas y diferencias entre plantas y animales. • Beneficios y riesgos de plantas y animales. | <p>Bloque III Mi historia personal y familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuándo cumplimos años • Mis recuerdos más importantes • Mi familia ha cambiado • Los juegos y juguetes de ayer y hoy • Nuestras costumbres y tradiciones <p>Bloque IV Las actividades del lugar donde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lugar donde vivo y sus casas. • Actividades de las personas. • Los horarios de trabajo y esparcimiento en el lugar donde vivo. • Las fuentes y aplicaciones de la luz y el calor del lugar donde vivo. • Los objetos que usamos, de qué material están hechos. | <p>Bloque V Los riesgos y el cuidado del lugar donde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguridad en el hogar. • Los riesgos y las zonas de seguridad del lugar donde vivo. • Proyecto así es el lugar donde vivo. |
| Segundo grado | <p>Bloque I Mi vida Diaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • He cambiado. • A quién me parezco. • El cuidado de mi cuerpo. • Mi alimentación. • Mi regreso a la escuela. • Mis recorridos en el lugar donde vivimos. • El lugar donde vivo está en México. <p>Bloque II Exploramos la naturaleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué hay en el cielo. | <p>Bloque III Mi comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • El campo y la ciudad. • La historia de mi comunidad. • Costumbres, fiestas y tradiciones de mi comunidad y del país. • La migración en mi comunidad <p>Bloque IV Los trabajos y los servicios del lugar donde vivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza y su importancia en la vida cotidiana. • Productos del campo y de la | <p>Bloque V Juntos mejoramos nuestra vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevención de accidentes. • Prevención de desastres. • Cuidado de la naturaleza • Proyecto “mejoremos el lugar donde vivimos” |

| | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Cómo son las montañas, las llanuras, los ríos, los lagos y los mares. • Cómo cambia el agua. • Cómo son los lugares donde viven plantas y animales silvestres. • Cómo son las plantas y los animales del medio acuático y terrestre. | <p>industria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El comercio y los transportes. • Los servicios públicos. • El uso eficiente de la electricidad en la vida diaria • Los trabajos de ayer y hoy. | |
|--|---|--|

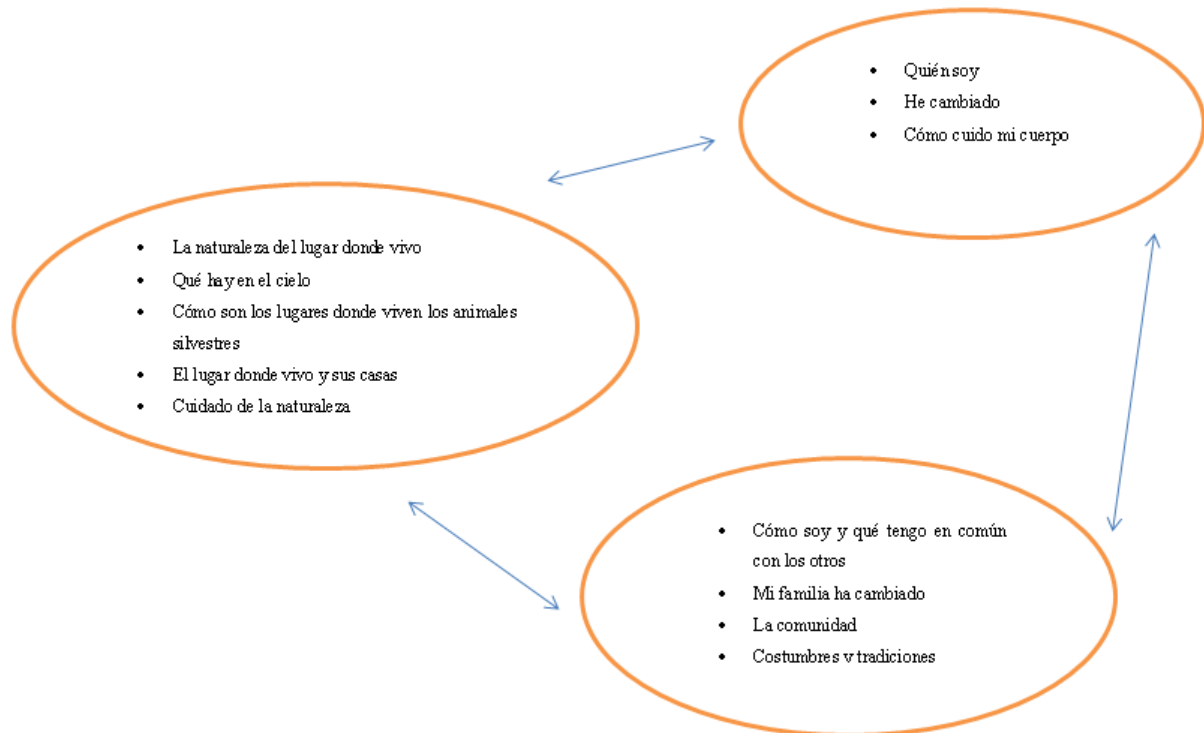
Cuadro 5. Revisado y Elaborado a partir del libro de texto Exploración de la naturaleza y la sociedad en la página de internet: <http://libros.conaliteg.gob.mx>

