

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA | FACULTAD DE PSICOLOGIA
TRABAJO FINAL DE GRADO
**PONER EL CUERPO EN LA ESCUELA.
REFLEXIONES Y APORTES SOBRE LA
IMPORTANCIA DEL CUERPO EN LA EDUCACION.**



Camila Cannella | C.I: 4251859-8
DOCENTE TUTORA: Daniela Diaz

Montevideo, Uruguay
Febrero de 2015

ÍNDICE

Resumen.....	pág 3
Introducción.....	pág 4
1. La Escuela en sus orígenes	pág 6
2. Cuerpo y Corporeidad en los procesos de Aprendizaje.	
2.1- Concepciones sobre el cuerpo.....	pág 9
2.2- Poniendo el cuerpo en el Aprendizaje.....	pág10
2.3- Movimiento. Inteligencia Cinestésico Corporal (IM).....	pág13
3. Lugar del cuerpo en la Institución escolar. “Cuerpo encerrado”	pág15
4. Alternativas Educativas. Nuevas concepciones de Escuela.....	pág18
5. Aportes conceptuales de las Psicologías Corporales.	
5.1- Análisis caracterológico y Vegetoterapia.....	pág21
5.2- Análisis Bioenergético.....	pág23
5.3- Bioenergética con Niños.....	pág24
6. Una propuesta Psico-Corporal: ejercicios bioenergéticos y otras actividades dentro de un espacio escolar de intervención grupal.....	pág28
Reflexiones.....	pág33
Referencias bibliográficas.....	pág37

RESUMEN

Desde los inicios de la educación, la escuela ha sido atravesada por distintas teorías que han reflexionado sobre la institución como tal y sus objetivos de enseñanza. Las alternativas que han ido surgiendo a raíz de la enseñanza conservadora, buscan ser un sostén para el niño desde una mirada humanística e integral, creando así un nuevo paradigma desde donde posicionarse desde la educación. Las condiciones en que se encuentren los cuerpos, influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto consideramos importante conocer la relación que hay entre la corporeidad y el sujeto aprendiente, y entre el movimiento y el aprendizaje. El cuerpo surge de la intersubjetividad, y ellos reflejan nuestras experiencias.

La historia de cada sujeto desde su nacimiento, está influenciada por el pasaje por diversas instituciones, que producen nuestros modos de sentir, de pensar y de hacer, por lo tanto nuestras maneras de relacionarnos. Las sociedades modernas nos han alejado de nuestro cuerpo. Se pretende reflexionar, desde la mirada de la psicología corporal, partiendo del principio de que el inconsciente se encuentra en el cuerpo, localizado en distintos músculos por consecuencia de emociones e impulsos que fueron reprimidos por alguna razón.

Cuando los niños no tienen lugar para expresar sus emociones por medio de movimientos espontáneos, éstos se aprisionan y quedan en forma de tensiones y bloqueos en el cuerpo, creándose así la coraza muscular. Por lo tanto el análisis bioenergético funciona con el fin de liberar las tensiones crónicas.

Se finaliza, con la propuesta de un abordaje psico corporal, el cual consideramos que es una herramienta que proporciona condiciones de auto-expresión, auto-posesión y auto-conocimiento en el niño, haciéndose participe del espacio grupal. Consideramos que eso ayuda a equilibrar las fuerzas de poder que son impuestas por la institución de las prácticas que se encuentran allí naturalizadas, y en cambio permite un lugar más flexible y contemplativo a las demandas y necesidades de quienes lo habiten.

Palabras Claves: Cuerpo, Aprendizaje, Educación. Encierro. Proceso creativo. Psicología corporal.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se propone desarrollar el lugar que tiene el cuerpo en la educación, específicamente en primaria, e identificar su importancia en el desarrollo de los niños en el Uruguay. Es un análisis reflexivo que busca mostrar el proceso conceptual con el deseo de hacer que se encuentren, la psicoterapia corporal y la educación. La elaboración del mismo parte de un relevamiento bibliográfico considerado pertinente para la temática elegida, trabajando con diferentes líneas epistemológicas: Lowen, Reich, Foucault, Alicia Fernández, Gardner, entre otros. Fueron tomados conceptos de todos ellos con el fin de poder analizar y hacer dialogar sus teorías.

Con esta elaboración, se busca dar a conocer la importancia de un abordaje psicológico-corporal en la educación, considerando a la escuela como una de las instituciones fundamentales para el proceso de socialización del niño, en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y para su desarrollo evolutivo. Consideramos la etapa que va desde los 6 a los 12 años, conocido como latencia desde los aportes sobre desarrollo psicosexual (Freud), y como el periodo de operaciones concretas desde los aportes piagetianos sobre desarrollo cognitivo.

Tomando como marco teórico a las psicoterapias corporales, con los conocimientos reichianos y bioenergéticos, así como también a referentes de la educación, se pretende elaborar determinadas conceptualizaciones, que nos hagan reflexionar sobre la educación de nuestros niños, la importancia de un nuevo espacio que permita el movimiento, la expresión, la espontaneidad de los mismos. Se busca actuar como medio de transformación de los programas de enseñanza en que nos encontramos inmersos en la educación pública uruguaya. Éste trabajo busca posicionarse desde una mirada de encuentro “ética, estética y política” al decir de Spinoza, encuentros que por su potencia les corresponden un grado de afección, una ética del sentir, (Gonçalves, L. 1999). Se parte de un cuestionamiento que refiere a las actuales prácticas de escolarización de nuestro país, muchas de las cuales considero de carácter conservador.

¿Cómo podemos aportar desde la psicología, prácticas que se adecuen a poder prevenir o resolver los conflictos de nuestras subjetividades contemporáneas?. ¿Cómo propiciar nuevas instancias en la escuela que produzcan en los niños encuentros con otros cuerpos y encuentros con el suyo propio?

“A menos que nuestros planes educativos persigan el lograr individuos equilibrados, y no tan sólo personas educadas, la educación seguirá siendo cuestión de mentes y no de corazones” (Neill, 1975)

1. LA ESCUELA EN SUS ORIGENES.

Desde los inicios de la educación, la escuela ha sido atravesada por distintas teorías y modelos que han reflexionado sobre la institución como tal y sus objetivos de enseñanza. En la época premoderna, según Gardner (1993), quienes eran maestros tenían la obligación de transmitir comportamientos y valores considerados moral y políticamente, moldeando los actos del alumnado, y así garantizando el dominio de aquellas reglas aceptadas socialmente, con el fuerte predominio de la religión. Fue la necesidad de enseñar la lectura y la escritura lo que dio orígenes a las primeras escuelas, y a partir de ahí se prioriza en la adquisición de dichas habilidades, las cuales estaban muy valoradas por la comunidad de entonces.

La escuela pública actual del Uruguay, es reconocida como tal, a partir de José Pedro Varela y su reforma educativa de 1877. Esta reformulación se caracterizó por un planteamiento de la enseñanza primaria donde establece que debía ser gratuita, obligatoria y laica, principios que continúan rigiendo el sistema de enseñanza de las escuelas de nuestro país. Para Barrán (2008), de ahí en adelante la escuela pasó a cumplir un rol de enseñanza y no tanto de instructora, que anteriormente había estado en manos de la Iglesia. Fue un acontecimiento importante, el cual puso a la educación en el lugar de un deber estatal, y dio la posibilidad de llegar a toda la población, que hasta entonces accedían algunos privilegiados. Ese fue un hecho socio-histórico fundamental para la infancia, el niño va a ser visto desde otro lugar, como una entidad diferente: un ser con derechos y obligaciones acordes a su edad, que hasta ese entonces era considerado como un hombre pequeño.

De acuerdo a éste historiador, la modernidad caracterizada por “el disciplinamiento” 1860-1920, fue crucial para la sociedad y la escuela no quedó por fuera de las influencias de la época. Se genera una nueva forma de control social, de conseguir dominar y ejercer poder, la “dulcificación del castigo” (Barrán 2008). Dice:

La represión del alma pareció al hombre “civilizado” el camino ideal para ejercer influencias por cuanto sus efectos eran más permanentes que los del castigo físico y a la vez ese método evitaba el horror ante el espectáculo del sufrimiento corporal, un tabú moderno. (p.278).

El autor menciona que la escuela vareliana buscaba ser un sostén al desenvolver las capacidades del alumnado, también tenía que ser capaz de reprimir sentimientos inferiores, lo que tuviese que

ver con crímenes, vicios, normas no aceptadas por la sociedad, y una vigilancia que fue instaurándose en los cuerpos. El niño pasaba a ser “civilizado” por la institución escolar, y tenía que poder controlar sus “malas pasiones” (J. P Varela).

Por otra parte, Barrán expresa:

La sensibilidad “civilizada”, como contrapartida de la represión del alma que aceptó y vivió casi sin culpa, se horrorizó ante el castigo del cuerpo. Ello talvez ocurrió porque se había descubierto la dignidad de éste al mismo tiempo que el valor de la salud... (2008, p.286)

Esa sensibilidad que menciona el autor, pretendió conseguir la docilidad en el niño, como el sentimiento de pudor desde la culpa interna, y no con castigos físicos, pasamos de una sociedad bárbara a una civilizada. A partir de lo que plantea Barrán, podemos reconocer que sostener esta idea sería seguir pensando en términos del paradigma cartesiano, el nuevo castigo si bien no es físico, no significa que no quede un registro en el cuerpo.

Según publicaciones del Consejo de Educación Primaria (2007), en la década del 50 se prioriza el desarrollo autónomo del niño y su capacidad creadora, con objetivo de incentivar su personalidad. Es importante considerar que han habido aportes pedagógicos de diferentes personas: Vaz Ferreira, Pedro Figari, Agustín Ferreiro (educación rural) entre otros, que dieron lugar a nuevos proyectos educativos integrales. Más recientemente, las escuelas han asumido nuevos objetivos. Dice Gardner (1993): “Se han convertido en el lugar lógico para la transmisión de saber rápidamente acumulado, así como para la inculcación de habilidades que permitirán lograr más descubrimientos y hacer emerger nuevas comprensiones” (p.137).

Sin embargo, esto nos hace pensar si estamos muy alejados de esa época, ¿no es acaso la escuela para la comunidad, un lugar de transmisión de valores y reglas socialmente esperadas? Actualmente se da un sistema de escuela laico moderno: ya no predominan valores religiosos, políticos que en algún momento fueron el pilar. De todas maneras, no podemos considerar que esto no esté siendo parte de lo que transmite la escuela actual, ya que, aunque en forma invisible, son los objetivos que predominan en nuestra enseñanza.

