



Universitat de Lleida

La conciencia sensitiva en la formación del docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas

Glòria Rovira i Bahillo

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

LA CONCIENCIA SENSITIVA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

ESTUDIO DE CASOS: LAS VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE
MAGISTERIO SUSCITADAS EN LA PRÁCTICA DE SITUACIONES
MOTRICES INTROYECTIVAS

TESIS DOCTORAL

Glòria Rovira i Bahillo

Lleida, 2010

Universitat de Lleida
Departamento de Geografía y Sociología

**LA CONCIENCIA SENSITIVA EN LA
FORMACIÓN DEL DOCENTE**

ESTUDIO DE CASOS: LAS VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE
MAGISTERIO SUSCITADAS EN LA PRÁCTICA DE SITUACIONES
MOTRICES INTROYECTIVAS

Tesis doctoral presentada por:

Glòria Rovira i Bahillo

Dirigida por:

Dr. Francisco Lagardera Otero

Programa de Doctorado:
Fonaments metodològics de la recerca de l'activitat física i l'esport
INEFC, Universitat de Lleida
2002-2004

Lleida, 2010

A mi familia y amigos

A mis maestros y alumnos

A ti

SUMARIO

Agradecimientos	7
Resumen	9
Presentación	13
Capítulo 1. El problema a investigar	17
1.1 OBJETO DE ESTUDIO	25
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	26
Capítulo 2. Marco teórico	27
2.1 APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS	29
2.1.1 La construcción de la subjetividad. La vivencia.....	30
2.1.2 La apertura a la conciencia de sí. Darse cuenta	35
2.1.3 Introyección e introyección motriz.....	41
2.1.4 Importancia de la introyección motriz en la formación del docente	52
EL ALTO GRADO DE IMPLICACIÓN PERSONAL	52
LA CONVIVENCIA AFECTIVA ENTRE MAESTRO Y ALUMNO	54
LOS OBJETIVOS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL	56
2.1.5 Las prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para la adquisición de competencias socio-personales	58
2.2 EL CONTEXTO EDUCATIVO	62
2.2.1 Los estudios de Maestro de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza	62
2.2.2 El programa de la asignatura	64
2.2.3 Unidades de programación	67
UNIDAD A. ATENCIÓN A LA RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA	73
UNIDAD B. ATENCIÓN A LA POSTURA SENTADA	75
UNIDAD C. ATENCIÓN A LA POSTURA DE PIE.....	78
UNIDAD D. ATENCIÓN AL DESBLOQUEO ARTICULAR	80
UNIDAD E. ATENCIÓN A LA ENERGÍA VITAL.....	82
UNIDAD F. ATENCIÓN A LA MIRADA CONTEMPLATIVA	84
2.2.4 La evaluación y la calificación	86

2.2.5 Del protocolo a seguir en las sesiones.....	88
2.3 DEL AULA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. BAJO EL PARAGUAS DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ.....	90
2.3.1 Descripción de la lógica interna de los ejercicios didácticos utilizados en la propuesta pedagógica	92
2.3.2 Acción docente <i>versus</i> lógica interna: lógica externa	96
2.3.3 Las situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad.....	97
LA RELACIÓN CON LOS PARTICIPANTES	97
LA RELACIÓN CON EL ESPACIO	98
LA RELACIÓN CON EL TIEMPO	100
LA RELACIÓN CON EL MATERIAL	101
2.3.4 Las situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva.....	101
LA RELACIÓN CON LOS PARTICIPANTES	102
LA RELACIÓN CON EL ESPACIO.....	104
LA RELACIÓN CON EL TIEMPO	105
LA RELACIÓN CON EL MATERIAL	101
Capítulo 3. Proceso metodológico.....	111
3.1 TIPO DE ESTUDIO.....	113
3.2 ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	115
3.3 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.....	116
3.3.1 Descripción del contexto y la muestra	116
3.3.2 Instrumento de recogida de datos: el diario de prácticas	118
3.3.3 El rol de la investigadora.....	120
3.3.4 El análisis de contenido.....	121
3.3.5 Elaboración del modelo de análisis	123
3.3.6 El procedimiento de análisis de los datos.....	132
Capítulo 4. Descripción de las unidades de análisis.....	135
4.1 VIVENCIAS SUSCITADAS EN LAS SITUACIONES PSICOMOTRICES INTROYECTIVAS EN COMOTRICIDAD	141
4.1.1 La comunicación con uno mismo en comotricidad.....	142

A.1/ ATENCIÓN EXTERNA	142
A.2/ VERGÜENZA Y PUDOR.....	144
A.3/ AGITACIÓN MENTAL	145
A.4/ MALESTAR EN LA PRÁCTICA	146
B.1/ DARSE CUENTA.	147
B.2/ ALIVIO DE TENSIONES	149
B.3/ ENSIMISMAMIENTO	150
4.1.2 La ocupación del espacio: la postura de pie	151
A.1/ INCOMODIDAD EN LA POSTURA DE PIE.....	152
A.2/ INESTABILIDAD EN LA POSTURA DE PIE	153
B.1/ DARSE CUENTA DE LA ACTITUD LESIVA EN LA POSTURA DE PIE.....	154
B.2/ EQUILIBRIO Y BIENESTAR EN LA POSTURA DE PIE	155
4.1.3 La ocupación del espacio: la postura sedente.....	156
A.1/ INCOMODIDAD EN LA POSTURA SEDENTE	157
A.2/ INESTABILIDAD EN LA POSTURA SEDENTE	158
B.1/ DARSE CUENTA DE LA ACTITUD LESIVA EN LA POSTURA SEDENTE	159
B.2/ EQUILIBRIO Y BIENESTAR EN LA POSTURA SEDENTE.....	160
4.1.4 La ocupación del espacio: la postura de decúbito supino.....	160
A.1/ INCOMODIDAD EN LA POSTURA DE DECÚBITO SUPINO	161
B.1/ FACILITA LA ATENCIÓN	162
4.1.5 La relación temporal: la duración.....	163
A.1/ DURACIÓN EXCESIVA	163
B.1/ PODER PERMANECER EL TIEMPO QUE SE DESEE	165
4.1.6 La relación temporal: la cadencia.....	165
A.1/ PRECIPITACIÓN.....	166
A.2/ TEDIO	167
B.1/ BIENESTAR EN LA LENTITUD.....	167
4.1.7 La relación con el material: la manipulación.....	168
A.1/ EL CONTACTO CON EL MATERIAL ES DOLOROSO.....	168
B.1/ EL MASAJE LIBERA TENSIONES	170
B.2/ EL ASIENTO FACILITA LA POSTURA SEDENTE	171

4.2 LAS VIVENCIAS SUSCITADAS EN LAS SITUACIONES SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN INTROYECTIVA.....	175
4.2.1 La comunicación motriz en el rol activo	176
A.1/ INSEGURIDAD	176
A.2/ CANSANCIO	178
A.3/ AVERSIÓN.....	179
B.1/ SENTIR AL OTRO.....	180
B.2/ AYUDA.....	181
B.3/ EMPATÍA EN EL ROL ACTIVO.....	182
4.2.2 La comunicación motriz en el rol pasivo	183
A.1/ APRENSIÓN	183
A.2/ DESASOSIEGO	184
A.3/ VERGÜENZA.....	185
B.1/ EL OTRO FACILITA LA ATENCIÓN SENSITIVA.....	186
B.2/ ALIVIO DE TENSIONES	187
B.3/ EMPATÍA EN EL ROL PASIVO	188
4.2.3 La comunicación motriz en el rol único.....	189
A.1/ NERVIOSISMO	190
A.2/ INESTABILIDAD EMOCIONAL	191
B.1/ EMPATÍA EN EL ROL ÚNICO	192
4.2.4 La relación con el espacio en el rol activo: el espacio a ocupar.....	193
A.1/ POSTURA DESAJUSTADA	193
B.1/ POSTURA AJUSTADA.....	194
4.2.5 La relación con el espacio en el rol pasivo: la postura de pie	195
A.1/ INCOMODIDAD DE PIE.....	196
A.2/ UNOS AYUDAN Y OTROS TE INCOMODAN.....	197
B.1/ BIENESTAR DE PIE.....	197
4.2.6 La relación con el espacio en el rol pasivo: la postura sentada.....	198
A.1/ INCOMODIDAD SENTADO	198
B.1/ BIENESTAR SENTADO.....	199
4.2.7 La relación con el espacio en el rol pasivo: la postura decúbito supino ..	200
B.1/ MAYOR RELAJACIÓN.....	200
4.2.8 La relación temporal en el rol activo: la duración.....	201
A.1/ DURACIÓN EXCESIVA.....	201

4.2.9 La relación temporal en el rol activo: la cadencia	202
A.1/ PRECIPITACIÓN.....	202
B.1/ BÚSQUEDA DE LA LENTITUD.....	203
4.2.10 La relación temporal en el rol pasivo: la duración	204
A.1/ DURACIÓN EXCESIVA	204
B.1/ QUERER QUE DURE MÁS.....	205
4.2.11 La relación temporal en el rol pasivo: la cadencia	205
A.1/ PRECIPITACIÓN.....	206
B.1/ BIENESTAR EN LA LENTITUD.....	206
4.3.12 La relación temporal en el rol único: la duración.....	207
A.1/ DURACIÓN EXCESIVA	207
Capítulo 5. Interpretación de los datos.....	211
5.1 LA ATENCIÓN SENSIBLE	214
5.1.1 Dificultades para prestarse atención plena	215
LA COMOTRICIDAD Y LA UBICACIÓN ESPACIAL	215
UNA COMUNICACIÓN INUSUAL: MOTRIZ E INTROYECTIVA	219
LA ACTIVIDAD FRENÉTICA DE LA MENTE	224
5.1.2 Facilitando la atención.....	227
LA POSTURA BASE DE RESTAURACIÓN	227
LA AYUDA DE LOS OBJETOS	229
EL OTRO: LA IMPORTANCIA DE LAS SITUACIONES MOTRICES DE COOPERACIÓN	231
5.1.3 Darse cuenta	234
CUANDO SE INTENSIFICA LA SENSIBILIDAD	234
HACER CONSCIENTE LO INCONSCIENTE: DESCUBRIENDO AUTOMATISMOS	
COMPORTAMENTALES	236
AQUÍ Y AHORA.....	241
5.2 GOZAR DEL BANQUETE SENSITIVO	244
5.2.1 Las clases de relajación	245
AUTORREGULACIÓN Y CONTROL DEL ESTRÉS	245
RECUPERANDO EL EQUILIBRIO: AJUSTE POSTURAL	249
EL TIEMPO COMO INDICADOR DE BIENESTAR	253
5.2.2 Sobre la necesidad de práctica motriz consciente	254

LA FALTA DE PRÁCTICA. APRENDIENDO A TRAVÉS DEL DOLOR	256
5.3 ELOGIO A LA LENTITUD	261
5.3.1 La lentitud: un rasgo esencial de la acción motriz introyectiva	263
EJERCITARSE A CÁMARA LENTA	264
COMPARTIENDO TIEMPO	266
5.4 EMPATÍA SENSITIVA	268
5.4.1 En la piel del otro: La empatía sociomotriz	269
MÁS ALLÁ DE LAS CONVENCIONES PROXÉMICAS HABITUALES	271
MIOPÍA EMOCIONAL	274
5.5 ITINERARIO PEDAGÓGICO: LA EXPLORACIÓN INTROYECTIVA. 277	
1ª ETAPA: DESENCARNADOS.....	278
2ª ETAPA: SE ABRE LA FLOR	279
3ª ETAPA: UNA EXPERIENCIA ÓPTIMA	280
4ª ETAPA: FINAL DEL VIAJE	280
 Capítulo 6. A modo de conclusión	 283
6.1 PERSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN MOTRIZ, CONSCIENTE Y SENSITIVA.....	285
6.1.1 Las dificultades iniciales	290
6.1.2 Adentrándose en la autorregulación.....	292
6.1.3 La conciencia sensitiva.....	294
 6.2 PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	 297
 Bibliografía	 301
Anexos	311
Anexo 1. Tablas de los ejercicios didácticos y las vivencias asociadas.....	313
Anexo 2. La mejora pedagógica a partir de las vivencias de los estudiantes.....	315

Agradecimientos

A Francisco Lagardera por su dirección en esta tesis, su inestimable ayuda, la vehemencia de sus comentarios, en la aprobación y, sobre todo, en la reprobación de mis textos, gracias por no ser complaciente, gracias por el estímulo constante para abordar el trabajo con confianza, gracias porque, sin duda, ha sido un proceso de aprendizaje muy intenso.

A la Universidad de Zaragoza, la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca y al Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal por ofrecerme un contexto y clima de trabajo en el que seguir avanzando en mi formación como docente e investigadora. En particular a Inhaqui Salgado por recordarme que es necesario usar marcadores textuales, insistir en que *“ti non sabes investigar”* y por su amistad en tiempos revueltos. Y a Inma Canales por estimularme al trabajo de investigación con su entusiasmo y curiosidad insaciables e introducirme en el análisis de contenido con mucha paciencia, atendiendo con suma dedicación a cada una de mis preguntas, y por supuesto por su enorme amistad.

A los miembros del Grupo de Estudios Praxiológicos de la Universitat de Lleida por la lectura y corrección desinteresada de los distintos documentos presentados; agradezco los detalles más puntillosos hasta las cuestiones epistemológicas de fondo, porque cada aportación ha sido tan oportuna como valiosa.

A Pere Lavega por su generosidad y por enseñarme la importancia de un método de trabajo sistemático, riguroso y coherente, aunque sin duda se trata de un camino en el que todavía tengo muchísimo por recorrer.

A las alumnas y alumnos que he tenido la suerte de conocer durante estos años de docencia en la universidad, por ser tan estimulante como placentero trabajar y aprender juntos.

A Mireia Tàrraga, Tomás Lorca, Rosa Rovira y Alexandra Caunnes por ayudarme en los textos, la traducción e interpretación del inglés y el francés.

A los amigos y amigas por comprender y apoyarme en mi ausencia,
en mis idas y venidas

...A mi familia por su amor incondicional.

RESUMEN

En esta tesis se analizan las vivencias de un grupo de estudiantes de primero de Magisterio de Educación Infantil suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas, es decir, prácticas motrices cuya lógica interna suscita un proceso de autoconocimiento y bienestar personal de aquél que las pone en práctica.

Se utiliza el diario de prácticas de los estudiantes como instrumento de recogida de datos, y el análisis de contenido como método para analizar e interpretar las vivencias en su contexto. Se trata de un estudio de casos, una investigación educativa con orientación fenomenológico-hermenéutica que se introduce en la subjetividad de sus protagonistas, en la que la docente desempeña a su vez el rol de investigadora.

Esta investigación asume que toda práctica motriz constituye un sistema praxiológico (Parlebas, 2001), lo que ha permitido elaborar un sistema de categorías *ad hoc* deduciendo como dimensiones de análisis los componentes de este sistema: *los participantes, el espacio, el tiempo y el material*, y definir los indicadores correspondientes a partir de la descripción de las relaciones intrasistémicas existentes entre los componentes del sistema praxiológico, es decir, de la lógica interna de cada uno de los ejercicios didácticos programados.

Al categorizar de este modo los discursos de los estudiantes, se han descrito primero una serie de unidades de análisis que identifican las vivencias acerca de las dificultades y los logros como consecuencia de la práctica de los ejercicios didácticos, para interpretarlas después a tenor del contexto educativo del que proceden, lo que ha permitido identificar el itinerario pedagógico seguido por los estudiantes y poner de manifiesto el impacto emocional, afectivo y motor que la práctica de situaciones motrices introyectivas ha tenido en ellos.

De ahí que se considere prioritario incluir una educación motriz consciente y sensitiva en la formación inicial de los maestros, una educación que contribuya a la adquisición de competencias sociales y personales como el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía con los demás o la conciencia sensitiva, que oriente y estimule a los estudiantes, futuros maestros, a emprender un proceso constante de mejora personal y profesional.

RESUM

En aquesta tesi s'analitzen les vivències d'un grup d'estudiants de primer de Magisteri d'Educació Infantil suscidades en la pràctica de situacions motrius introjectives, és a dir, aquelles pràctiques motrius amb un lògica interna que suscita un procés d'autoconeixement i benestar personal de qui les posa en pràctica.

Per tal de dur a terme la investigació s'utiliza el diari de pràctiques dels estudiants com a instrument de recollida de dades, i l'anàlisi de contingut és el mètode emprat per tal d'analitzar i interpretar les vivències en el seu context. Es tracta d'un estudi de casos, d'una recerca d'orientació fenomenològico-hermenèutica que s'endinsa en la subjectivitat dels seus protagonistes, on la docent és al mateix temps investigadora.

Aquesta investigació asumeix que tota pràctica motriu constitueix un sistema praxiològic (Parlebas, 2001), el que ha permès elaborar un sistema de categories *ad hoc* deduïnt com a dimensions d'anàlisi els components d'aquest sistema: *els participants, l'espai, el temps i el material*, i definint els indicadors corresponents a partir de la descripció de les relacions intrasistèmiques entre els components del sistema praxiològic, és a dir, de la lògica interna de cadascun dels exercicis didàctics programats.

Categoritzant d'aquesta manera els textos dels estudiants, s'han descrit primer una sèrie d'unitats d'anàlisi que identifiquen les vivències de les dificultats i els beneficis resultants de la pràctica dels exercicis didàctics, i després s'ha interpretat el seu significat en el context educatiu al que pertanyen. Això ha permès identificar l'itinerari pedagògic seguit pels estudiants i posar de relleu l'impacte emocional, afectiu i motor que ha tingut la pràctica de situacions motrius introjectives.

Per tant, es considera prioritària una educació motriu conscient i sensitiva en la formació inicial dels mestres, una educació que contribueixi a l'adquisició de competències socials i personals com l'autoconeixement, la consciència sensitiva, l'autorregulació emocional o l'empatia amb els demés, que orienti i estimuli als estudiants, futurs mestres, a emprendre un procés constant de millora personal i professional.

SUMMARY

The present thesis goes through the experiences that a group of first-year students of Childhood Education (Magisterio de Educación Infantil) lived while practising introjective motor skill situations –i.e. motor skill exercises in which the inner logic provokes a process of sensorial self-awareness and psychosomatic balance on those who practise them.

The students' practice diary is used for data gathering, while the content analysis serves as a method for the analysis and interpretation of the experiences in their context. This is a case study, an educational research, phenomenologically and hermeneutically-oriented, that penetrates its object's subjectivity, and one in which the teacher takes on her role as researcher as well.

The research considers every motor skill practice as a praxiological system (Parlebas, 2001), and this allows for the composition of a system of ad-hoc categories where the dimensions for analysis are conformed by the system components (participants, space, time and materials), and for the definition of the corresponding indicators from the description of the intra-systemic relations existing among the praxiological system components –i.e. from the inner logic in each of the educational exercises scheduled.

By thus categorizing the students' discourse, a series of analysis units has been described first –units that identify the experience lived from difficulties and achievements as a consequence of the practice of educational exercises- to be later interpreted according to the educational context they arose in. This allows for the identification of the pedagogical itinerary followed by the students, and for their manifestation of the emotional, affective and motor impact experienced in the practice of introjective motor skill situations.

Hence the regarding of the importance for a conscious and sensorial motor skill education in the initial training of teachers, an education that contribute to the acquisition of social and personal abilities that stimulate students, future teachers, to better understand a constant process of professional and personal improvement.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous analyserons les expériences (le vécu) d'un groupe d'étudiants de première année d'enseignement universitaire en Education Maternelle (Magisterio de Educación Infantil). Celles-ci, suscitées par la pratique de situations motrices introjectives. C'est-à-dire de pratiques motrices dont la logique interne occasionne un processus de connaissance de soi au niveau sensitif et de l'équilibre psychosomatique de celui qui les met en pratique.

Le carnet de bord de chaque étudiant sera utilisé comme instrument de recueil de données et, l'analyse du contenu comme méthode pour analyser et interpréter les expériences dans leur contexte. Il s'agit donc d'une étude de cas. Une investigation éducative avec une orientation phénoménologico-herméneutique, qui s'introduit dans la subjectivité de ses protagonistes et dans laquelle, l'enseignant assume aussi le rôle d'investigateur.

Cette investigation considère que toute pratique motrice constitue un système praxiologique (Parlebas, 2001). Ce qui a permis d'élaborer un système de catégories *ad hoc*, en déduisant comme dimensions d'analyse, les composants de ce système: *les participants, l'espace, le temps et le matériel*. Puis, de définir les indicateurs correspondants, à partir de la description des relations intrasystémiques existantes, entre les différents composants du système praxiologique. C'est-à-dire de la logique interne de chacun des exercices didactiques programmés.

A catégoriser de cette façon les réflexions des étudiants, nous avons décrit d'abord une série d'unités d'analyse qui identifient les expériences (le vécu) face aux difficultés et aux réussites comme conséquence de la pratique des exercices didactiques. Afin de les interpréter plus tard, dans le contexte éducatif dont elles procèdent. Ce qui a permis d'identifier l'itinéraire pédagogique suivi par les étudiants, et mettre en avant l'impact émotionnel, affectif et moteur que la pratique de situations motrices introjectives a provoqué chez eux.

Et ainsi donc, mettre en évidence l'intérêt majeur d'inclure une éducation motrice consciente et sensitive dans la formation initiale des professeurs. Une éducation qui contribue à l'acquisition de compétences personnelles et sociales comme la connaissance de soi, l'auto-régulation émotionnelle, l'empathie ou encore la conscience sensitive. Ce qui orientera et stimulera les étudiants, futurs professeurs, à entreprendre un processus constant d'amélioration personnelle et professionnelle.

Presentación

Presentación

“Si pretendemos desarrollar una educación holística, tenemos que sentirnos integrados nosotros mismos”
(Krisnamurti, 1996:36).

Estudiar e investigar se convierte en este caso en un acto más de la presencia personal y singular de cada uno, la manera en la que se siente y se está en el mundo, la manera en cómo una recrea la realidad, la forma particular de adentrarse en ella.

Lo que se puede leer a continuación es fruto de las propias experiencias académicas, profesionales y personales, lo que me conduce a interesarme por el estudio del despertar de la *conciencia sensitiva*, la apertura a la propia realidad sentiente.

Fue en el ámbito académico, durante la formación en educación física en el Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (Universitat de Lleida) que tuve la oportunidad de participar en un seminario de *exploración corporal*, bajo ese título se auspiciaban una serie de situaciones motrices cuyo objetivo era prestar atención a la propia motricidad, a las sensaciones experimentadas. Por primera vez vivenciaba un trabajo práctico en el que no se potenciaba el grado de gasto energético, ni un resultado, ni una marca, sino el nivel de atención sensitiva.

Esto en mi bagaje de atleta de medio fondo, habituada a largas sesiones de trabajo desafiando el cronómetro y poniendo a prueba la potencia aeróbica, supuso una auténtica revolución. Transcurrían los años noventa, y todos los alumnos que disfrutamos de la propuesta académica fuimos testigos de lo que más tarde, en 1997, sería la elaboración del nuevo plan de estudios, donde estas actividades pasarían a incluirse en el currículo del nuevo licenciado, a partir de entonces ya licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Todo ello gracias a la brillante labor académica y profesional, y también, por qué no decirlo, al tesón con el que el profesor Francisco Lagardera propuso la nueva materia, esta vez con el nombre de *prácticas motrices introyectivas*. Lo que supone una experiencia verdaderamente innovadora en el panorama de los estudios de las

Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España, ya que el potencial de desarrollo personal que estas prácticas ofrecen no es nada desdeñable, es más, es imprescindible, porque se trata de hacerse responsable de la propia vida sensitiva, del proceso de autorregulación, una manera diferente de mirarse, una forma distinta de vivir la motricidad, sin duda, de amar la propia vida. Aunque por razones que se escapan a mi entendimiento esta asignatura desaparece en el nuevo plan de estudios de grado.

Con esto me inicié en el terreno de la motricidad sensitiva, lo que me motivó a explorar por los derroteros de prácticas motrices que sin duda, han sido experiencias integradoras para mí: aikido, yoga, qi-gong, danza contemporánea, antigimnasia, body-mind centering, diafreoterapia o eutonía.

Durante los cursos de 2003 a 2009 he ejercido de profesora en la diplomatura de Magisterio de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (Universidad de Zaragoza). Y es en este contexto, y por razones de coherencia, que incluyo las prácticas motrices introyectivas para los estudiantes de primero.

Mi interés por investigar empieza en el momento en el que me planteo las consecuencias del trabajo, cuestionando qué les ocurre a los alumnos; las conversaciones con los colegas de profesión han sido un auténtico estímulo para alertar sobre las vivencias de los estudiantes en las distintas prácticas motrices que se proponen, considerando que la mejora de la labor docente jamás puede darse al margen del sentir, emocionar y pensar de sus protagonistas.

De modo que a continuación puede leerse el fruto de este trabajo y las motivaciones personales que han originado el presente proyecto de investigación¹.

¹ **Aviso a la escritura despersonalizada.** De ahora en adelante se utilizará la forma reflexiva del pronombre personal de tercera persona con la intención de incluirse y diluirse en todo lo descrito, como recurso literario, y no con la voluntad de alejarse de lo narrado, como podría llegar a parecer por las connotaciones del reflexivo en la literatura académica, tal y como apunta Cassany (1995).

Capítulo 1
El problema a
investigar

“Sólo se puede transmitir bien lo que uno vivencia” (Lapierre y Aucouturier, 1977:40).

Este estudio aborda la trascendencia de los conocimientos prácticos, procedimentales (Parlebas, 2001), para el maestro² de Educación Infantil en formación, es decir, aquellos conocimientos que es preciso vivenciar para aprender. Exactamente se ahonda en los procesos desencadenados en la enseñanza y aprendizaje de situaciones motrices centradas en la apertura de la *conciencia sensitiva*. Apertura que alude a prestar atención al propio cuerpo, a sentir su presencia, a saber discriminar mediante la atención las sensaciones recibidas, porque sentir su presencia no es ni imaginar ni pensar el cuerpo, ya que si así se pretende, se corre el riesgo de encontrar puras entelequias que alejan cada vez más de la experiencia vivida y sentida.

