



SHKÉNUK: Cuerpo y subjetividad en una propuesta metodológica para la educación primaria.

Flor María Jiménez Bolaños

Vanessa De La O Jiménez.

Heredia, Costa Rica, 2015

### **1. El cuerpo en la educación: breve contextualización.**

La concepción del mundo desde el punto de vista occidental cartesiano, iniciado en la modernidad, propone la división del ser humano en cuerpo-mente-espíritu, es decir, que el ser humano está fragmentado en partes que no se relacionan entre sí e incluso se compara con una máquina. Esta separación, además, tiene una escala de valores en donde la mente y lo racional son los protagonistas, y por lo tanto “el cuerpo y los sentidos van a ser fuente de engaño frente a la mente, el pensamiento, la razón, por lo tanto despreciados en relación al conocimiento” (Penchasnky, 2009:25).

La reducción del cuerpo y de los sentidos ha provocado la representación del ser humano al término en donde el cuerpo “Ya no es más signo de la presencia humana, inseparable del hombre sino su forma accesoria. La definición moderna del cuerpo implica que el hombre se aparte del cosmos, de los otros, de sí mismo. El ser humano es un residuo de estas tres contracciones” (Le Breton, 2012: 46) El ser humano no es su cuerpo, ni su entorno, es fragmentación, reducción, razón y la escuela tradicional está construida para representar, reproducir y darle continuidad a este paradigma.

El sistema escolar pretende reproducir seres humanos útiles, homogéneos, máquinas que olviden lo que son para someterse a lo que deben ser, alcanzando un modelo que está fuera de sí y no dentro de sí y que por lo tanto impide conocerse a sí mismo.

La visión despojada del cuerpo y la imposición de las subjetividades, por medio de la domesticación y la homogenización son parte de las consecuencias de este pensamiento fragmentado.

La construcción de las subjetividades (lo que se piensa, lo que se es, lo que se siente) es en parte institucional, regulada por el control y el poder hegemónicos “la subjetividad, como interioridad, como constructo, como modo particular, único y singular de mirar, comprender, pensar, adaptar, usar, recrear, innovar, se construye y ese proceso de construcción entrafia el misterio de la humanización, en el cual familia y escuela asumen un rol fundante” (Lego, párr. 19). Esto se refleja los currículos y contenidos estandarizados y descontextualizados, en los exámenes y calificaciones predeterminados, entre otros.

Por esta misma razón el proceso de aprendizaje dentro de la escuela no nos enseña a escuchar el cuerpo y lo

desecha de sí mismo como si no le perteneciera todo lo que en él acontece: “Más que a sensibilizar el cuerpo, aprendimos a amaestrarlo” (Muñoz, 2014:14), y no solo a amaestrarlo si no a acallar y ocultarlo, a ignorar sus llamados instintivos construidos en un lenguaje desatendido y despreciado.

Si la mente, lo racional es el “compartimento” del ser humano que se estimula en la educación, la pregunta es cómo incluir entonces en el proceso educativo el cuerpo y el espíritu para tener una experiencia más equilibrada y que estimule un conocimiento profundo de sí mismo, respetando y compartiendo las subjetividades, es decir, cada pensar, cada ser desde su heterogeneidad.

La necesidad de este despertar y escuchar es inminente y la escuela puede aportar abriendo sus horizontes hacia una sensibilización, hacia una educación que incluya el cuerpo en su proceso de aprendizaje, una educación en el cuerpo presente, una educación que le dé lugar e incluya al cuerpo, y a las diversas subjetividades que conforman una comunidad educativa, ya que la mente y la racionalidad no permiten concebir la realidad en su totalidad porque solamente constituyen una pequeña parte del complejo engranaje del ser humano. “Cuando un niño o un adolescente se mueven, actúan como un ser total, es decir, manifiestan su unidad corporal conformada por conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores y por una herencia familiar y cultural.” (EDU, párr. 1). El ser humano es complejo, total, interdependiente, emocional, espiritual, mental e integrado con él mismo y con lo demás.

