

Universos paralelos

El juego de significados en la sala de psicomotricidad

Contexto

Una de las señas de identidad de la **posmodernidad** que nos ha tocado vivir es la renuncia a una *verdad absoluta*, a una doctrina constituida con principios incuestionables, a un *deber ser* que oriente nuestras decisiones... Para lo bueno y para lo malo, este es uno de los signos de nuestro tiempo y como hace muchos años nos advirtió Eric Fromm (2005), nada nos causa más inestabilidad que la libertad... sobre todo la de pensamiento.

Es más, no sólo la *verdad absoluta*, sino incluso el propio concepto de **realidad** está entendiéndose cada vez más como diverso y dependiente del punto de vista del observador (Von Foerster, 1991).

La famosa paradoja del gato de Schrödinger (1935), vivo y muerto al mismo tiempo en universos paralelos, ejemplifica esta perspectiva desde la física de la mecánica cuántica.

Así, mientras los padres de la física actual mantienen que el tiempo y el espacio son relativos y que nuestra percepción de ambos

es una construcción subjetiva, en psicología nos esforzamos en recorrer un camino del que ellos ya están de vuelta y nos aferramos a una metodología experimental y en tomar medidas espacio-temporales rigurosas.

Pese a ello, la posmodernidad está adentrándose en entornos educativos y psicológicos a partir de la concepción de **constructivismo**.

De hecho, el constructivismo se ha erigido como uno de los pilares de nuestra concepción actual de las intervenciones ordinarias y excepcionales de apoyo al desarrollo dentro y fuera de las escuelas.

Así es recogido en los programas de nuestros centros educativos y va ganando terreno en ámbitos terapéuticos en donde se aprecia un interés y respeto creciente por la interpretación que el propio sujeto hace de su realidad.

La posmodernidad está detrás de la aceptación normalizada de la diversidad de aptitudes, intereses, valores y estilo de vida; está detrás de la consideración del ritmo individual de aprendizaje, de situar al alumno en el centro del proceso de ense-

Ángel Hernández Fernández

Doctor en Psicología
Director del postgrado en Psicomotricidad de la Universidad de Cantabria

hernandan@unican.es

Y es que los docentes y buena parte de los psicoterapeutas hemos trabajado habitualmente con un espíritu crítico respecto a todo, excepto a nuestro propio marco conceptual. Incluso cuando animamos a las personas a ser dueños de sus destinos, lo hacemos sin renunciar un ápice al significado que para nosotros tiene ser dueño del propio destino.

ñanza-aprendizaje y de concebirle como un auto-constructor de sí mismo y de su conocimiento a partir de los significados que desarrolla desde sus experiencias, entendiendo nuestro papel como acompañantes en ese proceso con labores de andamiaje, que no de fuente de sabiduría.

No obstante, asumir el constructivismo como piedra angular de la escuela supone un desafío considerable para los docentes que navegamos entre el respeto al individuo y la transmisión de los conocimientos, los usos y los valores comunitarios tal y como la sociedad tradicionalmente ha esperado de nosotros.

Este conflicto se ha resuelto con un acomodaticio desenfoco: personalizamos el proceso pero mantenemos estables en nuestras manos adultas los objetivos y los criterios de evaluación. Les decimos a nuestros alumnos "tienes libertad para caminar como quieras y al ritmo que quieras, pero... ¡hacia donde yo te diga!".

Y es que los docentes y buena parte de los psicoterapeutas hemos trabajado habitualmente con un espíritu crítico respecto a todo, excepto a nuestro propio marco conceptual. Incluso cuando animamos a las personas a ser dueños de sus destinos, lo hacemos sin renunciar un ápice al significado que para nosotros tiene *ser dueño del propio destino*.

Para asumir el constructivismo, y con ello la posmodernidad, la escuela ha tenido que restringir su mirada, dejando en el cajón parte importante de lo que conllevan estos conceptos para centrarse en el desarrollo de habilidades cognitivas (Piaget, 1965) y en la importancia en ese proceso de la interacción social (Vygotski, 1978).

Pero el constructivismo va mucho más allá y sólo tiene sentido si se asume con una

mirada **globalizadora** sobre el ser humano, donde los aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales son tratados como una unidad inseparable.