En suma, se trata de estimular las *sondas sensitivas* (Csikszentmihalyi, 2000) de billones de células que conviven en una danza armónica, microscópicas unidades estructurales y funcionales preparadas para adaptarse al medio en una autorregulación constante. Biológicamente se está preparado para gozar del banquete sensitivo (Lagardera, 2007), pero la fuerte enculturación parece turbarlo en la sociedad contemporánea tan sumamente racionalizada, preñada de arquetipos y prejuicios que son *el blindaje* con el que alejarse de la propia experiencia (Varela, 1996:50).

Más preocupados por la apariencia externa, no se presta atención a las sensaciones vividas, hasta que llega a perderse el contacto con la vida sensitiva, se vive en una especie de discapacidad sensitiva, el *mutismo corporal* al que se refiere Feldenkrais (1995), el *cuerpo reprimido* de Bertherat (2000) o al *estado de sonambulismo* del que habla Barros (1999). Ejemplo de ello son las infinitas veces que se desatiende la propia respiración, la postura, el tono muscular o el estado de las articulaciones,

² Se ha considerado utilizar el genérico masculino en aras de facilitar la lectura del documento, ya que se puede llegar a convertir en una lectura engorrosa el uso de formas del tipo: maestro / a o alumnos /as. Aunque es necesario insistir en que el lenguaje no es aséptico, y que a veces se perpetua expresiones sexistas (Cassany, 1995). Pero también es cierto, que alguna suerte de alternativas formales dificultan más que enriquecen la comunicación, objetivo fundamental que atribuimos al lenguaje. Por lo tanto aquí se hace mención explícita a ello, y el ruego de que no se convierta para el lector en un documento que destile prejuicios discriminatorios.

todos ellos automatizados y procesos autónomos a los que no se presta atención. Únicamente cuando el dolor arrebatara la tranquilidad, es cuando se encienden las alarmas que conducen a percatarse de que algo no anda bien, y se acude al médico delegando el problema como tratándose de algo ajeno. Simplemente se pide la extirpación del dolor sin tomar cartas en el asunto, sin responsabilizarse, en definitiva, de la propia existencia. Esta nefasta actitud es la más extendida y la que culturalmente se aprende, transmitiéndose generación tras generación una manera muy limitada de percibirse. Pero debería cuestionarse a qué tipo de vida conduce esta suerte de subdesarrollo,

“si dejamos que las funciones del cuerpo se atrofién, la calidad de vida llega a convertirse en meramente la adecuada, y para algunos incluso disminuye. Pero si uno toma conciencia de lo que el cuerpo puede hacer y aprende a imponer orden sobre sus sensaciones físicas, la entropía cede el paso a una armonía agradable en la conciencia” (Csikszentmihalyi, 2000:149).

Por tanto, la percepción consciente y atenta de sí, se erige como una de las competencias a alcanzar por el maestro en formación, premisa en que se fundamenta este estudio. Esto no obedece a motivaciones caprichosas, ya que se trata de algo imprescindible para el bienestar individual y colectivo. Hacerse responsable de la propia vida, amar la propia vida, ampliar el conocimiento de sí, representa sin duda la piedra de toque del desarrollo personal (Martínez, 1998; Zabalza, 2004; Herrán, 1994; Lagardera, 2007). Ahora bien,

“¿Qué implica una formación personal? ponerse en situación de movilizar nuestras vivencias más profundas, nuestras angustias, nuestras limitaciones, nuestras ilusiones,...todo aquello que está inmerso en nuestras experiencias previas, desde muy temprano, y que, querámoslo o no, aparecen, de forma más o menos solapada, en los momentos de nuestra intervención en los que hay un índice de estrés o de conflictividad más acuciantes, que tampoco escapan a nuestra vida cotidiana” (Parellada, 2002a:70).

En este sentido, el que se sienta desintegrado, descorporeizado, o ni tan siquiera sepa cómo se siente, difícilmente ayudará a los demás a sentirse, más bien perpetuará una actitud empobrecida e injusta hacia sí y hacia los demás³.

El maestro, como modelo adulto, modelo cultural, transmite pautas de percepción, está educando desde su particular visión de sí y del mundo, su particular visión de la realidad, y ejerce una gran influencia en la manera en la que el niño crea su *flujo perceptual* (Wilber, 2001:53), es decir, cómo él construirá su percepción (esquemas perceptivos) en concordancia al modelo social en el que está creciendo, sobre todo en edades tempranas, cuando todavía su lenguaje y capacidad de abstracción se encuentra en un estadio inicial del desarrollo, pero que aprehende el mundo desde su excelente capacidad sensoriomotriz mediante la que atrapa y reconstruye la realidad que le acoge, de la que forma parte el maestro.

Todo ello justifica la importancia de investigar sobre la práctica motriz, sobre la experiencia en el proceso de apertura de la conciencia sensitiva, en la formación de los futuros docentes.

A pesar de la importancia que entraña esta temática, no abundan las investigaciones al respecto; un claro referente para este estudio es la pionera labor investigadora que Francisco Lagardera realiza en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC), Universidad de LLeida, en el seno del Grupo de Estudios Praxiológicos (GEP). Su proyecto de investigación se enmarca en la materia que imparte en la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, denominada *prácticas motrices introyectivas*. Los objetivos de la materia son: “la puesta en práctica de una motricidad consciente, es decir buscar el autoconocimiento, el dominio corporal o el equilibrio psicosomático a partir de la acción motriz introyectiva” (Lagardera y Lavega, 2003:128), es decir, que los estudiantes

³ Por tanto se trata de desarrollar una importante competencia para el maestro, porque “no resulta infrecuente encontrarse con maestras de niños pequeños angustiadas o llorosas porque se sienten incapaces de resolver los problemas que presentan los niños pequeños o sus familias. También podemos constatar cómo ese nivel intenso de implicación personal convierte a estos grupos profesionales en más vulnerables a depresiones y problemas de salud” (Zabalza, 2004:21).

“logren convertir sus pies, sus manos, sus pulmones, su espalda o a todo su cuerpo en la primera y mejor escuela de su vida, dado que aprendiendo a escuchar y a sentir su propio cuerpo, esperamos logren penetrar en el conocimiento profundo de su existencia, en la auténtica sabiduría que debe hacer suya todo educador físico” (Lagardera, 2003:13).

Cabe precisar que tal propuesta pedagógica es original en el panorama de los estudios universitarios, y que en ninguna otra universidad española existe una experiencia parecida. La investigación que se realiza en torno a ésta, analiza y cataloga las *conductas motrices introyectivas* de los estudiantes, describiendo la naturaleza de las conductas motrices ajustadas y desajustadas, con el objeto de poseer un registro exhaustivo que sirva de guía para poder optimizar las conductas motrices introyectivas de los alumnos.

También en el marco de la formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria, Carles Parellada desde el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, ahonda en el trabajo de la construcción de la identidad a partir del trabajo que él denomina de *conciencia corporal* (Parellada, 2002b:21), en esencia utilizando el trabajo de *Eutonía* de Gerda Alexander. Parellada destaca que es vital para los docentes, y sobre todo en la docencia en la primera infancia, su *formación personal*⁴, un trabajo profundo de crecimiento personal, lo que posibilita autocontrol y bienestar. En sus cursos de formación permanente, Parellada utiliza situaciones motrices introyectivas, aunque por él denominadas de *conciencia corporal*, y a pesar de no llevar a cabo una investigación sistemática, sí que plasma el interés de este trabajo corporal, y del que son testigo múltiples artículos publicados.

Otro ejemplo de formación permanente son los cursos de *Educación física integral* que anualmente se imparten en el INEFC, en sus centros de Barcelona y Lleida. Uno de ellos impartido por Georges Courchinoux: *Cuerpo y consciencia*, la síntesis de su trabajo gira en torno a cuatro ejes: el conocimiento perceptivo/ sensorial, el conocimiento postural, el conocimiento de la emotividad y el conocimiento

⁴ “Sólo con ver la expresión de la cara y el tono corporal de las personas que realizan estos simples ejercicios, nos damos cuenta de la incidencia que tienen, en un primer momento de disponibilidad para la tarea a realizar, y más adelante en la dinámica de trabajo que se establece, así como en el nivel de participación e implicación” (Parellada, 2001b:23).

energético, una metodología ecléctica que reúne situaciones motrices propuestas por tendencias como la Eutonía de Gerda Alexander, el método de Françoise Mézières, la Reeducción Postural Global (RPG) de Phillippe Souchart, la sofrología de Caycedo, y las técnica energizantes del DO IN y de la medicina china.

La abundante oferta de cursos en la formación permanente para los docentes denota la necesidad e interés social que entraña el desarrollo de la conciencia sensitiva.

En la tesis doctoral de Agustín De la Herrán (1995) *Ego, autoconciencia y conciencia*, también se aborda la formación inicial y permanente del profesorado bajo el fundamento de que el crecimiento personal constituye el telón de fondo sobre el que adquirir los conocimientos propios de cada disciplina, y por tanto vital. “El conocimiento de uno mismo no es una quimera (...) sino más bien todo lo contrario: se trata de un ámbito axial que el profesor ha de tener presente como causa y consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos de objetos” (Herrán, 1995:414). El autor afirma que los aprendizajes que se dirigen a un conocimiento profundo de la mismidad traen consigo transformación, y no tanto así los que se dirigen hacia el conocimiento objetual. En su tesis propone estrategias de comunicación didáctica para una mejor labor docente y un mejor vínculo de relación social: docente-alumno⁵, y sugiere que cualquier forma de meditación es una vía de autoconocimiento para “desempolvar la conciencia que sobre cada ego late” (Herrán, 1995:424). Ahora bien, en las finalidades de este estudio, con las que se coincide plenamente, no se incluye el aprendizaje de situaciones motrices, que en definitiva es la vía por la que en este trabajo se apuesta para caminar por la senda del autoconocimiento, de la mismidad.

Todas estas experiencias de formación e investigación, destacan la necesidad que supone para la sociedad, en este momento histórico, dirigir la mirada hacia uno mismo, en un intento de armonizarse en el trepidante discurrir del siglo XXI. Aportaciones que giran en torno a un denominador común, es decir, subrayan el interés que tiene el desarrollo personal en el crecimiento, maduración y

⁵ En este sentido escribe Marchesi en “Fortalecer la profesión docente”: “La acción educadora exige una estrecha y confiada relación personal entre el profesor y los alumnos. El mérito de la actividad docente es que este vínculo impuesto se convierta en una relación constructiva, en la que la confianza, el afecto y el respeto mutuo sean sus elementos constitutivos” (2006:29).

enriquecimiento individual y colectivo, e insisten en que es una responsabilidad que debe asumir el docente, ya que su labor está al servicio de un proyecto moral, y su alcance puede trascender las simples orientaciones tecnócratas que muchos docentes reproducen, guiados por una interpretación aséptica y despersonalizada del currículo.

La propia experiencia docente en la formación de maestros de Educación Infantil motiva y orienta de manera inductiva el abordaje de este estudio. Ya que en la experiencia pedagógica realizada durante los cursos 2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006 en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza, se vislumbró, a partir de la lectura del diario de prácticas de los estudiantes, que la participación en las sesiones dedicadas a las situaciones motrices introyectivas les despertó una nueva percepción de sí mismos.

El testimonio de los alumnos apunta a que la realización de *prácticas motrices introyectivas* repercute despertando sensaciones y estados antes no transitados, haciéndoles caer en cuenta de su realidad sensitiva, lo que les permite percibirse de un modo distinto al habitual. Los alumnos se refieren al conocimiento de sus estados tónicos, de sus procesos respiratorios, de sus posibilidades articulares, de la relajación, de lo afortunados que llegan a sentirse por poder gozar de sus sensaciones, entre otros, todos ellos aspectos objeto de su atención y desencadenantes de distintas reacciones a caballo entre la sorpresa, el malestar y el bienestar.

Los estudiantes describen la apertura de los canales perceptivos, un nuevo enfoque más consciente hacia su vivencia sensitiva, donde los automatismos comportamentales se hacen evidentes y se trascienden, como así lo expresan los propios testimonios:

Sara describiendo la toma de conciencia: *Con estos ejercicios, me doy cuenta de lo importante que es la relajación para poder tener clara conciencia de nuestras actuaciones, y como ésta consigue el que no seamos meros autómatas a la hora de hacer las cosas*; Santi narrando el disfrute sensitivo: *La sensación que se experimentaba durante la clase era de tranquilidad y bienestar, que duraría una vez*

finalizada la clase. Estos ejercicios me hacen reflexionar sobre la poca atención que presto a mi propio cuerpo y lo bien que se siente uno cuando lo hace, no sólo por la sensación de relax de nuestro cuerpo, que viene provocado por situaciones como estar tumbado, hacer ejercicios pausados sin ninguna prisa, oír una música agradable y que te relaja, si no que creo que el hecho de experimentar cada una de las posibilidades que nos ofrece nuestro cuerpo, el tomar conciencia de partes de él que parece que no existan, le hacen a uno considerarse verdaderamente afortunado por las posibilidades que nos brinda nuestro cuerpo; o Laura reflexionando sobre malos hábitos: Todo esto nos hace reflexionar sobre los malos hábitos que podemos tener en nuestra vida diaria. Y como estos suelen tener unas repercusiones para nuestro propio cuerpo y por tanto para nosotras mismas como puede ser una respiración inadecuada, unas posturas tensas.

Las voces de Sara, Santi y Laura ilustran el interés y alcance de los procesos desencadenados en las prácticas motrices introyectivas, por lo que se considera que los relatos de los alumnos pueden aportar una relevante y reveladora información sobre las consecuencias derivadas de la práctica de situaciones motrices introyectivas, premisa en la que se erige este estudio, ya que ha sido lo que ha motivado emprender una investigación educativa que permita avalar lo que en principio ha sido una intuición fruto de la experiencia personal. Para ello se ha querido escuchar atentamente a los estudiantes, la narración que ellos hacen de sus vivencias en las prácticas motrices introyectivas.

1.1 OBJETO DE ESTUDIO

Esta investigación ahonda en el terreno de lo íntimo, pues los alumnos exponen en sus relatos el transcurrir por unas prácticas motrices insólitas para unos, relajantes para otros...A través de este estudio se pretende indagar en el sentir y el pensar de cada uno de los estudiantes, es decir, en las **vivencias** suscitadas por la práctica de situaciones motrices introyectivas; y esto es posible a partir de su propio testimonio, por tanto, este estudio se interesa por la subjetividad y singularidad, por la

construcción personal que cada uno hace de su experiencia sensitiva, por la manera particular en que cada uno “es-y-está-en-el-mundo” (Merleau-Ponty, 1975).

La premisa de partida es que la información que cada alumno revele puede originar mayor conocimiento sobre las consecuencias prácticas de las situaciones motrices. Así es que este propósito se concreta en el siguiente objeto de estudio:

Conocer, a través del testimonio de los alumnos de Magisterio de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, las vivencias suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas.

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se plantean deben permitir *conocer* el objeto de estudio, a saber:

- 1. Analizar e interpretar los diarios de los alumnos para conocer las vivencias suscitadas en ellos por la realización de situaciones motrices introyectivas:** Se trata de analizar e interpretar de manera sistémica las vivencias de los estudiantes suscitadas en la práctica de las situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad y las situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva.
- 2. Establecer consideraciones pedagógicas a tenor del análisis e interpretación de las vivencias de los estudiantes:** De manera que sirvan de guía para estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje de situaciones motrices introyectivas en participantes neófitos, identificando las dificultades más frecuentes en este proceso así como los indicadores de los logros obtenidos.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1 APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS

“El nuevo concepto de cognición es mucho más amplio que el de pensamiento. Incluye percepción, emoción y acción: todo el proceso vital” (Capra, 2003a:188).

La motricidad en el desarrollo de la inteligencia se contempla desde los estudios de Piaget como lanzadera del proceso ontogenético de la persona, lo que Parlebas define como motricidad inteligente: “La inteligencia es resultado, en buena medida, de las experiencias motrices del niño” (Parlebas, 2001:341), es decir, “las capacidades operatorias son resultado en gran parte de operaciones que encuentran soporte inicial en la **acción motriz**” (Parlebas, 2001:342). Nadie pone en entredicho este fundamento, pero aún se puede añadir con igual ahínco que la propia “inteligencia, cuyo desarrollo depende de la motricidad, puede ser a su vez una de las fuentes de los principios organizadores de la acción motriz” (Parlebas, 2001:265), se alude así al concepto de inteligencia motriz. Es aquella capacidad de adaptación a las diferentes situaciones motrices desarrollando o desplegando las conductas motrices más ajustadas, en un actuar inteligente. De este modo, motricidad inteligente e inteligencia motriz son el binomio inseparable en el gran salto evolutivo de la especie humana.

En términos de Parlebas, la inteligencia modela a la motricidad y viceversa. El proyecto de llegar a ser persona (Rogers, 1985), entonces, no puede comprenderse desligado de la motricidad. Así como el concepto de cognición, por tanto, tampoco puede entenderse alejando al ser de su realidad motriz. Es así como las ciencias cognitivas modernas, desde un enfoque neurofenomenológico, entienden la cognición como **acción corporeizada**,

“la cognición depende de las experiencias originadas en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices;(…) estas aptitudes sensorio-motrices están encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio (...) Al usar el término ‘acción’, deseamos enfatizar nuevamente que los procesos motores y sensoriales, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la cognición vivida” (Varela, Thompson y Rosch, 2005:203).

Concepto rico que supera posicionamientos cartesianos que aluden al movimiento, al cuerpo y al pensamiento como unidades separadas que coexisten en el ser humano.

En el panorama científico actual se sostiene este nuevo paradigma; y ya no puede entenderse al sujeto desencarnado en ninguna de las acciones que realice en su devenir vital, la motricidad es un principio ontológico del ser. He aquí el punto de partida de esta investigación.

Ahora bien, dada la controversia que acompaña a términos tan aplicados en educación física no deja impasible a cualquier investigación que se desarrolle en esta área, lo que exige una revisión continua, tal vez por lo joven de la disciplina, y por el debate epistemológico tan disperso que suele suscitar.

Por tanto en los epígrafes siguientes se considera pertinente abordar algunas cuestiones etimológicas y epistemológicas que atañen a la conceptualización en la que se enmarca la investigación, con el objeto de ubicar el estudio desde el mismo plano semántico que la autora, sin que ello suponga un posicionamiento dogmático⁶, sino un punto de partida ineludible en una investigación que se aborda desde un paradigma sistémico.

2.1.1 La construcción de la subjetividad. La vivencia

“Se supone que la comprensión es asunto de vivencias, está fundada en vivencias o arraigada en vivencias”
(Ferrater, 1994:3714).

¿Qué se entiende por vivencia, y qué importancia tiene ahondar en las propias vivencias y en las de los demás? ¿Qué datos de interés puede aportar su estudio?

Según Ferrater (1994) fue Ortega y Gasset quien en 1913 acuñó el término castellano de **vivencia**, inspirado en el significado de la *erlebnis* alemana, fuente de la fenomenología de Dilthey y Husserl, cuya traducción literal es *experiencia*. El

⁶ Si en cualquiera de las construcciones que puede leerse a continuación se interpretara algún atisbo de verdad absoluta, se ruega al lector que lo considere una limitación de la autora, fruto de la propia disyunción cognitiva tan difícil de trascender.

significado que se le atribuye es lo que forma parte de uno mismo: “todo aquello que llega con tal inmediatez a mi yo que entra a formar parte de él es una vivencia” (Ortega y Gasset, en Ferrater, 1994:3713).

Por lo que en este todo debe comprenderse que la vivencia amalgama procesos sensoriales, perceptivos, emocionales, cognitivos y relacionales, que contribuyen a la existencia de la identificación de un yo, y la atribución de un significado a todo lo que le concierne a este yo y su mundo. En definitiva, las vivencias son personales, de categoría ontológica, subjetiva (Ferrater, 1994), y se suceden en el entorno sociohistórico en el que habita el sujeto.

Cada cual percibe, siente, actúa, se emociona, desde las vivencias instaladas en el *memograma*⁷ personal (Vilarroya, 2002), y a su vez esa nueva percepción, sentimiento, acción y emoción constituyen el fundamento de una nueva vivencia, en un proceso que jamás se detiene, desde el nacimiento hasta la muerte, la biografía de uno se construye en base a vivencias: “Las vivencias son algo así como momentos congelados cuyos constituyentes configuran una especie de pequeño mundo particular” (Vilarroya, 2002:37).

Cabe tener presente que cada sujeto otorga significados particulares a sus experiencias, fruto de sus experiencias previas, y por tanto hartas influidas por el contexto social, cultural y personal en el que habita. La experiencia que culmina en una vivencia, como expresa Vilarroya, tiene que ver con la particular biografía del sujeto. Por lo que no es que los significados estén ocultos en las cosas, sino que es el individuo el que se los otorga, es lo que Zubiri denomina “*fuera de imposición*” (1980:33).

También Le Breton desde la antropología de los sentidos describe que “la percepción no es la huella de un objeto en un órgano sensorial pasivo, sino una actividad de conocimiento diluida en la evidencia o fruto de una reflexión. Lo que los hombres

⁷El término *memograma* es un neologismo acuñado por Vilarroya en *La disolución de la mente* para definir: “la traza de memoria de una experiencia sensible (...) es la huella en el sistema cognitivo” (2002:58). Según el autor, la aprehensión de la realidad se da al “sintonizar el sistema cognitivo con el mundo, de su conexión con el mundo a través de los sentidos, el sistema cognitivo establece un procesamiento que culmina con una vivencia” (2002:60), en la que se aglutinan todos los procesos sensoriales, perceptuales, emocionales y cognitivos, indiferenciables.

perciben no es lo real, sino ya un mundo de significados” (2006:22). Y lo que apunta Marina está en la misma dirección: “no se trata de que veamos las cosas y luego las interpretemos, sino que la inteligencia parece funcionar al revés: vemos desde el significado” (2004:31). Así que lo que se denomina vivencia implica traer un mundo para sí, crearse una realidad.

En el terreno de las prácticas motrices, contexto de esta investigación, Parlebas se refiere a la **vivencia corporal** (*vécu corporel*) como “el significado interno, percepción, imagen mental, anticipación, emoción...” (2001:85), que forma parte de la conducta motriz. A su vez por conducta motriz se entiende que es

“la organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto portador de significado. Se trata de la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz” (Parlebas, 2001:85).

Así, en el concepto unitario de conducta motriz existe una parte directamente observable que es el comportamiento motor (puede observarse a María corriendo por el parque) y otra que no es posible observar: el significado interno o vivencia corporal (se desconocen las sensaciones, deseos o representaciones de María suscitadas en el momento de correr).

Por tanto, la vivencia corporal es la parte oculta, la *cité interdite* (Parlebas, 2005) de la conducta motriz, ya que un observador externo puede ver el comportamiento motor de otro sujeto, pero para conocer sus vivencias corporales deberá preguntar al protagonista que actúa en la práctica motriz en cuestión. Si bien, pueden llegar a intuirse o interpretarse parte de las vivencias del sujeto, por la condición expresiva del ser humano, y mediante la labor de un observador avezado, pero jamás con la exactitud que lo narraría el propio actor⁸. Según Parlebas (2005) en el seno de las corrientes conductistas se ha considerado la vivencia de la persona como la caja negra (“*boîte noir*”), consideración traducida en muchos casos como desinterés por

⁸ Exactitud referida a lo que siente el sujeto en ese momento hecho consciencia para sí. Cabe tener en cuenta que a veces el propio individuo desconoce la expresión de sus acciones, porqué no tiene consciencia de ellas y un observador entrenado puede ayudarle, que en definitiva es lo que hace el maestro con el alumno.

la subjetividad. En contraposición a lo que una educación activa pretende atender y entender.

Ahora bien, en esta investigación se opta por suprimir el adjetivo “corporal” y utilizar únicamente el sustantivo “vivencia” por considerar que la naturaleza de la vivencia no permite este tipo de distinción, si bien puede hablarse de vivencias suscitadas por la práctica de situaciones motrices, o por la audición de un adagio, o por la contemplación de un paisaje. Así mismo, en sentido estricto todas las vivencias son de naturaleza corporal, por lo que se puede incurrir en un pleonasma, tal vez por eso los autores Lagardera y Lavega (2003) se refieran a la vivencia personal. Por tanto acéptese de ahora en adelante el concepto de vivencia exenta de adjetivación alguna.

De modo que, si la vivencia es aquello subjetivo, lo que atañe a uno mismo, lo propio, el estudio de la vivencia implica el estudio de la subjetividad. Adentrarse en las vivencias de los demás, es abrir una puerta a su mundo interior. En definitiva, indagar en la vivencia de los demás es una posibilidad de conocer aquello que forma parte del universo íntimo y personal del protagonista, es una invitación a comprender qué ocurre en ese mundo particular recreado por cada uno. A su vez, para el individuo, explorar en sus vivencias le conduce a un proceso metacognitivo, meta-vivencial, lo que hace es ahondar en su **mismidad**⁹, entrando en juego la **conciencia de sí**¹⁰.

Pero resulta pertinente establecer una diferenciación entre lo objetivo y subjetivo de la vivencia, tal y como describe Jonh R. Searl (1997) en *La construcción de la realidad social*, para el sujeto las sensaciones particulares, por ejemplo, el dolor, son epistemológicamente objetivas, ya que el sujeto puede aseverar que ese dolor lo está sintiendo, pero a su vez se consideran subjetivas ontológicamente, porque la existencia misma del fenómeno es una existencia subjetiva, es decir, que existen en tanto que son experimentadas por un sujeto. Hecha esta consideración, cabe preguntarse sobre la forma de estudio de la **vivencia**.

⁹ La mismidad como término filosófico que se entiende como *la condición de ser uno mismo, la identidad personal*, según la Real Academia de la Lengua Española 21ed. (1992).