Actualmente, a pesar de que el modelo tradicional de la educación se mantiene en la mayoría de sus aplicaciones en el paradigma de la modernidad, el cuerpo y las subjetividades están tomando un poder indiscutible que también puede ser impuesto y bombardeado (esta vez) desde los medios de comunicación: “Esta regulación desde lo corporal alcanza su perfección en nuestros días a través de un doble juego, aparentemente contradictorio de potenciación de consumo a muchos niveles, pero también del fomento de autocontrol y la disciplina. Consumo y control.” (Esteban, 2013:72).

La disyuntiva actual es desde donde el cuerpo se resignifica pero no necesariamente para aclarar los cuestionamientos anteriores, sino para plantear nuevos cuestionamientos y enfrentar una nueva realidad que nos sigue implantando quién y cómo ser.

El sistema educativo debe responder a esta complejidad actual dando “cabida al conocimiento Universal que traspasa los límites de la racionalidad para incursionar en temas de lo corporal y la espiritualidad” (Durán, 2012: sp). Es decir, todo lo que acontece a los seres humanos, incluso las contradicciones y las incertidumbres, es terreno fértil para el aprendizaje y una oportunidad para poner en el tapete éstas diversas subjetividades que posibilitan el abordar y profundizar en temas esenciales y pertinentes para los involucrados en la comunidad educativa.

La educación no solo debe abarcar temas y conceptos racionales, se deben implementar las prácticas necesarias para desarrollar una percepción holística –que incluya el diálogo entre el cuerpo, la mente y el espíritu- y que por lo tanto despierte la exploración de las subjetividades de los niños y niñas con el fin de estimular un contacto y conocimiento profundo de sí mismos.

## 2. Propuesta metodológica

El Centro Educativo SHKÉNUK abrió sus puertas en el 2001, como una respuesta a la necesidad de poner en práctica las investigaciones pedagógicas de tres educadoras con más de 15 años de experiencia en la enseñanza preescolar Montessori, y un grupo de padres de familia que deseaban extender el trabajo logrado con los niños y niñas en la educación preescolar a la educación primaria.

SHKÉNUK significa amanecer en Bribri, lengua viva de la población indígena más grande de Costa Rica que actualmente habita en el Pacífico y en Caribe Sur del país. La intención de esta palabra es visibilizar las raíces y reconocer la fuerza, sabiduría, espiritualidad y cosmovisión de los indígenas; por su significado, simboliza la

esperanza del amanecer de una comunidad educativa en donde niños y niñas, sin distinciones de raza o religión, compartan experiencias que les permitan conocerse y entenderse como seres humanos únicos, conectados con su esencia, con la de los demás seres vivos y con el universo.

La reflexión propuesta desde la institución es hacia una apertura de espacios que posibiliten cuestionar lo que sabemos, lo que se cree de sí mismo, y de reconocer lo real de lo impuesto. Esta implementación metodológica ha sido un proceso de prueba y error que ha permitido observar la realidad actual de los niños y niñas.

Esta experiencia ha sido desde el trabajo colaborativo, construido y reconstruido por los diferentes miembros de la comunidad educativa, que se cuestionan constantemente y permanecen en la búsqueda de una alternativa al paradigma de la educación tradicional vigente que se comprometa a ofrecer una propuesta integral y pertinente, es decir, que incluya la visión del cuerpo, mente, emoción y espíritu como un todo.

A continuación se exponen tres pilares de la propuesta metodológica hacia el trabajo desde las subjetividades y el cuerpo en el aula:

### **2.1 El ordenamiento espacio-temporal de los periodos escolares: la descodificación del orden habitual de una clase y las prácticas al aire libre.**

En educación, la reproducción a escala de los patrones tradicionales de una sociedad jerarquizada y hegemónica comienza con la forma en la que se organiza el tiempo y el espacio dentro de una clase y cómo se gestiona el cuerpo dentro de ésta. Sentarse en una mesa por horas sin el poder de decisión ni gestión del cuerpo prepara para trabajos enajenantes y repetitivos pero no para la creatividad ni el desarrollo de la subjetividad; se empieza a entender que no se es dueño del cuerpo ni de las decisiones que se toman sobre él.