La escuela es definida como una institución en dónde se reúnen sujetos en un espacio determinado, con un referente capacitado en determinados conocimientos, con el fin explícito de aprender y adquirir diversas habilidades consideradas con cierto valor en la comunidad. Cada vez son más las propuestas educativas que cuestionan a la escuela tradicional, las cuales han ido creando nuevos sistemas de educación, surgidos en los últimos tiempos como respuesta a un

nuevo paradigma.

Según un equipo del Consejo de Primaria (2007) "...se viene creando un modelo educativo alternativo. Los maestros nuevamente dan cuenta de su compromiso ético y social (...). Esta praxis educativa, reflexión y acción autorregulada y creativa está presente en muchas aulas de escuelas uruguayas". (p.35)

Las nuevas alternativas parecen estar creciendo por diferentes partes del mundo, y no sólo dentro de las escuelas tradicionales, son nuevos enfoques: Escuelas experimentales, Pedagogía Montessori, escuelas granjas, "escuelas libres", Colegios Waldorf, escuelas Donyets, entre otros. Considero que todas ellas de alguna forma coinciden en buscar una nueva teoría de trabajar con el niño desde una mirada más humanística e integral. Existen muchas diferencias de estas pedagogías con lo que se plantea desde la educación formal de nuestro país. En Uruguay si bien hay varios de esos enfoques, no son muchos y es costoso acceder a ellos, e incluso la mayoría están respaldados por el gobierno. autorizados pero no habilitados.

2. CUERPO Y CORPOREIDAD EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.

Las distintas condiciones en que se encuentren los cuerpos, influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La profundización en la siguiente temática, sobre la relación que hay entre la corporeidad y el sujeto aprendiente (Freire), nos permite reflexionar sobre la importancia que éste debería tener para las instituciones educativas.

2.1- Concepciones sobre el Cuerpo

Es importante en primer lugar, hacer una diferenciación entre las distintas nociones que existen sobre el cuerpo, todas ellas están influenciadas por las condiciones culturales, sociales y del momento en que han sido producidas. Para nuestro caso, el posicionamiento es desde una construcción subjetiva socio-histórica, que se distancia de los enfoques biologists, es decir un plano material definido como organismo. En cambio, el cuerpo acá tiene que ver con una representación de la imagen que se tiene, que abarca otras dimensiones, como la corporeidad.

Alicia Fernández (1997) hace una distinción conceptual entre organismo y cuerpo. De acuerdo al funcionamiento que tiene cada uno: el organismo se caracteriza por ser ya codificado, sin embargo, el cuerpo por aprenderlo. Por otro lado, el organismo es un sistema de autorregulación, el cuerpo es mediador al mismo tiempo que sintetiza aquellos comportamientos eficaces. Esta autora, parafraseando a Sara Pain dice:

...El cuerpo acumula experiencias, adquiere nuevas destrezas, automatiza los movimientos de manera de producir programaciones originales o culturales de comportamiento. (...) El organismo puede definirse fundamentalmente como programación. Memoria asentada sobre la morfología anatómica de los distintos órganos. (1997, p.65)

Para Fernández (2000), en la procreación se produce el organismo, en cambio el cuerpo surge de la intersubjetividad, y así se construye un sujeto deseante-pensante. Al nacer, la corporeidad esta fragmentada, su unificación dependerá de la relación con un Otro (Lacan), quien va a dar su significación. Toda persona nace con un organismo, que si fue deseado por sus padres como los pensamientos y construcciones anticipadas de ellos, va a “devenir cuerpo”.

La psicoanalista Alba Flesler (2011) manifiesta que los tiempos del cuerpo de un sujeto no son los

mismos que los de su organismo. Hay situaciones donde pueden darse los tiempos esperados para un organismo, pero sin embargo no los de su cuerpo, como acontece en los casos de autismo.

Por otra parte Deleuze (1984) hablando sobre Spinoza, plantea una concepción de cuerpo que también se aleja de la que tenemos interiorizada desde el paradigma médico, cual considera al cuerpo necesariamente en relación a órganos y en términos de salud-enfermedad. Sin embargo en este caso, se atribuye una nueva forma de ver al Ser, un sujeto-cuerpo en devenir. Se ubica al cuerpo como un descubrimiento del inconsciente, el cual supera la información que de él se tiene, y lo mismo pasa con el pensamiento. A ese cuerpo lo componen distintas potencias que son singulares, donde nada se establece a priori. El planteamiento de Spinoza mencionado por Deleuze (1984) es el siguiente:

Quando un cuerpo “se encuentra con” otro cuerpo distinto, o una idea con otra distinta, sucede o bien que las dos relaciones se componen formando un todo más poderoso, o bien que una de ellas descompone la otra y destruye la cohesión entre sus partes. (p.29)

De acuerdo a sus ideas, nosotros solo vemos los efectos de eso, únicamente lo que le sucede a nuestro cuerpo o “alma”, un orden de composición y descomposición según este autor. Cuando se compone un cuerpo con otro (lo mismo una idea con otra idea), experimentamos el efecto de eso, alegría y por lo tanto aumenta la potencia. En cambio, si un cuerpo con otro amenazan la coherencia que llevan, nos descompone y genera tristeza. Se dice que siempre le va a corresponder al potencial, un grado de afectación.

2.2- Poniendo el cuerpo en el Aprendizaje.

Hay diferentes ideas en cuanto a quién es el responsable en el aprendizaje y sus problemas: si responde a factores psicológicos, o a factores biológicos. Esto evidencia nuevamente una mentalidad reduccionista cartesiana sobre los sujetos, limitada a una suma de partes, fraccionadas.

Alicia Fernández (1997) se pregunta por el lugar que tiene el cuerpo en el aprendizaje, y nos plantea que en todo proceso de aprender entran en juego cuatro niveles: el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo. Cuando hacemos alusión a esos problemas, todos esos niveles van a estar necesariamente comprometidos en diferentes grados. “...el organismo transversalizado por

el deseo y la inteligencia conforma una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, piensa, sufre o actúa" (p.63)

Según la autora, todo aprendizaje desde su inicio pasa por el cuerpo, y cada nuevo aprender va a integrar aprendizajes anteriores. Fernández lo toma no solo como la presencia del cuerpo en ese momento, o sea como acto en sí, sino también como una cuestión de placer, y dice que éste se encuentra en el cuerpo y en caso de ausencia de signos corporales no habría placer. También manifiesta que: "La apropiación del conocimiento implica el dominio del objeto, su corporización práctica en acciones o en imágenes, que necesariamente resuenan en placer corporal. Sólo al integrarse al saber el conocimiento se aprende y se puede utilizar" (1997. p.66). Por lo tanto dice que el acto de conocer implica al cuerpo y al deseo en su originalidad, como a la vez a la inteligencia, que de esa forma se interioriza. No hay ningún aprendizaje que no deje inscripción en los cuerpos, e incluso también queda el registro de las imágenes, o sea a un "nivel figurativo", de acuerdo a ideas de Piaget.

Para Fernández (1997, 2000), cuerpo y deseo se encuentran muy conectados en el aprendizaje. "El desear. La energía deseante es mucho más que el motor del aprender, es el terreno donde se nutre" (2000. p.38). Para esta autora (1997), en muchas escuelas recompensan la gran cantidad de horas de conocimientos matemáticos, científicos, de lengua, etc. con clases rítmicas, yoga o actividades de poner el cuerpo, pero igual así no se modifica la raíz del problema. Lo engañoso de esto según ella, que no se integra el placer al aprender. Un ejemplo que propone es hacer "pasar la matemáticas por el cuerpo" en lugar de clases largas y aburridas.

Como hemos visto, se da una interrelación en el proceso de aprender, entre la corporeidad, el deseo y la inteligencia. Algo importante que debemos reconocer, es que el interés que tiene el niño por aprender es interés del Otro, deseo que debe conjugarse con el suyo. Fernández dice que ese acto del niño encuentra relación con el vínculo que tuvo con su madre en cuanto a los aprendizajes. Y parafraseando lo que dice Sara Paín, expresa: "En el primer momento, la madre o su equivalente busca los ojos del niño y el niño busca sus ojos; aquí hay un encuentro necesario para que haya aprendizaje..." (1997. p. 31)

Siguiendo con la importancia del tema, Alicia Fernández (1997) sostiene que jugar y aprender también se encuentran vinculados. Menciona que hay una correlación entre ambos y que se dan los mismos momentos de proceso: inventario, organización e integración-apropiación. Se plantea que un déficit en el juego se relaciona con un déficit en el proceso de aprendizaje, por lo que recuperar el placer de jugar es de alguna forma recuperar el placer por conocer y aprender.

Neil (1975) considera que el ruido es un acto propio de la infancia, y plantea que negar eso en las escuelas, es ir contra la naturaleza del desarrollo del niño. Es importante permitirle al niño que se mueva con libertad, que haga ruido. La prohibición de gritar afecta y bloquea la zona de la laringe (Reich, E. y Zornánszky, E; 1998). Estamos acostumbrados a que eso sea un conflicto educativo, incluso a la categorización de “niños hiperactivos” cuando no puede haber un control de atención y del movimiento en el niño.

El tema está en generar ese deseo en el niño: hay que conocer cual es su grado de placer por jugar y aprender, y su disponibilidad corporal. En las dificultades de aprendizajes de los niños, sostiene que el objetivo allí debe ser: “...vencer al síntoma, que no es otra cosa que la inteligencia atrapada, es decir la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, conocer y crecer” (p.30). La respuesta a esos síntomas no podemos buscarla en el niño únicamente, sino que tiene que ver con una red de vínculos familiares que se entrecruzan con los del sujeto. Ella toma una idea de Mannoni para explicar esto: si queremos entender al niño debemos conocer hasta la tercera generación de antecesores, o sea a los padres como a sus estructuras edípicas.