¹⁰ Tanto la conciencia intelectual como la sensitiva como podrá leerse más adelante.

En *La conciencia explicada*, Daniel Dennett (1995) se plantea lo que queda en el sujeto de la experiencia, lo mismo que expone Vilarroya (2002), y se podría utilizar la metáfora del iceberg para explicarlo, lo que se puede saber es lo que emerge. Así es como lo explica Dennett (1995:149) en su *Teoría de las Versiones Múltiples*, las diferentes influencias en el flujo de la conciencia, algunas desaparecerán y otras tendrán más peso, e incluso llegarán a verbalizarse.

En esta investigación se sostiene que el propio sujeto es quien puede evocar sus vivencias mediante el lenguaje, estableciendo un proceso de comunicación con el interlocutor que, en este caso, es la docente e investigadora. En definitiva, preguntar es una vía para conocer o interpretar los significados. Interrogar a alguien por lo que siente, es preguntarle sobre su vivencia, ahora bien, teniendo en cuenta que el sujeto mediante la palabra evoca el complejo mundo de sus vivencias pero siempre aceptando que es una imposibilidad explicar la vivencia en toda su magnitud (Vilarroya, 2002). De ahí se desprende otra cuestión sobre la trascendencia del estudio de la subjetividad. ¿Se está capacitado para elaborar conocimiento a partir de las aportaciones de los propios estudiantes? Este es precisamente el interés de las ciencias sociales y de las investigaciones educativas.

En educación si hay algo importante es el individuo singular e irrepetible, la huella que la experiencia deja en el sujeto, el *sentido subjetivo* de su experiencia. Investigar sobre la subjetividad individual es a su vez entrar en la subjetividad social (González, 2007), por lo que investigar en estos procesos individuales informa sobre la colectividad y permite la mejora de un fenómeno pedagógico.

La investigación social legitima el abordaje de la significación subjetiva a través del proceso de comunicación que se establece entre sujetos-objeto-de-investigación y el sujeto-investigador. Aunque en la tradición científica parece ser que el sujeto se arrincona o desestima, así se lo preguntaba Teilhard de Chardin: “¿Y no es precisamente uno de los atractivos de la ciencia el de desviar y hacer descansar nuestra mirada sobre un objeto que, por fin, no sea nosotros mismos?” (Citado en Herrán, 1995: 391)¹¹.

¹¹ En este sentido escriben Varela et al.: “En el mundo actual la ciencia es tan dominante que le otorgamos autoridad para explicar aunque niegue lo más inmediato y directo: nuestra experiencia

Tal y como se anunció en la introducción, este estudio ahonda en las **vivencias** de los estudiantes suscitadas en y por la práctica de situaciones motrices introyectivas, y la premisa de partida es que la información que cada alumno revele aporta conocimiento sobre las consecuencias prácticas de las situaciones motrices introyectivas y sobre las mejoras a realizar en la propuesta pedagógica planteada.

2.1.2 La apertura a la conciencia de sí. Darse cuenta

“Cerraré ahora los ojos, me taparé los oídos, suspenderé mis sentidos; hasta borraré de mi pensamiento toda imagen de las cosas corpóreas, o, al menos, como eso es casi imposible, las reputaré vanas y falsas; de este modo, en coloquio sólo conmigo y examinando mis adentros, procuraré ir conociéndome mejor y hacerme más familiar a mí propio” (Descartes, Meditación Tercera).

El título del epígrafe sugiere que algo permanece cerrado y es preciso abrir. Efectivamente, aunque se trate de un recurso literario, la metáfora quiere ilustrar lo que es el fundamento de este trabajo. Considerándose que lo que permanece cerrado es la atención sobre uno mismo, de igual manera que Bertherat (2000) habla del *cuerpo reprimido*, Feldenkrais (1992) del *mutismo corporal e inmadurez sensitiva* o Barros (1999) se refiere al *estado de sonambulismo*, entre otros muchos autores, que expresan lo desconectado que se vive de la propia realidad física, de las sensaciones y la experiencia sensible.

La neurofisióloga y diafroterapeuta Casasnova (2003) describe como el ser humano se refugia en los pensamientos y las pasiones desatendiendo la sabiduría albergada en cada víscera, fascia, músculo o rincón de nuestro ser. Tanto si se es consciente como si no, esta es la naturaleza humana, por lo que la inconsciencia de esta realidad

cotidiana e inmediata. Así, la mayoría de la gente sostendría como verdad fundamental la versión científica de que la materia/espacio consiste en cúmulo de partículas atómicas, considerando menos profundo y verdadero aquello que encuentra en su experiencia cotidiana. No obstante, cuando nos relajamos en el bienestar corporal inmediato de un día soleado o de la tensión corporal de correr ansiosamente para alcanzar un autobús, dichas explicaciones del espacio/materia se esfuman en el trasfondo como abstractas y secundaria” (2005:37).

conduce a vivirse de espaldas a uno mismo, lo que dice Casasnova, que se guarden secretos que a uno mismo le cuesta desvelar.

Feldenkrais (1992) sostiene que en la vida adulta se mantienen actitudes de abandono y se inicia una involución y deterioro. Este hermetismo es fruto de una sociedad sumamente racionalizada desde los albores de la modernidad¹² (Lagardera, 2007), preñada de arquetipos y prejuicios que son *el blindaje* con el que alejarse de la propia experiencia (Varela, 1996; Varela et al. 2005). También Csikszentmihalyi (2000) describe como la calidad de vida disminuye, o se convierte en un vivir bajo mínimos, cuando no existe una educación de los sentidos, un conocimiento sensible, instalándose el caos en la propia vida.

En el contexto descrito cabe preguntarse sobre el origen de esta clausura con la que se vive en la vida adulta, para tratar de comprender lo devaluado que está este conocimiento sensible. Se entiende que una explicación plausible de este hecho se encuentra en uno de los principios epistemológicos presentes en la filosofía de Descartes, a saber: la existencia de un orden en la naturaleza el cual la mente humana puede alcanzar por mediación de la razón. Desde el siglo XVI hasta nuestros días este postulado se ha mantenido presente, instalándose el *cogito ergo sum*, el de sobras conocido dualismo cartesiano, la dicotomía entre *res extensa* (cuerpo) y *res cogitans* (alma)¹³. Descartes con su cogito “separó la inteligencia de la carne” (Duch y Mèlich, 2005:137), lo que ha perdurado a lo largo de los siglos en la cultura occidental como una devaluación del cuerpo. La herencia cartesiana ha marcado una trayectoria en la manera de entender el ser humano, los modos de hacer ciencia, o las formas de obrar en educación.

¹² “Tan fuerte es hoy la racionalización de la vida cotidiana que los seres humanos vivimos cada vez más instalados en la mente, en el puro gobierno de la vida especulativa, donde reinan a su antojo los arquetipos y prejuicios culturales, alejándonos cada día un poquito más de nuestro origen natural, de nuestra vida sensorial” (Lagardera, 2007:40).

¹³ “Por lo tanto, como sé de cierto que existo, y, sin embargo, no advierto que convenga necesariamente a mi naturaleza o esencia otra cosa que ser cosa pensante, concluyo rectamente que mi esencia consiste sólo en ser una cosa que piensa, o una substancia cuya esencia o naturaleza toda consiste sólo en pensar. Y aunque acaso (o mejor, con toda seguridad, como diré en seguida) tengo un cuerpo al que estoy estrechamente unido, con todo, puesto que, por una parte, tengo una idea clara y distinta de mí mismo, en cuanto que yo soy sólo una cosa que piensa -y no extensa-, y, por otra parte, tengo una idea distinta del cuerpo, en cuanto que él es sólo una cosa extensa -y no pensante-, es cierto entonces que ese yo (es decir, mi alma, por la cual soy lo que soy), es enteramente distinto de mi cuerpo, y que puede existir sin él” (Descartes, Meditación Sexta).

Es posible considerar que las brillantes aportaciones de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo se hayan malinterpretado en una sociedad que ha defenestrado lo “físico”, el *soma* en pos de lo “psíquico”, la *psykhe*, y que ha perpetuado una fuerte disyunción fruto de la herencia cartesiana. Por tanto, retomando el encabezamiento de este epígrafe, la apertura de la conciencia sensitiva se entiende como abrirse al mundo de lo sensible, a la sabiduría propia de la existencia humana que no puede entenderse sin la presencia corporal del ser humano en el mundo, como así lo ha considerado la fenomenología del cuerpo especialmente a partir de Merleau-Ponty (Duch y Mèlich, 2005).

La cita con la que se iniciaba el epígrafe ilustra la pretensión de Descartes por encontrar el verdadero conocimiento de sí mismo desde el alejamiento de la realidad sensible, en el escenario cartesiano el *cogito* pierde el mundo, se convierte en sarcófago eliminando al cuerpo, la carne. Por tanto del *cogito ergo sum* debería hacerse otra lectura actualizada, en palabras de Parlebas: “je ressens et j’agis, doncs je suis” (2005:7), siento y actúo por tanto tengo certeza de mi existencia.

Recapitulando en la idea de la lectura limitada de las teorías piagetianas, puede comprenderse que lo que se entiende como desarrollo es una especie de reducción, asumiéndose que el periodo de las operaciones formales marca un hito en el alcance del desarrollo cognitivo. Efectivamente es un logro alcanzar el periodo de la abstracción mental, pero si se acepta este logro de manera limitada es cuando se desvincula todo lo referente al cuerpo como mediación del conocimiento, sumamente intelectualizado. Es decir, cuando la supremacía de las abstracciones intelectuales y/o racionalizadas se contempla como el conocimiento en mayúsculas. Esta perspectiva se puede observar en algunas propuesta psicomotricistas y del ámbito de la educación física, podemos leerlo en este trabajo de Berruezo:

“Me gusta decir que los psicomotricistas nos ocupamos del cuerpo para que llegue un momento en que nuestros pacientes o alumnos puedan olvidarse de él entonces(...), si el fin es la adaptación y esta supone aprendizajes, lenguaje, recursos de pensamiento para resolver situaciones y todo ello, que tiene su fundamento en el cuerpo, se construye sobre la base de esta exclusión corporal, nosotros, hemos de ocuparnos de cuerpo, del movimiento y del juego de los

pequeños para que ellos, llegue un momento en que puedan dejar de estar pendientes de él. Será buena señal” (1995:2).

Efectivamente, la descentración del “cuerpo” origina desde esta perspectiva la posibilidad de aprendizajes muy valiosos para el niño, pero a su vez se considera que este modo de comprender que el proceso del desarrollo humano marcha bien: la *buena señal*, se convierte, en muchos ejemplos cotidianos, en una especie de subdesarrollo. Ya que la alienación corporal, la descentración, conduce a vivir bajo automatismos comportamentales “gracias” a la educación basada en la *exclusión corporal*, originando verdaderos problemas que impiden una vida plena y feliz. Un ejemplo sumario son todas las raquialgias tan extendidas en la sociedad contemporánea, y que son causa de multitud de bajas laborales, tienen su origen en una actitud postural lesiva adoptada gracias a la “desconexión” de la propia realidad sintiente, manteniendo una actitud poco amorosa hacia sí mismo. Estas actitudes obedecen a una coyuntura cultural, un aprendizaje en el que no se ha dado ninguna importancia a la sabiduría corporal.

El análisis profundo de las motivaciones para adoptar estas conductas dañinas es lo que estudian algunas ramas de la psicología y algunas terapias denominadas corporales; su fundamento es la somatización de los problemas y los estados emocionales, ejemplos de ello son la *anatomía emocional* que describe Stanley Keleman (2003), o la *anatomía vivencial* del Body-Mind Centering de Bonnie Bainbridge Cohen (2002), entre otros muchos. Con ello los especialistas coinciden en la inopia en la que vive el ser humano y la ignorancia existente en el trato y cuidado de la vida sensitiva.

Otras investigaciones a destacar en psicología, iniciadas en los años sesenta del siglo XX, marcan una transformación en los estudios del desarrollo humano y la conciencia, para Herrán (2007), en la filosofía de Teilhard de Chardin se encuentra la simiente de las perspectivas humanistas y evolutivas del desarrollo humano que empezaban a sonar en esa época.

El apasionante estudio de la **conciencia** humana, todos los entresijos que suscita, no son en estricto sentido el objeto de este estudio, pero quiere destacarse que en los

estudios de la *psicología humanista* (Abraham Maslow, Carl Rogers) y *transpersonal* (Abraham Maslow, Stanislav Grof, Ken Wilber), se insiste en la posibilidad del ser humano de ir más allá en su desarrollo, en su proceso ontogenético, y lo entienden como una evolución (trascendencia), apostando por el crecimiento personal, la autorrealización. En el seno de estas corrientes “aparecen diferentes escuelas de psicoterapia y ejercicios corporales, que se conocen con el calificativo de movimiento de potencial humano” (Capra, 2003b:117).

Estas teorías humanistas se acercaron a la tradición de prácticas motrices milenarias como el yoga, ya que en la naturaleza de las prácticas motrices orientales se inscribe la existencia no dual del ser humano, así es como el legado de éstas es fuente de inspiración en la revolución cultural que se vivía en los años sesenta en occidente y en los países considerados desarrollados¹⁴. Las perspectivas evolutivas de la conciencia han sido poco aceptadas o extendidas en la sociedad occidental contemporánea, más bien se mantienen desconocidas, la conciencia de unidad¹⁵, el Atman, el Punto Omega, la iluminación, el samadi, no han sido objeto de interés en la educación, tal vez defenestrados por esoterismos o propuestas arriesgadas en una cultura más conservadora. El propio Stanislav Grof aseguraba que a parte de abrirse a las dimensiones de la conciencia a través del ácido lisérgico (LSD) era posible conseguirlo mediante la práctica motriz y a ejercicios de respiración consciente que por ejemplo propone el yoga, aunque en la cultura sumamente racionalizada no se atiende a la expansión de la conciencia.

Los estudios sobre la conciencia demuestran la complejidad del terreno y entre neurofisiólogos y psicólogos se preguntan ¿Quién hay ahí dentro?, nadie es la respuesta alcanzada, no existe un yo que controla. La teoría de la glándula pineal

¹⁴ Para Lipovetsky (2003) la sabiduría oriental milenaria es importada a occidente transformándola, en el seno del capitalismo, en un producto más de consumo. La consideración del hedonismo y del narcisismo en la cultura contemporánea, en la búsqueda y ensalzamiento del Yo narcisista conduce a una sociedad individualista. En este sentido Picard (1986) elabora un extenso y crítico análisis sobre el movimiento *corporalista* de los años sesenta y setenta.

¹⁵ “Corresponde al hombre de hoy buscar afanosamente la unidad de sí mismo y encontrar el orden de su ser y de su vida. Una unidad y un orden tanto más precisos cuanto más profunda ha sido la escisión producida en su íntima conciencia y, asimismo, en su radical estructura y función. Le conviene al hombre de hoy, si puede decirse así, los remedios de la esquizofrenia y de la manía depresiva” (Sanvisens en VVAA, 2005:273).

como centro regulador o controlador dejó de tener solvencia científica (Dennett, 1995), es decir, afirman que el cerebro no es el órgano de la conciencia. Por tanto los estudios sobre la conciencia revelan la no existencia de una mente controladora, y describen que la inteligencia y control sobre uno mismo se alberga en cada rincón del ser, y se atribuye el conocimiento a la totalidad de este ser. Por lo tanto, cuando se habla de conciencia no se está refiriendo a una capacidad inscrita en el cerebro, ni a una capacidad meramente intelectual, sino a una capacidad de la persona en su totalidad en su ser físico y racional, y por supuesto relacional.

En la tradición de los estudios de educación física se ha utilizado y se sigue empleando el término de *conciencia corporal*, y otra profusión de conceptos asociados de cierta ambigüedad, dependiendo de los autores y los ámbitos de estudio (Pastor, 2002:65), estos son entre otros: *esquema corporal* (Shilder)¹⁶; *esquema postural* (Head); *imagen del cuerpo, modelo del cuerpo, imagen de sí o precepto de cuerpo* (Wapner); *autopsique* (Wernicke); *imagen del cuerpo* (Sherrington). Una terminología que deriva de las concepciones neurológicas, fisiológicas y también psicológicas de sus autores, algunos de ellos anclados en el dualismo, como ilustra la cita del neuropsiquiatra Paul Shilder: “Por imagen del cuerpo humano entendemos aquella representación que nos formamos mentalmente de nuestro propio cuerpo, es decir, la forma en la que éste se nos aparece” (1989:15).

En contraposición a estas concepciones sobre la representación mental del cuerpo que conducen a su cosificación, la consideración fenomenológica del cuerpo, trae de la mano de Merleau-Ponty una superación del dualismo mente-cuerpo, tal y como escriben Duch y Mèlich:

“A través del cuerpo, la conciencia está en el mundo, pero, al mismo tiempo, el mundo se muestra a través de la conciencia. Debe advertirse, sin embargo, que el cuerpo no puede ser considerado como una simple <cosa>, a la que se añadiría como complemento una <conciencia>” (2005:147).

¹⁶ Para Parlebas, sin embargo, el concepto de esquema corporal corresponde a la “representación vivencial del propio cuerpo y de sus posibilidades dinámicas de intervención, relacionada por anticipado con las características vinculadas al espacio y a los instrumentos, al tiempo y a los demás, e impuestas por las obligaciones de la acción motriz proyectada” (2001:202).

Como puede leerse, la complejidad y vigencia de los estudios sobre la conciencia son múltiples y variados, por lo que tal miscelánea obliga a posicionarse. En este estudio, más cerca de la concepción fenomenológica, se hace referencia a la **conciencia sensitiva**, bajo este concepto se considera que más allá de la representación mental del cuerpo, existe la percepción de la realidad *sintiente*, la aprehensión sensible. Por tanto no se trata del cuerpo como una entidad externa de la que uno tiene una representación, creándose una imagen del mismo modo que se elabora la imagen de la madre, del amigo o de la institución escolar. “El individuo sólo toma conciencia de sí a través del sentir, experimenta su existencia mediante las resonancias sensoriales y perceptivas que no dejan de atravesarlo” (Le Breton, 2007:11).

Entonces, el proceso de apertura a la conciencia sensitiva, alude a **darse cuenta** de la propia realidad sensible, de la propia existencia, a expandir la conciencia de sí. Y a esta facultad humana se le da el nombre de **introyección**, concepto que:

“Permite que la persona sea capaz de darse cuenta que es ella misma quien está actuando. Es la dimensión más importante de la persona, ya que es la que hace y permite ser consciente; es la condición necesaria para que puedan iniciarse procesos de autodeterminación personal y de liberación, imposibles en sistemas que carezcan de esta dimensión. Es la más próxima a la que identificamos como conciencia y autoconciencia” (Martínez, 1998:4).

2.1.3 Introyección e introyección motriz

“El proceso introyectivo implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo” (Lagardera, 2007:61).

Teniendo en cuenta que el término **introyección** tiene diferentes acepciones dependiendo de la perspectiva epistemológica con la que se aborde, es preciso dejar clara la acepción que se sigue en este estudio.

En la concepción filosófica (empirocriticista) de Richard Averanius, se sugiere, según Ferrater, “suspender la ‘introyección’. Con ello se descubre que lo que se

llama ‘yo’ y lo que se llama ‘objeto’ no existen independientemente el uno del otro. En rigor, no existen propiamente hablando” (1994:175), es decir, el fenómeno de la introyección para Averanius significaría una reducción de la imagen del mundo a una representación interna. Y con ello él consideraba que “lo que conduce a la metafísica es pura y simplemente la introyección” (Ferrater, 1994:256). Por lo tanto, el filósofo presentaba este proceso como una forma limitada con la que el sujeto construye la realidad.

Desde la psicología se utiliza el término con connotaciones distintas según el enfoque epistemológico, siendo para el psicoanálisis, desde Sandor Ferenczi, un “mecanismo inconsciente de incorporación de un objeto que consiste en hacer entrar la mayor parte posible del mundo exterior y en hacer suyas las calidades reales o supuestas del objeto” (Doron y Parot, 1998:324), con una consideración positiva para el sujeto de tal fenómeno. Y sin embargo, para la Gestalt de Frederick Perls, la introyección es un mecanismo de defensa mediante el cual la persona toma como propios rasgos de otro sujeto, una de las “resistencias clásicas que consisten en integrar, sin transformarlas para asimilarlas de manera personalizada, las ideas o principios de los demás, invadiendo el sujeto así el mundo exterior” (Doron y Parot, 1998:324), por lo que la introyección denota una limitación del sujeto en este caso.

A su vez, Alexandre Sanvisens, desde la pedagogía sistémica y cibernética, entiende la introyección como la dimensión que define particularmente al sistema humano como sistema inteligente hipercomplejo y de orden superior (Martínez, 1986)¹⁷. Es decir, si bien otras dimensiones son comunes a todos los seres vivos se sabe, al menos hasta ahora (Lagardera, 2007), que la dimensión introyectiva es típicamente humana. Porque esta dimensión es la que hace referencia a los procesos de conciencia y autoconciencia, es la que capacita al sujeto para que se de cuenta de su mismidad, de sí mismo.

Martínez, siguiendo los trabajos de Sanvisens, distingue “cuatro dimensiones en el comportamiento de los sistemas inteligentes” (1995:19-20):

¹⁷ Según Martínez, la dimensión introyectiva “es introducida por Alejandro Sanvisens en su trabajo ‘Cibernética de la conciencia’ presentado al Congreso Internacional sobre Ciencia y Conciencia celebrado en Barcelona en junio de 1980” (1986:130-131).

- La **dimensión codificativa** permite a la persona transformar en sistemas de signos la realidad percibida y expresarse en sus diferentes formas mediante la utilización de códigos.
- La **dimensión adaptativa** permite a la persona ajustarse a las variaciones del medio y modificar sus manifestaciones de acuerdo con patrones o valores establecidos exteriormente al sujeto.
- La **dimensión proyectiva** nos sitúa en una perspectiva centrada en la optimización humana como motor de crecimiento y de autonomía personal. Permite a la persona progresar en la capacidad de generar patrones propios basados en criterios personales, de crear orden en el medio, de dotar de significación a la información que le rodea y, en definitiva, de ser protagonista y factor fundamental de su propio desarrollo y optimización.
- Y, la **dimensión introyectiva** permite a la persona progresar en su autoconocimiento, en formar su autoconcepto y en adquirir así grados progresivos de conciencia.

Del mismo modo, el autor estima que la educación debe procurar la optimización¹⁸ de cada una de estas dimensiones, es decir, su mejora y perfeccionamiento, pero la que permite una evolución especialmente potente en la formación y emancipación humana es la dimensión introyectiva.

A pesar de su importancia, Martínez (1995) considera que en las instituciones educativas la dimensión introyectiva no recibe el trato merecido en la optimización del sistema inteligente.

Desde la educación física Castañer y Camerino (1991:31-32), influidos a su vez por el trabajo de Miguel Martínez, han interpretado el término *introyección* como una dimensión de la motricidad junto con las dimensiones *extensiva* y *proyectiva*. Así, para estos autores, desde su *enfoque global de la motricidad*, la dimensión introyectiva pone a la persona en relación consigo misma, con el propio cuerpo, la extensiva en relación con el entorno o medio objetual y la proyectiva en relación con los demás o medio social.

¹⁸ “La educación pues desde nuestra perspectiva es una relación o conjunto de relaciones intersistémicas potenciadoras de acciones, las cuales tienden a un resultado: la optimización de los sistemas inteligentes” (Martínez, 1986:134).

A su vez, Lagardera (2007) también desde la educación física y siguiendo la estela de los trabajos de Sanvisens y Martínez, se sirve del concepto de **introyección motriz**. Para su elaboración se sirve, por un lado, de la visión sistémica del ser humano y por el otro, de la pertinencia de la acción motriz gracias a las aportaciones de la *praxiología motriz* de Pierre Parlebas.

Es decir, en primer lugar, el autor suscribe la visión sistémica para entender el ser humano como un sistema inteligente con una dimensión introyectiva que lo caracteriza y la educación como su posible optimización.

Y en segundo lugar, secunda la pertinencia del estudio de la acción motriz del posicionamiento epistemológico de la praxiología motriz¹⁹ que atribuye a toda práctica motriz la consideración de sistema praxiológico. Entonces, para el autor la introyección es la:

“facultad de sentirse a sí mismo con plena consciencia (Martínez, M., 1998:46; Sanvisens, A., 1984:26), que vehiculizada a través de la motricidad se conoce como introyección motriz, puesto que es a través de una acción motriz consciente que se logra proyectar lo externo (ruidos, músicas, tactos, olores...) hacia adentro y proyectar las sensaciones internas hacia fuera (jadeos, suspiros, sonrisas, llantos, tics y expresiones diversas)” (2007:58-59).

Lagardera justifica la necesidad de utilizar este término en contraposición a otros más conocidos, como conciencia corporal e introspección, porque ambos obedecen a la concepción del dominio absoluto de la razón humana en el conocimiento y la inteligencia. Sin embargo, utilizar el término de introyección motriz alude a una vía de conocimiento sensible a través de la motricidad consciente, es decir,

“no se trata ya del mero inteligir, de hacerse cargo de la realidad, sino de ser consciente del proceso de la propia vida, capaz en suma de controlar, aunque sea tan solo en momentos y circunstancias puntuales, su propia energía psíquica para dirigirla a centrarse en la atención de diferentes parcelas de la realidad sentiente, de

¹⁹ Sobre este punto puede leerse el epígrafe 2.3 *Del aula a la investigación educativa. Bajo el paraguas de la praxiología motriz* (pp. 86-103).

llegar a ser capaz de sentir y escuchar a los propios órganos, vísceras, músculos y huesos y satisfacer sus demandas y necesidades” (Lagardera, 2007:57-58).

Por tanto, la vía para la optimización de la introyección motriz, será mediante la acción motriz, ya que se trata de un conocimiento procedimental (Parlebas, 2001) que exige a la persona su implicación motriz para alcanzarlo. En este sentido, Lagardera considera pertinente acuñar el término de **prácticas motrices introyectivas** para referirse a un determinado tipo de situaciones motrices que se caracterizan por “la puesta en práctica de una motricidad consciente, es decir, buscar el autoconocimiento, el dominio corporal o el equilibrio psicósomático a partir de la acción motriz introyectiva” (Lagardera y Lavega, 2003:128).