Como puede observarse, los contenidos en ambos cuadros, no difieren en mucho. Voy a retomar los temas del plan de Estudios 2011 de educación básica y adecuar algunos contenidos para pensar las narrativas a partir de las tres dimensiones que he abordado anteriormente, es decir, el ser hñähñu en sí mismo, con los otros y con el monte.

| Dimensiones | Temas |
|--|--|
| <p>1. Cuerpo sí mismo</p> <p><i>Nzahki, xi, mui</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Quién soy • He cambiado • Cómo cuido mi cuerpo |
| <p>2. Cuerpo otros</p> <p><i>Nzahki, xi, mui</i> , Historias de vida</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cómo soy y qué tengo en común con los otros • Mi familia ha cambiado • La comunidad • Costumbres y tradiciones |
| <p>3. Cuerpo naturaleza</p> <p><i>Nzahki, xi, mui</i> , Monte, casa</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza del lugar donde vivo • Qué hay en el cielo • Cómo son los lugares donde viven plantas y animales silvestres. • El lugar donde vivo y sus casas. • Cuidado de la naturaleza |

Cuadro 6. *Estos tres elementos, que refieren al cuerpo humano y a la naturaleza, se ubican en las tres dimensiones.

3.3.1 Cuerpo sí mismo/ Cuerpo –otros / cuerpo- naturaleza



Tres dimensiones. Cuerpo sí mismo/ Cuerpo –otros / cuerpo- naturaleza

Este esquema, trata de dar cuenta de la integralidad no solo de las tres dimensiones que son el cuerpo sí mismo, cuerpo otros y cuerpo naturaleza, sino de la integralidad de los temas de la materia *Exploración de la naturaleza y la sociedad*, así como el dinamismo que puede darse a la hora del trabajo en el aula.

Presento algunas enunciaciones respecto a los temas de la materia de *Exploración de la naturaleza y la sociedad* y la relación que se guarda con la cultura, el ser hñähñu, los otros y el monte. Se trata de las aproximaciones que permiten trabajar los contenidos de la materia a partir de la cultura de los niños y del cuerpo. Es importante señalar que lo que se refiere a las narrativas corporales, en el momento en el que se comienza a construir y aprender a partir del cuerpo los niños y niñas están narrando su vida y la de los otros. También señalo que es necesario introducir a las y los maestros en un proceso de trabajo a

modo de taller para que reconozcan su corporalidad, que vivencien y experimenten desde y a través de su cuerpo, que haya una concientización corporal. Estas aproximaciones son la pauta que abre el camino hacia la construcción y elaboración de un trabajo en donde los docentes entren en esta dinámica con sus cuerpos y puedan posteriormente abordarlo con las y los niños.