La pregunta entonces es: ¿Cuál es la estructura invisible de un salón de clase? ¿Qué está diciendo y permitiendo corporalmente su ordenamiento espacial? ¿Permite estimular a los niños y niñas el interés por conocerse, por preguntarse, por aprender, y por desarrollar sus subjetividades?

En una entrevista realizada a la antropóloga Noemi Paymal, y publicada el 8 de abril del 2015 por “Cambie-mos el mundo, cambie-mos la educación”, menciona que un ejemplo para una pedagogía holística que entienda y atienda las necesidades de los niños y jóvenes de hoy es “empezar por recuperar todos los niveles de desarrollo del cuerpo. El niño tiene que moverse cada 20 minutos en primaria y si es más pequeño tiene que hacerlo todo el tiempo. Decirles que no se muevan es como decirle a la planta que no crezca o al sol que se pare. Es su naturaleza y hay que anclar el conocimiento con el movimiento” (Paymal, 2015: párr.6).

La libertad de movimiento es una necesidad innata para el ser humano desde su nacimiento. En el salón de clase esta libertad de movimiento implica el desarrollo de una conciencia espacio temporal porque son los niños los que tienen que elegir, definir y organizar sobre su tiempo, su espacio y su actividad y también deben tener conciencia del otro en este rango de elecciones.

María Montessori, médica y pedagoga italiana de inicios del Siglo XX, es pionera en esta propuesta del ordenamiento espacio-temporal de los salones de clase, en donde, gracias al trabajo individualizado de cada niño y niña se permite la des-homogenización de los cuerpos así como el respeto a los ritmos de aprendizaje. La propuesta se plantea desde el concepto de ambiente preparado.

Para la Dra. Montessori el ambiente de aprendizaje “debe estar determinado por las necesidades de desarrollo del niño” (Montessori, 1991:321). La estructura del ambiente preparado está basada en las necesidades motrices de los niños y niñas, permitiéndoles un flujo natural de movimiento.

Partiendo de la propuesta de Montessori, los niños y niñas en Shkénuk aprenden por medio de materiales pedagógicos concretos que se encuentran en estantes ubicados alrededor del salón de clase y dependiendo de

la naturaleza del material ellos pueden elegir si se sientan en mesas colectivas de diferentes formas, tamaños y alturas (redondas, rectangulares), en alfombras en el piso o en los espacios al aire libre. Cuando terminan sin que nadie les dé la indicación, se ponen de pie y van a dejar el material que estaban utilizando para elegir otro. La maestra-guía organiza y elabora desde el diseño curricular el material pedagógico que se encuentra en el salón de clase. La observación, la intuición y el estudio exhaustivo de sí mismo (a) y de las necesidades de los niños y niñas son las herramientas fundamentales de la maestra: “encontrar los instintos guías del hombre es una de las más importantes investigaciones a desarrollar en nuestros días (...) ese estudio es posible únicamente en el niño normalizado que vive libremente en un ambiente determinado por sus necesidades de desarrollo” (Montessori, 1991:321). La maestra debe ser un medio para que los niños y niñas confíen y aprendan desde estos instintos-guías que tienen dentro de ellos mismos.

Otro aspecto importante de esta propuesta metodológica es que los salones de clase se organizan en grupos multiedad (I ciclo y II ciclo), los seres humanos desde el nacimiento están inmersos en grupos multiedad (la familia y la sociedad), lo que hace esta forma de relación escolar natural. En el espacio multiedad, hay una gama de subjetividades y de formas de aprehensión amplia, con diferentes niveles de madurez y de respuesta que ayudan a resolver las situaciones cotidianas que los niños enfrentan.

El uso del círculo en clase para conversar temas generales es una práctica importante también dentro de este orden espacial, que genera horizontalidad y confianza a la hora de dialogar y en donde aflora la cosmovisión infantil rica, fresca, real y espontánea.