Esta finalidad u objetivo motor, es el que persiguen prácticas motrices de existencia milenaria como el *Yoga*, el *Tai-Chi*, el *Qi-Gong*, y otros métodos de procedencia más actual como la *Eutonía* (Gerda Alexander), *Antigimnasia* (Thérèse Bertherat), *Consciencia Sensorial* (Charlotte Selver), *Microgimnasia* (Antoni Munné), *Diafreoterapia* (Malen Cicero y Lina Jent), *Cuerpo y consciencia* (George Courchinoux), *Sotai* (Keizo Hashimoto), *Stretching Global Activo* (Philippe Souchard) y otros tantos.

Ahora bien, estas disciplinas o técnicas corporales reciben otras denominaciones, a saber: *aprehensivas*, *cuerpo-mente*, *psicocorporales*, *sensogimnasia*, *new age*, *alternativas* o *gimnasia suaves*²⁰. Frente a la dispersión terminológica Lagardera resuelve en denominarlas prácticas motrices introyectivas porque el rasgo característico y común a todas ellas es la puesta en marcha de la motricidad consciente que proponen la búsqueda del autoconocimiento y el equilibrio psicósomático, es decir la introyección motriz. Bajo la consideración de las prácticas motrices como sistemas praxiológicos, puede afirmarse que en todas ellas existe una estructura interna común, lo que conlleva a que se pueda otorgar una denominación común que las agrupa a partir de sus rasgos esenciales.

²⁰ Actualmente existe una oferta creciente de prácticas denominadas o englobadas en el concepto de *wellness*, dado la demanda cada vez más amplia de ejercicio físico para el bienestar en una sociedad aquejada de patologías derivadas del modo de vida contemporáneo. El sedentarismo y el estrés como puntas de iceberg representativas de la sociedad acomodada. Aunque un estudio de carácter *etnomotriz* (Parlebas, 2001) podría dar una explicación más plausible ante el interés de estas prácticas motrices.

En esta investigación se opta por emplear la acepción de introyección motriz y prácticas motrices introyectivas propuesta por Lagardera (2007), ya que en la propuesta pedagógica que presenta la docente-investigadora pretende que los maestros en formación desarrollen la conciencia sensitiva a través de la experiencia motriz. Para profundizar más en ella, a partir de los textos de referencia, y también fruto de la propia experiencia de la investigadora, se describen rasgos que facilitan la comprensión de este fenómeno, si bien, la mejor forma de comprenderlo, es sin lugar a duda, la puesta en marcha de la acción motriz consciente.

La puesta en marcha de la motricidad consciente mediante la práctica de situaciones motrices introyectivas permite abrir y ampliar la **conciencia de sí**.

Los procesos intelectivos y sensitivos ocurren entrelazados, siendo la existencia del ser humano una existencia no-dual, aunque el uso abusivo de la razón ha desplazado el conocimiento sensible a un plano secundario de importancia²¹, esta circunstancia es a la que se refiere Bertherat cuando habla del cuerpo reprimido: “en sentido propio, el cuerpo reprimido se adhiere a un sistema de pensamiento; se pega a él obstinadamente y va aplastándose hasta que ya no se le conoce” (2000:65).

Tanto es así, que el desconocimiento sobre el propio cuerpo es tan grande que se vive de espaldas a uno mismo, ya que el papel predominante de la razón en la vida cotidiana aleja de las sensaciones físicas y de la percepción sin juicio. Por ello la contaminación mental, las especulaciones y las conjeturas no hacen más que alejar al sujeto de la vida vivida.

Pero más allá del autogobierno de la mente, de la razón, es posible activar la percepción consciente de la realidad sensitiva, lo que significa abrirse a las sensaciones de las que uno mismo es protagonista, y de las que el propio cuerpo es el escenario y el actor principal.

²¹Este prejuicio es el que somete a la educación física a una materia de poca trascendencia en la optimización del alumno, como bien lo demuestra la escasa dedicación horaria en los centros educativos.

Es así que el concepto de introyección motriz alude a la conciencia unitaria, en la que mente y cuerpo no están disociados, en la que el sujeto está implicado totalmente en las acciones motrices que realiza, entregado con plena conciencia a lo que ocurre en su ser en el momento presente, manifestando una conducta motriz atenta, serena y completamente inmersa en el aquí y ahora de su *enacción*, de su cognición vivida (Varela et al. 2005).

La práctica motriz introyectiva activa esta conciencia unitaria, la introyección motriz es una forma de conectarse con uno mismo, “una proyección externa de lo interno y una proyección interna de lo externo” (Lagardera, 2007:57). Es decir, tanto el interior como el exterior configuran el entorno perceptivo, y la conciencia ilumina todos los rincones de nuestra existencia.

Por eso, es preciso insistir que la introyección no es una manera de cerrarse hacia sí, es decir, no es una escucha del mundo interior que encapsula al sujeto y lo aísla de su entorno, “la introyección no sólo implica mirar hacia adentro, sino también mirar desde dentro, observar lo interior y lo exterior desde otro plano, desde una óptica sensitiva y consciente a la vez” (Lagardera, 2007:62).

De manera que es importante no confundir la introyección motriz con la conciencia corporal más centrada en la representación mental del cuerpo. Así como tampoco con la introspección, que sería su correlato mental, ya que pretende darse cuenta de los propios actos y sentimientos a partir del análisis reflexivo:

“En síntesis, el proceso introyectivo implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. (...) la introyección consiste en un autoconocimiento profundo, pero sobre todo sensible, en un saber sobre sí mismo a partir del aquí y ahora” (Lagardera, 2007:61).

De este modo lo que propone la práctica motriz introyectiva no se trata ya de un mero conocimiento anatómico, como saber donde tengo ubicados mis brazos, como si la mera observación y ubicación de éstos fuera el conocimiento absoluto. Sino más bien de un conocimiento sensitivo, vivencial, que se refiere a sentir mis brazos, la posibilidad de moverlos voluntariamente, de controlar su estado tónico. Sentir su

presencia, no imaginar, ni pensar en el brazo, sino hacerse cargo de su volumen, de su densidad, de su textura, de su peso, de su interior, de su exterior, de su palpar vital, en suma, saber discriminar mediante la atención la vida de ese miembro y de cualquier otro órgano o parte del propio cuerpo.

En este sentido, mediante la práctica de situaciones motrices introyectivas es posible disciplinar la **atención**, entendida ésta como “la percepción clara y exclusiva de lo que realmente nos sucede y sucede dentro de nosotros en los momentos sucesivos de la percepción” (Nyanaponika, en Walsh y Vaughan, 2001:222).

Pero para alcanzar la claridad de percepción es necesario educar los sentidos (Csikszentmihalyi, 2000), tanto los externos como los internos, la exterocepción, y la propiocepción²², aprender a dirigir la atención de forma selectiva a cada rincón de la realidad sintiente, a la respiración, a los músculos, órganos, huesos, a la mirada, las palpaciones, en definitiva a escucharse o sentirse en actualidad, en tiempo presente (Casasnovas, 2003).

Aunque, a veces, enfocar la atención plenamente en lo que se vive en un preciso instante se convierte en una tarea ardua por la cantidad de obstáculos que pueden llegar a interponerse. Por ejemplo, durante la realización de un sencillo ejercicio de respiración diafragmática, en el que se persigue prestar atención a la expansión del diafragma y sentir la tranquilidad cuando se respira suave y profundamente, es posible que interfieran uno tras otro una retahíla de pensamientos, y la atención se dirige hacia estos. Y a pesar de que se siga practicando se robotiza la conducta motriz del participante, que en lugar de manifestarse ensimismado empieza a demostrar dispersión. Por tanto, el reto es aprender a disolver pensamientos errantes, o lo que también se denomina estar presente, es decir, ser consciente de los devaneos mentales pero no disolverse en ellos, para poder finalmente ser consciente, en este caso, de la respiración diafragmática y sus efectos.

²² “Sherrington llamó una vez ‘nuestro sentido secreto, nuestro sexto sentido’ ese flujo sensorial continuo pero inconsciente de las partes móviles del cuerpo (músculos, tendones, articulaciones) (...) Sherrington, en la década de 1890 le llamó ‘propiocepción’, para distinguirlo de la ‘exterocepción’ y la ‘interocepción’, y, además, por ser imprescindible para que el individuo tenga un sentido de sí mismo” (Sacks, 2005:68-69).

Con la práctica regular de situaciones motrices introyectivas es posible optimizar la atención, evitar las causas que generan dispersión, para sentirse plenamente, abierto hacia la propia existencia, actualizado, en tiempo presente.

Con la educación de la atención es posible **caer en la cuenta de automatismos comportamentales** mantenidos inconscientemente hasta el momento. Su superación facilita la autorregulación, y su mejora, permite el equilibrio, “generar orden a partir del ruido” (Martínez, 1986:87).

Los automatismos comportamentales son formas de actuar aprendidas y estereotipadas, que se activan de forma inconsciente. Dennett los describe como “percepción inconsciente y acción inteligente” (1995:151), es decir, en el caso de poder conducir un coche y a la vez estar absorto en un diálogo interno, o con un acompañante, y no tener conciencia ni del trazado recorrido, ni del paisaje, pero sin embargo haber hecho el recorrido con éxito a la par de mantener una conversación “inteligente”.

Del mismo modo, en el terreno de las prácticas motrices, Parlebas se refiere al *estereotipo motor* como el “comportamiento motor aprendido y voluntariamente activado, que considerada su propia regulación interna, una vez comenzado se desarrolla sin interrupción y de forma casi autónoma respecto al entorno físico y humano” (2001:211), lo cual asegura, por ejemplo, una conducta motriz “inteligente” del gimnasta en la realización de un salto mortal.

En ambos casos, para el conductor del automóvil y para el gimnasta, la función del automatismo es de gran ayuda en la ejecución eficaz y exitosa. Los automatismos comportamentales tienen esta virtud, aunque no siempre el automatismo ha sido generado y aprendido desde el equilibrio, por lo que las acciones rutinarias a veces albergan dificultades que uno mismo ignora.

Tal es el caso de paratonías y sincinesias, tensiones musculares excesivas e innecesarias que se mantienen inconscientemente en la realización de una determinada acción motriz. También los prejuicios, arquetipos mentales o apegos se consideran automatismos. Ya que representan verdaderas ataduras, es decir, vínculos

de dependencia con los que se identifica el sujeto, determinismos que lo anclan a sus propias limitaciones sin ser consciente de ello (Herrán, 1995; Langer, 2007). Tal es el caso del uso abusivo del verbo ser, el “yo soy”, o frases como “no puedo”, denotan una limitación autoparalizante, el propio sujeto esgrime toda responsabilidad frente al cambio, y lo más importante, uno mismo es el freno para la propia evolución.

Precisamente “la introyección motriz supone justo el polo opuesto de la rutina inconsciente y reiterativa, pues requiere una inmersión total y consciente del protagonista en la tarea que lleva a cabo” (Lagardera, 2007:64). Por lo que las prácticas motrices introyectivas proponen justamente una forma distinta de verse, de sentirse, aunque en algunos casos habrá que desaprender para aprender de nuevo, en la búsqueda de la optimización del sistema inteligente, autorregulado.

Ahora bien, ya que los automatismos comportamentales son aprendidos y adquiridos especialmente en la infancia y adolescencia, instalándose totalmente en la vida adulta conformando la propia identidad, resultará a veces complejo darse cuenta de ellos, y dependerá de la permeabilidad del sujeto delante de nuevos aprendizajes, y del grado en el que uno mismo pueda prescindir de sus identificaciones o apegos, más allá de “la imagen arquetípica que se crea del Ego” (Lagardera, 2007:62).

A través de la ejercitación de prácticas motrices introyectivas uno puede llegar a sorprenderse al caer en cuenta de hábitos comportamentales lesivos para sí, por ejemplo en el caso de percibir cómo de manera automática se bloquea la respiración, o al descubrir las formas estereotipadas de sentarse o caminar, o los temores frente al contacto con los demás. Pero la fascinación aún puede aumentar al experimentar el beneficio tan espectacular que comporta una educación de los sentidos, más allá de los hábitos y automatismos comportamentales asociados a ellos, la satisfacción de aprender a sentirse y poder autorregularse en busca del equilibrio, respirando relajadamente, ajustando la postura, destensando la musculatura o regalándose un automasaje, por que, en definitiva, al obrar así se está dando cuenta de la propia existencia.

Cuando uno se percibe sin prejuicios y se abandona a las sensaciones mediante la práctica de situaciones motrices introyectivas, aprende a relacionarse de manera

distinta con uno mismo, el entorno y los demás. Es así como la relación con el otro toma otra dimensión, por lo que es posible afirmar que la introyección motriz favorece el desarrollo de la **empatía sensitiva** en la comunicación motriz establecida con el otro.

La introyección motriz no es una forma de cerrarse a uno mismo, sino de abrirse hacia sí conectando con el otro, porque en definitiva, somos lo mismo, “el otro es indispensable a mi existencia tanto como el conocimiento que tengo de mi mismo” (Sartre, 1977:47). Introyectarse significa apertura, liberación. Empatizar es ponerse en la piel del otro, es sintonizar, establecer una sinergia sensitiva, una resonancia, como las cuerdas de una guitarra que vibran por simpatía desde su proximidad.

En el terreno de las situaciones motrices Parlebas define la empatía sociomotriz como el “proceso por el que un individuo en interacción intenta captar el punto de vista de otro coparticipante y lo tiene en cuenta durante sus propias conductas motrices de resolución de la tarea” (2001:188). Por tanto, en el caso de las situaciones motrices introyectivas que se realizan entre compañeros, en comunicación motriz con el otro mediante las manipulaciones, los masajes, la imposición de manos o la mirada atenta y serena, se establece una conexión sensitiva, la empatía motriz o sensitiva entre los participantes. Tocar al otro y sentir cómo se encuentra, poder ayudarlo a través de las propias acciones motrices para que encuentre su autorregulación, su equilibrio. Estas conductas motrices son posibles gracias a la escucha de uno mismo y del otro, al estado introyectivo.

Como corolario de todo lo expuesto en este epígrafe se entiende que la introyección motriz es una apertura de la conciencia sensitiva, un entrenamiento de la atención, un proceso de autorregulación y un desarrollo de la empatía sensitiva. En definitiva, la introyección motriz es una apertura hacia sí, hacia la propia vida, un camino hacia el largo e inacabable proceso de autoconocimiento.

2.1.4 La importancia de la introyección motriz en la formación del docente

“Partimos de la alta posibilidad (...) que una educación que no se encuentre consciente y expresamente orientada a la promoción de la evolución interior del ser humano, no favorezca la evolución interior de la sociedad” (Herrán, 1995:48).

Si la optimización de la introyección motriz implica la ampliación de la conciencia sensitiva, permite disciplinar la atención, educar los sentidos, favorece la autorregulación y desarrolla la empatía sensitiva, es entonces una dimensión a considerar en la formación inicial de los futuros docentes.

Para esta investigación resulta fundamental comprender que la optimización de la introyección motriz en el maestro de educación infantil no es una cuestión trivial, especialmente por tres razones, a saber: **el alto grado de implicación personal, la interacción entre maestro y alumno y los objetivos del currículo de educación infantil.**

EL ALTO GRADO DE IMPLICACIÓN PERSONAL

En primer lugar, el alto grado de *implicación personal* (Zabalza, 2004)²³ que exige la docencia en la etapa de la educación infantil, hace que los docentes sean proclives a acumular tensiones, estrés, lo que conduce en numerosos casos a padecer una depresión nerviosa, siendo frecuentes las bajas laborales por este hecho (Asensio, Carrasco, Núñez y Larrosa, 2006)²⁴.

²³ “No resulta infrecuente encontrarse con maestras de niños pequeños angustiadas o llorosas porque se sienten incapaces de resolver los problemas que presentan los niños pequeños o sus familias. También podemos constatar cómo ese nivel intenso de implicación personal convierte a estos grupos profesionales en más vulnerables a depresiones y problemas de salud” (Zabalza, 2004:21).

²⁴ Para estos autores muchos síntomas patológicos como úlceras o contracturas musculares tienen su origen en la depresión nerviosa aunque se oculte porque “sigue habiendo una resistencia individual y social muy considerable a aceptar la enfermedad mental, como sabemos estigmatizada tradicionalmente” (2006:160).

Según un estudio de 2003 realizado por la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT)²⁵, el número de bajas más elevado se encuentra entre los maestros de educación infantil, un sesenta por ciento, y disminuye conforme sube el nivel educativo. Del mismo modo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) advierten que la profesión docente se trata de una profesión de riesgo, tal y como los bomberos, policías o reporteros de guerra, entre otras (Bisquerra, 2008).

Por otro lado, el cansancio emocional en el profesorado, el síndrome de desgaste personal o síndrome del quemado, más popular como *burnout*, es una realidad social que alerta de una patología propia del siglo XXI, y supone un factor de mortalidad mucho más elevado que el tabaquismo. El *burnout* está considerado desde 2007 en España como accidente laboral en la profesión docente (Tifner, Martín, Albanesi de Nasetta y Bortoli, 2006:280)²⁶.

Ante estas circunstancias es preciso reflexionar sobre el papel que tiene la formación inicial del maestro para hacer frente a este tipo de vicisitudes propias del desempeño de la profesión ¿De qué manera y en qué medida se contempla este hecho en la formación del maestro? ¿Cómo prepara la universidad a los estudiantes de magisterio frente a esta realidad social?

En esta investigación se postula el inestimable alcance que ofrecen las prácticas motrices introyectivas en pos del bienestar psicosomático. La práctica de situaciones motrices introyectivas permite obtener recursos para autorregularse en las situaciones críticas propias del desempeño de la labor docente, aprendiendo a reconocer en uno mismo las respuestas de alarma ante los conflictos y actuando en consecuencia. De este modo, comprobar que el diafragma está totalmente bloqueado y saber desbloquearlo mediante un automasaje y la respiración consciente, es una manera tan

²⁵ En este estudio la FETE-UGT analizó las enfermedades de los profesores en 742 centros de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y cuyos resultados demostraron que los profesionales de la docencia son un colectivo vulnerable (Asensio et al., 2006:159).

²⁶ A pesar de la aparente incoherencia entre la fecha en la que se considera el burnout como accidente laboral (enero de 2007) y la fecha de publicación de este artículo en *Studium. Revista de Humanidades*, 12 en 2006, es preciso apuntar que el artículo se acaba de escribir en marzo de 2007, y que la propia publicación acusa unos meses de retraso en editar el número 12 de la revista.

sencilla como eficaz de regular los estados de tensión, una forma de autorregulación²⁷.

De manera que aprender a ejercitarse en las prácticas motrices introyectivas permite restablecer el equilibrio biopsíquico tantas veces comprometido, es una forma de hacerse cargo de la propia vida, amar la propia vida, ser responsable de sí, lo que efectivamente revierte de forma muy positiva en la relación con los alumnos. Por lo que se considera como una responsabilidad ineludible en el maestro, una condición *sine qua non*, debido al fuerte compromiso social en la función educativa que cumple.

En este sentido abundan los cursos de formación permanente para los docentes, cursos que contribuyen a la adquisición de recursos para regular los estados de estrés, organizados por sindicatos de enseñanza, centros de recursos de profesorado, institutos de ciencias de la educación entre otros. Lo que informa de que a pesar que la formación inicial – universitaria – adolezca de esta preparación se trata de una necesidad social totalmente constatada.

LA CONNIVENCIA AFECTIVA ENTRE MAESTRO Y ALUMNO

En segundo lugar, *en la interacción maestro-alumno*, el maestro se relaciona desde su presencia, y ésta, lejos de pasar desapercibida por los niños, se convierte en primer foco de atención y vehículo de comunicación. El primer interesado en conocer esta realidad es el propio educador, ya que “la presencia corporal del educador, sus reacciones tónicas, mímicas y gestuales inconscientes, tienen una inmediata resonancia en el comportamiento espontáneo del niño” (Lapierre y Aucouturier,

²⁷ En este sentido es lo que el biólogo y neurocientífico Sapolsky define como “salida a la frustración” (2008:297), es decir, los diferentes mecanismos que se pueden activar para mitigar los efectos de las situaciones estresantes. Tal es el caso de poder ejercitarse en alguna práctica motriz después de una jornada laboral intensa. Esto en el mejor de los casos, pero tal y como expone el autor, muchas veces esta salida a la frustración se satisface perjudicando a los demás, la persona que tiene una discusión en el trabajo y descarga en su cónyuge aquello que no ha sabido mitigar o procesar con otros medios. Lo cual es del todo reprochable si se trata de la interacción maestro-alumno.

1985:9) y, sin duda, el maestro con una vivencia positiva e integrada de sí ofrece una presencia serena e integrada a sus alumnos²⁸.

Por tanto, el maestro observa en los alumnos sus estados emocionales, anímicos, observa sus reacciones tónicas, sus comportamientos motores. Pero al mismo tiempo el propio maestro es observado, y se origina un proceso recíproco en el que ambos representan una impresión, uno de otro, cuyo corolario es la *empatía* (Goleman, 1997).

Un maestro que es capaz de empatizar tiene la sensibilidad necesaria para ser consciente del estado personal de sus alumnos, de tal manera que los matices en su expresión motriz, en sus comportamientos motores difícilmente le pasarán inadvertidos.

La complicidad afectiva entre maestro y alumno, y por supuesto entre iguales²⁹, es decir entre los docentes – y entre los alumnos – es lo que da solvencia a una educación que no se ancle en la mera transmisión de información, ni en un adoctrinamiento o instrucción:

“El desarrollo de la vida afectiva de los alumnos es también uno de los objetivos importantes de la educación escolar. No siempre se considera de esta forma. Muchas veces, los profesores piensan que la educación emocional de los alumnos debe recaer casi exclusivamente en el entorno familiar, en el que los alumnos han de encontrar su referencia básica” (Marchesi, 2007:84)³⁰.

²⁸En la tesis doctoral de Castañer (1995) queda claro que la propia presencia del maestro tiene una influencia tal sobre los alumnos que en determinados momentos sobrepasa el propio contenido de las clases dictadas.

²⁹ “El reconocimiento y el aprecio de los compañeros es una de las fuentes principales de satisfacción profesional de los docentes. En el logro de este sentimiento se resume gran parte de las aspiraciones de los docentes, ya que supone alcanzar la valoración, la estima y la consideración de los iguales, lo que tiene una enorme importancia en una profesión que exige tan estrecha relación con los otros” (Marchesi, 2007:125).

³⁰ Ahora bien, en el caso contrario, el docente se encuentra en muchas ocasiones ante la necesidad de educar ciertos aspectos sobre los que la familia ha declinado completamente su responsabilidad, lo que aumenta el esfuerzo de la labor pedagógica, tal y como exponía Savater (1998) en *El valor de educar*, y más aún, en este momento de desprestigio social de la profesión.

De modo que cuando se percibe la educación con cierta distancia emocional, la empatía deja de estar presente. Empatizar permite comprender al otro, permite ayudarlo en su proceso de aprendizaje, en su desarrollo como ser humano. De ahí que la empatía sensitiva se contemple como competencia socio-personal, por lo que se sostiene que “biológicamente, sin amor, sin aceptación del otro, no hay fenómeno social, y que, si aún así se convive, se vive hipócritamente la indiferencia o la activa negación” (Maturana y Varela, 2003:164). Lo cual es diametralmente opuesto a cualquier finalidad educativa que se precie.

De ahí la importancia de las prácticas motrices introyectivas, ya que su práctica estimula la empatía sensitiva necesaria en la connivencia afectiva entre maestro y alumno, en especial en la educación infantil, momento en el que la sensibilidad y percepción son fundamentales en el niño. Momento en el que éste empieza su andadura en la autonomía e identidad personal, pero todavía con gran dependencia con la figura del adulto, siendo en un entorno de aceptación cuando el niño podrá desarrollar cada vez mayor autonomía y confianza.

LOS OBJETIVOS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Y en tercer lugar, el valor de la práctica de situaciones motrices introyectivas en el maestro en formación recae en que él, a su vez, estimulará en sus futuros alumnos este tipo de aprendizajes. Por tanto, se trata de conocimientos procedimentales que el docente tendrá que adquirir para más tarde estimularlos en sus alumnos.

En el currículo para la *educación infantil* se plantea como uno de los objetivos generales que el alumno sea capaz de:

“Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismo, valorando su identidad, siendo conscientes de sus posibilidades y limitaciones y adquiriendo hábitos básicos de salud, bienestar y seguridad personal” (Orden de 6 de mayo de 2005:8412).

Y ¿de qué manera se supone que debe favorecerse el descubrimiento, conocimiento y control del propio cuerpo? El proceso mediante el cual el niño adquiere conocimiento de su cuerpo, es un proceso basado en la atención, en la atención

sensitiva. Entonces no se trata tan solo de un conocimiento anatómico de tipo declarativo (Parlebas, 2001) que permita identificar y nombrar los distintos miembros u órganos del cuerpo. Se trata de que los niños aprendan a sentir la sensibilidad de su piel, a sentir su respiración, a percibir texturas, densidades de cualquier órgano o parte del cuerpo³¹. Se trata entonces de **conocimientos procedimentales** (Parlebas, 2001)³² que se adquieren a través de la acción motriz, se trata de sentir, de vivir la propia vida en tiempo presente, de hacerse cargo del propio transcurrir vital, de la propia physis.

En esta investigación se considera que es prioritario que en la etapa de educación infantil se programen situaciones de enseñanza y aprendizaje de naturaleza motriz, basadas en la acción motriz y la optimización de las conductas motrices de los niños. Y entre ellas la enseñanza y el aprendizaje de la motricidad consciente, para que los niños aprendan a cuidar de sí, a desarrollar la atención sensitiva, la autorregulación, la empatía motriz, en el proceso de conocimiento de sí, promovido en el propio currículo explícitamente en el área de *identidad y autonomía personal*³³.