En **psicomotricidad** también hemos padecido de un mal semejante. La práctica psicomotriz exige comprender la expresión no verbal de los niños durante el juego espontáneo. Asumir parcialmente el constructivismo ha llevado a que en ocasiones la sala se haya convertido en un espacio de exploración libre del sujeto a partir de nuestras propuestas y de expresión personal profunda y auténtica (Lapierre y Aucouturier, 1977, 1980), a la que paradójicamente éramos nosotros quienes le dotábamos de significado.

En contextos especiales de psicomotricidad como son los de la formación personal de psicomotricistas, animábamos a los alumnos a verbalizar sus impresiones como estrategia dialéctica para hacerles llegar a la *verdadera* interpretación de sus propias vivencias.

El marco conceptual

Los antecedentes del constructivismo enlazan con algunos filósofos que han querido distanciarse tanto del racionalismo como del empirismo. Protágoras quizás representa el punto de partida al afirmar que "el ser humano es la medida de todas las cosas". Él señalaba que se pueden encontrar perspectivas dispares de cualquier evento y todas reales.

A partir de Protágoras, la historia de la filosofía va recogiendo aportaciones esenciales para argumentar esta propuesta:

- Kant mantenía que nuestra mente construye el conocimiento a partir de los datos de la experiencia y gracias al orden

que el propio sujeto impone a dichos datos para organizarlos y comprenderlos.

- Ortega y Gasset, a su vez, afirmaba que toda realidad es simplemente una perspectiva, nunca una verdad absoluta.
- La fenomenología de Husserl marcaría el acento sobre el carácter subjetivo de la conciencia de uno mismo, estableciendo que todo conocimiento tiene una base experiencial.
- Por último, Sartre concluye que la realidad que percibimos tiene alternativas infinitas, una por cada observador posible.

Junto a las aportaciones de la filosofía, la perspectiva constructivista se ha enriquecido con propuestas desde muy diversos ámbitos del conocimiento, desde la física (Schrödinger, 1935; Von Neumann, 1958), la biología (Varela y Maturana, 1973), la cibernética (Bertalanffy, 1968a, 1968b; Von Foerster, 2003), etc.

En el campo de la psicología, la mayor aportación a la visión constructivista del desarrollo de la personalidad proviene probablemente de George Kelly (1955). Para Kelly, el ser humano es un constructor de significados. La realidad se nos hace comprensible a través de nuestros constructos personales, los cuales generamos al establecer cualidades que identifican y diferencian a distintos elementos.

Estos constructos poseen un polo emergente y otro antagónico (por ejemplo: bueno/malo; justo/injusto; confiado/suspicaz; tolerante/autoritario) y nos permiten dar sentido a nuestras experiencias.

Las experiencias los harán surgir y posteriormente los validarán o refutarán conforme su capacidad para predecir los acontecimientos. Su función es precisamente interpretar dichas experiencias y anticipar

lo que va a ocurrir a partir de esa interpretación.

En cada persona los constructos son distintos y, aun siendo semejantes, su importancia puede variar si se encuentran en una posición más central o más periférica dentro de la estructura global de los constructos del individuo. Por ejemplo, para una persona, la bondad puede ser lo más importante, mientras que para otra, puede ser algo considerado pero de carácter secundario.

También debiéramos mencionar otras corrientes psicológicas que comparten un claro carácter constructivista, por ejemplo:

- Rogers y la psicología humanista (Rogers et al., 2013) cuyos postulados fundamentales conectan claramente con lo recogido anteriormente: Una visión del individuo como protagonista y creador de su propia realidad personal y un impulso vital hacia la autorrealización que le lleva a construir activamente su identidad personal y sus propios valores a partir de sus experiencias, tomando el autoconcepto como referente central del campo experiencial propio y de las interpretaciones de dichas experiencias.
- La escuela de la Gestalt (Köhler, 1947), deudora de Kant y Husserl, que sistematiza el estudio de la percepción estructurante de la realidad. Los principios de la Gestalt, como es sabido, proyectan su aplicación mucho más allá del procesamiento de los datos sensoriales y la construcción de percepciones a partir de ellos. Explican cómo construimos la comprensión de las experiencias vividas y vinculan la transformación de nuestra conducta a la reestructuración perceptiva de los determinantes de la misma.
- Los planteamientos fenomenológicos del Análisis Transaccional (Berne, 1985;

En el campo de la psicología, la mayor aportación a la visión constructivista del desarrollo de la personalidad proviene probablemente de George Kelly (1955). Para Kelly, el ser humano es un constructor de significados. La realidad se nos hace comprensible a través de nuestros constructos personales, los cuales generamos al establecer cualidades que identifican y diferencian a distintos elementos.