Otro de los niveles que intervienen en el aprendizaje, como ya dijimos antes, es la inteligencia. Gardner (2005) plantea que Piaget buscaba una explicación biológica de la naturaleza de las categorías básicas del pensamiento, y del desarrollo de la inteligencia. Teorizó la información mas importante que conocemos sobre qué saben los niños, como es la forma en que adquieren los conocimientos, que es lo que pueden llegar a aprender y cuales serían sus limitaciones dentro de los diferentes momentos del desarrollo. En palabras de Gardner (1993), Piaget entendía al desarrollo como “una multiplicidad de dominios cognitivos” presentes en todo el ciclo de vida. Para él, todo desarrollo humano es complejo: por un lado negaba la idea cartesiana de haber nacido con conocimiento, y por otro las concepciones de los filósofos empiristas de que el conocimiento se impone. Sostenía que el desarrollo debía darse a su propio ritmo y que no se lo puede intervenir. Los primeros dieciocho meses del bebé, el “estadio sensorio motor” (Piaget), son de mucha importancia, ahí se dan las primeras formas de conocimiento, donde influye la activación y el desarrollo de los órganos sensoriales y otras actividades motrices. La edad escolar que comprende entre los 6 a los 12 años, tiene que ver con el momento del desarrollo conocido como “Etapa operatoria concreta”, y se caracteriza por la predominancia de un pensamiento operatorio, ya no domina lo intuitivo o simbólico en el niño, como ocurre con la etapa evolutiva anterior.

Desde otra perspectiva, para Evânia Reichert (2008) en ese momento de escolarización, se da el periodo de estructuración. Eso comprende en el desarrollo el impulso intelectual, un deseo por el

trabajo y la formación del carácter, que es lo que mas nos interesa en este caso. Expresa, “Quando o desenvolvimento de uma criança transcorreu bem nas fases iniciais, ela chega ao periodo escolar com certa estabilidade emocional” (p.251). El niño debe tener determinado orden interno, o sea cierta estabilidad corporal y psicología, como emocional, habiendo aprendido a regular sus emociones, ya que va a necesitar su atención para el desarrollo cognitivo que proporciona la escuela.

2.3- Movimiento. Inteligencia cinestésico corporal. (IM)

Continuando con la relación del cuerpo-aprendizaje, nos parece importante trabajar con la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) desarrollada por Gardner. Él amplió el término inteligencia e introduce la idea de que existen muchas capacidades, no una sola, y se hace hincapié en siete Inteligencias diferentes. Dos de ellas son las reconocidas en la educación tradicional, la lingüística y la lógico-matemática. Otras tres inteligencias tienen que ver con lo artístico: musical, corporal-cinestésica y espacial. Por otro lado, dos de ellas consideradas personales: inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Las inteligencias son un “potencial biopsicológico” (Gardner 1999), tienen que ver con capacidades tanto biológicas como psíquicas, y se relacionan con el crear. Todos tenemos las siete en mayor o menor grado. Cada una contiene sub-inteligencias, y éstas se desarrollan durante los primeros años de vida, generándose una gran evolución durante el período escolar. Una afirmación que encontramos en su teoría, plantea que cada persona tiene una “combinación exclusiva” de inteligencias. Surgen de unir la herencia genética y sus condiciones de vida que forman parte de la cultura y época en que se encuentran. A esto considero importante agregar, acontecimientos y vivencias propios de cada sujeto, que dentro de un mismo ámbito familiar y cultural varían, e influyen en el desarrollo de las inteligencias.

Por otra parte, Gardner (1987) expresa que además de los lenguajes de la palabra, también existen los del cuerpo. Define a la inteligencia cinestésico-corporal como la habilidad de utilizar el cuerpo de formas diversas y hábiles, o sea, la capacidad de controlar movimientos propios y la de manipular con habilidad ciertos objetos. Esto último va desde movimientos motores más finos y precisos (dedos de las manos) a los más gruesos del cuerpo. Tiene objetivos expresivos como también el cumplir con ciertos propósitos.

Se da una diversidad en los sujetos en cuanto a los usos de la inteligencia corporal: realizar

deportes, danzar, escalar, levantar un objeto pesado, inventar. Para Gardner, la danza es la forma más utilizada de intervención del cuerpo, y la define como “secuencias de movimientos corporales no verbales con patrones determinados por las culturas, que tienen un propósito, son intencionalmente rítmicos, y tienen valor estético...” (p253)

Nos importa mencionar desde esta teoría, el papel que cumple el cerebro en el movimiento corporal. La mayoría de las partes de nuestro cuerpo, como del sistema nervioso, participan de cualquier actividad motora que se lleve adelante. “...requiere de la coordinación de una variedad vertiginosa de componentes neurales y musculares en una forma muy diferenciada e integrada” (p.239) Se entiende que el cerebro preprograma el movimiento antes de ejecutarse, y los músculos son los que lo inician.

El autor se cuestiona por la evolución del desarrollo de la inteligencia del cuerpo. Plantea de que Piaget no se encargó del estudio de ella, sino que priorizó la parte cognitiva. Sin embargo, hizo contribuciones en cuanto a como los sujetos evolucionan desde los reflejos más simples (mamar, mirar), hasta lo mas complejos que involucran al entorno y las intenciones de la persona. (se combinan acciones como mamar y tomar objetos).

Se menciona la importancia del cuerpo en la educación para las diferentes culturas. En lo que refiere a los griegos, sostiene que han buscado la armonía entre la mente y el cuerpo, una mente que se la entrena para emplear el cuerpo eficazmente Para éste autor, y como varios de los que hemos visto hasta ahora, existe en nuestra cultura una separación entre las cuestiones del racionamiento y las comprendidas por nuestro cuerpo, o sea la dicotomía conocida, mente-cuerpo. Menciona que las cuestiones resueltas desde el cuerpo han sido desprestigiadas, valorando aquellas que son utilizadas por medio del lenguaje, la lógica. Sin embargo, el cuerpo es de gran importancia para todo sujeto, y es más que un objeto, una máquina. Es el lugar del yo, de sentimientos como de aspiraciones propias, es una entidad.

Actualmente se ha comprobado que el movimiento corporal y el aprendizaje están interrelacionados. Según Violet Oaklander (2001), los niños que presentan trastornos en el aprendizaje tienen dificultades en el desarrollo de sus capacidades motoras. La autora menciona que, “La frustración y descontento resultante agrava el problema y ocasiona que el niño evite las actividades mismas que necesita emprender, alejando aún más el sentido del yo” (p.130)

3. LUGAR DEL CUERPO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR, CUERPO ENCERRADO

La historia de cada sujeto desde su nacimiento, está influenciada por el pasaje de una institución a otra: la casa y la familia, los espacios académicos, la oficina y la fábrica, el cementerio, la iglesia, los hospitales, la cárcel. Estas instituciones de encierro surgen de la modernidad. Desde una perspectiva Foucaultiana (2002, 2007), los sujetos se encuentran influenciados por dispositivos disciplinarios que son los responsables de generar cierta mentalidad e ideas en la persona, dejando inscripciones que delimitan sus cuerpos y sus relaciones sociales. Foucault (2002) con su teoría política de los cuerpos dice:

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo en términos de utilidad, y disminuye esas fuerzas en términos políticos de obediencia. En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. (p.162).

Las instituciones funcionan con un lenguaje propio: la escuela produce normas y leyes que impone, siendo responsable de producir inscripciones en los niños, las cuales traspasan el orden del cuerpo y entran en lo más íntimo. Esta es una de las razones que lleva a preguntarnos lo siguiente: ¿Qué tipo de niños producen nuestras escuelas del siglo XXI? ¿Cómo se inscribe el encierro en los cuerpos? Para Foucault (2007), hasta comienzos del siglo XX se creía que dominar el cuerpo tenía que ser rígido, represivo, por lo tanto era la forma impuesta en escuelas y por la familia. Pero ha habido una transformación del castigo a la vigilancia: desde los años 70, el poder adoptó maneras más flexibles de ejercerse, cuya característica es ser productivo. Esto llevado a la escuela, podemos pensar que si bien no se ejercen los castigos dentro de la educación, eso no elimina el dominio sobre la corporeidad de los niños.

Posterior a las ideas de Foucault, Deleuze (1999) analizó la transformación del poder en las instituciones: ya no es disciplinario sino de control. Esta nueva forma influye igualmente en los procesos fisiológicos, psíquicos, emocionales, como en los deseos de los sujetos. El control, que es invisible y disperso (ya no se rige por las lógicas de tiempo y espacio), va a originar cuerpos obedientes. Por otro lado, genera al cuerpo como objeto de consumo, son los sujetos de la "sociedad líquida" de Bauman.

Para Lapierre y Aucouturier (1980), las funciones de la escuela parecen tener que ver con enseñar o educar al niño a dominar sus pulsiones, ya que la vida social sólo sería posible si se consiguiera

tal dominio. En cuanto a esto, ellos hacen una distinción entre lo que es dominio y represión. Lo que aparenta exigirse a los niños como dominio es un acto, actitud represiva que va integrándose a su subjetividad y forma parte de su superyó. Posiblemente este mecanismo instaurado en las escuelas sea la causa de los “niños problemas” y de múltiples neurosis posteriores.

Estos autores hacen una distinción entre distintos modelos de educación, y que esos son causantes de producir determinado tipo de niño. Expresan que nuestro modelo se caracteriza por ser “super-yoico”, recurriendo al condicionamiento operante. Ellos plantean la función del referente como transmisor de un saber, actitud que justifica el poder y autoridad tanto en padres, maestros, psicólogos y otros educadores. Agregan de que es importante que los referentes puedan conocer sus propios deseos, pulsiones, fantasmas (concepto tomado de la teoría lacaniana), para que no haya represión en el inconsciente. El deseo se da espontáneo a partir de las pulsiones y fantasmas inconscientes del niño, no podemos ser responsables de eso, sólo hay responsabilidad del acto o no de ese deseo, o sea seguirlo o negarlo. Se facilita el dominio en el niño, cuando se le permite ser libremente y expresarse desde acciones simbólicas (por ejemplo en el juego), que van más allá de dejarlo descargar sus tensiones. Cuando en la escuela permitimos al niño “vivenciar su cuerpo” desde lo afectivo, fantasmático y pulsional el efecto de ese saber se transforma. Su accionar es espontáneo al no darse prohibiciones y consignas. Un niño con este tipo de educación permisiva, vive en el acontecer expresivo de sus deseos, que se dará desde acciones simbólicas (Lacan). En estos casos, el aprendizaje es de ida y vuelta.

La escuela fue creada con el fin de enseñar e instruir, para transmitir saberes y conocimientos. ¿Podemos decir si ha cambiado en algo los fines con los que se creó la institución? Lapierre y Aucouturier (1980) determinan que se continúa enseñando más que educando, y que de tener en cuenta esto último beneficiaría al máximo la personalidad de los niños. En este modo de escuela-enseñando, el cuerpo está presente hace muy poco tiempo.