³¹ En el CEIP Escola Espiga de Lleida se sigue, a cargo de la profesora Montse Batalla, el método “Cuerpo y conciencia” de Georges Courchinoux en el trabajo que desarrolla en el área de identidad y autonomía personal descrita en el currículo de educación infantil, ella misma justifica el interés de este tipo de trabajo diciendo: “si ya desde el parvulario, y partiendo de la toma de conciencia corporal se educara en el sentido cenestésico y los hábitos posturales, libraríamos a los adolescentes y más tarde a los adultos de que los dolores tensionales y las tensiones se instalaran” (Batalla, 2005:5).

³² Los conocimientos procedimentales son “maneras de hacer las cosas, habilidades de carácter empírico presentadas como formas de uso. Indican como actuar para alcanzar un objetivo fijado” (Parlebas, 2001:88).

³³ La *identidad y autonomía personal* es la primera área que describe el currículo de educación infantil, junto con la de *medio físico y social* y la de *comunicación y representación*. “El ámbito de Identidad y Autonomía Personal se basa en el conocimiento del individuo, de sus características y posibilidades. Incide sobre el ser, el hacer y el pensar del niño y, por ello, es el pilar sobre el que se sustentan los otros dos ámbitos de experiencia. Como consecuencia, los contenidos que abarca deben ser abordados con un enfoque global y significativo en todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje” (Orden de 6 de mayo de 2005:8416).

2.1.5 Las prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para el desarrollo de competencias sociales y personales

A tenor de lo descrito en epígrafes anteriores se plantea una cuestión central en esta investigación, a saber, que la práctica de situaciones motrices introyectivas representa una vía práctica de conocimiento muy valiosa para el docente, porque el conocimiento sensitivo es una puerta de entrada al desarrollo personal y, sin duda, al desarrollo social; ejercitarse en las prácticas motrices de introyección contribuye a la adquisición de **competencias socio-personales** (Bisquerra y Pérez, 2007)³⁴ pertinentes en la formación del maestro de educación infantil, que implica tanto el desarrollo de la inteligencia social como de la inteligencia emocional.

Según Bisquerra y Pérez las competencias se refieren a “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (2007:62), y las *competencias socio-personales* son aquellas relacionadas con el desarrollo personal e interpersonal, y tan necesarias como las denominadas *competencias técnico-profesionales* (tabla 1). Las primeras están vinculadas con el *saber ser* y las segundas con el *saber* y el *saber hacer* (Delors, Al Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, et al., 1996:34) o los conocimientos *objetuales* (Herrán, 1995:42)³⁵.

³⁴ Según Bisquerra y Pérez, “las transformaciones acontecidas en el entorno empresarial, sumadas a las necesidades sociales vinculadas a estos cambios, inducen a reconocer la necesidad de otro tipo de competencias, que todavía no ha recibido una denominación aceptada unánimemente. Algunas denominaciones utilizadas son: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc. En un intento integrador de estas propuestas de denominación, utilizaremos la expresión de competencias de desarrollo socio-personal, entendiendo que incluyen, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal” (2007:64).

³⁵ Recuérdese que en el panorama educativo actual, en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), las universidades articulan un plan común configurado a partir de definir las competencias profesionales, en este caso: *generales, transversales y específicas*, a desarrollar en los diferentes títulos de grado. El documento básico de trabajo se conoce como *Tuning Educational Structures in Europe [Proyecto Tuning]* (Hué, 2008:62). De manera que en las nuevas titulaciones se especifican las competencias profesionales que tiene que haber adquirido el estudiante en el momento de egresar. En este contexto las universidades españolas presentan los programas de los nuevos títulos de grado a impartir para que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) verifique su viabilidad. La Universidad de Zaragoza ha presentado y ha sido verificado

Ahora bien, en la formación del docente se estiman igual de necesarias unas y otras, aunque tradicionalmente se hayan potenciado las competencias técnico-profesionales en detrimento de las socio-personales. Pero el hecho, es que en la sociedad actual existe la necesidad de abordar temas como la autorregulación emocional, el bienestar psicosocial, la empatía o el control del estrés (Asensio et al., 2006; Bisquerra, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007; Hué, 2008; Marchesi, 2007; Marina, 2005)³⁶.

De modo que, una formación que descuide el desarrollo personal y social está destinada a estrellarse en el cada vez más complejo y cambiante entorno educativo y social, como así lo demuestran el malestar docente y las crecientes bajas laborales entre el profesorado, porque no se trata de una cuestión trivial, sino, más bien de una pieza clave en el engranaje de la formación docente.

CLASES DE COMPETENCIAS	
SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO-PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación. - Autoconfianza. - Autocontrol. - Paciencia. - Autocrítica. - Autonomía. - Control del estrés. - Asertividad. - Responsabilidad. - Capacidad de toma de decisiones. - Empatía. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de los conocimientos básicos y especializados. - Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión. - Dominio de las técnicas necesarias en la profesión. - Capacidad de organización. - Capacidad de coordinación. - Capacidad de gestión del entorno. - Capacidad de trabajo en red. - Capacidad de adaptación e innovación. - ...

Tabla 1. Clases de competencias según Bisquerra y Pérez (2007:64).

En el ámbito de la formación de docentes las competencias socioafectivas tienen una importancia relevante, y en este sentido, habida cuenta que se trata de un conocimiento procedimental, la vía práctica de conocimiento, la vía de la acción motriz (Parlebas, 2001), sustenta un papel fundamental para capacitar a los maestros ante las exigencias de la profesión. Se trata, sin duda, de una vía de conocimiento de

positivamente por la ANECA el título de Grado de Maestro de Educación Infantil, que empezará a impartirse a partir del curso 2010-2011.

³⁶ “El bienestar emocional es una condición necesaria para la buena actividad educativa. Hay que sentirse bien para educar bien, aunque el bienestar emocional debe ir acompañado del saber y de la responsabilidad moral para que la actividad docente alcance su madurez” (Marchesi, 2007:141).

un alto valor pedagógico aunque se siga subestimando en esta sociedad en la que impera la incultura física.

En la formación del maestro la educación física ostenta un papel importante, en especial para el maestro de la primera infancia, ya que en la etapa infantil el desarrollo sensitivo y perceptivo adquiere un protagonismo fundamental, de ahí que el docente adapte su sensibilidad y afectividad al interés del alumno.

Entonces, en el ámbito de la formación inicial del maestro, las prácticas motrices introyectivas suscita en los participantes conductas motrices consideradas a priori competencias en la formación del docente, ya que a través de la práctica motriz introyectiva es posible educar los sentidos, ampliar la conciencia de sí, la conciencia sensitiva, darse cuenta de los estados por los que uno transita, los equilibrios y desequilibrios, aprendiendo a actuar en consecuencia en busca del bienestar y del equilibrio psicosomático, en suma, aprender a vivir con fruición, a amar la propia vida y, por supuesto, la de los demás.

Por tanto, los procesos (motores, emocionales, cognitivos, afectivos y relacionales) que se desencadenan en la práctica de situaciones motrices introyectivas justifica su importancia en la formación docente, de ahí que se considere una vía para el desarrollo de ciertas competencias socio-personales.

En el caso de este estudio se ha considerado oportuno aglutinar estas competencias en tres dimensiones: el *autoconocimiento*, como la capacidad para tomar conciencia de sí, sabiendo discriminar mediante la atención la vida de cualquier órgano o parte del propio cuerpo, ahondando en el conocimiento de uno mismo, en la conciencia sensitiva; la *autorregulación*, como la capacidad para autorregularse en las situaciones críticas propias del desempeño de la labor docente, aprendiendo a reconocer en uno mismo las respuestas de alarma ante los conflictos y actuando en consecuencia, mitigando los estados de tensión, estrés, ansiedad o dolor en pos del bienestar y equilibrio psicosomático y la *empatía*, como la capacidad para relacionarse con los demás actuando con la sensibilidad, amor y respeto requeridos en la profesión docente, en la necesaria connivencia afectiva entre maestro y alumno.

De manera que, la puesta en marcha de situaciones motrices introyectivas resulta una vía práctica tan pertinente como necesaria en la formación de los estudiantes, futuros maestros, lo cual justifica su inclusión en los programas educativos, porque más allá del uso abusivo de la razón, los procesos vivenciales, prácticos, motrices constituyen una valiosa vía de enseñanza y de aprendizaje³⁷.

³⁷ El contexto educativo en el que se enmarca esta investigación no está circunscrito al nuevo título de grado, que empezará a impartirse en la Universidad de Zaragoza en el curso 2010-2011. A pesar de ello, la docente e investigadora considera relevante describir las competencias que las situaciones motrices introyectivas permite adquirir a los estudiantes que las ponen en práctica, estableciendo de este modo un nexo entre las titulaciones y apostando por la inclusión de las prácticas motrices introyectivas en el nuevo título de Grado de Maestro de Educación Infantil.

2.2 CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1 Los estudios de Maestro de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza

Ya que este estudio se enmarca en la asignatura de *desarrollo psicomotor*, es necesario dedicar varios epígrafes para describir las particularidades que le atañen, tanto por lo que respecta a cuestiones legislativas como pedagógicas.

Esta materia pertenece a los estudios de Maestro en la especialidad de Educación Infantil, titulación que se imparte desde el curso 1996-1997 en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, de la Universidad de Zaragoza.

La resolución de 10 de diciembre de 1997, de la Universidad de Zaragoza, describe el plan de estudios para la obtención del título oficial de Maestro para la especialidad de Educación Infantil a impartir en la Escuela Universitaria de Profesorado de Educación General Básica de Huesca (anterior denominación de la facultad). Éste fue aprobado por la Junta de Gobierno del 18 de noviembre de 1996 y homologado por el Consejo de Universidades el 19 de septiembre de 1997 (Resolución de 10 de diciembre de 1997, 1998:1516).

Dicho plan de estudios incluye la asignatura troncal, para primer curso, de *Desarrollo psicomotor*, y la define con un breve descriptor, a saber: **“Actividades psicomotoras. Dominio del esquema corporal. Métodos y actividades de enseñanza en educación infantil”** (Resolución de 10 de diciembre de 1997, 1998:1522). Así como también se especifica el número de créditos totales, asignándole seis créditos anuales, distribuidos en dos teóricos y cuatro prácticos, lo que supone un total de sesenta horas³⁸.

³⁸ La asignatura de *Desarrollo psicomotor* desaparece en el Grado de Maestro de Educación Infantil que se impartirá a partir del curso 2010-2011 en la Universidad de Zaragoza.

La citada resolución determina la vinculación de la materia a distintas áreas de conocimiento, como son la *Didáctica de la Expresión Corporal* y la *Fisioterapia*, y cabe preguntarse por el hecho de que ésta no se vincule también al área de la *Educación Física y Deportiva*, dada la proximidad de los contenidos de la materia con el área en cuestión.

Es lícito preguntarse a qué obedece la adscripción a una u otra área de conocimiento, ¿obedece a cuestiones epistemológicas o más bien a coyunturas históricas? En el seno de esta investigación únicamente se quiere hacer mención a este tema sin adentrarse en él, ya que a la vez que polémico y hartamente necesario, muy vasto de abarcar, y por tanto motivo de otro objeto de estudio. Pero sí que tal vez por este hecho resulte más sencillo situarse en el descriptor de la asignatura cuando se hace referencia a: “*Actividades psicomotoras*” y al “*Dominio del esquema corporal*”, lo que apunta a un claro referente psicomotricista en la configuración de los planes de estudios de magisterio, y especialmente en Educación Infantil.

Otro hecho a destacar es que esta materia es la única en el currículo del maestro en Educación Infantil de carácter troncal y obligatorio que presta atención a la educación motriz. En la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación se oferta una asignatura optativa para segundo o tercer curso denominada *Educación psicomotriz*; así es que los alumnos, que en el mejor de los casos cursen ambas materias, realizarán 12 créditos en lo que concierne a la educación motriz, de un total de 207 créditos, es decir, un escaso seis por ciento de créditos únicamente referentes a la educación motriz en su currículo³⁹.

Lo que a priori resulta pobre ante la importancia de la motricidad en el desarrollo del niño; una vez más se constata lo devaluados que están estos aprendizajes en el panorama académico actual. Producto de una ignorancia supina, ya que la educación de la motricidad, la educación física, puede ser un baluarte esencial para el logro de una vida de bienestar y felicidad.

³⁹ En la nueva titulación de Grado de Maestro de Educación Infantil se contempla la materia de *aprendizaje de la educación física* de 6 créditos ECTS y con carácter obligatoria. Incluyéndose una mención en *psicomotricidad-educación física* de carácter optativo con 30 créditos ECTS (Universidad de Zaragoza, 2009).

2.2.2 El programa de la asignatura

El programa vigente de la materia *Desarrollo psicomotor* en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, publicado en la guía del estudiante de la Universidad de Zaragoza, fue elaborado por la profesora Titular de Escuela Universitaria Dña. Edelmira Sanuy Oliván, y se aplica en los dos cursos de primero de Educación Infantil. En el siguiente cuadro (cuadro 1), puede leerse íntegramente tal y como aparece en la guía del estudiante de la misma universidad.

<p><u>BLOQUE TEMÁTICO I. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL:</u> Tema 1: La Educación Física: Marco Epistemológico. Tema 2: La Educación Física de Base. Tema 3: La Educación Física en la Educación Infantil. Tema 4: Sistemática del Ejercicio.</p>
<p><u>BLOQUE TEMÁTICO II. FUNDAMENTOS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO PSICOMOTOR:</u> Tema 5: Aprendizaje Motor. Tema 6: Desarrollo Psicomotor</p>
<p><u>BLOQUE TEMÁTICO III. LAS HABILIDADES PERCEPTIVO-MOTRICES:</u> Tema 7: La Conciencia Corporal. Tema 8: La Respiración. Tema 9: La Relajación. Tema 10: La Organización Espacial. Tema 11: La Lateralidad. Tema 12: La Organización Temporal. Tema 13: El Ritmo. Tema 14: La Coordinación. Tema 15: El Equilibrio.</p>
<p><u>BLOQUE TEMÁTICO IV. LAS HABILIDADES BÁSICAS:</u> Tema 16: Los Desplazamientos. Tema 17: Los saltos. Tema 18: Los Giros. Tema 19: Los lanzamientos. Tema 20: Las Recepciones.</p>
<p><u>BLOQUE TEMÁTICO V. LAS HABILIDADES GENÉRICAS:</u> Tema 21: El Bote, las Conducciones y los Golpeos.</p>
<p><u>BLOQUE TEMÁTICO VI. LAS HABILIDADES EXPRESIVO-MOTRICES. LA EXPRESIÓN CORPORAL:</u> Tema 22: La Expresión Corporal. Elementos Básicos. Tema 23: Actividades de Expresión Corporal.</p>
<p><u>BLOQUE TEMÁTICO VII. HABILIDADES SOCIOMOTRICES:</u> Tema 24: El Juego en la edad escolar. Tema 25: Actividades Lúdicas.</p>
<p><u>BLOQUE TEMÁTICO VIII. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS OTRAS MATERIAS DE EDUCACIÓN INFANTIL:</u> Tema 26: La Educación Física y el Lenguaje. Temas Transversales. Tema 27: La Educación Física y las Matemáticas. Temas Transversales. Tema 28: La Educación Física y las Ciencias. Temas Transversales. Tema 29: La Educación Física y la Expresión Plástica y Musical. Temas Transversales.</p>
<p><u>BLOQUE TEMÁTICO IX. Didáctica de la Educación Física Infantil:</u> Tema 30: El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Física Infantil. Tema 31: La Programación.</p>

Cuadro 1. Programa de *Desarrollo Psicomotor*, Facultad Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza. Guía docente, curso 2006-2007.

Ahora bien, en este programa no aparecen estructurados los créditos prácticos, por lo que se añade a continuación lo que conforma la programación específica que se aplica en las sesiones prácticas (tabla 2).

A priori cabe enunciar que en las sesiones prácticas se propone la enseñanza y el aprendizaje de **conocimientos procedimentales**, como ya se ha expuesto en el apartado anterior, se sostiene que en la formación del maestro es imprescindible plantear situaciones educativas destinadas a la adquisición de este tipo de conocimientos, y que junto con los conocimientos declarativos, o teóricos (Parlebas, 2001), capaciten al futuro docente para el desempeño de su labor profesional, ya que “la pedagogía no debe reducirse nunca a la aplicación estricta sobre el terreno de los conocimientos teóricos, por muy atractivos que sean; pues es la dimensión relacional y empírica el elemento de mediación decisivo de las prácticas pedagógicas” (Parlebas, 2001:93).

Esta dimensión relacional y empírica a la que se refiere Parlebas, se manifiesta en la puesta en marcha de la **acción motriz**, y es a través de ésta que se desencadenan los aprendizajes procedimentales, “de modo que cuando se activa el cuerpo en su dimensión motriz, es decir en cualquier práctica física, la dimensión cognitiva, afectiva y relacional también toman protagonismo” (Lagardera y Lavega, 2003:198), por lo tanto se insiste en que la acción motriz se erige como una valiosa vía práctica de conocimiento, de hecho, hasta la imposición del racionalismo ilustrado de la modernidad, fue la vía de conocimiento más apreciada tanto en oriente como en occidente (Lagardera, 2007).

Los cuatro créditos prácticos (40 horas) se han organizado bajo la consideración de **competencias**, que se han valorado importantes en el proyecto docente de la profesora/investigadora.

Por un lado las **competencias de desarrollo socio-personal** (Bisquerra y Pérez, 2007) a las que se destinan trece sesiones, y que hacen referencia al desarrollo de la *capacidad expresiva* y de la *capacidad introyectiva* de los estudiantes. A través de la puesta en marcha de las diferentes situaciones motrices, los alumnos experimentan en su propia piel las consecuencias prácticas derivadas, los procesos cognitivos,

afectivos y relacionales que desencadenan. El número de sesiones destinado responde a la necesidad de ofrecer una experiencia motriz lo más extensa posible, en unos estudios que como antes se mencionó, adolecen de ella.

Y por otro lado, la **competencia didáctica**, o técnico-profesional según Bisquerra y Pérez (2007), a la que se destina las siete últimas sesiones del curso y que alude a la *capacidad para organizar y llevar a cabo las situaciones motrices de enseñanza y aprendizaje en educación infantil*. En este bloque se hace una aproximación al repertorio de dominios de acción motriz – descritos por la praxiología motriz – adecuados para la consecución de los objetivos didácticos que prescribe el currículo de Educación Infantil. Ya que el docente tiene la necesidad de conocer la lógica interna de las situaciones motrices que propone a tenor de los objetivos didácticos planteados, para lograr una intervención congruente con el proyecto pedagógico que pretende desarrollar.

Competencias	Capacidades	Bloques de contenido	Créditos prácticos	Número de sesiones
Competencias socio-personales	- Capacidad expresiva	Bloque 1. La expresión motriz	1,4 créditos UZ	7
	- Capacidad introyectiva	Bloque 2. La conciencia sensitiva	1,2 créditos UZ	6
Competencias didácticas	- Capacidad para organizar y llevar a cabo las situaciones motrices de enseñanza y aprendizaje en educación infantil	Bloque 3. Las actividades de enseñanza y aprendizaje Educación Infantil	1,4 créditos UZ	7

Tabla 2. Organización de los créditos prácticos para la asignatura de *desarrollo psicomotor*, durante el curso 2006-2007, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Esta investigación se detiene en analizar e interpretar las vivencias de los estudiantes suscitadas en la práctica de las situaciones motrices introyectivas programadas en el *Bloque 2. La conciencia sensitiva*, a la que se destinan seis sesiones, es decir, doce horas de práctica.

2.2.3 Unidades de programación

La brevedad de la experiencia pedagógica obliga a reflexionar sobre su verdadero impacto en los estudiantes; las prácticas motrices introyectivas aportan una manera diferente de actuar en relación a lo que para ellos ya son hábitos de vida, hábitos desarrollados a lo largo de veinte años, por lo que resultaría muy pretencioso considerar que durante doce horas se puede cambiar lo que año tras año, día a día, se ha forjado como hábito y, lo más importante, lo que se siente como la propia identidad.

Así es, los alumnos se identifican con sus actitudes y hábitos, con sus apegos y prejuicios, lo que les lleva a considerar con certeza determinista que ellos son así. De modo que se ven empujados a comportarse siempre del mismo modo, craso error solo atribuible a la mente, a los arquetipos mentales que tienden a bunkerizarse en el pasado (Lagardera, 2007), a los apegos (Herrán, 1995), a los “compromisos cognitivos prematuros” (Langer, 2000, 2007)⁴⁰.

A pesar de ello, no se puede desestimar esta finalidad educativa, sino todo lo contrario, motivar la programación de unas sesiones que aunque breves, puedan tener efectos constatables en los alumnos y que, en definitiva, ofrezcan la posibilidad de iniciarse en la apertura de la conciencia sensitiva para que cada cual elija para su vida seguir, o no, por el camino apuntado por estos aprendizajes a sabiendas de lo que está en juego es el propio bienestar y por ende el de los futuros alumnos.

La asignatura de *prácticas motrices introyectivas* impartida por Francisco Lagardera en el INEFC, Universidad de Lleida (en la que participó la docente e investigadora como alumna durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2006) ha sido un referente tan básico como estimulante en la programación de las seis sesiones que constituyen la experiencia práctica⁴¹.

⁴⁰ En psicología el compromiso cognitivo prematuro hace referencia a una serie de formas de actuar, pensar o sentir automatizadas: “se trata de actitudes mentales que aceptamos incondicionalmente, sin considerar o estar plenamente consciente de las formas alternativas que puede tomar la información” (Langer, 2000:84).

⁴¹ Se trata de un proyecto pedagógico innovador en este país, fundamentado en la pedagogía de las conductas motrices, de modo que se sigue de forma sistemática la biografía motriz de los estudiantes

Lagardera selecciona una serie de ejercicios didácticos cuya lógica interna resulta pertinente a tenor de los objetivos didácticos que se plantea, y para ello ubica las prácticas motrices de introyección en los dominios de acción motriz descritos en la praxiología motriz de Pierre Parlebas⁴²; se trata de una contribución a la organización de este conjunto de prácticas motrices otrora denominadas aprehensivas, gimnasias suaves o cuerpo-mente, entre otras denominaciones, caracterizadas por “la puesta en práctica de una motricidad consciente, es decir, buscar el autoconocimiento, el dominio corporal o el equilibrio psicosomático a partir de la acción motriz introyectiva” (Lagardera y Lavega, 2003:128).

En la propuesta educativa en la que se enmarca esta investigación se han planteado cuatro objetivos didácticos generales que guían todo el proceso de prácticas, considerados como eje en la formación, puntales en la enseñanza y aprendizaje de las situaciones motrices introyectivas programadas y una constante en todas las sesiones propuestas:

- 1) **Prestarse atención plena a través de la experiencia motriz sensitiva para ampliar la percepción de la propia realidad sentiente.**
- 2) **Disfrutar del bienestar, armonía y tranquilidad que aportan las prácticas motrices introyectivas.**
- 3) **Realizar con lentitud y sin crispaciones ni tensiones las prácticas motrices introyectivas.**
- 4) **Sentir a través del contacto y la mirada la interacción motriz empática con los demás.**

Las seis sesiones se programan a partir de temas monográficos, a saber: *la respiración diafragmática; la postura sedente; la postura bípeda; el desbloqueo articular; la energía vital y la mirada contemplativa*. Aunque no se trata de bloques

dando cuenta de la optimización de las conductas motrices introyectivas, a partir de la observación de sus comportamientos motores y el registro de las vivencias. A pesar de la trascendencia académica y formativa de esta experiencia pedagógica, y después de diez años de existencia [1998-2008], hay que lamentar su desaparición en el nuevo título de grado que se imparte en el INEFC, Universidad de Lleida.

⁴² Estos conceptos se tratan en el apartado 2.3 (pp.86-104).

temáticos inconexos, sino todo lo contrario. Ya que sesión tras sesión se proponen ejercicios didácticos que implican e incorporan los anteriores aprendizajes. Caso paradigmático el de la respiración diafragmática tratada el primer día y que el estudiante activa en las cinco sesiones restantes, porque al respirar de este modo se consigue el estado de tranquilidad necesario en todo proceso introyectivo.

En cada una de estas unidades de programación se describen los objetivos didácticos específicos, se trata de metas muy concretas, de intenciones que orientan la organización y selección de las situaciones motrices congruentes para alcanzarlas. A su vez, éstos se integran en los cuatro objetivos generales arriba descritos, como un nivel superior y envolvente. De la misma manera que ambos, objetivos específicos y generales, apuntan hacia las competencias personales y sociales que se desea potenciar a través de esta experiencia práctica, entendidas las competencias en un nivel de generalidad superior, hacia el que se orienta la formación del maestro⁴³, todo ello articulado de tal modo que conforma una organización congruente con las finalidades educativas previstas (tabla 3).

⁴³ En este sentido, el artículo de Mérida “La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil”, elabora una distinción entre el papel de los objetivos y las competencias en el marco de la organización del currículum: “La competencia se considera en un nivel de generalidad superior, situada en el horizonte último de la formación de los aprendices de cualquier titulación, entre la formación y el desempeño profesional. Hace referencia al conjunto de la titulación y nos delimita el tipo de profesional que queremos formar. Por el contrario, los objetivos se sitúan en un nivel inferior de generalidad, son más concretos y están relacionados directamente con el contenido y la naturaleza de cada asignatura. Una misma competencia se desarrollará desde distintas asignaturas y con objetivos diversos, puesto que la capacitación global del alumnado se obtiene mediante las aportaciones complementarias de las distintas materias que conforman un determinado itinerario formativo” (2006:677).