Steiner, 2000) con los conceptos de “posición existencial” y del “guion de vida” que cada individuo construye determinando su interacción con su entorno.

- La psicología sistémica (Watzlawick, 2000) que analiza los procesos cognitivos y comunicativos que nos permiten construir nuestras realidades individuales. Watzlawick (1992) diferencia entre una realidad de primer orden, relativa a las propiedades físicas de los objetos, y una realidad de segundo orden, construida de significados por el sujeto. Llegando a afirmar que “la historia de la humanidad enseña que apenas hay otra idea más asesina y despótica que el delirio de una realidad absoluta”.

Desde una mirada constructivista, en el taller de formación personal del Postgrado en Psicomotricidad de la Universidad de Cantabria, hemos querido construir un espacio donde se explicitarán las distintas realidades individuales que daban significado a las vivencias surgidas a partir de las propuestas trabajadas en el taller.

La experiencia

Desde una mirada constructivista, en el taller de formación personal del Postgrado en Psicomotricidad de la Universidad de Cantabria, hemos querido construir un espacio donde se explicitarán las distintas realidades individuales que daban significado a las vivencias surgidas a partir de las propuestas trabajadas en el taller.

En nuestro procedimiento, las sesiones de trabajo se recogen fotográficamente con el fin de servir de apoyo a la reflexión posterior sobre lo realizado. En esta ocasión, hemos utilizado alguna de esas fotografías para estimular la generación de narraciones de contenido proyectivo, con una mecánica semejante a la que sustenta por ejemplo el Test de Apercepción Temática de Murray (Cramer, 2004) pero dentro de un marco conceptual muy relacionado con la Teoría de los Constructos Personales de Kelly (1955).

Es sabido que las intervenciones psicológicas constructivistas utilizan con frecuencia las estrategias narrativas como representación de una secuencia de acontecimientos vinculados entre sí que ayuda al sujeto a comprender sus propias vivencias, dotarlas de sentido y facilitando una proyección anticipada de las situaciones a las que le conduce su forma de actuar.

Véase el ejemplo del instrumento en el gráfico 1:

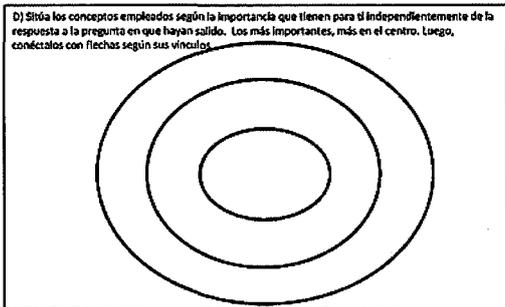
	UNIVERSIDAD DE CANTABRIA UC
	POSTGRADO EN PSICOMOTRICIDAD Taller de formación personal Prof. Ángel Hernández
Nombre _____	
Apellidos _____	
A) Si fuese una situación de juego simbólico, ¿A qué podrían estar jugando? Crea una historia lo más imaginativa posible y escribe un título descriptivo:	

¿Qué habría pasado en el momento anterior al momento de la foto?	

¿Qué pasaría después del momento de la foto?	

B) Si eres el protagonista central:	
B.1) ¿Qué características propias se reflejan en la imagen/historia?	B.2) ¿Cuál sería el concepto opuesto a cada una de ellas?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
B.3) ¿Qué características propias no se reflejan en absoluto en la imagen/historia?	
1) _____ Opuesto a: _____	2) _____ Opuesto a: _____
B.4) ¿Cuál de todas ellas pienso que me atribuirán los analistas en esta imagen/historia?	
1) _____ 2) _____ 3) _____	
B.5) ¿Qué otras características equivocadas me pueden atribuir?	
1) _____ Opuesto a: _____	2) _____ Opuesto a: _____
B.6) En una situación como la de la historia, debería ser más...	
1) _____ Opuesto a: _____	2) _____ Opuesto a: _____
C) Si eres analista y no el protagonista central:	
C.1) ¿Qué características del sujeto se reflejan en la imagen/historia?	C.2) ¿Cuál sería el concepto opuesto a cada una de ellas?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
C.3) ¿Cuál de esas características compartes con el sujeto en la imagen/historia?	
1) _____ 2) _____	
C.4) ¿Cuál de esas características son opuestas a las tuyas?	
1) _____ 2) _____	
C.5) En una situación como la de la historia, el sujeto debería ser más...	
1) _____ Opuesto a: _____	2) _____ Opuesto a: _____

Gráfico 1- Reproducido de Hernández, A (2017). Psicomotricidad vivenciada. Jugando con metáforas. (En prensa)



En grupos de tres personas se analizaba una de las fotografías y se contestaba individualmente a las preguntas que se recogen en el protocolo. En cada grupo de 3 personas, una de ellas era el claro protagonista de la fotografía y los otros dos hacían de analistas ajenos a la situación que se recogía en ella.