“Esos cuerpos formalmente alineados tras sus respectivos pupitres, dan más seguridad que la agitación impulsiva de esos mismos cuerpos en movimiento, cuyo dinamismo tiende a sustraerles a la realidad.” (1980, p.9). La escuela impone un cuerpo disciplinado que buscará encerrarlo en los estereotipos que tenemos de aprendizajes. Es un cuerpo que debe responder con fuerza, agilidad, eficacia, destreza, velocidad. La disciplina la vemos en los deportes, ejercicios de estiramientos, juegos dirigidos y otras propuestas que se dan en la enseñanza. La corporeidad en estos casos aparece como un instrumento, y por otro lado con una concepción orgánica: un cuerpo saludable. Lapierre y Aucouturier manifiestan que no hay lugar en las instituciones para un cuerpo que se exprese espontáneamente, que libere sus pulsiones y “fantasmas”, a excepción de los tiempos de ocio y el recreo. A su vez Neil (1975) menciona algo similar en cuanto al juego: la

escuela crea espacios para divertirse con canchas de deportes, y otras actividades organizadas, pero no deja lugar al juego espontáneo, una manera vital de expresarse el sujeto. Éste tipo de pensamiento sostiene que lo mismo que caracteriza al cuerpo de la infancia ocurre en la adultez, y que es propio de nuestra cultura occidental del siglo XX hasta la actualidad que ha ido generando rechazo hacia el cuerpo pulsional.

En el momento en que empieza aparecer el cuerpo en la escuela, tenemos como antecedente el surgimiento de la psicomotricidad (Lapierre, 1980). En sus inicios, dicha especialidad profundizó en el cuerpo con una organización temporal y espacial: un cuerpo como instrumento, y como tal debía conocerse para conseguir aprender más. Plantean que no debe ser solamente un instrumento racional, sino que lo principal del cuerpo es que es lugar de placer y displacer, es el medio de expresión de fantasmas inconscientes tanto del sujeto como de la sociedad. Cuerpo e inconsciente se encuentran relacionados, en cada actividad motriz dada espontáneamente está vinculado el inconsciente.

Siguiendo con la idea de disciplinamiento en el cuerpo, Gardner (1993) dice: “¿Cómo no admitir la influencia que se ejerce sobre unos alumnos que pasan horas de cada día durante toda su infancia sentados sin hacer ruido en una clase, (...) leyendo libros sobre temas exóticos, redactando lo que se les manda?” (p.140). Por un lado la pregunta cuestiona acerca de los contenidos que se aprenden. Y por otro lado, lo que se pregunta Gardner está cuestionando al cuerpo: todo niño necesita espacio para correr. Cuanto mas pequeño el espacio disponible, mayor agresividad se produce (Lapierre y Aucouturier 1980). Durante el recreo, en la mayoría de escuelas, hay una cierta preocupación por el hecho de correr, considerándolo causa de posibles riesgos y peligroso. No nos damos cuenta que la ausencia de esa actividad trae mayores problemas, y olvidamos el potencial que tiene el moverse para el despliegue lúdico del sujeto.

Nuestras “sociedades de control” (Deleuze 1999) producen y reproducen subjetividades: modos de sentir, de pensar y de hacer, por lo tanto nuestras maneras de relacionarnos. Las sociedades modernas nos han alejado de nuestro cuerpo. En todos esos espacios la finalidad es controlar y normalizar, producir una corporeidad manipulable, buscando evitar todo tipo de actitud considerada desviada.

4. ALTERNATIVAS EDUCATIVAS. Nuevas concepciones de Escuela.

Anteriormente se mencionó a partir de la historia de la escuela, de que han ido surgiendo varias alternativas educativas que cuestionan a la pedagogía como al sistema de enseñanza, y a la institución en si misma. Éstas han buscado otros abordajes de educación, por lo tanto han sido productoras de nuevas subjetividades en los niños.

“Corazones, no solo cabezas”, es el nombre de un libro de A. Neill (1975) en donde se da a conocer un enfoque de institución educativa distinto al que reconocemos como tradicional. El autor creo un proyecto con el nombre “Summerhill”, estilo de escuela-internado llevado adelante con ideales de un sistema autorregulado por los propios niños, que él reconoce como sujetos autónomos y autogobernados. Sus ideas plantean que la educación debe ser un viaje de exploración en lugar de una disciplina, de esta manera las escuelas quedan subordinadas al objetivo del aprendizaje. Neil propone una educación en donde puedan convivir diferentes edades en una misma aula. Esto podemos vincularlo al modelo multigrado, característico de nuestras escuelas rurales, en donde la planificación es diferente, se realiza tomando en cuenta las áreas.

Una interrogante que nos hace Neill para poder reflexionar sobre nuestros sistemas, es la siguiente: ¿la educación le permite al niño desarrollarse libremente o le moldea su carácter? De acuerdo a su pensamiento, el niño debe ser libre de aprender o no, que por ser un sujeto en acto, se da naturalmente. En cambio cuando es desde lo coercitivo el aprendizaje, genera en el niño algo desagradable que frena sus elecciones. Manifiesta que tenemos un estilo de enseñanza muy competitivo, se nutre a base de castigos-premios, cosa que considera muy nociva para los niños, y que fomenta en ellos el acto de que se comparen entre si. Nuestra educación se rige por los logros que obtiene el sujeto, esto lo vemos cuando medimos su inteligencia o evaluamos el aprendizaje desde lo racional. Por lo que aparece la confrontación de que sería bueno medir los procesos. Esto mismo plantea Gardner (1993) sobre los efectos que genera la escuela: la forma en que son evaluados los aprendizajes no contemplan el proceso particular de cada niño en la escolarización.

Otro enfoque alternativo, tiene que ver con potenciar lo artístico en la institución. Gardner (2005) estudió sobre los procesos humanos creativos. Su objetivo era potenciar y reconocer el dominio de las realizaciones artísticas en su mayor nivel de expresión. “...El medio artístico proporciona los instrumentos necesarios para abordar ideas y emociones de gran significación, que no pueden articular ni dominar a través del lenguaje corriente” (p.111). Esto es el caso de la música, la cual es un sistema de símbolos, y transmite sentimientos que no pueden ser descritos con palabras o formulas lógicas, los cuales tienen múltiples y cambiantes significados.

De acuerdo a las experiencias que tenemos de las escuelas, Gardner (2005) dice que “Los años preescolares se suelen describir como la edad de oro de la creatividad...” (p.108). Posiblemente sea el momento de mayor creatividad en el general de los niños, mas adelante, en la educación primaria no va a ser igual la cantidad de dibujos y expresiones artísticas que se generan. En la escuela las producciones gráficas de los niños quedan limitadas a la copia fiel de sus entornos. Posiblemente una de las causas que produce esto tenga que ver con que la escuela sea motivadora en dominar las normas, y en buscar la excelencia del niño, lo cual genera competitividad.

Gardner nos plantea la idea de qué pasaría si en lugar de una escuela como las que conocemos, fuera un centro de descubrimientos o exploratorio. Los niños en este caso serían parte de aprendizajes de oficios, y el aprendizaje y las evaluaciones serían en grupos en la mayoría de casos. El autor insiste en trabajar con los niños escolares los oficios, y que éste sea acompañado por adultos expertos en esa área elegida. Esto prioriza un aprendizaje práctico. Los niños principiantes en el aprendizaje en que estén, necesitan en su inicio de un momento de exploración. Es importante mencionar, de que los estudiantes participan de una enseñanza determinada establecida por un cierto tiempo, donde pueden cultivarse sus múltiples inteligencias cada día. Lo que destaca como más importante de este enfoque (Key School), tiene que ver con la realización de proyectos de los propios estudiantes: cada alumno lleva adelante un proyecto, en los cuales hay inmerso un contenido de necesidades personales como comunitarias. Para realizarlo, los niños necesitan ser guiados en sus distintas fases. Este planteamiento beneficia al estudiante en el aprendizaje de la lectura como de otras habilidades básicas (contar, escribir, calcular) con uso cotidiano, y también de un aprendizaje practico al formular y realizar el proyecto. Éste enfoque permite que las habilidades se adquieran en forma apropiada a poder dominarlas, y genera una forma en que el aprendizaje permanece con mayor conciencia en el niño, y por lo tanto tiene un sentido para su vida.

Gardner considera sobre su teoría de las inteligencias Múltiples, de que no pueden medirse diseñando una batería de pruebas y aplicándolas en el niño como ocurre con otras evaluaciones. En su proyecto “Aula Spectrum”, se buscaba activar las diferentes inteligencias. Si bien proponía esta aproximación a identificarlas, consideraba el riesgo de caer en una “mentalidad evaluadora”, o sea la tendencia a etiquetar y plantear categorías. Por un lado las etiquetas pueden tener sus beneficios y ser estimulantes, por otro lado como ocurre en muchísimos casos, son limitadoras. Existe una tendencia de adherirse a esa etiqueta de la persona a quien le fue adjudicada e incluso sus relaciones cercanas. Es así que nos lleva a reflexionar en como es posible que los sujetos puedan ser categorizadas dentro de una única inteligencia, la racional, hay una tendencia en nuestras escuelas a homogenizar. Sin embargo en los hechos, existe una pluralidad e

individualización del proceso de conocer, que es parte de cada caso en particular. Solemos enseñar de la misma manera para todos, considerando que es lo más justo para los niños, sin embargo la forma de pensar lo cognitivo se ve reduccionista. Es muy evidente que no somos todos iguales, nuestras temperamentos difieren, hay diferencias en las maneras de adquirir y representar conocimientos. Por lo tanto reafirmando a Gardner, no habría dos mentalidades iguales, porque nuestras combinaciones de inteligencias y el grado de cada uno es único. Nos han otorgado como especie humana la disposición de varias inteligencias, y nuestro objetivo allí debe ser potenciarlas.

Por otro lado, otra alternativa que surge de las incertidumbres y cuestionamientos que critican nuestros sistemas de escuelas, es la teoría de Paulo Freire (2002) "Pedagogía del oprimido". Plantea una educación liberadora: "La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente educadores y educandos."(p.73). En el aprendizaje de los niños se da un fenómeno mecánico de memorización de contenidos, la educación deposita conocimientos y ellos lo reciben como espectadores, recolectores de la información que se les proporciona, y por lo tanto administrándola, guardándola. Freire menciona que esa posición rígida que sostienen las instituciones educativas coarta la creatividad, anula la crítica, la búsqueda como proceso del conocimiento. "Cuanto mas se les imponga pasividad, tanto mas ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar..." (2002, p.75). De acuerdo a lo que plantea Alicia Fernández (2000), nuestro rol debe ser acompañar a los niños y permitir que por ellos mismos obtengan las experiencias: debemos correr del lugar del conocimiento del que somos para ellos, en cambio posicionarnos como portadores, no como el saber mismo.