Se trata ahora, de sentar algunas bases de lo que posteriormente podría nombrarse como *pedagogía del cuerpo hñähñu*, para ello se sugiere:

- La integración de los temas de la materia con las nociones de la cultura hñähñu sobre el ser o *nzahki*, es decir, los niños y niñas, los docentes, las plantas y animales al estar en el mundo tienen *nzahki*. Es un punto de partida para buscar otra forma de relación y que se encuentra contenido en el capítulo 2.
- Las niñas y los niños, narran y construyen su historia de vida, se adentran en el reconocimiento de elementos que están inmersos en la naturaleza asociados al monte, a la casa, la naturaleza y la relación recíproca, elementos que se encuentran en el capítulo 2.
- A partir de música, sonidos; de la observación de la naturaleza y de su entorno social, van narrando historias, se pueden observar las tablas 1, 2 y 3.
- La exploración del cuerpo para entenderse y conocerse a sí mismo y a los otros no solo tendrá que darse de forma externa sino a través de los órganos internos como el estómago o el corazón, la piel, los huesos, entre otros y en lo que se refiere al cuerpo desde la concepción hñähñu contenido en el capítulo 2.
- Conocer el cuerpo de uno mismo y de los otros a través de la interacción podrá hacerse a través de todos los sentidos. Ver tablas 1, 2 y 3
- Se puede explorar en primer momento, a través de los temas del área de desarrollo personal y social (desarrollo artístico y creatividad, desarrollo corporal y salud y desarrollo emocional) que proponen el trabajo a través de lo corporal y que se encuentran en los cuadros 1, 2 y 3 de este trabajo.
- Las narrativas corporales están implicadas en las actividades que privilegian el movimiento, las emociones y sensaciones, es decir, privilegiar a través de los temas del plan de estudios la interacción corporal más que la lectura en voz y la escritura.

- Las maestras y maestros construirán las ayudas necesarias o andamios para que los niños y niñas comiencen a explorar y trabajar a través del cuerpo, y se puedan hacer las narraciones. Este trabajo puede ser un primer acercamiento, el comienzo para reflexionar y construir la forma en que los docentes puedan, si es que no lo hacen, enseñar a través de narrativas corporales

Reflexiones finales

Hasta ahora he concluido, sin embargo este trabajo es un primer acercamiento a lo que llamé aproximaciones hacia una pedagogía del cuerpo hñähñu. Es la enunciación y la pauta para comenzar un camino más largo. Este trabajo de investigación es primordialmente la formulación de una propuesta que busca visibilizar y poner al cuerpo en el centro de los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela, posicionarlo en un lugar en el que hasta ahora está delegado a la mente y a la razón.

Asimismo, me ha permitido reflexionar sobre mi condición humana como parte de una cultura, mi condición dentro del ámbito académico y escolar, también sobre mi propio cuerpo. Se trata de una reflexión que hace tiempo ha sido parte de mi formación y mi experiencia de vida. Me ha dado herramientas metodológicas para la comprensión del cuerpo desde diversos espacios y ámbitos tanto teóricos como prácticos. Es importante destacar que la investigación además de ser de corte cualitativo, autoetnográfico y etnográfico, también logra ser una contribución desde el enfoque epistemológico y metodológico para abordar lo educativo, ha sido un camino que me ha permitido tener un encuentro conmigo misma, con los otros y con el monte desde la narrativa, desde mi experiencia vivida.

El cuerpo, concepto en torno al que gira este trabajo, se define como un ser biológico pero a su vez un ser sociocultural que se construye, de acuerdo a las condiciones sociales y culturales de un contexto determinado. El cuerpo se encuentra inmerso en un conjunto de interrelaciones tanto con uno mismo, refiriéndonos a la persona o ser humano, como con los otros, y con la naturaleza o monte. El cuerpo es carne pero que al mismo tiempo es

metáfora, es experiencia y vivencia. El cuerpo es corporeidad, conciencia y presencia en el mundo. El cuerpo cambia, se transforma, se reinventa y se reconstruye.