## **2.2 La estructura curricular flexible con énfasis en arte y sostenibilidad:**

Desde la pregunta ¿Qué se quiere aprender o sobre qué se desea conversar en clase?, se abre un espacio de exploración subjetivo que dentro de un marco académico establecido permite aflorar inquietudes no solamente intelectuales sino también emocionales, espirituales, relacionales y artísticas. Es decir, se intenciona la apertura a “espacios donde las sobras del esfuerzo ordenador dan paso a la imaginación creadora, que rompe y abre espacio hacia los caminos inexplorados, hacia brechas de incertidumbres, caminos donde lo radical se inscribe en la espontaneidad, la experimentación, la vivencia y la autodeterminación” (Hurtado, 2008:132).

La comunidad educativa está implicada activamente en el enriquecimiento de su currículo y como participantes activos se involucran, se interesan y tienen una disposición en el proceso porque son protagonistas de éste y por lo tanto el aprendizaje se vuelve significativo.

Sobre todo la presencia de materias artísticas en el currículo ha sido una base muy importante para canalizar estas inquietudes, y este énfasis ha permitido un trabajo exploratorio tanto para el cuerpo docente como para los niños y niñas.

El “Cuerpo Expresivo” es una propuesta de investigación de la institución desde la exploración artística y/o corporal, el cual da la posibilidad de conocer y sensibilizar el cuerpo con el fin de potencializar a partir de éste la capacidad comunicativa expresiva y creativa en los niños y niñas. Cada niño y niña tienen la posibilidad de escoger un instrumento (flauta, piano, guitarra, percusión) y además tienen clases regulares de música, canto, danza y artes plásticas; también se imparten talleres de capoeira, yoga, parkour, literatura, entre otros con el objetivo de los alumnos tengan una apertura a las posibilidades de conocimiento y expresión que existen y con cuál o cuáles de estas se sienten identificados o les representan un reto.

El cuidado y la conciencia con el medio ambiente es parte de la propuesta curricular. Hay un sistema de reciclaje y reutilización y se cuenta con el tratamiento de los desechos orgánicos.

Se promueve la alimentación saludable y balanceada en meriendas y almuerzos, la ingestión de frutas, agua,

productos integrales y vegetales; se regulan los productos alimentarios industrializados con cargas excesivas de azúcar, sodio, sal y preservantes.

### 2.3 La interdisciplinariedad: EL GRAN TEMA.

El “Gran Tema” se basa en la escogencia de un tema anual, mantiene un diálogo constante entre las disciplinas artísticas y académicas, impregnando y ampliando su perspectiva.

La interdisciplinariedad ha provocado una reflexión constante acerca de temas que se pueden abordar desde todas las materias y desde múltiples puntos de vista.

Algunos de estos temas anuales abordados han sido: -La Paz, -Las religiones del mundo, -Los continentes, -El agua, -La gratitud, -Culturas antiguas, -Biografías.

El trabajo anual culmina con una presentación artístico-escénico con el gran tema anual como eje conductor.

### 3. Reflexiones finales

Los espacios de trabajo heterogéneos, la presencia del arte en el currículo concebido como requerimiento imprescindible, intrínseco y esencial en el desarrollo de ser humano; la apertura a las propuestas de los niños y niñas sobre temas significativos y el trabajo desde la interdisciplinariedad han abierto espacio al cuerpo y han posibilitado el indagar y asumir las diversas subjetividades inmersas en la comunidad educativa.

Esta implementación metodológica ha sido reveladora y enriquecedora en vertientes diversas: ha tenido una influencia positiva en la autoestima de los niños y las niñas que han experimentado la sensación de poseer un cuerpo único que disfruta, cuyos límites son administrados solo por ellos mismos sin que medien en su experimentación estereotipos corporales o formas de gestión del cuerpo predeterminadas para cada actividad escolar; ha provocado mejoras sustanciales en niños y niñas con diversos problemas emocionales (timidez, agresividad, ansiedad, competitividad, pasividad, Síndrome Autista, Síndrome de Asperguer) y de aprendizaje (dislexia, déficit atencional); ha permitido la integración paulatina del concepto de proceso contrapuesto al valor de la inmediatez que prevalece en la sociedad actual; ha ampliado los lapsos de concentración de los niños y niñas que han experimentado la sensación de sobrepasar sus propios límites, creando una conciencia de que las acciones individuales añaden un ingrediente importante a nivel de respuesta grupal y sobretodo ha permitido que los niños y niñas se den cuenta de que son capaces al conectarse con sus habilidades, destrezas y debilidades.