5. APORTES CONCEPTUALES DE LAS PSICOLOGÍAS CORPORALES.

Las psicoterapias corporales surgen de las experiencias de Wilhelm Reich en la década del 30, momento en el que escribe su texto "La función del orgasmo". Fue en un principio discípulo de Freud, y más adelante se va a distanciar de sus ideas sosteniendo que no alcanza con hacer consciente lo inconsciente a través del habla, allí la palabra dominaba y el cuerpo era inmóvil. Reich empieza a trabajar con respiraciones profundas, técnica que se dio a conocer como Vegetoterapia. De ese momento, llega a concluir que el inconsciente se localiza en distintos músculos (no están aislados sino que se dan en forma de grupos), por consecuencia de emociones e impulsos que fueron reprimidos por alguna razón: Inhibición, represiones sociales y sexuales. Esos grupos de músculos, actúan como inhibidores para expresar las emociones libremente. "Al profundizar la respiración se alteraba el patrón de respiración inhibida y eso posibilitaba la emergencia de afectos inhibidos y el desbloqueo de recuerdos reprimidos" (Goncalvez, 2010, p.16). Cuando las respiraciones se reducen, hay menor cantidad de energía en el cuerpo. Lapassade (1996) expresa que hay una diferencia notoria en el objeto freudiano para la cura del psicoanálisis, que tiene que ver con el inconsciente, y el de la terapéutica reichiana que es la energía dinámica que atraviesa los cuerpos.

5.1- Análisis caracterológico y Vegetoterapia

Según Goncalvez (2010), el trabajo corporal va desde la cabeza hasta los pies, es una metodología "céfalo-caudal" agrupada en distintos segmentos: ocular, oral, cervical, torácicos, diafragmático, abdominal y pélvico. A partir de esa forma, va a haber una ruptura con la concepción freudiana terapéutica, o sea con las asociaciones libres, introduciéndose la necesidad de un análisis del carácter en el sujeto, por medio de sus manifestaciones corporales como psíquicas. Se funda una nueva metodología de trabajar en clínica, y con ese enfoque se conceptualizan las nociones de coraza caracterial y coraza muscular.

Reich (1957) propuso la idea de que existe una correlación funcionalmente idéntica entre lo que ocurre en el cuerpo y en lo psíquico, entre la identidad del carácter del sujeto y su actitud corporal, o la estructura muscular. El mayor aporte de Reich fue justamente esta articulación, cuerpo y mente como una unidad somato-psíquica. Sobre el carácter menciona que es "una alteración crónica del yo, a la que podríamos calificar de rigidez. Es la base de la cronicidad del modo de reacción característico de una persona. Su significado es la protección del yo contra peligros exteriores e interiores". (p.131). Por ser un mecanismo crónico se trata de una coraza que será

móvil aumentando o disminuyendo según la situación placer o displacer. La coraza resulta para el sujeto, una disminución de su movilidad psíquica, ella se forma en el yo, que es el lugar de la personalidad que hace de límite entre la vida instintiva y el exterior.

La capacidad que tiene la persona de estar en contacto consigo mismo y con su alrededor se relaciona con el poder de pulsación libremente y con la interacción a nivel bioenergético y vegetativo. Si se encuentra trancado el contacto real con la naturaleza, el sujeto crea contactos sustitutos. “La coraza actúa sobre los sentidos como un filtro crónico disminuyendo la capacidad de contacto cuantitativamente y cualitativamente en la medida que nos mantiene alejados de nuestras emociones, reduciendo nuestra movilidad plasmática y nuestra resonancia con la naturaleza” (Goncalvez, L. 1999, p.185)

En palabras de Lapassade (1996), “La idea central de Reich es que el núcleo de la neurosis está en la insatisfacción -o impotencia- orgásmica. Freud ya había demostrado que la neurosis es sexual.” (p.33). Reich (1957) expresa que para la prevención de las futuras neurosis, debemos crear nuevas estructuras de carácter que tengan como objetivo “la movilidad social y sexual necesaria para una buena economía psíquica” (p.134) En su libro referente al análisis del carácter, queda evidenciado, de que esa formación, es un mecanismo de protección narcisista. Se produce a partir de las vivencias amenazantes provenientes del mundo exterior, y de la energía de los impulsos instintivos que necesitan expresarse.

Para Reich hay deseos y placeres que son naturales, a los que el organismo busca llevarlos adelante espontáneamente, y en los que sus perturbaciones generan patologías. Lapassade plantea que según estas ideas, la sexualidad y el trabajo no son dos polaridades, son parte de un mismo movimiento de expansión de energía y de intercambio con el entorno. Por lo tanto se da una sublimación que es natural, es la misma energía la que entra en juego.

5.2- Análisis Bioenergético.

La bioenergética es una de las líneas posibles de psicoterapia corporal, y fue introducida por Alexander Lowen en los años 50, posterior a Reich, de quien toma sus teorizaciones como antecedente. Para Lowen (1977), el análisis bioenergético es una manera de entender “la personalidad humana en función de los procesos energéticos del cuerpo” (p. 44). Cada actividad y proceso de nuestro vivir implica energía: alimentarnos, movernos, respirar, pensar, sentir, y nuestro cuerpo es un autorregulador de esa energía. Todas estas actividades mentales como físicas, son procesos energéticos de pulsación. Necesitamos energía para movernos, y ésta es la que crea movimiento.

Según L. Goncalvez (1999), la vibración y el movimiento son los que generan “la vivacidad en el cuerpo, en la medida que el placer de estar plenamente vivos se asienta en el estado vibratorio del cuerpo, su grado de contacto y su capacidad de entrega a los movimientos involuntarios”.(p.180). El análisis de Lowen tiene como objetivo recuperar la espontaneidad natural del cuerpo, y la predominancia de un control yoico adecuado. Este abordaje se centra en que el sujeto pueda liberarse de sus bloqueos energéticos por medio del trabajo con la respiración y el movimiento, permitiendo así una expresión emocional auténtica: auto-expresión, auto-posesión y auto-conocimiento.

Lowen (1994) dice que los sujetos son seres unitarios, por lo tanto lo que ocurre en la mente también ocurre en el cuerpo. Hay casos donde se puede mejorar una persona de su cuerpo, transformando actitudes desde lo psíquico, pero que serán temporarias, sino hay cambios significativos en los “procesos corporales subyacentes”, o sea en la respiración, los sentimientos, la locomoción. Y por otro lado menciona que esas modificaciones en el sujeto, deben provocar un cambio importante, un incremento energético.

Uno de los puntos de comienzo en análisis es justamente con la respiración, por lo que considera que una restricción de la misma, significa una energía limitada de movilidad en el cuerpo, como anteriormente fue mencionada desde los aportes de Reich. Desde esta misma línea, Lowen (1993) expresa que nuestra respiración abarca todo el cuerpo, y dice lo siguiente:

La fuerza con que sentimos se refleja en la respiración. Si todos respirásemos con tanta naturalidad como los animales, nuestro nivel de energía sería elevado y rara vez padeceríamos cansancio crónico o depresión. Pero en su mayoría, las personas de nuestra cultura respiran superficialmente... (p. 49)

5.3- Bioenergética para Niños:

Según plantea Halsen (1992), el análisis bioenergético para niños surge en la década del 70, y con las influencias de la psicoterapia infantil con orientación corporal, como también de los aportes de Veronica Sherbone y Rudolf Laban en fisioterapia y terapia de movimiento. Es importante considerar, como así lo menciona él, que es muy poca la teorización que tenemos de esta corriente en niños, para el énfasis que pone en la influencia de ellos con la formación de sus corazas caracteriales y musculares, y en la instauración de su carácter.

Reich (1957) sostiene que la formación del carácter se da a partir de la resolución del complejo edípico, que da cuenta de los deseos de incesto genital y su correspondiente frustración. Para Reich, con las transformaciones culturales y en condiciones sociales, cambian la formación de como se da el carácter, por lo tanto también las estructuras caracterológicas. Dice el autor, "La coraza del yo se produce pues, como resultado del temor al castigo, a costa de energías del ello, y contiene las prohibiciones de las primeras etapas de la educación" (p.132).

Desde la corriente psicoanalítica, el momento de 6 a 12 años que coincide con el periodo escolar, es conocido como latencia. Según Evânia Reichert (2008), la etapa esta influenciada por cierta amnesia de los momentos vividos en el pasado, y por otro lado caracterizada por una sublimación temporaria de impulsos sexuales, seguida por el deseo en el aprendizaje y la socialización. Para el psicoanálisis, la latencia es el resultado del Complejo de Edipo, esto fue teorizado en un momento de fuertes represiones hacia la sexualidad. Sin embargo, en la teoría reichiana no existe el periodo como tal, puede ocurrir o no y eso dependerá del ambiente y la cultural en que vive el niño. Reich sostiene que si no hubiera represión social, el periodo de la latencia no existiría. La autora propone una concepción de salud basada en la sexualidad y conocimiento. Cuando el niño inicia en el periodo de latencia, esta sublimando sus pulsiones sexuales por mecanismo de la represión, y el flujo de la libido es alterado. Traduciendo sus palabras, expresa que desde su posicionamiento corporal, el desarrollo infantil saludable y pleno se da por medio de una crianza que habilite la autorregulación en el niño. Según ella, esto sigue a las ideas de Reich, de que no hay represión cuando las pulsiones naturales pueden ser satisfechas y reguladas, o sea sublimación por satisfacción a diferencia de la sublimación por represión.

Menciona la necesidad en el niño de un tiempo natural, protegido para la maduración de su sexualidad psíquica y física. "Durante a longa fase genital infantil, é fundamental que a criança possa continuar maturando sua sexualidade... Ou seja: que a família continue a respeitar e a preservar a privacidade da criança em sua auto-exploração corporal e na elaboração de suas fantasias erótico-afectivas, sem repressão nem estimulação de adultos" (p 257)

Reich trabajó con una propuesta de “terapia de juego”, proponía movimientos musculares y determinados juegos corporales para trabajar con la energía y la expresión emocional del niño. Sin embargo sus teorizaciones apuntan a la prevención de neurosis. Halsen (1991) expresa:

El propio Wilhelm Reich estaba muy ocupado con los niños, pero más que nada desde un punto de vista preventivo. Esperaba que a través de cambios en el desarrollo de los niños y en los sistemas educativos habría menos acorazamiento y patología en los adultos. (p.1)

Por otro lado, una de las líneas que trabajó Reich (1950) en su conferencia “Los niños del Futuro”, tuvo que ver justamente con la prevención de acorazamiento en los primeros años de vida, en ese entonces se sabía muy poco. Dice lo siguiente,

Podíamos esperar que la tarea de tratar niños ya gravemente acorazados sería diferente a la tarea de reconocer el acorazamiento en desarrollo en un niño, que de otro modo, se desarrollaría naturalmente. No se sabía nada de qué rasgos caracteriales en la infancia son debidos al acorazamiento temprano, y cuáles son debidos a la expresión natural de la vida. (p.4)

Éste autor sostenía que había un gran desprecio por la “naturaleza propia del niño”, a partir de que algunas sociedades priorizan la educación de aptitudes, la salud, la normalidad del ser. Sin embargo, da a conocer lo que considera el principio de educación: principio de lo vivo, que responde a una herencia bioenergética (ya comprobada por estudios sociológicos), y eso sería lo único que trae el sujeto, en cambio no depende ni tiene que ver con la cultura, ni el amor innato, ni la religión.