Existen diversas realidades, imaginarios y discursos en torno al cuerpo y sus concepciones. Con el feminismo, surge una necesidad de mirar al cuerpo de otra manera, de colocarlo en el centro de los discursos. Hay una reapropiación, reivindicación, resignificación del cuerpo y es desde aquí que se sugiere pensarlo. Pese a eso, ha predominado el racionalismo cartesiano como una forma de entender al cuerpo separado de la mente. La escuela heredó esta noción y por mucho tiempo a partir de la revisión de la corriente de la escuela tradicional se ha mantenido, a pesar de las nuevas concepciones de la corriente de la escuela nueva.

A través de lo que plantea Foucault sobre la disciplina y el control asociados a la vigilancia, la normalización, la exclusión, la clasificación y la regulación, es en donde se puede ver que hay un mayor interés por controlar y disciplinar al cuerpo que potenciarlo. Se busca regular emociones, comportamientos y formas de relación para autodisciplinar a las y los niños.

Por otro lado las aportaciones que hacen algunos autores, principalmente de las ciencias sociales respecto a la concepción del cuerpo, comienza a cuestionar la noción biologicista y a pensar al cuerpo como una construcción social y cultural. Esto permite tener otras perspectivas al respecto y resignificar al cuerpo en la teoría y práctica occidental aunque no del todo principalmente en el ámbito de la escuela.

Pensar el cuerpo a partir de estas nociones que son: cuerpo como construcción social, cuerpo como un ser integral, permite también comprender las diferentes concepciones en torno al cuerpo en algunas comunidades indígenas de América. En donde justamente se ha construido la noción de cuerpo a partir de un conjunto de relaciones recíprocas que no separan al cuerpo del mundo, sino que lo colocan como parte constitutiva. Vemos que esta concepción es distinta a la que se tiene en la sociedad occidental, el cuerpo es visto como totalidad, es parte de la persona, la naturaleza y del cosmos. La forma de concebir el mundo está estrechamente relacionada con el cuerpo y viceversa.

En la cultura hñähñu, el cuerpo se entiende como parte del cosmos y del monte. Se nombra de la misma manera la piel de los animales, de las plantas, de los seres humanos y del mundo. El conocimiento no solo se origina a través de la mente, el estómago es un lugar de donde se parte para conocer, entender y vivir el mundo.

Pensando en el cuerpo como una integralidad, como experiencia vivida, las sugerencias que se hacen en torno a las narrativas corporales tienen que ver con conjugar elementos de la cultura hñähñu con temas de la materia de *Exploración del mundo natural y social*. A partir de esto se pueden vivenciar los procesos educativos de los niños y las niñas, cuando entra en juego su corporalidad en la comprensión y en el aprendizaje de contenidos curriculares. A través de narrar y narrarnos con el cuerpo y desde la cultura, se pueden vivenciar procesos de enseñanza aprendizaje tanto entre docentes como entre niñas y niños. La escuela puede ser como la casa en la concepción hñähñu, el lugar que proporciona calor, como un espacio propio de los niños y niñas, de las y los maestros.

Debo destacar que debido a la naturaleza del trabajo en donde el cuerpo está completamente implicado, puede haber limitaciones en torno a su desarrollo, debido a las concepciones que se tienen del cuerpo, a las condiciones físicas de la escuela, los salones de clase, los horarios, entre otras cosas. Por ello he manifestado que este trabajo es un primer acercamiento que implica un compromiso de continuar el trabajo con las y los maestros para su realización, que implica el desarrollo de una serie de actividades a modo de taller que permitan adentrarnos al reconocimiento de la corporalidad de las y los docentes, de su actuar en el aula y de la importancia e implicaciones del cuerpo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es importante señalar que este trabajo implica una aportación a la cultura hñähñu en lo que se refiere al conocimiento y a la cosmovisión sobre el cuerpo. La sistematización de este conocimiento que está ahí presente y que es importante nombrarlo para que no se olvide. Tiene que ver con la reflexionar desde la escuela y también en el ámbito comunitario sobre nuestra condición y nuestro lugar en el mundo hñähñu desde y a través del cuerpo.