La demanda de imaginar una historia compatible con la fotografía y establecer un proceso que fuese desde los antecedentes a las consecuencias de dicha situación confiere profundidad y definición a los significados aflorados.

En el apartado A del protocolo se solicita definir el concepto emergente y su opuesto. Esta demanda se deriva del modelo propuesto por Kelly (Freixas y Villegas, 2000).

Para establecer los marcos de referencia individuales, es fácilmente comprensible que nos interese saber si alguien que utiliza el concepto *agresivo* lo contrapone a *pacífico*, *educado* o *defensivo* ya que ese concepto antagónico que elige visibiliza matices importantes del marco conceptual del individuo.

Las distintas preguntas del apartado B permiten diferenciar el propio autoconcepto, de nuestro ideal de comportamiento, de la imagen social que se pretende dar y la imagen que se estima que el otro construirá por interpretaciones erróneas o prejuicios que escapan de nuestro control.

El marco conceptual del otro y dichos prejuicios se ven recogidos en el apartado C) para su posterior contraste.

Gráfico 1.- Reproducido de Hernández, A (2017). Psicomotricidad vivenciada. Jugando con metáforas. (En prensa)

Para establecer los marcos de referencia individuales, es fácilmente comprensible que nos interese saber si alguien que utiliza el concepto *agresivo* lo contrapone a *pacífico*, *educado* o *defensivo* ya que ese concepto antagónico que elige visibiliza matices importantes del marco conceptual del individuo.

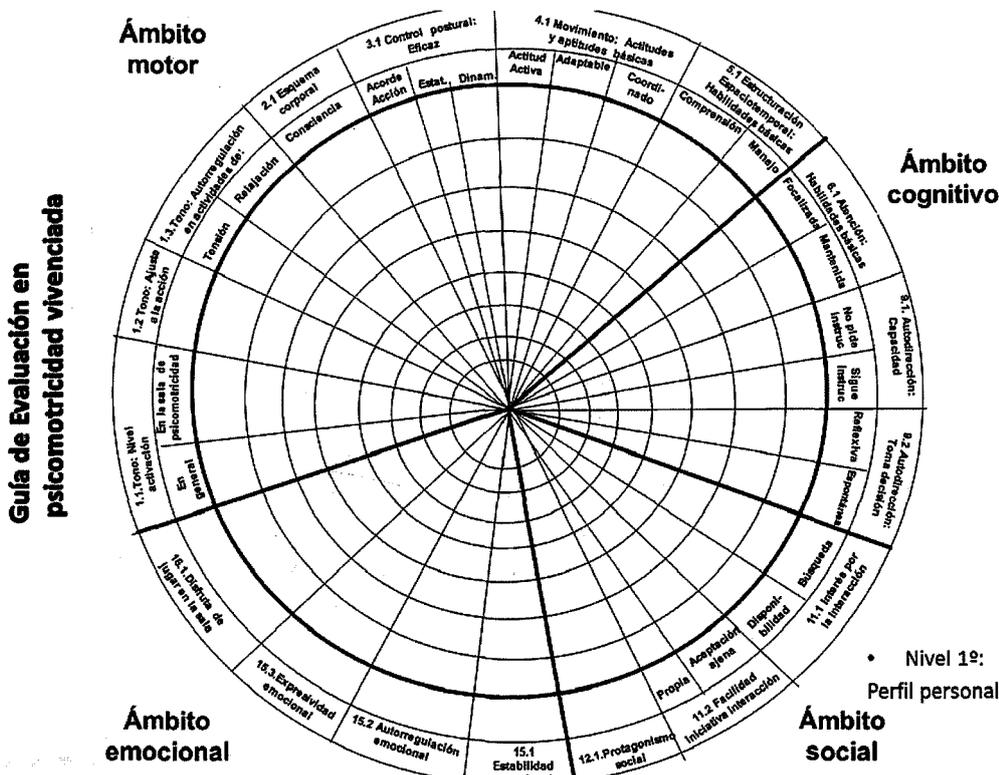


Gráfico 2.- Reproducido de Hernández, A (2015). Guía de observación y actuación en psicomotricidad vivenciada. Madrid: CEPE

En nuestro proceso de formación, tras la cumplimentación del protocolo, la totalidad del grupo analiza las zonas de intersubjetividad e idiosincrasia presentes en las contestaciones dadas al ejercicio.