Cynthia Cavalcanti (2012) en su maestría, hace una propuesta de prevención a partir de los postulados de Reich del texto anteriormente planteado. Expresa: “...as crianças nascem com um potencial para serem saudáveis e não trazem consigo pré-disposições para permanecerem doentes, a menos que algo danoso tenha acontecido durante a vida intra-uterina” (p.68). Esto no significa que no vengan con cierta predisposición innata, como sucede con el principio bioenergético, y que es capaz de regular la salud del propio sujeto. Por lo tanto, el niño no presentaría biopatías si se respondiera a la naturaleza de su proceso evolutivo. En sus conclusiones, plantea que hay dos caminos por seguir para el desarrollo humano, uno a favor de la vitalidad, y el otro no. El “sistema bioenergético infantil” debería ser respetado ante cualquier interferencia que provenga de lo ambiental. Del surgimiento de las corazas emergerían distintas características patológicas, no pudiéndose generar un funcionamiento de autorregulación, y distanciándose del principio bioenergético natural. Esta es la razón por la cual sostiene, que estos niños demandan una educación compulsiva, de disciplinamiento, como el medio único de reprimir

sus comportamientos. Contrario a esto, dice: "...em pessoas que preservaram suas necessidades primárias, a autorregulação funcionaria e esses indivíduos só se sentiriam bem se fossem educados com liberdade. Nesse caso, não haveria a necessidade de repressões compulsivas." (p.141).

También manifiesta que una forma de seguir la naturaleza es reconociendo que no hay forma de crianza universal, un modelo a seguir. Cada acción del adulto para el niño debe ser pensada desde lo particular, desde cada caso puntual. Se debe respetar el flujo natural del desenvolvimiento, del desarrollo del niño y eso debe estar en contacto con su fluir orgónico. Algo que se encuentra muy coartado y que no se permite en la infancia, es la descarga de la agresividad. Sin embargo, siguiendo con esta línea de pensamiento, hay teorizaciones que sostienen que la agresividad forma parte del niño y debemos buscar no negarla, pudiendo ser expresada lo mejor posible. Alicia Fernández (1997) parafraseando a Winnicott dice:

La agresión puede ser placentera, pero inevitablemente lleva consigo un daño real o imaginario contra alguien, de modo que el niño no puede dejar de enfrentar esa complicación... la enfrenta desde el origen cuando acepta la disciplina de expresar el sentimiento agresivo, bajo la forma de juego y no sencillamente cuando está enojado. (1997, p. 187)

Reich plantea varias razones por las que el principio vivo no tiene lugar. Una de ellas tiene que ver con que hay ignorancia sobre su existencia, y por lo tanto padres y primeros educadores (todos acorazados), siguen a las demandas de las instituciones sociales. Éstas que son las que llevan adelante la educación de los niños, gobiernan y discriminan su naturaleza, y en cambio proponen ideales que están por fuera de esa espontaneidad. Otra razón, es que hay una idea errónea de que la cultura y la naturaleza no son compatibles, por lo que se busca destruir todo comportamiento que responda desde lo "pequeño y brutal animal".

La escuela debería poder incentivar el despliegue de los diferentes potenciales de los niños, y sus principios bioenergéticos naturales. Nos parece relevante agregar al tema las contribuciones que ha hecho Bowlby con su teoría del apego. Si el niño ha tenido una "base segura" desde muy pequeño a partir de la relación de dependencia con un adulto y su sostén, es posible que pueda generar cierta independencia y autonomía como sujeto. Siguiendo con esto, Norma Litvin dice que para generar apego y desarrollo, siempre tiene que haber sostén después de todo "acting out", pasaje al acto.

En palabras de Reich (1950)

El recién nacido, mientras no haya sufrido ya daño en el útero, trae consigo toda la riqueza de plasticidad natural y desarrollo productivo..... Trae consigo un sistema energético adaptable, enormemente productivo, que, de sus propios recursos, establecerá contacto con su entorno y empezará a modelarlo según sus necesidades. La tarea básica y principalísima de toda educación, que esté dirigida por el interés del niño y no por el interés de programas de partidos, provechos propios, intereses eclesiásticos, etc., es remover cada obstáculo en el camino de esta productividad y plasticidad naturales de la energía biológica. Estos niños tendrán que elegir sus propios modos de ser y determinarán sus propios destinos. Tenemos que aprender de ellos, en vez de imponerles nuestras propias ideas retorcidas y prácticas maliciosas, (...). Deje que los niños mismos decidan su propio futuro. Nuestra tarea es hacerles capaces para decidir ellos mismos y no destruir sus poderes naturales para actuar así. (p.8)

6. UNA PROPUESTA PSICO-CORPORAL: ejercicios bioenergéticos y otras actividades dentro de un espacio escolar de intervención grupal.

La siguiente propuesta pretende ser una herramienta que posibilite en el niño obtener mayor conciencia de su cuerpo. Se busca generar un espacio en donde puedan expresarse sentimientos, controlar impulsos, y ayudar a resolver conflictos de apego, de agresión y otros. Esta orientada a una busqueda integral entre el cuerpo y lo psíquico.

A continuación se da a conocer una propuesta corporal y grupal dentro de la escuela, que si bien fue planteada por Halsen (1991) dentro de un ámbito de psicoterapia corporal individual, aun así se destacan varios aportes de su metodología que pueden ser aplicadas dentro de un espacio educativo institucional. Durante un abordaje clínico de análisis bioenergético con el niño, se suele trabajar con técnicas específicas relacionadas a las problemáticas particulares que llegan a la consulta. En nuestro caso, la idea es generar otro modo de intervención, ya que sería insostenible trabajar las dificultades de cada uno dentro de un dispositivo de contexto escolar. Sin embargo, consideramos la posibilidad de un enfoque con objetivos grupales, y como medio para detectar aquellas situaciones singulares comprometidas, con el fin de prevenir acorazamientos.

Halsen (1991) plantea distintos objetivos para una posible propuesta con el niño. Algunos de ellos son: incentivar la conciencia y el contacto corporal; fortalecer la habilidad en expresar sentimientos verbalmente como con el cuerpo; tener control al expresar sus emociones, teniendo conciencia de ellas y sus reacciones, y la razón que las causó; incrementar la atención; trabajar con los límites desde lo físico y psíquico; potenciar su autoestima, identidad y sostén; generar una base segura en pos del desarrollo de las relaciones interpersonales.

Para Reichert (2008), si se le permite al niño la posibilidad de experimentar libremente su cuerpo, como sus habilidades de crear, realizar, van a generarse cierto equilibrio y placer por determinadas áreas que Reich conceptualizó como importante: amor, trabajo, conocimiento. La finalidad de los ejercicios bioenergéticos es generar mayor contacto y conexión de su cuerpo con sus sentimientos, como a la vez con su entorno y los demás niños. La idea es que lleven a inducir movimientos corporales espontáneos, y se busca con ellos potenciar los principios que Lowen consideró importantes en todo sujeto: autoconocimiento, auto-expresión y auto-posesión.

En cuanto a la importancia que tiene el planteo de un espacio grupal para el niño, nos parece importante recordar lo que plantea Evânia Reichert (2008), dice que el egocentrismo que había

caracterizado a los años anteriores del preescolar, ahora deja lugar al deseo de relacionarse con otros. El desafío en estos años consiste justamente en la sociabilización, y obtener un lugar en el grupo. Al empezar cada encuentro, la consigna puede estar pautada o en cambio ser más libre, esto es de acuerdo a las necesidades del grupo. Muchos de los ejercicios que se proponen, son los mismos utilizados con adultos, y otros fueron modificados. Han sido clasificados en distintas categorías con el fin de establecer funciones (Halsen). A continuación se dan a conocer algunas de ellas, a modo de ejemplo de la propuesta psico-corporal.

Consideramos que son importantes los ejercicios de conciencia corporal. Estos incentivan en el niño la exploración por el movimiento de su cuerpo, el uso de su percepción y reconocer qué partes se movilizan y cuales no, como también la motivación en coordinar ciertas secuencias de movimientos. Un ejemplo puede ser que cada niño trabaje con una tela en forma individual, con libertad de taparse, cubrirse la cara, o determinadas zonas. El objetivo es reencontrarse con su cuerpo (Lapierre, A. 1980). Otra propuesta puede ser el pedido de que sean utilizadas determinadas partes corporales para trasladarse, y de esa manera sentir mayores sensaciones en esas zonas.

Hay algunos ejercicios que incentivan cualidades pasibles de tocarse. Se experimentan distintas maneras de tocar y ser tocado: fuerte-suave, caliente-fría, buena-hiriente. Para Halsen, esto genera en los niños tolerancia al placer de masajes y caricias. Hay otras actividades que buscan trabajar las fuerzas corporales, el empujar y ser empujado, saber de las zonas disponibles del cuerpo para usar o sentir tal fuerza. Se trata que el niño pueda contactar con sentir una opción, e incluso que puedan elegir entre ser fuerte o débil, ceder o entregarse. En casos de niños que han tenido abuso sexual, probablemente veamos gran disponibilidad de fuerza en la parte superior y sin embargo carencia en la pelvis y en los muslos, que se deba a la memoria de su situación traumática. Otro ejemplo puede consistir en una actividad en donde sea necesario apoyarse sobre rodillas y manos, allí se experimenta la fuerza de sus hombros y de su tronco, y se siente debilidad en la parte inferior del cuerpo.