Finalmente, destaco que este trabajo es un primer acercamiento que implica la reflexión sobre el quehacer docente a través del desarrollo de la corporalidad de los actores escolares.

En la experiencia que he tenido como docente me he percatado de las implicaciones positivas que tienen las y los niños al aprehender través del cuerpo, del movimiento, de las sensaciones, es como ir un paso más allá de lo que está escrito, es corporizar, es vivir.

Referentes bibliográficos

- Acuña Delgado, Ángel (Enero-abril 2001). El cuerpo en la interpretación de las culturas. *Boletín antropológico* Vol. 1(núm. 51), p.31-52
- Aguado Vázquez, José Carlos (2004). *Cuerpo humano e imagen corporal. Notas para una antropología de la corporeidad*. México: UNAM/IIA, Facultad de Medicina
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio (1998). La corriente de los Annales y su contribución al desarrollo de la historia económica en Francia. *Revista de la facultad de economía-BUAP*. Año VI (Núm. 17), p. 11-36
- Álvarez- Gayou Jungerson, Juan L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador
- Audi, Robert (Editor) (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. Madrid, España: Ediciones Akal
- Barrera Sánchez, Oscar. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu, Foucault. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, año VI (No. 11. Enero-Junio), p. 121-137
- Benítez, Fernando (2002). *Los indios de México*. México: Biblioteca Era
- Bovio, Arturo (2007) Pensar el cuerpo de otra manera. Revista electrónica *Reflexiones Marginales*. Se puede revisar en <http://reflexionesmarginales.com/3.0/pensar-el-cuerpo-de-otra-manera/>
- Bruner, Jerome (2000) *Educación, la puerta de la cultura*. España: Visor.
- Castillo Moreno, Omar. (2008). *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española. Un estudio de caso en el bachillerato de la escuela nacional preparatoria*. (Tesis de maestría) UPN, México.

- De Sousa Santos, Boaventura. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce- Extensión universitaria
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill
- Dorantes, C y Matus, G (Julio-diciembre 2007) La educación nueva: la postura de John Dewey. Odisea. *Revista electrónica de pedagogía*. Año 5 (núm. 9), p. 1-7
- Estermann, Josef (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Yala
- Fresan Jiménez, Mariana. (2010) *El cuerpo humano entre los huicholes visto a la luz de la simbología mesoamericana*. (Tesis de maestría) UNAM, Posgrado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Paris: Siglo XXI editores.
- Fullat, Octavi (septiembre de 1992) La educación y sus saberes. *Educación*. Vol.1 (Núm. 2), p. 145-161
- Galinier, Jacques (1990) *La mitad del mundo. Cuerpo y cosmos en los rituales Otomíes*. México: UNAM. Centro de Estudios Mexicanos y centroamericanos. Instituto Nacional Indigenista
- García, Noelia (2013). La autoetnografía. Una experiencia de corporalidad en la investigación sociológica. *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Guilar, Moisés Esteban (enero-marzo, 2009). Las ideas de Bruner: de la "revolución cognitiva" a la "revolución cultural" *Educere*, vol. 13, (núm. 44) pp. 235-241 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