Por último, el apartado D) recoge la centralidad o importancia de cada concepto utilizado por cada sujeto y por lo tanto la importancia que tiene a la hora de dar significado a una experiencia.

En nuestro proceso de formación, tras la cumplimentación del protocolo, la totalidad del grupo analiza las zonas de intersubjetividad e idiosincrasia presentes en las contestaciones dadas al ejercicio.

Como quiera que en la segunda sesión del taller todos los miembros del grupo reflexionaron sobre su autopercepción dentro de la sala de psicomotricidad con ayuda del instrumento recogido como gráfico 2, las personas pueden establecer conexiones entre los resultados de este ejercicio y los aspectos más singulares de aquella autoevaluación.

Si hacemos una adaptación (gráfico 3) de la famosa ventana de Johari (Luft e Ingham, 1955), existen aspectos personales de los aspirantes a psicomotricistas que son conscientes, explícitos y reconocibles para ellos mismos y para cualquier observador, características que él mismo y los demás le atribuirían y que suponen un espacio de intersubjetividad compartida.

Por otra parte, existen significados de sus acciones que solamente el propio protagonista se atribuye. También existen significados que un observador externo percibe desde su propio marco conceptual que pueden ser aceptadas o rechazadas por el sujeto por razones conscientes o no, o bien porque son fruto del sesgo del observador. Por último, existen también características del sujeto que la situación no permite aflorar.

	Características que percibe el observador desde su marco de referencia conceptual	Características que NO percibe el observador desde su marco de referencia conceptual
Características que percibe el sujeto desde su marco de referencia conceptual	Características conscientes, explícitas y reconocibles por todos.	Características encubiertas o disimuladas por el sujeto
Características que NO percibe el sujeto desde su marco de referencia conceptual	Características no conscientes por el sujeto o sesgo perceptivo fruto del marco conceptual del observador	Características no explicitadas por la situación

Grafico 3.- Adaptación de la ventana de Johari

La experiencia

Como en el gato de Schrödinger, creemos en las **realidades paralelas** de cada persona y las respetamos. Desde una coherencia constructivista, creemos que cada indivi-

duo tiene legítimamente su propio mapa de significados; es más, fomentamos la toma de conciencia a ese respecto para que la construcción de un espacio de intersubjetividad en la interpretación de una vivencia no represente una invasión del universo

ajeno, o un rechazo del mismo desde una pretendida superioridad del propio marco conceptual más o menos explicitada.

Hace años, llevamos a cabo una investigación sobre la autopercepción del docente y su relación con sus modelos de toma de decisiones y de afrontamiento de las dificultades en el aula desde una perspectiva constructivista (Hernández, 1998).

Ahora estamos trasladando el planteamiento constructivista al contexto de la psicomotricidad. A título de ejemplo, porque la extensión de este artículo no permite otra cosa, sobre la fotografía que figura en el gráfico 1, se obtuvieron los resultados que se reflejan en el gráfico 4. Para ser coherentes, dejamos al marco conceptual del lector el rico y profundo análisis que creemos que permite:

	Relato imaginado (gráfico 1)	Constructos e licitados por orden de centralidad (gráfico 1, reverso)	Características personales resaltadas con MAYOR intensidad en el auto-análisis (gráfico 2)	Características personales resaltadas con MENOR intensidad en el auto-análisis (gráfico 2)
Protagonista	Broma en una fiesta (Arrojar a una piscina)	CONFIANZA Alegria Buen humor	Disfrutar del juego Activo	Estabilidad Relajación
Analista 1	Detección de una ladrona	ACTIVO Satisfacción Orgullo	Autorregulación Relajación	Activo Expresivo
Analista 2	Rescatando a una princesa que no quería ser rescatada	FALTA DE EMPATIA Valentía Fuerza	Expresividad Relajación	Estabilidad Adaptación

Grafico 4. Resumen de los resultados del ejemplo de aplicación del protocolo de análisis del gráfico 1.