El enraizamiento (grounding), es uno de mas utilizados por la clínica bioenergetica. Consiste en pararse sobre sus propios pies, el contacto con la tierra es lo que se pretende conseguir con este ejercicio. Goncalvez (2010) sostiene que tanto los pies como las piernas, deben estar cargados de energia para poder sentir la tierra, ellos son nuestra base, los soportes que tenemos para poder aumentar la respiración. Hay niños que parecen no estar muy presentes y se los perciben como en el aire, huyendo de si mismos (Halsen, 1991). Ellos vivencian temor cuando se les pide que se paren o se acuesten, sin embargo cuando logran disponerse parados “aprenden lentamente que sus pies los soportarán” (p. 4), y el estar acostados les genera contacto con la superficie. Por lo

que ambas experiencias terminan resultando beneficiosas y les generan mayor seguridad cuando las aceptan. A esto agrega Halsen que una combinación de enraizamiento con uno de holding resulta necesario para el niño sentirse seguro

Lapierre y Aucouturier (1980), mencionan la ambivalencia que tenemos como sujetos. Por un lado nuestro placer de permanecer en el suelo “con los pies sobre la tierra” (grounding) y buscando “estar equilibrado” (posturas de equilibrio), ya que es un lugar donde encontramos estabilidad, seguridad, protección y realidad. Pero por otra parte, está el deseo de volar, de liberarse de la tierra buscando libertad, e independencia. La relación de contacto con el suelo y su distancia, y con la vivencia que de él se tiene, son fundamentales en nuestro trabajo corporal. Debemos inducir a que los niños tengan consciencia de sus apoyos, que eso y los distintos apoyos y sensaciones que cada uno genera, es que se obtiene la modulación y el dominio tónico.

También hay ejercicios que pretenden trabajar los límites y las fronteras del niño, “esto es mío, esto me pertenece”, “este es mi lugar”, “esto no”. Es importantísimo que el niño pueda delimitar su territorio y marcar las distancias que necesita con el resto del grupo, hay muchos que necesitan de esto por que sus fronteras no han sido respetadas. Se pueden utilizar distintos materiales: cuerdas, almohadones o mantas, habilitando a marcar sus espacios, aprendiendo de esa forma a poner límites y a conseguir mayor autonomía. El objetivo es que se apropie de eso, decidiendo a quien dejar pasar y a quien no, en que momento, por cuanto tiempo.

La confianza, es un punto que suele trabajarse en los procesos grupales. En este abordaje, buscamos establecer mayor grado de confiabilidad del niño con los demás y especialmente con los adultos, además de que se pretende ampliar la sensibilización de los sentidos y no estar constantemente teniendo el control. Es pertinente para estos ejercicios utilizar las dinámicas de trasladarse con ojos cerrados por el espacio. Otra es la conocida “muñeco de trapo”: el niño debe confiar en que va a ser sostenido tanto adelante y atrás por otro compañero, mientras se entrega con su peso.

Por otra parte, sumado a esto, debe haber lugar para consignas expresivas, como las imitaciones, juegos, dramatización, improvisaciones. El objetivo es acompañar a que identifiquen sus emociones y puedan expresarlas. Nos parece importante lo que transmite Halsen (1991): “Se necesita ser muy cuidadoso al usar ejercicios expresivos con nuestros impulsivos y desorganizados niños. Necesitamos un proceso muy lento para que el niño pueda tolerar los fuertes sentimientos y gradualmente expresarlos sin que se conviertan en algo caótico.” (p.5) Es de suponer que cuanto mas grandes los niños, mayor grado de complejización en cuanto a sus expresiones emocionales. La utilización de cierta variedad de objetos (telas, títeres, aros,

muñecos, objetos diversos) permite montar escenarios lúdicos donde se juegan distintos personajes, e imitar sus realidades que proporcionan mucha información, desde la voz que tienen, las expresiones que utilizan, como sus comportamientos. Se busca por un lado que la emoción brote y pueda expresarse. Las luchas de almohadones es un juego de descarga y habilita la expresión de enojos, rabietas, en donde se consigue sacar la agresividad. Esto mismo individualmente puede ser manifestado con consignas de patear, hacer “berrinches”, golpear en un colchón, acompañado por palabras o sonidos que ayudan a descargar la emoción.

Los materiales como almohadones, colchones, telas, inducen a comportamientos regresivos en el niño; por ejemplo morder, acurrucarse, esconderse entre almohadones, gatear por el piso. Son ejercicios de tipo regresivos-progresivos. Debemos procurar que los niños acepten sus sentimientos y los puedan integrar, con el fin de que sean expresados en lugar de reprimirse o disociarse como estamos acostumbrados a que ocurra.

Oaklander (2007) plantea la correlación que hay del cuerpo con los sentimientos. “... todos los sentimientos se vivencian mediante sensaciones corporales y se expresan a través de la musculatura del cuerpo. Nuestros patrones de postura corporal y respiración manifiestan lo que estamos sintiendo” (p.123) La autora propone a los niños ejercicios con movimientos exagerados que den cuenta la tristeza, el miedo, la furia, la angustia, etc. Pudiendo reconocer su estado y darse cuenta lo que hace con su cuerpo cuando expresa determinada emoción. Esto ayuda a estar en sintonía con su corporeidad, por lo tanto saber lo que siente. También da conocer por medio de sus planteos, ciertas vivencias que buscan el contacto del niño consigo mismo y con el mundo; son experiencias que pretenden reforzar la percepción a través de los sentidos: vista, olfato, oído, gusto y tacto.

Hay dos tipos de objetivos de estas propuestas que plantea Halsen. Uno de ellos tiene que ver con lo terapéutico, que se genera con los ejercicios bioenergéticos de movimiento buscando la expresividad del niño. También al poder trabajar sus conflictos internalizados, traumas, miedos, sus inhibiciones y sentimientos. Por otro lado hay objetivos del orden educacional: se busca la prevención al generar comportamientos esperados, y por otra parte el acompañamiento de los procesos de escolarización y estimular a que construyan nuevas habilidades. Con esto último nos referimos al intento de trabajar los objetivos competentes a la escuela, tanto de sociabilización como de enseñanza de conocimientos y aprendizajes, potenciando nuevas habilidades en los niños como también generando diversas experiencias para su desarrollo.

Resultan muy útiles los ejercicios bioenergéticos cuando han sido asignados contemplando las demandas que tengan los niños; ellos responden a realizarlos abiertamente, inclusive podemos

sostener que son mas aceptados que en adultos. Brasilda Rocha (1998), en cuanto a esto dice: “Como elas estão em maior contato com sua pulsação energética e mais próximas a seu estágio de via não-verbal, muitos ejercicios que Lowen propõe, a criança faz espontaneamente. Devemos estar atentos no momento de identificar os movimientos que facilitam a expressão da emoção e da energia.” (p. 17)

Antes de terminar los encuentros, hay un espacio de intercambio entre el terapeuta y los niños, con el fin de poner en palabras la vivencia de cada uno y poder procesar los ejercicios y lo que experimentaron. Norma Litvin, psicoterapeuta corporal plantea que cuando los niños no tienen lugar para expresar sus emociones por medio de movimientos espontáneos, éstos se aprisionan y quedan en forma de tensiones y bloqueos en el cuerpo, creándose así la coraza muscular. Por lo tanto el abordaje bioenergético funciona con el fin de liberar las tensiones crónicas. Además la autora dice que a través de estas consignas:

... se facilita la conexión del niño con sus emociones “acorazadas”, dando la posibilidad de descarga de lo emocional que conecta con su propia vibración y con su potencia. Aparece una mayor capacidad de recibir y dar amor, de disfrutar y de mejorar en sus aprendizajes escolares y su vida cotidiana.” (s.f, p.1)

Para la teoría reichiana, el cuerpo es una expresión del inconsistente. A partir del juego del niño, por un lado se trabaja con su simbolización, y por otro en el contenido corporal que se da en ese acto lúdico. Dice Brasilda dos Santos Rocha (1998), que el proceso terapéutico para esta corriente psicológica, no es solo el contenido simbólico, sino que es también de contenido corporal. “A criança é corporal, portanto, não está tão aprisionada em suas couraças como o adulto, ela se expresa.” (p.11). El objetivo del analisis bioenergético es restablecer en el cuerpo el flujo espontáneo de energía, en lugar de que las tensiones se formen como coraza.

REFLEXIONES.

Por medio de la elaboración de este trabajo, fue posible plantear la importancia de “poner el cuerpo” en ámbitos educativos, reafirmando de que, se puede y es necesario una metodología corporal en la escuela, para el beneficio del desarrollo de los niños. Esto es fundamental en la dimensión que involucra al cuerpo del sujeto, como también en los procesos de sus aprendizajes, y en la producción de su subjetividad.

Los intereses y motivaciones que llevaron a la elección de esta temática, surgen de la implicancia personal, de experiencias al transitar centros educativos y conocer la realidad que vivencian allí los niños. Los sistemas educativos, en su gran mayoría, se han dedicado a priorizar la capacidad académica, y han olvidado otras dimensiones del niño, alejándolos de su libertad, y de sus cuerpos. De esos momentos con niños, fueron surgiendo varias preguntas que ayudaron como insumo para esta monografía, y las cuales nos dirigieron a nuevas interrogantes con deseo de conseguir respuestas. Muchas de ellas han tenido que ver con el posicionamiento de como intervenir desde la psicología, como también desde una intervención de otros roles sociales que acompañan la crianza de la infancia. Creemos que debemos modificar nuestra forma de pararnos frente a los niños, nuestro estar allí debe ser en acompañarlos durante sus desarrollo, en lugar de moldear sus formas de pensar, sentir y actuar.

A modo de síntesis, es importante aclarar que las reflexiones han acompañado todo el proceso de la monografía. Consideramos que ha sido un ida y vuelta de conocimientos, en reafirmar o contradecirlos, de conocer otros, aprender y desaprender sobre los temas que fueron trabajados.

En una primera instancia, a partir de la búsqueda bibliográfica, el objetivo del trabajo pretendió sistematizar la problemática del cuerpo en la escuela, con el fin de plantear un espacio psico corporal bioenergético en la institución. En medios de incertidumbres de si eso era posible dentro del encuadre mencionado, y de si existían prácticas de ese tipo como antecedentes, e incluso de si la metodología iba a poder sostenerse de la teoría reichiana y del análisis bioenergético, fue necesario modificar los objetivos. Reafirmamos las ideas de Halsen (1992) en cuanto a la escasa bibliografía de la psicología corporal de niños, especialmente en lo que refiere a bioenergética, siendo dificultoso acceder a materiales en idioma español, y consiguiendo mejores resultados a versiones en inglés y portugués. La mayoría de las aportes teóricos que existen en las corrientes psico-corporales con niños, apunta a lo preventivo y no tanto al trabajo terapéutico. Por lo tanto, el grado de dificultad que se fue presentando para acceder a mayor información, nos llevó a ampliar

la perspectiva de la monografía, requiriendo de un análisis del cuerpo desde varias dimensiones que puedan ser sostén para plantear un espacio grupal corporal. Nos resulto gratificante el proceso por el que transitamos para esta elaboración.