- H. Suárez. Daniel. (2008) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. *VII seminario Redestrado. Nuevas regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, Argentina.
- INALI (2008) Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. México: INALI
- Lastra, Yolanda (2006) *Los otomíes, su lengua y su historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Le Breton, David. (2002a). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Le Breton, David (2002b) *La Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Lin Duran (s/f). La importancia de la danza infantil en el proceso educativo. página de internet <https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/4164/1/199542P107.pdf>
- López Aguilar, Fernando (2005). *Símbolos del tiempo*. México: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- López Austin, Alfredo. (1984) *Cuerpo humano e ideología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Austin, Alfredo. (2004) La concepción del cuerpo en Mesoamérica. *Elogio del cuerpo mesoamericano, Artes de México* (núm. 49), p. 18-39
- Martínez Barreiro, Ana (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers* (núm. 73), p. 127-152
- Mijangos Casas, Xóchitl Irene (2013) *La concepción del cuerpo Humano entre los Chatinos de Juquila, Oaxaca. Ntë cha'ñnio. Nde Ika ne'chat'nio*. (Tesis de maestría) UNAM. Posgrado en Antropología, Facultad de filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México.
- Moreno Alcántara, Beatriz, Garret Rios, Maria Gabriela (2006). *Otomíes del Valle del Mezquital*. México: CDI

Moreno Martínez, Pedro L. (21 de junio del 2009) Presentación. Cuerpo, Higiene Educación e Historia. *Ediciones Universidad de Salamanca, Hist. Educ.*, (Núm. 28), p. 23-36

Neurath, Johannes (2003). *Huicholes. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: CDI

Nivón Bolán, Amalia (2017) *Aprender a partir de imágenes en educación superior*. Documento de trabajo en el taller: “Cómo aprender creativamente a través de imágenes”, Centro de Atención a Estudiantes, UPN-Ajusco, México.

Palacios, Jesús (1995) *La cuestión Escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, España: Distribuciones Fontamara

Páramo Valero, Víctor (2010) El eterno dualismo antropológico alma-cuerpo: ¿roto por Lain? *Themata Revista de Filosofía* (No. 46), 563-569

Pérez Lugo, Luis (2007) *Tridimensión cósmica otomí. Aportes al conocimiento de su cultura*. México: Universidad Autónoma de Chapingo

Pérez, M. Isabel. (2013) *Creatividad en el aprendizaje de la lengua Hñähñu (elementos psicopedagógicos para el diseño de un taller de creatividad dirigido a niños Hñähñu de primer grado de primaria)*, (tesis para obtener el grado de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Pitachr, Pedro (diciembre del 2000) Almas y cuerpo en la tradición indígena tzeltal. *Archives de sciences sociales des religionn*, (112), p. 1-18

Planella, Jordi (2006). *Cultura, cuerpo y educación*. España: Editorial Descleé de Brouwer.

- Porter, Roy (1993) "Historia del cuerpo" en *Formas de hacer historia* de Peter Burke. Madrid: Editorial universidad. p. 255-286
- Popol Vuh (1947) *Las antiguas historias del Quiché*. México: Fondo de Cultura Económica
- Raúl Arroyo, Sergio (2004) Elogio del cuerpo. *Elogio del cuerpo mesoamericano, Artes de México* (núm. 49), p. 8-17
- Real Academia Española (2001) Diccionario de la lengua española (22. a ed.) consultado en <http://dle.rae.es/?id=BamJ7kx>
- Rengifo Vásquez, Grimaldo. (2003) *La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC/Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Sampieri Hernández, Roberto; Collado Fernández, Carlos y Lucio Babiata, Pilar. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- SEP (2016) Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. México: SEP
- SEP (2011) Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP
- SEP (2016) Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria. México: SEP
- S. Turner, Bryan (1989). *El cuerpo y la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Tovar Gómez, Marcela (2011). Cosmovisión, territorio y conocimiento. México: Cuadernos COLAM Núm. 3
- Torres Hernández, María de la Luz (2009). *Los aprendizajes del cuerpo en la escuela mexicana. Formación de profesores y prácticas educativas de la educación física*. México: Taller abierto
- Turrado, Lorenzo; Palomo, Constancio (1969) Biblia de Jerusalén ilustrada. España: Desclée de Brouwer

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord) (2016) *Estrategias de investigación cualitativa*.
Buenos Aires: Gedisa Editorial