Bloque 2	Competencias socio-personales (C)		Objetivos generales (O)	
Conciencia sensitiva	I AUTOCONOCIMIENTO Capacidad para tomar conciencia de sí, sabiendo discriminar mediante la atención la vida de cualquier órgano o parte del propio cuerpo, ahondando en el conocimiento de uno mismo, en la conciencia sensitiva.		1) Prestarse atención plena a través de la experiencia motriz sensitiva para ampliar la percepción de la propia realidad sentiente. 2) Disfrutar del bienestar, armonía y tranquilidad que aportan las prácticas motrices introyectivas. 3) Realizar con lentitud y sin crispaciones ni tensiones las prácticas motrices introyectivas. 4) Sentir a través del contacto y la mirada la interacción motriz empática con los demás.	
	II AUTORREGULACIÓN Capacidad para autorregularse en las situaciones críticas propias del desempeño de la labor docente, aprendiendo a reconocer en uno mismo las respuestas de alarma ante los conflictos y actuando en consecuencia, mitigando los estados de tensión, estrés, ansiedad o dolor en pos del bienestar y equilibrio psicósomático.			
		III EMPATÍA Capacidad para relacionarse con los demás actuando con sensibilidad, amor y respeto.		
Unidades de programación	C	O	Objetivos específicos	Ejercicios didácticos
Unidad A. Atención a la respiración diafragmática	I, II	1, 2	1. Sentir la respiración diafragmática y como a través de ella se consigue un estado de mayor tranquilidad. 2. Mantener un ritmo respiratorio pausado y profundo, aflojando la mandíbula sin necesidad de mantener ninguna tensión en los labios. 3. Sentir a través del contacto y facilitar la respiración diafragmática de los demás. 4. Prestar atención a la expansión del diafragma gracias a la imposición de manos del compañero.	Qi-Gong Qi-Gong meridianos Respiración diafragmática Respiración diafragmática por parejas
	II	2, 3		
	III	1, 4		
	I, III	1, 4		
Unidad B. Atención a la postura sentada	I, II	1	5. Tomar conciencia de la postura sedente y sentir el apoyo de los isquiones, buscando una posición confortable y respetuosa con nuestra pelvis y columna vertebral 6. Permanecer sentado sin hacer nada disfrutando de la tranquilidad y bienestar que ello aporta. 7. Sentir la postura sedente de los demás, facilitándoles el equilibrio y bienestar. 8. Tomar conciencia de la propia postura gracias al contacto de los compañeros.	Postura espontánea Postura equilibrada Círculo sensitivo
	II	2		
	III	1, 4		
	I, III	1, 4		
Unidad C. Atención a la postura de pie	I	1	9. Tomar conciencia de la postura bípeda y el apoyo de los pies, siendo conscientes de la base de sustentación que éstos nos ofrecen, distribuyendo el peso en ambas piernas. 10. Estirar las cadenas musculares posteriores y sentir el bienestar que esto aporta. 11. Estimular la planta de los pies ejercitándola y abriendo los dedos consiguiendo un buen apoyo, amplio y equilibrado, aflojando las tensiones instaladas en la planta del pie. 12. Sentir la postura bípeda de los demás y facilitarles el equilibrio y bienestar. 13. Tomar conciencia de la propia postura gracias al contacto de los compañeros.	Automasaje plantar Postura espontánea Postura equilibrada Doblar el espinazo Caminar equilibradamente Masaje cadenas posteriores Círculo sensitivo
	II	2, 3		
	II	2		
	III	1, 4		
	I, III	1, 4		
Unidad D. Atención al desbloqueo articular	II	1, 2, 3	14. Desbloquear las articulaciones, liberándolas de la presión para favorecer su movilidad e hidratación, sintiendo la suavidad y soltura en los recorridos articulares. 15. Facilitar el desbloqueo y movilidad articular al compañero actuando con lentitud y precisión.	Desbloqueo de pie Desbloqueo tumbado Desbloqueo articular por parejas (relajación coreana)
	III	3, 4		
Unidad E. Atención a la energía vital	I	1	16. Sentir la vibración interna. 17. Activar la pelvis de manera suave y ágil en busca de la propia danza armónica, fluida, para sentir la suavidad y la sensualidad. 18. Percutir en el suelo con firmeza y estabilidad, a partir del centro energético para sentir la fortaleza personal.	La coctelera Mecer la pelvis Danza ying-danza yang
	I, II	1, 3		
	I, II	1, 2		
Unidad F. Atención a la mirada contemplativa	I	1, 3	19. Ejercitar y estirar la musculatura ocular para sentir el recorrido de los ojos, hidratándolos y ampliando el campo visual. 20. Mirarse a los ojos y permanecer tranquilos y serenos, estableciendo una interacción visual sin prejuicios	Yoga ocular Masaje craneal Mirada atenta y serena
	I, III	1, 4		

Tabla 3. Las unidades de programación pertenecientes al *Bloque 2. Conciencia sensitiva*.

UNIDAD A. ATENCIÓN A LA RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA

“¿Sabe usted que los pulmones pueden albergar cerca de tres litros de aire? ¿Cuántos calcula Ud. que toma en cada inspiración? ¿Sabe que para cambiar su volumen, debe alterar la forma y dimensión de la caja torácica, bajando y subiendo el diafragma y ensanchando las costillas? ¿Qué movimientos de su caja torácica percibe Ud. cada vez que respira?” (Casasnovas, 2003:82).

La primera sesión está dedicada a un trabajo de toma de conciencia de la respiración diafragmática. La respiración es el proceso que regula la entrada de oxígeno en el organismo y la expulsión del dióxido de carbono fruto del proceso metabólico, y como tal, es un proceso vital e imprescindible para la vida, de la primera inspiración al último suspiro, respirar es el proceso fisiológico que acompaña durante todo el transcurrir vital.

Pero los problemas respiratorios son muy frecuentes en la población adulta, y se convierten en hábitos, o mejor dicho, los malos hábitos respiratorios devienen problemas que afectan al bienestar. Situaciones como una respiración superficial, contener el aliento, bloquear el músculo diafragmático, reducir la capacidad torácica. Frecuentemente los bloqueos respiratorios se producen en la inspiración, ofreciendo una imagen de tórax prominente con el consecuente bloqueo diafragmático; es como contener el aliento, retener siempre en el interior una angustia, un miedo, o cualquier otro estado paralizante. Así es, aún tratándose de un sencillo proceso fisiológico resulta escandaloso observar la gran cantidad de personas que mantienen inconscientemente algún bloqueo respiratorio.

Gran cantidad de seres humanos se han habituado a vivir en hipoxia, con poco oxígeno, lo que comporta consecuencias muy negativas a largo plazo, como es la tendencia a retener pocos minerales, en especial el hierro, el sodio y el potasio.

Pero una cosa es respirar de manera automática, y otra muy distinta es hacerlo de modo consciente, sintiendo el proceso desde la inspiración a la exhalación, puesto que cuando esto sucede todo cambia radicalmente en el existir humano.

Esta sesión es un llamamiento a la escucha de la respiración espontánea y a experimentar la respiración diafragmática.

Las situaciones motrices de respiración diafragmática favorecen la entrada a estados de máxima relajación, estados alfa⁴⁴, que inducen a desconectar de la permanente actitud vigilante en la que se vive, y a conectar con el aliento vital de sí mismo, con lo más primitivo y esencial, y no es casual que los alumnos que practican esta respiración expresen que *desconectan de lo de fuera o que no piensan en nada*. Esta actitud es la que se requiere para iniciarse en la toma de consciencia sensitiva, y por ello pedagógicamente es útil ubicar esta unidad al principio para favorecer que los estudiantes adquieran progresivamente la capacidad de centrar su atención gracias a la respiración diafragmática.

Objetivos didácticos y situaciones motrices de la Unidad A:

A.1/Sentir la respiración diafragmática y como a través de ella se consigue un estado de mayor tranquilidad.

A.2/Mantener un ritmo respiratorio pausado y profundo, aflojando la mandíbula sin necesidad de mantener ninguna tensión en los labios.

A.3/Sentir a través del contacto y facilitar la respiración diafragmática de los demás.

A.4/Prestar atención a la expansión del diafragma gracias a la imposición de manos del compañero.

Los ejercicios didácticos propuestos están dirigidos en primer lugar a tomar contacto con uno mismo y “aterrizar” en la clase, prepararse para lo que se va a realizar, despertar la capacidad de atención. El primero se realiza de pie, y consiste en tres secuencias de respiraciones provenientes del *Qi-gong*, con la finalidad de activar la respiración abdominal, diafragmática, torácica y clavicular, y el flujo respiratorio. Se elevan las manos en la inspiración y descienden en la espiración empujando hacia el suelo.

Acto seguido se realiza la activación de la respiración con recorridos por los meridianos: parte interna en la inspiración y parte externa al exhalar. Se parte de la

⁴⁴ Denominado de este modo por la frecuencia de onda Alfa que es de 7’5 a 13 Herzios (pulsaciones por segundo en el cerebro). La frecuencia de onda Beta es de 13 a 28 Hz, y es la propia de los estados de alerta y ansiedad.

flexión de tronco y cada mano debajo de la bóveda plantar; al elevar el tronco se inspira a la vez que se recorre con las manos la parte interna de los muslos y anterior del tronco llegando hasta la cabeza, y se desciende por la parte posterior de tronco y lateral de las piernas hasta llegar al extremo de los pies mientras se exhala.

Se realiza la *respiración diafragmática*, en *postura base de restauración* (Munné, 1990), *semisupina* (Craze, 2002) o de *reposo constructivo* (Brainbridge, 2002), es decir, en decúbito supino con semiflexión de rodillas y los pies apoyados en el suelo. Se propone prestar atención a la expansión frontal, costal y posterior del diafragma. Para este ejercicio los alumnos se ayudan de un saquito de semilla en el que apoyan la base del cráneo.

Y por último se realiza la *respiración diafragmática con colaboración del compañero*, a partir de la imposición de manos, creándose un intercambio entre las dos personas. Se realiza en dos posiciones: semisupina para sentir la expansión frontal y de costado; y la de oración musulmana (las rodillas en el suelo con los glúteos apoyados, o lo más cerca posible, en los talones; con las manos, antebrazos y cabeza en contacto con el suelo) para sentir la expansión posterior (lumbar: de gran importancia para prevenir lumbalgias).

UNIDAD B. ATENCIÓN A LA POSTURA SENTADA

“Cuando usted se sienta para practicar notará con seguridad que su mente se halla en un estado parecido al del agua cuando hierve: agitados impulsos surgen del interior, y los pensamientos errantes se apiñan en el umbral de la conciencia, intentando abrirse paso al escenario de la mente” (Sekeida, 1995:69).

Permanecer sentado es una postura frecuente, que se repite durante todo el día, en la escuela, el trabajo o en casa. La manera en la que uno toma asiento moldea la anatomía, y cuando se adoptan posturas no demasiado respetuosas, se convierten en un hábito lesivo que se perpetúa cada vez que uno se sienta. Es, por tanto, una comportamiento automatizado; por ello es importante destinar situaciones motrices al

aprendizaje de acciones motrices que favorezcan el reposo equilibrado, tener consciencia de la postura sedente resulta imprescindible para aquietar los fluidos corporales (las aguas internas) y lograr armonía y paz.

En la postura sentada los isquiones se apoyan en el asiento, lo que permite a la espalda alinearse en armonía, sin esfuerzo desde el sacro hasta la fontanela. A su vez si se permite a la pelvis reposar con una pequeña inclinación anterior la posición resulta mucho más confortable, puesto que se evitan tensiones musculares innecesarias ya que el espinazo se mantiene erecto en una base de sustentación equilibrada.

Pero lo común es situar la pelvis en basculación lo que quiere decir que los isquiones están ubicados hacia atrás con la consecuente hiperlordosis lumbar o hacia delante con un aumento de la curvatura dorsal, en una actitud cifótica, una y otra son conductas motrices que se observan repetidas veces en la postura sentada espontánea que adoptan los estudiantes. En estas posturas el organismo mantiene una lucha por buscar la estabilidad y se desencadenan múltiples contracciones de la musculatura en un intento compensador, lo que se traduce en un claro malestar y en la imposibilidad de permanecer sentado tranquilamente, sin la urgencia de cambiar constantemente de postura reacomodándose: “Si uno mantiene una postura defectuosa de cualquier clase durante un rato, comenzará inevitablemente a sentirse incómodo. En un esfuerzo para aliviar la molestia, se tensarán otras partes del cuerpo” (Sekeida, 1995:45).

Objetivos didácticos y situaciones motrices de la Unidad B:

B.1/Tomar conciencia de la postura sedente y sentir el apoyo de los isquiones ayudándose de un asiento, buscando una posición confortable y respetuosa con nuestra pelvis y columna vertebral.

B.2/Permanecer sentado sin hacer nada disfrutando de la tranquilidad y bienestar que ello aporta.

B.3/Sentir la postura sedente de los demás y facilitarles el equilibrio y bienestar.

B.4/Prestar atención plena a la propia postura gracias a la comunicación motriz introyectiva establecida con el otro.

Las situaciones motrices de postura sentada se centran en aprender formas respetuosas de sentarse en el suelo, aunque los estudiantes se sientan más veces en sillas en su vida cotidiana; pero por lo que respecta a estas sesiones la acción motriz de sentarse en el suelo está presente en cada una de ellas, así se puede poner en práctica lo que se aprendió en la segunda sesión durante el transcurrir de las restantes. Verdaderamente sería muy adecuado también insistir en la postura en la silla, pero la breve duración de las sesiones obliga a seleccionar las situaciones motrices utilizadas.

En primer lugar se propone a los estudiantes que escojan la postura sedente cómoda para ellos, lo que se denomina la *postura espontánea*; de tal modo que puedan permanecer en ella durante un tiempo. De pronto se observan espaldas curvadas, ladeadas, inclinadas, apoyos de manos en el suelo hasta alguien que quiere reposar su espalda en la pared. A pesar de este mosaico de posturas espontáneas se aprecia como los alumnos tienen necesidad de modificar constantemente su posición, o efectuar pequeñas compensaciones. Su opinión en muchos casos revela la incomodidad tan grande en la que se encuentran, otros sin embargo dicen estar cómodos aunque la posición que mantienen está totalmente alejada de la armonía.

Sin embargo todo cambia para muchos cuando se sientan con la pelvis más elevada respecto a las rodillas, gracias al apoyo en un cojín de espuma. Para encontrar la estabilidad en esta postura primero se realiza un ejercicio para palpar los isquiones y poder reconocerlos y ubicarlos.

Después se les propone buscar diferentes formas de sentarse y reposar tranquilamente, pero siempre que respeten la alineación del eje y con la pelvis más elevada que las rodillas; para ello se ayudan del cojín de espuma. Las posturas adoptadas son la de *medio loto*, *birmana*, *a horcajadas* y *con una pierna en semiflexión* y *la otra cruzada*.

Por último media clase se sienta en círculo y la otra mitad interacciona a partir del contacto buscando sentir la postura sedente del compañero, y ambos forman una unidad en atención plena. Este ejercicio se conoce en clase como el *círculo sensitivo*, consiste en imponer las manos en las zonas corporales y de la manera que uno

considera pertinente atendiendo a cómo se siente el otro. De este modo de le puede ayudar a recolocar sutilmente los hombros si se encuentran extensión o colocarle la mano en el abdomen para facilitar el flujo de la respiración diafragmática. Es importante insistir en que no se trata de maniobras exactas, repetitivas ni iguales para todos los participantes.

UNIDAD C. ATENCIÓN A LA POSTURA DE PIE

“La verticalidad descubre la vulnerabilidad del organismo humano (...) La postura erguida es, por tanto, más que el simple hecho de ponerse en pie. Es un hecho emocional, además de social” (Keleman, 2003:94).

Mantenerse de pie delata las tensiones y compensaciones musculares, es una posición “chivato”, que refleja los acortamientos musculares fruto, en la mayoría de los casos, de hábitos posturales lesivos adoptados por la falta de conciencia, por la incultura física imperante en la sociedad.

Algo tan sencillo, a priori, se convierte en una postura sumamente desestabilizante, en la que uno puede comprobar el estado en el que se encuentra, sentir la agitación cuando se tambalea, el dolor en las rodillas, como los dedos de los pies retroceden en forma de garra en el intento de no caerse, en suma, sensaciones que delatan la inestabilidad con la que uno se yergue.

Cuando se propone a los estudiantes mantenerse en posición bípeda, muchos reposan el peso en una sola pierna, y su columna se contorsiona en zig-zag, o mantienen los pies abiertos más allá de la cabeza del fémur, ampliando innecesariamente el espacio en la base de sustentación, también se observa como hunden el pecho escondiendo entre los hombros su esternón, en una actitud totalmente cerrada o por el contrario sacan pecho retrayendo las escápulas y crispando la columna cervical, todo ello les hace sentir la dificultad de permanecer de pie gozando del bienestar.

Esto refleja la importancia de proponer situaciones motrices de postura bípeda para que los alumnos recobren la estabilidad y el bienestar en una acción tan cotidiana. De pie, en cualquier momento del día y en cualquier lugar se puede llegar a sentir placer

y gozo de permanecer de pie en quietud, siendo, esto si, plenamente consciente del proceso que se está viviendo y que exige un tono muscular justo en la musculatura esquelética.

Objetivos didácticos y situaciones motrices de la Unidad C:

C.1/Tomar conciencia de la postura bípeda y el apoyo de los pies, siendo conscientes de la base de sustentación que éstos nos ofrecen, distribuyendo por igual el peso en ambas piernas.

C.2/ Estirar las cadenas musculares posteriores y sentir el bienestar que esto aporta.

C.3/Estimular la planta de los pies, ejercitándola y abriendo los dedos consiguiendo un buen apoyo, amplio y equilibrado, aflojando las tensiones instaladas en la planta del pie.

C.4/Sentir la postura bípeda de los demás y facilitarles el equilibrio y bienestar.

C.5/Prestar atención plena a la propia postura gracias a la comunicación motriz introyectiva establecida con el otro.

En esta sesión se proponen situaciones motrices para que los estudiantes tomen conciencia de cómo son los apoyos de sus pies, los pobres olvidados, enfundados en muchas ocasiones en zapatos visiblemente estrechos, puntiagudos, dentro de los cuales los dedos sobreviven a una presión deformante.

Automasaje plantar: Los alumnos estimulan, relajan y amplían la base de los pies mediante presiones y amasamientos realizados con la ayuda de pelotas de tenis y picas de madera. Para realizar este masaje se colocan los pies paralelos y separados a la altura de las crestas ilíacas y se apoya un pie sobre la pelota de tenis de manera que se va haciendo presión primero sobre el metatarso, arco plantar y por último talón, para finalizar con el amasamiento de todo el pie y después se repite todo con la pica de madera.

En posición bípeda se sienten los apoyos, la postura erguida, separando los pies a la altura de las cresta ilíacas, el peso distribuido por igual en ambas piernas, una suave flexión de rodillas para evitar la hiperextensión y bloqueo de las articulaciones, y realizando una pequeña basculación posterior de la pelvis, con el objeto de obtener una postura suavizada y estable, en la que uno puede permanecer sintiendo bienestar.

A partir de esta postura se propone *caminar* por la sala lentamente sintiendo la verticalidad.

Estas situaciones motrices resultan un tanto dolorosas para muchos estudiantes, si bien estar en bipedestación es algo que se repite infinitas veces durante el día, raras veces uno lo hace prestándose atención, reequilibrándose, por lo que todo este trabajo acarrea cansancio, y emergen aquellas tensiones y contracturas musculares, tanto leves como severas, pero en definitiva se manifiestan inoportunas en el sentir de los protagonistas.

Masaje percusión: Para liberar toda la tensión y estirar las cadenas musculares posteriores se realiza por parejas un sencillo ejercicio de *percusión sobre la musculatura de la espalda* al mismo tiempo que la persona que la recibe va flexionando la columna para exponer las regiones que quiere que le trabajen. Se incorpora de nuevo y sigue recibiendo el golpeo hasta llegar a la vertical.

Por último se propone sentir la postura bípeda de los demás, en el ejercicio de *círculo sensitivo* interactuar con los compañeros sin la prisa de modificar su postura o mirarlos en actitud valorativa o enjuiciante, se sigue el proceso utilizado para la postura sedente pero esta vez en bipedestación.

UNIDAD D. ATENCIÓN AL DESBLOQUEO ARTICULAR

“Al estudiar la forma de cada hueso, desde el pie hasta la rodilla y la articulación de la cadera, desde el borde interior de la pelvis hasta la parte superior del sacro, encontramos que se ajustan tan perfectamente uno con otro que pueden soportar la estructura total desde los pies a la cabeza. En Copenhague nosotros trabajamos con un esqueleto acostado sobre el piso. Si se le da un leve empujón desde el talón, veremos que todo el esqueleto vibra hasta la cabeza y se abre la mandíbula. La onda vibratoria pasa a través de los huesos” (Gerda Alexander en Hemsy de Gainza, 1991:99-100).

Desbloquear las articulaciones es la manera de descomprimirse, ya que en el día a día las articulaciones se comprimen por efecto de la fuerza de la gravedad; eso acarrea rigidez articular, pesadez y falta de agilidad. Es frecuente observar en los estudiantes como realizan con cierto anquilosamiento acciones cotidianas tales como sentarse y levantarse del suelo, más propias de una persona achacosa que de un joven estudiante de magisterio. El deambular sedentario conduce a un actuar robotizado, y en el peor de los casos a procesos degenerativos, artrosis, artritis o hernias, que conducen al dolor y al estancamiento. Para mantener la vitalidad, y para sentirse como tal, se torna completamente imprescindible ejercitar la liberación articular.

Las situaciones motrices de desbloqueo articular facilitan soltar, liberar, relajar, hidratar y ampliar el espacio intracapsular para recuperar la armonía que cada cual tiene. Se realizan situaciones motrices de estiramiento muscular para liberar de la presión que atenaza a las articulaciones; todo ello con lentitud y suavidad para no lastimarse y a la vez facilitar la toma de conciencia, y desplegarse desde lo más profundo. Solo hay que contemplar a los gatos para darse cuenta de la belleza en la agilidad, y su secreto: estirarse con gracia, suavidad y lentitud.

Objetivos didácticos y situaciones motrices de la Unidad D:

D.1/Desbloquear las articulaciones, liberándolas de la presión para favorecer su movilidad e hidratación, sintiendo la suavidad y soltura en los recorridos articulares.

D.3/ Facilitar y el desbloqueo y movilidad articular al compañero actuando con lentitud y precisión.

Los primeros ejercicios consisten en movilizaciones articulares en bipedestación, un repaso de pies a cabeza en el que se ponen en juego las articulaciones: tobillos, rodillas, cadera, muñecas, codos, hombros y vértebras cervicales.

A continuación se hace una secuencia de estiramientos y desbloqueo articular desde la posición semisupina; todas las acciones motrices en esta secuencia se realizan con sumo cuidado y atención, con suavidad y lentitud, por ello se invita a los estudiantes a actuar con gracia, activando sus articulaciones como plumas y evitando reproducir de forma mecánica sus acciones motrices.

La última situación motriz se realiza en cooperación, por parejas, en la que uno se estira en decúbito supino y recibe la manipulación-relajación de su compañero, que le realizará recorridos y descompresiones articulares desde los dedos de los pies, rodillas, cadera, dedos de las manos, codos, hombros y cervicales, todo en una secuencia lenta y armoniosa, para que quien la recibe pueda gozar con plenitud de sus sensaciones.

UNIDAD E. ATENCIÓN A LA ENERGÍA VITAL

“Todo en el universo es un fluir constante de energía ($E=mc^2$), aunque ésta no siempre se manifiesta de modo expreso y ordenado ante nuestra percepción, sino más bien todo lo contrario, pues a pesar de nuestra autoproclamada sabiduría tecnológica bien poco sabemos sobre este fenómeno. La vida humana también consiste en un flujo constante de energía que cuando se obtura y congestiona produce enfermedad y dolor” (Lagardera, 2003:50-51).

La energía vital, el chi, o energía biológica, “es la capacidad que poseen los seres humanos para experimentar y desarrollar la vida en todas sus formas, física, intelectual, emocional y socialmente; la integración equilibrada de dichas formas tiene como resultado y es lo que llamamos armonía interior” (Bernad, 2000:97). La energía, sostiene Bernad, es unitaria, y mediante la práctica de situaciones motrices se estimula, y sus efectos se manifiestan en toda la persona, por lo que activarla, trasciende en un efecto armonizador. “Somos energía, sí, pero necesitamos estimular la consciencia para caer en cuenta del fascinante proceso que significa estar vivo, plena y conscientemente vivo” (Lagardera, 2003:56). Así es, resulta necesario percatarse del fluir de la propia energía, y con tal finalidad se plantea esta sesión.

El centro de gravedad, el centro vital, el centro energético, el hara o el tanden, según la tradición cultural, se encuentra por debajo del ombligo, a dos o tres dedos de éste, a la altura de la quinta vértebra lumbar. Este centro une la parte inferior y superior del organismo, hace de nexo compensador, y “cuando la compensación no es adecuada, nuestra estructura se desequilibra y nuestro organismo puede llegar a

enfermar” (González, 2005)⁴⁵. La estructura ósea que alberga el centro vital, forma un receptáculo como media mandarina, un espacio más o menos esférico, y en su centro viaja la línea de la verticalidad de la estructura ósea, y el eje de la vida, el raquis, albergando el sistema nervioso.

El desbloqueo del centro energético se facilita cuando se es capaz de liberar la pelvis, y cabe preguntarse por qué se estimula tan poco el trabajo de esta región en la mayoría de prácticas físicas. Culturalmente, al menos en occidente, se trata de una zona restringida, es el lugar donde se ubica la sexualidad, los genitales. No es casualidad que la sexualidad se encuentre en el centro energético. Se trata como una zona tabú, reservada a la esfera de lo íntimo, por ello se observa en los estudiantes la incapacidad y resistencia para activar las acciones motrices pélvicas con soltura.