Muchos psicomotricistas tienen perfectamente integrado que su intervención no es instruccional sino de acompañamiento en el proceso personal de desarrollo del otro (Acebo, 2015). En el presente artículo, se extiende esa respetuosa mirada sobre la interpretación de la expresión no verbal de los usuarios en la sala de psicomotricidad.

La psicomotricidad posee una metodología propia muy distinta de la habitual en las tradicionales intervenciones constructivistas, que son verbales. Eso no es un problema, al contrario, corporalmente los sujetos nos presentan con claridad sus universos

personales y las intervenciones en la sala de psicomotricidad, por ser experienciales, poseen un impacto infinitamente mayor que cualquier diálogo verbal como estímulo a su desarrollo.

En ocasiones, los psicomotricistas hemos reclamado un *corpus teórico* propio, quizás fuese interesante considerar la opción de plantear nuestra intervención desde el corpus teórico de los sujetos, desde sus **universos particulares**. Quizá potenciaría la intervención, al tiempo que nos conectaría mejor con estos tiempos de posmodernidad que nos ha tocado vivir...

La psicomotricidad posee una metodología propia muy distinta de la habitual en las tradicionales intervenciones constructivistas, que son verbales.

Bibliografía

- ACEBO, R. (2015). La formación del psicomotricista. *Revista Entre líneas*, 36, 5-9.
- BERNE, E. (1985). *Análisis Transaccional en Psicoterapia*. Buenos Aires: Editorial Psique.
- CRAMER, P. (2004). *Storytelling, narrative, and the Thematic Apperception Test*. New York: Guilford Press.
- FEIXAS, G., Y VILLEGAS, M. (2000). *Constructivismo y Psicoterapia* (3ª ed.). Bilbao: DDB.
- FROMM, E. (2005). *Miedo a la libertad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- HERNÁNDEZ, Á. (1998). *Autoconcepto profesional y pensamiento tácito en la integración sociolaboral de los docentes*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HERNÁNDEZ, Á. (2013). Constructivismo y psicomotricidad vivenciada: una experiencia. *Revista Entre líneas*, 32, 20-25.
- HERNÁNDEZ, Á. (2013). Una formación personal del psicomotricista centrada en la persona. En *Actas de comunicaciones del V Congreso Europeo de Psicomotricidad*, Barcelona, 9-11 de Mayo, págs 87-90.
- HERNÁNDEZ, Á. (2015). *Guía de actuación y evaluación en psicomotricidad vivenciada*. Madrid: CEPE.
- HERNÁNDEZ, Á. (2017). Psicomotricidad vivenciada. Jugando con metáforas. (En prensa).
- KELLY, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Routledge.
- KÖHLER, W. (1947). *Gestalt psychology: an introduction to new concepts in modern psychology*. New York: Liveright.
- LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1977) *Simbología del movimiento*. Editorial Científico-Médica.
- LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Editorial Científico-Médica.
- LUFT, J. y INGHAM, H. (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles: University of California, Los Angeles.
- PIAGET, J. (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- ROGERS, C. et al. (2013). *Persona a persona. El problema de ser humano. Una nueva tendencia en psicología*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SCHÖDINGER, E. (1935). The Present Situation in Quantum Mechanics. En WHEELER, J. A. y ZUREK, W. H., *Quantum Theory and Measurement*, Princeton: University Press, Princeton 1983, pp. 152-167.
- STEINER, C. (2000). *Los guiones que vivimos*. Barcelona: Editorial Kairós.
- VARELA, F. J. Y MATURANA, H. R. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- VON BERTALANFFY, K. L. (1968). *The Organismic Psychology and Systems Theory, Heinz Werner lectures*. Worcester: Clark University Press.
- VON BERTALANFFY, K. L. (1968). *General System theory: Foundations, Development, Applications*, New York: George Braziller.
- VON FOERSTER H. (2003). *Understanding: Essays on Cybernetics and Cognition*. New York: Springer-Verlag.
- VON FOERSTER, H. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. Barcelona, España: Gedisa.
- VON NEUMANN, J. (1958). *The Computer and the Brain*. New Haven: Yale University Press.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WATZLAWICK, P. (1992). *La coleta del barón de Münchhausen*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. Y NARDONE, G. (comp.) (2000). *Terapia breve estratégica: pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.