Esto les ha generado autoconfianza y les ha permitido sorprenderse de ellos mismos al despertar su talento innato.

Las observaciones y la implementación metodológica en la educación alternativa debe mantenerse en una transformación constante que posibilite la confrontación y el diálogo de la teoría con la práctica ya que “cuando una idea se promueve como inamovible, significa que el proceso ha terminado” (Faust, 2011:12). La educación es un proceso continuo, una espiral de cuestionamiento, revisión, conversación, discusión y verificación sin descanso.

Una escuela pertinente tiene la responsabilidad de tomar partido en esta nuestra realidad, que implica una gran complejidad y, a pesar de que muchas veces no permite ser abarcada y explicada esa complejidad en su totalidad debido a la naturaleza de la misma y sus contradicciones, no podemos dejar de reconocer que la experiencia es apasionante.

Visibilizar y aprovechar tanto las semejanzas como de las diferencias de los seres humanos para compartir y aprender del otro, ampliar el conocimiento que se tiene acerca de sí mismo y de los demás, respetar y aprender de la complejidad que nos rodea, abre el espacio para la espiritualidad. Y este es el fin último de la educación:

un mayor conocimiento de la esencia y el desarrollo de seres humanos conscientes, espirituales y libres en sus decisiones.

Para finalizar, cuando surge una situación en el salón de clases de prejuicio racial, étnico, religioso o social el recurso con se puede ayudar a diluir y reflexionar como educadores, es el cuerpo; una experiencia en la escuela, cuando una niña no quiso hacer un ejercicio en pareja con otro niño de su clase que está diagnosticado como “autista” la profesora de danza comentó: –Todos somos iguales, todos trabajamos con todos-. En ese momento la profesora se dio cuenta que todos los seres humanos son iguales y diferentes a la vez y se debe tener clara esta diferencia. Entonces decidió preguntar a los niños y niñas: - ¿En qué somos iguales los seres humanos?-. Al instante respondieron: -“Tenemos un cuerpo”-.

## **Bibliografía Citada**

Cambiamos el mundo, cambiamos el mundo Cambiamos la educación (2015. 08 de abril). La escuela tradicional está colapsando, entrevista a Noemi Paymal, antropóloga. Recuperado el 15 de abril de [www.cambiamoslaeducacion.wordpress.com/](http://www.cambiamoslaeducacion.wordpress.com/)

DURÁN, Norma. 2012. El cuerpo un espacio pedagógico. [Versión digital] Recuperado el 20 de febrero del 2015 de <https://books.google.co.cr/>

EDU. Corporeidad como base de aprendizaje. Recuperado el 22 de febrero del 2015 de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/>

ESTEBAN, Mari-Luz. 2013. Antropología del Cuerpo: Género, itinerarios corporales, identidad y cambio. Segunda edición. Barcelona: Edicions Ballaterra.

FAUST, Frey. 2011. The Axis Syllabus: Universal Motor principles. Berlín: 3th Editions.

HURTADO, Deibar René. 2008. Corporeidad y Motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. Recuperado el 03 de marzo del 2015 de [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

LE BRETON, David. 2012. Antropología del Cuerpo y Modernidad. Primera edición, sexta reimpresión. Buenos Aires: Nueva Visión.

LEGO, Mizkyla. La construcción de las subjetividades. Recuperado el 01 de junio del 2015 de [www.captelnet.com.ar/](http://www.captelnet.com.ar/).

MONTESORI, María. 1991. El niño, el secreto de la Infancia. Novena edición. México: Editorial Diana.

MUÑOZ, Alicia. 2014. Cuerpos amaestrados vs cuerpos inteligentes: un desafío para el docente. Buenos Aires: Editorial Ballentin Dance.

PENCHASKY, Mónica. 2009. Sinvergüenzas: la expresión corporal y la infancia. Buenos Aires: Lugar Editorial.