El temperamento de cada uno, la energía vital que transcurre por cada ser, es el preciado tesoro, pero que tantas ocasiones parece enrarecido, como el agua que se estanca y pierde su pureza. Cada uno lleva dentro de sí un potencial energético, pero es preciso explorarlo, adentrarse en él, ya que muchas veces se desconoce su existencia, simplemente uno se encasilla con prejuicios paralizantes o cualquier otro motivo personal que inmoviliza y detiene su eclosión y efervescencia. Las situaciones motrices en esta sesión están enfocadas para que los alumnos sientan su energía, y el contraste entre la suavidad, la sensualidad y la fortaleza, firmeza y estabilidad como partes integrantes de ellos mismos.

A pesar de ser una sesión muy activa los alumnos al finalizar se sienten muy vitales, realmente, energéticamente renovados.

Objetivos didácticos y situaciones motrices de la Unidad E:

E.1/Sentir la vibración interna.

E.2/Activar la pelvis de manera suave y ágil en busca de la propia danza armónica, fluida, para sentir la suavidad y la sensualidad.

E.3/Percutir en el suelo con firmeza y estabilidad, a partir del centro energético para sentir la fortaleza personal.

⁴⁵ *Espalda sana*. Curso impartido en marzo de 2005 en la Universidad de Zaragoza por Olga González.

Se inicia la sesión a partir de la acción motriz de vibrar todo el cuerpo, en bipedestación, se realizan suaves flexiones de rodillas en una secuencia repetida con el objeto de soltar toda la musculatura y sentir la liberación articular. La vibración se transmite de pies a cabeza y crea un estado que coloquialmente se le denomina de “coctelera”, es la sacudida interior con la que uno puede sentir su energía en efervescencia en el momento en el que se detiene. Este ejercicio se repite a lo largo de la sesión, en tres ocasiones más, para facilitar a los participantes sentir su energía, ya que a medida que se adentran en las actividades su estado se transforma y su atención y receptividad se agranda de manera ostentosamente visible.

Se les propone a los estudiantes situaciones motrices para activar su pelvis, en las que balancean, inclinan, hacen circunducciones libremente acompañando con la suavidad de sus brazos, meciéndose en todas direcciones con elegancia y delicadeza.

Pero el ser completo, el ser equilibrado, es el que siente integrada su energía, la suavidad y la fortaleza, el yin y el yang de la tradición china. Así las siguientes situaciones motrices consisten en percutir en el suelo con la fuerza del enraizamiento, con equilibrio y fortaleza.

UNIDAD F. ATENCIÓN A LA MIRADA CONTEMPLATIVA

“Ahora, juntos, coloquen cara a cara todo lo tierno y todo lo vulnerable de su piel y de su cuerpo. Están ustedes sentados (...) se miran fijamente. No dejen de mirarse” (Bertherat, 2000:170).

El por qué incluir las situaciones motrices de la mirada en la propuesta de apertura de la conciencia sensitiva obedece al hecho de que la acción de mirar nos abre al mundo, a los demás. El mirar con franqueza, tranquilidad, sin juzgar nada ni a nadie, es una manera de permanecer en comunicación con el otro, y es una manera de serenarse uno mismo, de mostrarse al mundo sin necesidad de falsear la propia vida, sin inventarse ningún papel.

Socialmente se acepta que la mirada mantenida con el otro está reservada al terreno de la intimidad, cuando las personas se conocen. Y por tanto la educación recibida perpetúa este esquema, y así verdaderamente es como lo perciben los estudiantes.

Desviar la mirada, caminar mirando al suelo, rehuir la mirada, mantener la mirada perdida...La mirada ejerce tal poder comunicador que pocas veces se mira con franqueza al otro. Esta se erige como el sentido predominante, “la mirada nos gobierna” (Bertherat, 2000:25), y dicta pautas de comportamiento; desde el inicio de la adolescencia la imagen que se ofrece a los demás inquieta, y ejerce una influencia moldeadora. Cómo actuar, vestirse, peinarse, pasa por el filtro de la mirada social, la aprobación o reprobación de los demás. Pero mirar sin prejuicios, ni juzgar a nadie, ni sentirse escudriñado, valorado, sencillamente mirarse, parece que no está en las acciones cotidianas.

Entrenarse en la mirada serena y tranquila será por tanto, un reto para los estudiantes de gran valor pedagógico, porque tomar conciencia de sí también es vivir la confianza, los temores, las alegrías, las desilusiones, y en el espejo de los ojos de otro uno esencialmente se está viendo desnudo tal cuál, tanto si le gusta como si no.

Objetivos didácticos y situaciones motrices de la Unidad F:

F.1/Ejercitar la musculatura ocular para sentir el recorrido de los ojos, hidratándolos y ampliando el campo visual

F.2/Mirarse a los ojos y permanecer tranquilos y serenos, estableciendo una interacción visual sin prejuicios.

El primer ejercicio didáctico planteado es un masaje craneal para destensar la musculatura. Para empezar la sesión recibiendo una estimulación que activa a la vez que relaja toda la zona de cabeza y cuello. Uno masajea al otro en la base del cráneo, el cuero cabelludo, la musculatura del cuello y la facial. Se presiona en determinados puntos de tensión como el nacimiento de las cejas, y la base de las orejas.

La siguiente propuesta se realiza en comotricidad, todos en decúbito semisupino. Se trata de una serie de ejercicios para activar la irrigación y oxigenación de los ojos. Consiste en realizar distintos recorridos oculares, con los periodos de descanso

necesarios cerrando los ojos. Consiste en una saludable ejercitación para los ojos que los estudiantes manifiestan desconocer, aunque es sabido el alcance terapéutico de ésta, cercana al denominado yoga ocular. Por último, en cooperación, se propone la interacción visual con los demás. Todos los alumnos caminan por la sala y cuando se cruzan con algún compañero y mantienen contacto visual se sientan cara a cara en el suelo de modo que contacten las rodillas de ambos, se toman de las manos dirigiéndose la mirada dejándose inundar por el torrente de sensaciones que van emergiendo una tras otras en un oleaje sin fin hasta que la profesora avisa del final, entonces se levantan y se despiden con un abrazo para seguir caminando hasta otro encuentro.

2.2.4 Evaluación y calificación

La evaluación y seguimiento de cada estudiante en estas prácticas se realiza mediante la observación de su participación, y las intervenciones que sobre sus conductas motrices realiza la docente en el momento de la sesión. También sobre las anotaciones que realizan los estudiantes para su diario de prácticas, y que se recogen al finalizar cada sesión, lo que permite a la docente revisarlas y anotar las consideraciones pertinentes, lo que supone un seguimiento y evaluación formativa del trabajo de cada alumno.

Sin embargo, la calificación de las mismas se realiza a partir de la asistencia a las sesiones y la redacción de un **diario de prácticas** (tabla 4). Con estos dos requisitos los alumnos obtienen el 40% de la calificación final, sumándose al porcentaje obtenido con otros ejercicios de evaluación: examen escrito (30%), recensión bibliográfica (20%) y trabajo cooperativo (10%).

Se considera oportuno el diario para tener un seguimiento individualizado de los alumnos, y para estimular en ellos la capacidad para ahondar en las vivencias personales suscitadas en la práctica, y ser capaz de plasmarlas por escrito en un discurso claro, esfuerzo que, aunque al inicio se les presente difícil, con la práctica van adquiriendo destreza, tal y como lo refleja el testimonio de Jorge: *Antes de*

empezarlo pensaba que hacer un seguimiento escrito de todo lo que hacía en clase sería algo bastante pesado por la constante atención que requiere elaborar correctamente un diario, pero no ha sido así. Para empezar facilitaba notablemente la labor el hecho de que pudiésemos llevarnos a casa una hoja con las anotaciones de la semana pasada, ya que refrescaba la memoria los días que no podía actualizar el diario al salir de clase. He comprobado que es bastante mejor redactar el diario día a día (después de cada sesión) porque se escribe con mayor soltura y fluidez, y no hay problemas para recordar lo que se ha trabajado en clase.

Otro aspecto a resaltar del diario es la posibilidad de “realizar una lectura diacrónica sobre los acontecimientos” (Zabalza, 2004:19), y por tanto se puede analizar la evolución de los estudiantes, en lo que conforma su biografía motriz.

Fundamentalmente se considera el diario una herramienta de aprendizaje muy válida para los alumnos, ya que la exigencia cognitiva que supone escribir sobre las vivencias (sensaciones, emociones, percepciones, pensamientos) exprime al alumno. A través de la escritura del diario de prácticas se favorece que los alumnos ahonden en su proceso de aprendizaje, como recalca Zabalza (2004), el diario desempeña una función *metacognitiva* para quien lo elabora, ya que expresar con palabras una experiencia vivida implica regresar a ésta, hacerla consciente y realizar el esfuerzo cognitivo de elaborar un mensaje adecuado para que pueda ser un acto de comunicación, en este caso, entre alumno y profesora. Para la elaboración del diario el alumno primero contempla sus sensaciones y después reflexiona sobre ellas.

Es preciso detallar los diferentes apartados que integran el diario y que orientan sobre pautas comunes para los alumnos. Su realización obedece a unas condiciones de forma y contenido que se deben seguir escrupulosamente, éstas son:

En cuanto a la forma, se presenta una copia en papel debidamente encuadrada y paginada, respetando márgenes e interlineado. Y otra copia en soporte informático (Disco 3 ½ A, CD o a través del Anillo Digital Docente⁴⁶).

⁴⁶ El Anillo Digital Docente-ADD, es la plataforma de webct6 de la Universidad de Zaragoza en la que la docente ha organizado la asignatura y sirve de espacio de comunicación con los estudiantes matriculados.

Respecto al contenido, en el diario se refleja sesión por sesión los siguientes apartados:

a. Introducción: En la que se expone en qué consiste la experiencia práctica, y se relatan las expectativas sobre el curso.

b. Descripción del ejercicio: Una breve descripción de los ejercicios realizados, que se podrá acompañar de alguna ilustración o fotografía. En este apartado también se anotan posibles propuestas para modificar los ejercicios didácticos si se considera que alguna propuesta no es adecuada o es mejorable.

c. Descripción de las vivencias: Redacción de las vivencias suscitadas en cada una de las situaciones motrices experimentadas. Ya que durante cada sesión se destina un tiempo para anotar las sensaciones en una hoja de modo que éstas sirven para la posterior redacción del diario.

d. Conclusión: Se realiza una síntesis de toda la experiencia práctica, una valoración final del proceso de prácticas. En ella se reflexiona sobre las expectativas cumplidas o insatisfechas y las propuestas de mejora que pueden hacerse.

2.2.5 Del protocolo a seguir en las sesiones

En el transcurso de cada sesión práctica se siguen unas pautas de actuación referidas a los momentos de entrada, desarrollo y salida. Las cuales se explican a los estudiantes para una dinámica fluida. La actitud silenciosa, de atención y la lentitud que requieren estas prácticas motrices despierta bastante asombro en las personas no habituadas.

La mayoría de ellos están más habituados a permanecer vinculados en el comentario verbal constante con el compañero, a los chistes, al despiste, a la dispersión. Uno de los aprendizajes cruciales es permanecer callados, escuchar el propio palpitar, dejar discurrir el torrente de sensaciones que inunda en todas y cada una de las situaciones

motrices experimentadas, escuchar su interior, y por ello no se puede permanecer vigilante ni expectante a lo que ocurre más allá de lo que se está realizando aquí y ahora, sino la misma situación motriz se transforma en un simple ejercicio mecánico que aborta toda posibilidad de introyección.

Otra traba con la que lidiar es el propio torbellino mental, esa vocecita que está permanentemente solicitando la atención, los alumnos se sumergen en el aprendizaje de dejar pasar los pensamientos y ensoñaciones para centrar toda su atención en las sensaciones vividas, y no es tarea fácil.

La prisa también es mala compañera de la toma de conciencia, así que se dejarán de lado las precipitaciones para regalarse todo el tiempo del mundo en la práctica.

Es imprescindible vestirse con ropa cómoda, descalzarse, desprenderse de relojes, pulseras y cualquier otro objeto que pudiera resultarles lesivo. Y cada estudiante trae consigo una hoja en la que diariamente anota sus sensaciones.

Al inicio de cada sesión, y dispuestos en círculo, se presenta a los alumnos el trabajo que van a desarrollar. Después se dedica un tiempo para que cada uno se escuche y tome contacto con él mismo, un momento de atención antes de empezar con las propuestas. Este tiempo sirve para entrar en situación, para adoptar una actitud receptiva necesaria para el desarrollo de la sesión.

Durante el desarrollo de la sesión la profesora dirige las propuestas a los alumnos a través de distintas consignas verbales. En este momento se atiende de forma individual a los alumnos que así lo precisen, a través del contacto o la palabra. Se intercalan momentos de realización de una tarea y momentos de escucha, destinados a recoger las sensaciones que la propuesta vivida ha dejado en el alumno y a continuación anotarlas en su diario de prácticas.

Para finalizar, se dedica un tiempo de escucha en el que cada alumno retoma e integra las sensaciones vivenciadas durante la sesión, y finalmente se retoma el círculo del inicio en el que cada – docente y alumnos – cual puede expresar sus sensaciones, dudas o sugerencias así como cualquier otra particularidad.

2.3 DEL AULA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. BAJO EL PARAGUAS DE LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ

Conviene tener presente el objeto de estudio de esta investigación que consiste en *conocer las vivencias de los estudiantes suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas* programadas en la propuesta pedagógica que acaba de presentarse en anteriores epígrafes.

En este objeto de estudio está implícito el interés de la investigadora por la perspectiva interna y cualitativa de la experiencia práctica, ya que permite un acercamiento al estudiante, a sus emociones, sentimientos, afectos y pensamientos que emergen cuando se ponen en marcha un determinado tipo de acciones motrices. Esta es una perspectiva de corte humanista que sublima al alumno como objeto de estudio y que pone en primer plano su subjetividad, destacando la importancia de la singularidad en la educación.

En dicho contexto cabe entender que las vivencias analizadas son fruto de la práctica de unas situaciones motrices concretas. Ya se expuso en el epígrafe 2.2.1, que la complejidad de la vivencia dificulta su aprehensión, por lo que se acepta que lo que los estudiantes evocan en sus relatos es una parte de la vivencia, la huella visible.

En este caso se pretende analizar primero los testimonios sobre las vivencias originadas por la práctica de las situaciones motrices introyectivas que forman parte de las unidades didácticas programadas, para interpretarlas posteriormente y dotarlas de sentido en el contexto en el que se han desencadenado.

Ante esta pretensión se considera necesario ahondar en la naturaleza misma de las prácticas motrices programadas, hacer la radiografía de su estructura interna, porque el testimonio de los estudiantes se dirige directamente a ésta. Si sus impresiones remiten a las situaciones motrices experimentadas es preciso describir qué rasgos las distinguen, de este modo la vivencia analizada se vincula directamente con las condiciones estructurales de los ejercicios practicados.

Para ello resulta pertinente el marco teórico de la **praxiología motriz** de Pierre Parlebas, disciplina científica que estudia las prácticas motrices desde sus rasgos prácticos, ya que se interesa por el análisis y conocimiento de las acciones motrices resultantes en toda situación motriz. Como la define el propio autor, la praxiología motriz es la “ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo” (Parlebas, 2001:354). A su vez, el fundamento epistemológico de la praxiología motriz sigue la estela del *paradigma sistémico* instaurado en la ciencia moderna contemporánea (Bertalanffy, 1976)⁴⁷, de manera que todas las prácticas motrices son consideradas, bajo este prisma, como **sistemas praxiológicos**.

Un sistema praxiológico es pues un ente complejo, interactivo y ordenado con una determinada estructura o patrón de organización que determina los rasgos que en cada caso sustentan sus componentes: los participantes y el tipo de relaciones que tienen entre sí, el espacio, el tiempo y los materiales. De modo que cuando el sujeto participa en una situación motriz, eso es, cuando se activa o se pone en marcha un sistema praxiológico concreto, emergen acciones motrices propias de este sistema. De manera que las acciones motrices resultantes son visibles, aunque la estructura interna que las regula y predetermina permanezca oculta.

Ahora bien, es posible desvelar la estructura o **lógica interna** de cualquier situación motriz, ésta es a todos los efectos la aspiración de la praxiología motriz. Parlebas define la lógica interna como el “sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (2001:302), es decir, se trata del sistema de obligaciones que impone el reglamento, norma o convención de una situación motriz determinada.

Para este trabajo el concepto de lógica interna es de importancia capital, ya que “la lógica interna de cada práctica influye, de acuerdo con sus características, en la vivencia corporal y en las representaciones que le acompañan” (2001:205), por tanto,

⁴⁷ “Puede tomarse como característica de la ciencia moderna el que este esquema de unidades aislables actuantes según causalidad unidireccional haya resultado insuficiente. De ahí la aparición, en todos los campos de la ciencia de nociones como las de totalidad, holismo, organismo, Gestalt, etc., que vienen a significar todas que, en última instancia, debemos pensar en términos de sistemas de elementos en interacción mutua” (Bertalanffy, 1976:45).

a priori, si se desea suscitar entre los alumnos determinado tipo de vivencias, emociones y afectos en función de los objetivos pedagógicos con la práctica de situaciones motrices introyectivas, resulta imprescindible conocer la lógica interna de las mismas. Lo que a posteriori permitirá un análisis más exhaustivo y pertinente de las vivencias de los estudiantes, de manera que sea posible adentrarse en las consecuencias derivadas de esta lógica interna.

En síntesis, la lógica interna determina las exigencias prácticas de la práctica motriz, “el tono afectivo, las anticipaciones prácticas y el clima en general de la acción son transformados por los rasgos de la lógica interna de cada situación” (Parlebas, 2001:206) Es decir, la particular estructura de la lógica interna de cualquier práctica motriz modela los comportamientos motores de los participantes y las vivencias asociadas a estos, en suma, su **conducta motriz**, la manera singular de cada persona de realizar las acciones motrices.

Los testimonios de los estudiantes remiten a la parte oculta de la conducta motriz, como la denomina Parlebas, es decir, a las vivencias. Sus relatos informan de la adaptación o no a las exigencias de la lógica interna, en definitiva, a la consecución o no de los objetivos didácticos pretendidos. De manera que para esta investigación es determinante describir teóricamente la lógica interna de los ejercicios didácticos, lo que posibilita vincular el testimonio de los alumnos a los rasgos o relaciones intrasistémicas exigidas.

2.3.1 Descripción de la lógica interna de los ejercicios didácticos programados en la propuesta pedagógica

El análisis praxiológico que se realiza en este estudio no pretende ser totalmente exhaustivo, es decir, no contemplará el total de situaciones motrices introyectivas de manera genérica, sino que se remite a la descripción específica de las situaciones motrices introyectivas programadas por la docente e investigadora para el desarrollo de su propuesta pedagógica.

Se trata de “situaciones didácticas condicionadas por consignas” (Parlebas, 2001:174), **ejercicios didácticos** que se plantean a partir de las consignas que emite la profesora, y que se modifican en función de las respuestas de los alumnos, adaptándolas a las necesidades de cada uno de ellos. Por lo tanto no existe reglamento alguno en la realización de las prácticas motrices sino formas de actuación pautadas desde las consideraciones pedagógicas. La inexistencia de reglas no implica la falta de estructura en estas prácticas motrices, sino todo lo contrario, toda práctica motriz sea de la índole que sea, lleva implícita una lógica interna peculiar, ya sea escrita, pactada entre los jugadores o establecida por la docente como en este caso. Se trata entonces de convenciones plasmadas en las consignas de los ejercicios, que debe hacer explícitos los modos de actuación de los participantes, teniendo que dejar claro lo que se puede y lo que no se puede hacer.

Todos los ejercicios descritos han sido seleccionados en términos de coherencia con los objetivos didácticos planteados, es decir, que su lógica interna apunta hacia la finalidad pretendida. Las finalidades didácticas entonces, han guiado a la docente en la selección de una batería de ejercicios congruentes con éstas. Para ello, tal y como se expuso, la docente se ha apoyado en la experiencia pedagógica relatada por Lagardera (2007) y también en los métodos conocidos a través de la propia experiencia y formación.

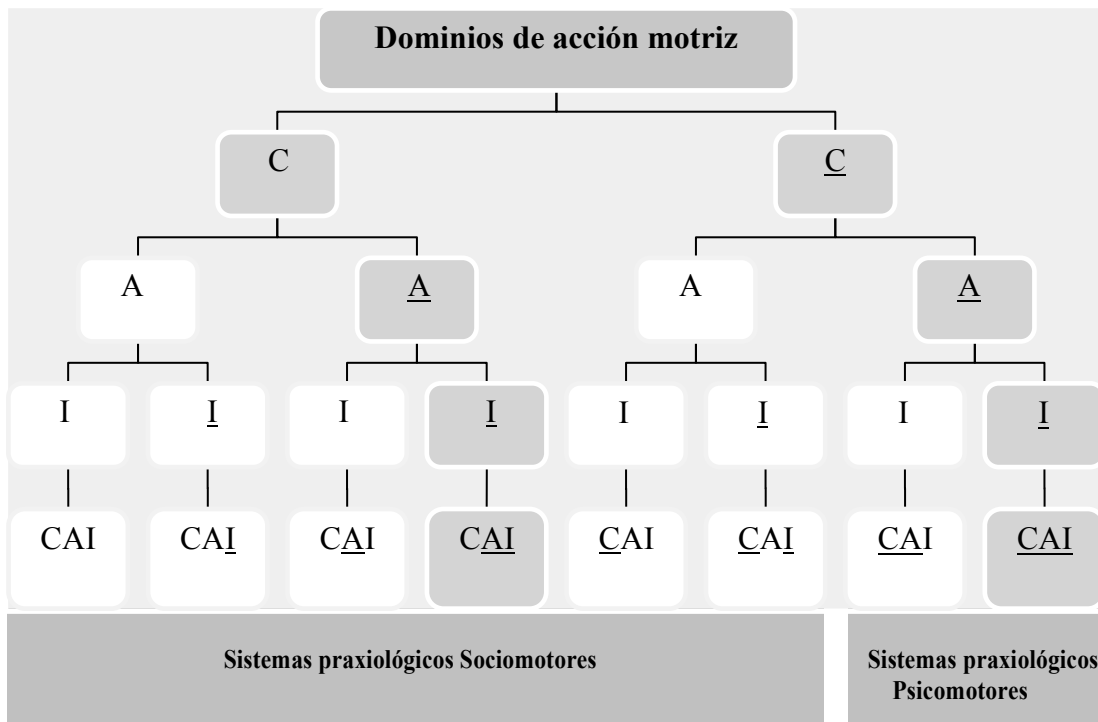
El rasgo predominante de la lógica interna de dichos ejercicios, es la búsqueda de la introyección motriz, es decir, un objetivo *miomotor*⁴⁸, “la puesta en práctica de una motricidad consciente, es decir, buscar el autoconocimiento, el dominio corporal o el equilibrio psicosomático a partir de la acción motriz introyectiva” (Lagardera y Lavega, 2003:128).

Es por esto que todos los ejercicios programados corresponden al apelativo de **prácticas motrices introyectivas** (Lagardera, 2007), ya que son prácticas motrices que buscan el autoconocimiento y el equilibrio psicosomático a través de la motricidad consciente. En eso consisten los ejercicios respiratorios del qi-gong, la

⁴⁸ Hernández y Rodríguez exponen que “la situación **mio-motriz** se refiere a la incidencia directa sobre la propia corporalidad; la consecuencia es el conocimiento y/o modificación de factores personales y capacidades” (2006:6).

respiración diafragmática, sentarse en busca del equilibrio, automasajearse, los estiramientos, caminar, bailar o la mirada profunda y serena entre otros ejercicios propuestos.

Ahora bien, no todos pertenecen al mismo **dominio de acción motriz**. El dominio de acción motriz es el “campo en el que las prácticas corporales son consideradas homogéneas respecto a criterios pertinentes y precisos de acción motriz” (Parlebas, 2001:161). Siendo estos criterios la existencia (**C**, **A**) y/o ausencia (**C**, **A**) de interacción motriz entre los participantes y la incertidumbre (**I**) o no (**I**) del espacio o entorno en el que se practica, resultando ocho dominios de acción motriz o clases de prácticas motrices (cuadro 2).



Cuadro 2. Los dominios de acción motriz según la praxiología motriz de Pierre Parlebas.

Entonces las tareas motrices propuestas corresponden al **dominio psicomotor en espacio estable (CAI)** y al **dominio sociomotor de cooperación en espacio estable (CAI)**. Ahora bien, también se definen subdominios de acción motriz que concretan o afinan todavía más la taxonomía. En este sentido las aportaciones de Lagardera y Lavega (2003) son testimonio de ello cuando presentan nuevos subdominios de acción motriz resultan muy pertinentes para este análisis. Es crucial entender que a

pesar de los rasgos propios de un dominio de acción motriz, la definición de subdominio de acción motriz permite desvelar algunas características particulares propias, y que no tienen porqué corresponderse en su totalidad con el dominio de acción motriz al que pertenecen.

En esta ocasión se está aludiendo a la *psicomotricidad introyectiva* y a la *sociomotricidad de cooperación introyectiva*. En las seis unidades descritas se incluyen ejercicios didácticos que corresponden a estos subdominios de acción motriz seleccionados a partir de los objetivos didácticos pretendidos.

Tratándose de **situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad, en espacio estable** por un lado. Es decir, situaciones motrices en las que no se requiere interacción motriz entre los participantes, de modo que cada uno de ellos lleva a cabo las tareas motrices propuestas por la profesora; pero por tratarse de un grupo clase, todos los participantes realizan los ejercicios unos junto a otros, se trata pues de una copresencia, o más descriptivamente de situaciones psicomotrices en comotricidad. Tales son los ejercicios en los que el estudiante permanece atento a su respiración, estirándose, ajustando su postura o desbloqueando las articulaciones.

Y por otro lado, de **situaciones sociomotrices introyectivas de cooperación, en espacio estable**. Ya que si bien el proceso de introyección motriz implica un mirar hacia adentro sensitivo, que no exclusivamente mental, muy distintos son los caminos que puede proponer este largo proceso de perfeccionamiento y mejora de la vida. De modo que aunque respirar de manera profunda y consciente, aprender a ajustar la postura o estirarse constituya conductas motrices susceptibles de optimizarse mediante un trabajo personal, los procesos interactivos pueden ser de gran ayuda para lograr estos fines, especialmente en los momentos del despertar de la conciencia de sí. Es por esto que aprender a respirar con la ayuda de un compañero, mediante un proceso de comunicación motriz, facilita y no poco este proceso.