Para eso, en primer lugar se trabajó la historia de la escuela y de la educación en Uruguay. Notamos lo conservador que caracteriza a la enseñanza de nuestro país. Si bien el niño ha ganado en derechos, y las reformas se hacen a partir de contenidos y metodologías con el fin de llevar adelante los programas curriculares, no percibimos que se contemple al aprendizaje desde una visión más integral, teniendo en cuenta las vivencias de ellos.

A partir de la bibliografía consultada, notamos de que los maestros han reflexionado sobre sus pedagogías buscando nuevas alternativas. Esto da cuenta del deseo por cambiar a un paradigma adaptándolo a nuestras problemáticas y necesidades contemporáneas. Por un lado esto ha sido considerado en las prácticas de muchos centros, no existe aún una formulación formal que contemple un enfoque pedagógico que priorice en la naturaleza del niño. Por lo tanto que acompañe, la crianza ecológica, basada en principios de autorregulación y en el desarrollo de un “cuerpo vivo”.

En un segundo punto, nos referimos a la relación entre el cuerpo y la corporeidad con el aprendizaje, y los procesos de enseñanza. De las diversas nociones trabajadas sobre el cuerpo, surge la idea que todas se encuentran vinculadas al momento socio-histórico, cultural que fueron propuestas, lo que provoca diferenciación en el posicionamiento desde donde concebimos la corporeidad, por tanto al sujeto. En la línea con la que nos vinculamos en este caso, sostiene que el cuerpo surge de la intersubjetividad, y de ahí nos construimos como sujetos. El funcionamiento del cuerpo se aprende para Fernández, por esa razón debemos incentivar vivencias que potencian y estimulen sus funciones, como por ejemplo la respiración, cosa que ya vimos desde los aportes de Reich y Lowen.

A raíz de lo que plantea Alicia Fernández en cuanto a los distintos niveles que entran en juego en el aprender, debemos tomar conciencia de ellos y buscar así, formas de potenciarlos. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo podemos incorporar los movimientos dentro del aula curricular? ¿qué propuestas pueden ayudar en el niño a implicar su corporeidad para el aprendizaje? ¿De qué forma podemos inducir en los niños el deseo por aprender? Cada vez es mal alto el índice de fracaso escolar, hay una tendencia a sobre diagnosticar como Déficit Atencional, a niños que incluso no presentan ningún tipo de trastorno neurológico, ni cognitivo. Seguramente, esos problemas tengas que ver con cuestiones emocionales, y en otros casos, con la forma en que se transmitió el conocimiento. El aprendizaje como vimos, está muy vinculado al deseo, la falta de

atención puede deberse al desinterés por conocer. La posibilidad de generar un espacio corporal puede proporcionar grandes beneficios al momento del aprendizaje, y ya que como planteaba Alicia Fernández, el jugar y el conocer tienen similitudes en cuanto a los tiempos de proceso, por lo que si potenciamos y trabajamos en pos del placer por jugar, la actividad lúdica-creativa, estamos despertando el deseo por aprender.

Tercero, planteamos al cuerpo encerrado, el que encontramos no solo en los centros educativos sino en todas las instituciones por las que transitamos. Se pretende reflexionar en cuanto al encierro por el que transitan los sujetos, y se puede ver como estos son domesticados por las instituciones, de tal forma que dejan inscripciones en sus psiquis como en su corporeidad. Las instituciones tienen una fuerza disciplinaria de poder según Foucault, y esto lo vemos en la forma de comportarse, de ser, de sentir de los niños. Son cuerpos domesticados que obedecen, que escuchan dócilmente, y que son pasivos. Si eso no ocurre, son categorizados por algún rótulo que la misma sociedad impone: “el niño problema”, agresivo, con dificultades de aprendizaje.

En nuestras escuelas modernas, el poder como el control se ejercen invisiblemente, y esto influyente en la personalidad de cada niño, subordinado a un poder que no se impone rígidamente como en épocas anteriores. Es una corporeidad tomada como potencia y energía de acuerdo a lo que plantea Deleuze. ¿Cómo es posible que nuestros sistemas educativos sigan reformando sus contenidos y métodos de enseñanza, sin tener en cuenta un cambio en el sistema? Son estas razones por las que justifico un espacio grupal de encuentro en la escuela, que permita “poner el cuerpo”: desplegarlo en su máximo poder de espontaneidad y libertad.

Nos parece fundamental lo planteado hasta ahora, para establecer que las instituciones son constructoras de subjetividad. Cada escuela, cada institución, cada sociedad crea la imagen del niño que forma. A raíz de esto, nos surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo podemos aportar desde la psicología prácticas que se adecuen a poder prevenir o resolver los conflictos de nuestras subjetividades contemporáneas? ¿Cómo propiciar nuevas instancias en la escuela que produzcan en los niños encuentros con otros cuerpos y encuentro con el cuerpo de uno mismo?

Estamos siendo educados por una cultura desbordada por información. Resultar interesante analizar como las sociedades posmodernas han hecho que estemos presentes más tiempo en nuestras mentes, y desconectados de nuestros cuerpos. Consideramos importante reivindicar el espacio psico-corporal, incentivando un cuerpo que vibra y está en movimiento. Es necesario desde este lugar, acompañar y propiciar encuentros. Habilitar un espacio de exploración, para descubrir las potencialidades particulares de cada niño, generándoles consciencia de que son seres autónomos, capaces de poder elegir, de actuar a sus ritmos, seguir sus iniciativas, y

descubrir múltiples maneras de expresarse. Nuestro rol allí no debería ser directivo, sino ser un canal a inducir diría Lapierre, vivencias, acciones, conocimiento de sus habilidades.

En cuanto al abordaje psico corporal que se propone, consideramos que es una herramienta que proporciona condiciones de libertad, de expresión espontánea, de autogestión haciéndose participe del espacio grupal. Consideramos que eso ayuda a equilibrar las fuerzas de poder que son impuestas por la institución de las practicas que se encuentran allí naturalizadas, y en cambio permite un lugar más flexible y contemplativo a las demandas y necesidades de quienes lo habiten.

Uno de los puntos fundamentales para concluir de la elaboración de este trabajo es considerar la coincidencia que hay entre los distintos autores considerados: Reich, Gardner, Oaklander, Neil, Fernández. Si bien se pueden visualizar diferencias entre ellos en cuanto a sus concepciones teóricas y metodológicas, coinciden en el interés por un desarrollo natural y armonioso del niño. Por este lado, se plantea quizás no solo una nueva forma de educación, sino también una nueva crianza: el principio de autorregulación. Es lo que plantea de psicología corporal, evitar la formación de corazas, por lo tanto de las neurosis y en cambio promover sus autoestimas. Reich decía “dejar actuar a la naturaleza”,

Como desafío pretendemos que esto de lugar a generar reflexiones dentro del ámbito educativo, buscando construir espacios que permitan el despliegue y la libertad del movimiento, un “cuerpo habitado” por el niño, cuerpos en potencia.

Referencias Bibliográficas

Barran, J. (2012) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cavalcanti, Cynthia. (2012). *Wilhelm Reich e a formação das Crianças do Futuro*. Tesis de Maestría. Universidad de San Pablo, Brasil. Instituto de Psicología.

Consejo de Educación Primaria. (2007). *Documento para la discusión: Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Recuperado de http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/analisis_historico.pdf

Deleuze, G. (1984). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.

Deleuze, G. (1999) *Posdata sobre las sociedades de control*. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/articulos/antiguos0102/controldel.pdf>

Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro*. México. Recuperado de: <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

Doltó, F. (1984). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. (1997) *La inteligencia atrapada. Abordajes psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fietz, Christa. (2002) *Terapia corporal en el tratamiento del abuso infantil y juvenil*. Chile: Cuatro Vientos

Flesler, A. (2011). *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Bs As.: Paidós.

Foucault, M. (2007). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974- 1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Bs. As.: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editores Siglo XXI.

Fritz, Gustavo (2012) *Tesina final, La bioenergética como proyecto escolar anual extracurricular*. Bioescuela. Buenos Aires. Recuperado de:
http://www.bioescuela.com.ar/pdf/bioenergetica_escuela_publica.pdf

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro una aproximación cognitiva a la creatividad*. España: Paidós.

Gonçalvez, L. (1999). *La arqueología del cuerpo. Ensayo para una clínica de la multiplicidad*. Montevideo: Ediciones TEAB.

Gonçalvez, L. (2008). *El cuerpo en la psicoterapia. Nuevas estrategias clínicas para el abordaje de los síntomas contemporáneos*. Montevideo: Psicolibros.

Halsen, Arnt W. (1992) *Trabajo bioenergético con niños: Experiencias en una unidad psiquiátrica infantil*. Traducción español TEAB. Recuperado de
<http://www.clinicabioenergetica.org/docs/librochildhoodtherapyabioenergeticapproach.pdf>

Lapassade, G. (1996) *La bio-energía. Ensayo sobre la obra de W. Reich*. Barcelona: Gedisa

Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en Educación y Terapia*. Barcelona: Científico-médica.

- Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-médica.
- Litvin, N. (s.f) *Bioenergética con niños: Un abordaje donde el cuerpo entra en juego*. Bioescuela. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.bioescuela.com.ar/pdf/bioenergetica_con_ninios.pdf
- Lowen, A. (1977). *Bioenergética*. México: Editorial Diana.
- Lowen, A. (1993) *La espiritualidad del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Lowen, A. (1994). *El gozo. La entrega al cuerpo y a los sentimientos*. Argentina: Era Naciente.
- Neil, A. S. (1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Rebelato, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan.
- Reich, E.; Zornánszky, E. (1998) *Energía vital pela bioenergetica suave*. São Paulo: Summus.
- Reich, W. (1950). *Conferencia Los niños del futuro*. Recuperado de: http://www.esternet.org/ninos_futuro.htm
- Reich, W. (1957). *Análisis del carácter*. Buenos Aires: Paidós.
- Reichert, E. (2008). *Infância a idade sagrada. Anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos*. Porto Alegre: Vale de Ser.
- Rocha, B. dos S. (1998). *Brinkando com o Corpo. Técnicas de psicoterapia corporal com crianças e adolescentes*. São Paulo: Clipper.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.