Es preciso insistir en que a pesar de pertenecer a dos subdominios de acción motriz distintos, el objetivo motor en ambas es el mismo: la *introyección motriz*, unas veces se busca el objetivo individualmente y otras se recurre a la ayuda del compañero. Otro rasgo común en estas prácticas motrices es que no existen vencedores ni

perdedores, ni rivalidad entre participantes, se trata de prácticas motrices sin victoria, las claves de éxito no pueden entenderse en cuanto a la consecución de una marca o puntuación, ya que su objetivo motor consiste en iniciar un proceso de autoconocimiento en el que no se establece comparación alguna de resultados, la clave del éxito se entiende aquí como la consecución del objetivo didáctico pretendido, la apertura de la conciencia sensitiva, de modo que los estudiantes aprendan a ejercer la atención plena en la ejercitación práctica de situaciones motrices de gran interés para la mejora de su formación como futuros docentes y de su calidad de vida.

2.3.2 Acción docente *versus* lógica interna: la lógica externa

Es preciso insistir en que estos ejercicios didácticos se activan en un contexto educativo establecido, y están dirigidos por la docente responsable de la asignatura, de manera que ésta debe tener en cuenta las circunstancias contextuales en las que se ponen en marcha las situaciones motrices, su manera particular de emitir las consignas de las tareas motrices y el modo en que opera en los alumnos durante el transcurso de la sesión a tenor de las conductas motrices de estos.

Este tipo de asuntos, esenciales en el proceder pedagógico, no son aspectos de la lógica interna de los ejercicios didácticos, pero sin embargo ejercen una clara influencia. Estos remiten al concepto de **lógica externa** descrito por Parlebas (2001), ya que no son consustanciales a las prácticas motrices pero interfieren en su puesta en marcha, es decir, no son características propias de las prácticas motrices sino del contexto.

La lógica externa está surcada de múltiples y complejas circunstancias, muchas de ellas vinculadas a la biografía del docente; mientras que la lógica interna de las prácticas motrices es una constante invariable que debe remitir siempre, y en todos los casos, a su relación de congruencia con los objetivos pedagógicos establecidos, y por tanto en consecuencia con las competencias que se pretende activar y consolidar en los alumnos.

Por tanto, es evidente que la acción docente influye en la dinámica de las sesiones, pero se debe tener muy presente que es fundamental que exista coherencia entre los objetivos didácticos pretendidos y la lógica interna de los ejercicios seleccionados para conseguirlos, ya que si no es de este modo la acción docente puede estar llena únicamente de buenas intenciones.

2.3.3 Las situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad en espacio estable

La lógica interna de estas situaciones motrices está caracterizada por la *introyección motriz* que se manifiesta en cada uno de los componentes del sistema praxiológico. De modo que adentrarse en éste permite conocer las exigencias prácticas a las que somete la estructura de los ejercicios didácticos planteados (tabla 4, p.109).

LA RELACIÓN CON LOS PARTICIPANTES

Iniciarse en el conocimiento sensitivo pone en juego la exploración como un proceso íntimo para profundizar en **uno mismo**, entrar en el terreno de la mismidad. Por esta razón unas de las situaciones motrices escogidas son las que se realizan en solitario, sin *intercambios operatorios* (Parlebas, 2001:371) entre los demás. Tal es el caso de los ejercicios respiratorios, las tareas de desbloqueo articular, de postura o los automasajes.

Las dimensiones de la sala en la que se realizan las prácticas y el número de alumnos matriculados obligan a compartir estrechamente el espacio, por lo que los alumnos están muy próximos unos con otros. En ocasiones cierran los ojos, pero a pesar de ello sienten de cerca la presencia de los demás. Están practicando unos junto a otros, manteniendo una **interacción motriz inesencial** (Parlebas, 2001).

Es lo que denomina Parlebas la **comotricidad**, entendida como el:

“campo y naturaleza de las situaciones motrices, que ponen en presencia a varios individuos que actúan, quienes en consecuencia pueden verse e influirse

mutuamente, aunque sin que la realización de sus acciones respectivas necesite o suscite entre ellos interacciones motrices instrumentales” (Parlebas, 2001:73).

Parlebas se refiere a la independencia instrumental pero, sin embargo, a la dependencia emotiva en este tipo de prácticas motrices: “el aspecto más interesante y delicado de estas actividades reside en el hecho de que su realización es susceptible de asociarse a una dependencia emotiva y estratégica” (2001:74).

A su vez, en el caso de las situaciones motrices programadas, se trata de una **comotricidad simultánea** (Parlebas, 2001), ya que los estudiantes participan todos al mismo tiempo.

Este hecho, la *dependencia emotiva* a la que alude Parlebas, justifica que esta clase de prácticas motrices introyectivas se ubicara en el segundo bloque de la propuesta pedagógica, ya que al tratarse de alumnos de primero no se conocían al inicio de las sesiones, por lo que se prefirió realizar el bloque de expresión y comunicación en primer lugar para establecer unas relaciones sociales próximas que facilitarían la convivencia afectiva entre los estudiantes, para que de este modo pudieran sentirse más cómodos en la exploración individual compartida con el resto de la clase, es decir, en comotricidad en las situaciones motrices introyectivas.

Por tanto, para conseguir el objetivo motor introyectivo pretendido es preciso centrar la atención en las consecuencias de las acciones motrices sobre sí mismo, ya que se está haciendo referencia a una **miotricidad** (Rodríguez, 1997), una motricidad centrada en ella misma, en las propias sensaciones, en los efectos sobre uno mismo, a pesar de la comotricidad simultánea que se da en estos ejercicios didácticos.

LA RELACIÓN CON EL ESPACIO

El desconocimiento corporal y alienante en el que se vive en la sociedad de hoy y los automatismos tan arraigados, ejercen notables resistencias al cambio. Por ello para facilitar la disciplina en la atención de los alumnos se crea un ambiente sosegado, un espacio acondicionado para que la tranquilidad sea la suficiente y contribuya a su estado de atención serena.

Por tanto la adaptación al espacio en el que se proponen las actividades no ofrece ningún tipo de dificultad, ninguna incertidumbre, se trata de un **espacio estable**, domesticado, “inmutable” (Parlebas, 2003). En el que se tiene en consideración que las características lumínicas, acústicas, olfativas y de temperatura, sean las adecuadas a los efectos perseguidos. Por esto se cuida que la luz en la sala no sea excesiva, sobre todo cuando los estudiantes se encuentran tumbados en el suelo, para que no les deslumbren las pantallas colocadas en el techo. Para reducir lo más posible la atención hacia el entorno se acondiciona la sala a tal efecto, a saber: se cubre el gran espejo y se bajan las cortinas de las ventanas.

El papel de la música es pedagógicamente relevante en una fase inicial, ya que a través de ella se induce a estados de tranquilidad adecuados para la exploración personal. Es preciso resaltar que no se trata de usar el ritmo, ni la melodía musical para adaptar las acciones motrices, lo cual estaría remitiendo a relaciones temporales⁴⁹, si bien la consideración de espacio sonoro podría resultar algo confusa, se incluye en este epígrafe, ya que lo que realmente se persigue es la creación de un ambiente sonoro confortable, por ello se recurre a músicas de pulsación baja, otras de origen mántrico y también las minimalistas. En este caso, la música completa el ambiente contextual del espacio de la acción motriz, por lo que puede considerarse como parte de la lógica externa.

Para conseguir un temperatura adecuada, se utiliza una manta, ya que en muchas ocasiones las actividades propuestas infunden un estado de vago-tonía, un descenso de la temperatura de los participantes, por lo que se les pide a los estudiantes que utilicen una manta para ponerla en el suelo, y cuando sea necesario poderse cubrir con ella, pero ya que la mayor parte del tiempo se utiliza como acolchado del suelo, la manta es tratada siempre como espacio, si bien pudiera parecer un objeto que se manipula por lo antes expuesto.

Ahora bien, en las prácticas motrices introyectivas programadas se puede identificar otro aspecto espacial de interés para esta investigación. Consiste en la consideración

⁴⁹ Mercè Mateu, profesora en el INEFC de Barcelona y miembro del Grupo de Estudios Praxiológicos del INEFC de Lleida, considera que la relación con la música es en muchos casos como la manipulación de un objeto. Aspecto con el que se está de acuerdo en el contexto de otras prácticas motrices, por ejemplo en las de expresión motriz.

de la ocupación del espacio psicomotor, en este caso entendida como la posición corporal adoptada por el participante en la realización de los ejercicios didácticos.

Estos ejercicios proponen situaciones motrices para que los estudiantes aprendan a ajustar su postura, es decir, ocupar el espacio, el propio espacio, en busca del equilibrio y bienestar. A lo largo de las seis sesiones se utilizan tres posturas distintas: **bípeda**, **sedente** y **decúbito supino** con las variaciones correspondientes en todas ellas, consideradas como las formas clave del trabajo. De este modo para la docente-investigadora esta es una cuestión crucial, ya que las exigencias prácticas derivadas de una u otra forma de ocupar el espacio son distintas, es decir, implican acciones motrices particulares y condicionan las conductas motrices introyectivas de los participantes.

LA RELACIÓN CON EL TIEMPO

La prisa, el estrés, tan característicos en la sociedad del siglo XXI, resultan malas compañeras en el proceso de sentirse a sí mismo, de descubrir los pliegues y sentires de la propia vida. El desasosiego al que conduce la premura de tantas ocupaciones conduce a la alienación, a estar fuera de sí, mientras que el trabajo propuesto requiere estar atento a sí mismo, es por ello que las tareas motrices que se proponen buscan la **lentitud** en las formas de hacer de sus protagonistas⁵⁰. Que los participantes sean capaces de regular la **cadencia** de sus acciones motrices para alcanzar el objetivo introyectivo buscado.

En los ejercicios didácticos planteados el propio individuo tiene un margen para escoger el tiempo que necesita para realizar las tareas motrices propuestas, aunque en última instancia el tiempo destinado a la realización de los ejercicios didácticos está condicionado por las consignas que emite la profesora y que regula la **duración** de las situaciones motrices. Al tratarse de una participación simultánea de todos los alumnos en este caso no hay tiempo de espera en ninguna situación motriz.

⁵⁰ Es preciso anotar que se ha escogido la lentitud como el ritmo esencial en las prácticas motrices realizadas, aunque la puesta en marcha de los distintos *ritmos vitales* conduce a un proceso de autoconocimiento como buena prueba de ello es el trabajo desarrollado a partir de la danza propuesto por Gabrielle Roth (1990).

La cuestión crucial o característica esencial de la relación con el tiempo radica en la adaptación particular que el participante hace de la duración de las tareas motrices realizadas. Y en el hecho de que cada participante sea capaz de adaptarse en una especie de atemporalidad, es decir, cuando dos horas han transcurrido como cinco intensos minutos o cuando un minuto parece una eternidad gozosa, es decir, consiste en que el participante tenga una vivencia óptima del tiempo empleado en la realización de los ejercicios didácticos, ya que habitualmente se corre mucho en todo lo que se hace y estas propuestas apuntan justo en el sentido contrario, a gozar del ritmo pausado y de la duración de las acciones motrices. La degustación en cada instante de las acciones motrices que se realizan.

LA RELACIÓN CON EL MATERIAL

La exploración de uno mismo se ve facilitada por la ayuda de **objetos** que se utilizan para estimular la atención y que contribuyen a focalizar la observación y la escucha sensitiva. A través de los objetos uno mismo puede hacerse un masaje, percutir sobre el músculo para activarlo, estimular la sensibilidad de la piel, reacomodar una postura, facilitar un estiramiento y otras tantas acciones motrices que contribuyen a adquirir mayor consciencia.

A pesar de la multitud de posibilidades que ofrece esto, en el programa pedagógico aquí propuesto los alumnos únicamente estimulan, relajan y amplían la base de los pies mediante presiones y amasamientos realizados con la ayuda de pelotas de tenis y picas de madera, se sientan en un cojín para apoyar los isquiones y poder mantener la inclinación natural de la pelvis con la espalda erguida, y también se emplea un saquito de semillas para apoyar el occipital en la postura de decúbito supino de manera que contribuya a un mejor estiramiento de la espalda.

2.3.4 Las situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva en espacio estable

Todos los ejercicios didácticos que obedecen a esta descripción son los realizados mediante la comunicación motriz con el compañero. Estas situaciones motrices se

utilizan en todas las sesiones a excepción de la dedicada a la *atención a la energía vital* (tabla 4, p.109).

LA RELACIÓN CON LOS PARTICIPANTES

Para iniciar el proceso de exploración motriz y autoconocimiento, también se recurre a la interacción motriz con los demás, ya que mediante la **comunicación práctica** (Parlebas, 2001) se facilita la toma de conciencia motriz, así mismo en esta colaboración, surge la sinergia empática que hará sentirse en comunión a las personas que actúan, que es otro de los objetivos motores en estas situaciones motrices. Por lo que puede afirmarse que en las situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva se refuerza y profundiza el conocimiento de sí, pues se amplían las propias sensaciones gracias a la ayuda del otro.

Se recurre a la **interacción motriz cooperativa** para la consecución del objetivo motor planteado, se están utilizando, entonces, las **situaciones sociomotrices de colaboración**.

Son prácticas motrices en las que la cooperación entre dos personas⁵¹ facilita la exploración, propuestas como los masajes, las manipulaciones, el contacto, la mirada. Se trata de:

“sistemas praxiológicos interactivos de cooperación introyectiva, que constituyen todos aquellos ejercicios y situaciones introyectivas en los que se coopera resituando una postura, realizando un masaje, tonificando o estimulando a otra persona como en el caso de la relajación coreana, y otras muchas” (Lagardera y Lavega, 2003:126).

En estas propuestas la colaboración se expresa a través del contacto directo, mediante masajes y manipulaciones, o a través de la mirada. También se puede recurrir al uso de objetos para mediar la comunicación motriz, aunque en la experiencia pedagógica aquí narrada no se realiza, por considerar que el tiempo dedicado a este proceso era muy limitado de modo que hubo que priorizar las unidades programadas.

⁵¹ La colaboración evidentemente también puede darse entre más personas, pero en estas situaciones se escogió únicamente la interacción motriz entre dos estudiantes por cuestiones de organización del tiempo de las sesiones, ya que al tratarse únicamente de dos horas los cambios de roles se hacen poco ágiles y se limita en exceso el tiempo de práctica.

Es pertinente hablar de roles en alguna de estas situaciones motrices, ya que determinados ejercicios didácticos exigen acciones motrices distintas a los participantes.

Hay ejercicios que constan de dos roles ludomotores y otros en los que aparece un único rol ludomotor. La colaboración se realiza en pareja, en algunos casos uno recibe la acción motriz del otro y en otros casos ambos actúan simultáneamente. Entonces se puede deducir que en ciertos ejercicios didácticos se exige:

- ✓ Un **rol activo**: Quien desempeña este rol toma decisiones sobre las acciones motrices a realizar, toma la iniciativa en la acción, a su vez que la actitud que mantiene es de escucha sensitiva. Por ejemplo, el que realiza la imposición de manos sobre determinadas zonas del compañero, lleva a cabo acciones motrices cuyo objetivo motor es sentir al otro y empatizar sensitivamente con él para facilitar su proceso de introyección motriz.
- ✓ Y un **rol pasivo**: En este caso, la persona que desempeña este rol se mantiene en escucha sensitiva también, pero esta vez permaneciendo quieto, dejándose hacer. Siguiendo con el ejemplo, el que recibe esta imposición de manos, sus acciones motrices le llevan a permanecer receptivo permaneciendo quieto (en la *no acción* o *wu-wei*) sintiendo al otro cómo le ayuda a ser más consciente de su estado, cómo le facilita la liberación de tensiones o cómo le resitúa la postura para ayudarlo a su ajuste.

Y en otros, sin embargo, ambos participantes realizan las mismas acciones motrices de manera que aparece un solo rol que se le ha denominado *único* en alusión a la igualdad en el modo de participación:

- ✓ Rol **único**: Los participantes realizan el mismo rol, ya sea en las acciones motrices dinámicas, como en la danza colectiva, o bien, en las estáticas, como permanecer sentados en contacto mirándose.

En este caso el cambio de roles está supeditado a la realización del ejercicio didáctico y por lo tanto por las consignas dadas por la profesora, y no por decisiones del participante.

LA RELACIÓN CON EL ESPACIO

El espacio en las situaciones sociomotrices de introyección cooperativa es *un lugar que se comparte* (Parlebas, 2003:177) y sigue siendo **estable** como en las situaciones psicomotrices. Por lo que respecta al espacio sociomotor las relaciones vienen determinadas por el espacio personal que ocupan los participantes en la realización de las acciones motrices. Un rasgo esencial de este espacio sociomotor es la proximidad entre los participantes, ya que la distancia que les separa es nula, lo que es necesario para establecer la comunicación motriz, como ya se explicó, a través del contacto, por lo que ambos comparten el mismo espacio de práctica.

El lugar en el que se sitúa cada participante en la sala, obedece a una decisión personal. Pero a tenor del rol desempeñado se debe distinguir como indicador *el espacio corporal que se ocupa*.

Las relaciones espaciales para el **rol pasivo**. Vienen determinadas por la adopción de la postura:

- ✓ **Bipedestación**, es decir, cuando el participante ocupa el espacio de pie, tanto en la forma estática en los ejercicios de el círculo sensitivo y el masaje en las cadenas musculares posteriores.
- ✓ **Sedente**, cuando el participante adopta cualquiera de las posibles formas de sentarse: medio loto, birmana, a horcajadas o con una pierna semiflexionada apoyando el pie, en los ejercicios del círculo sensitivo y el masaje craneal.
- ✓ **Decúbito supino**, cuando el participante se tumba en las formas de decúbito supino totalmente extendido o en semi-supino o postura base de restauración, en la respiración diafragmática y el desbloqueo articular.

Y para el **rol activo**, viene determinada por las conductas motrices óptimas para el logro del objetivo motor establecido, es decir, por la **toma de decisiones** adecuadas para realizar las acciones motrices. Por lo tanto, durante la realización de las acciones motrices el participante decide la manera de organizarse en el espacio, lo que conduce a protagonizar determinadas conductas motrices. Será crucial en el desempeño de este rol que el participante mantenga una ubicación espacial óptima, ya que de lo contrario se acarrearán dolencias y fatigas no deseadas. Ésta variará en función del participante con el que se interacciona y se origina por las propias reacciones ante los otros.

Además no existe una única forma de ocupar el espacio, sino que cada participante debe ajustar la propia a tenor de sus características personales.

Sin embargo en el único ejercicio en el que se ha descrito el **rol único**, en el de la *mirada atenta y serena*, exige de ambos participantes la ubicación espacial de **postura sedente**.

LA RELACIÓN CON EL TIEMPO

En el desempeño del *rol activo* es muy importante ajustar la cadencia de las acciones motrices que se realizan al interactuar con el otro, de manera que garanticen la atención sensitiva del receptor y que resulte gratificante para éste, ya se trate de un masaje, manipulación o imposición de manos. Y por ende para el autor de tales acciones motrices. Por tanto se trata de actuar con lentitud y atención extrema en la comunicación motriz establecida. Pero del mismo modo quien recibe las acciones motrices en el *rol pasivo* también debe aceptar la lentitud con la que es manipulado o masajeadado, absorbiendo tales acciones motrices sosegadamente.

En el ejercicio de la mirada atenta y serena las acciones motrices de ambos participantes deben transcurrir sin precipitaciones.

También los participantes en cada uno de los roles descritos tienen que adaptarse a la duración prevista para cada ejercicio didáctico, al tratarse de una cooperación motriz la adaptación temporal del participante tiene una inmediata resonancia en el compañero, de manera que es imprescindible la armonización entre ambos para conseguir el objetivo introyectivo.

LA RELACIÓN CON EL MATERIAL

En las situaciones motrices escogidas la interacción motriz entre participantes no viene mediada por objetos, únicamente el participante que desempeña el rol pasivo utiliza el cojín para apoyar los isquiones en la postura sedente y poder mantener la inclinación natural de la pelvis y así poder sentir la tranquilidad y armonía en las acciones motrices de permanecer sentado mientras recibe la imposición de manos del compañero en el ejercicio denominado *círculo sensitivo* y el de *masaje craneal*.

Para recapitular, obsérvese las tablas 5 y 6, en la primera se especifican las exigencias prácticas de cada uno de los roles ludomotores descritos, y la segunda se plasma de modo sintético las exigencias de la lógica interna de las situaciones motrices programadas.

Roles sociomotrices	Activo	Pasivo	Único
Interacción motriz con los demás	Realiza las manipulaciones, masajes e imposición de manos sobre el otro. Atiende a cómo se siente el otro para poder actuar empáticamente.	Permanece receptivo a las manipulaciones, masajes e imposición de manos que recibe del otro. Se deja hacer y coopera entregándose a las acciones motrices que realiza el otro.	Empatiza sensitivamente mediante la comunicación práctica con el otro.
Relación con el espacio	Escoge la ocupación en el espacio más confortable para uno mismo y al mismo tiempo eficaz para las acciones motrices que realiza sobre el otro.	Permanece ocupando el espacio que se le asigna: de pie, sentado o decúbito supino.	Permanece ocupando el espacio indicado por la consigna: de pie y sentado.
Relación con el material	∅	Se adapta al asiento para permanecer en armonía y equilibrio.	∅
Relación con el tiempo	Se adapta a la duración y la cadencia de la situación motriz. Seleccionar la cadencia justa en las acciones motrices.	Se adapta a la duración y la cadencia de la situación motriz.	Se adapta a la duración y la cadencia de la situación motriz.

Tabla 5. Exigencias prácticas de los roles en las situaciones sociomotrices introyectivas de cooperación, adaptación de Parlebas (2001:40).

Subdominio de acción motriz	Componentes del sistema praxiológico	Exigencias de la lógica interna
Sistemas praxiológicos psicomotores introyectivos en comotricidad	PARTICIPANTE	<ul style="list-style-type: none"> - A pesar de estar en copresencia con otros, cada participante debe atender a las consecuencias prácticas de la propia acción motriz sobre uno mismo. - Darse cuenta de los automatismos comportamentales adquiridos para poderlos cambiar en aras de un mayor bienestar.
	ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupar el espacio a partir de posiciones corporales que generan equilibrio y armonía.
	TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar las acciones motrices con lentitud.
	MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular los materiales en beneficio de la atención sobre sí mismo.
Sistemas praxiológicos sociomotrices introyectivos de cooperación	PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> - Atención a las consecuencias prácticas de la acción motriz del otro sobre uno mismo. - Empatizar sensitivamente mediante la comunicación práctica con el otro.
	ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> - Adoptar posiciones corporales en el espacio armónicas.
	TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar las acciones motrices con lentitud.
	MATERIAL	∅

Tabla 6. Exigencias de la lógica interna en las situaciones motrices programadas.

Competencias			Objetivos generales				Objetivos específicos	Unidades	Ejercicios didácticos	Dominios de Acción motriz
I	II	III	1	2	3	4				
X	X		X	X			1. Sentir la respiración diafragmática y como a través de ella se consigue un estado de mayor tranquilidad.	Unidad A. Atención a la respiración diafragmática	Qi-Gong Qi-Gong meridianos Respiración diafragmática	<u>CAI</u>
	X			X	X		2. Mantener un ritmo respiratorio pausado y profundo, aflojando la mandíbula sin necesidad de mantener ninguna tensión en los labios.		Respiración diafragmática por parejas	<u>CAI</u>
		X	X			X	3. Sentir a través del contacto y facilitar la respiración diafragmática de los demás.			
X		X	X			X	4. Prestar atención a la expansión del diafragma gracias a la imposición de manos del compañero.			
X	X		X				5. Tomar conciencia de la postura sedente y sentir el apoyo de los isquiones, buscando una posición confortable y respetuosa con nuestra pelvis y columna vertebral.	Unidad B. Atención a la postura sentada	Postura espontánea Postura equilibrada	<u>CAI</u>
	X			X			6. Permanecer sentado sin hacer nada disfrutando de la tranquilidad y bienestar que ello aporta.		Círculo sensitivo	<u>CAI</u>
		X	X			X	7. Sentir la postura sedente de los demás y facilitarles el equilibrio y bienestar.			
X		X	X			X	8. Tomar conciencia de la propia postura gracias al contacto de los compañeros.			
X			X				9. Tomar conciencia de la postura bípeda y el apoyo de los pies, siendo conscientes de la base de sustentación que éstos nos ofrecen, distribuyendo equilibradamente el peso corporal en ambas piernas.	Unidad C. Atención a la postura de pie	Automasaje plantar Postura espontánea Postura equilibrada Caminar equilibradamente Doblar el espinazo	<u>CAI</u>
	X			X	X		10. Estirar las cadenas musculares posteriores y sentir el bienestar que ello aporta.		Masaje cadenas posteriores Círculo sensitivo	<u>CAI</u>
	X			X			11. Estimular la planta de los pies ejercitándola y abriendo los dedos consiguiendo un buen apoyo, amplio y equilibrado, aflojando las tensiones instaladas en la planta del pie.			
		X	X			X	12. Sentir la postura bípeda de los demás y facilitarles el equilibrio y bienestar.			
X		X	X			X	13. Tomar conciencia de la propia postura gracias al contacto de los compañeros.	Unidad D. Atención al desbloqueo articular	Desbloqueo articular de pie Desbloqueo en decúbito supino	<u>CAI</u>
	X		X	X	X		14. Desbloquear las articulaciones, liberándolas de la presión para favorecer su movilidad e hidratación, sintiendo la suavidad y soltura en los recorridos articulares.		Desbloqueo articular por parejas	<u>CAI</u>
		X			X	X	15. Facilitar el desbloqueo y movilidad articular al compañero actuando con lentitud y precisión.			
X			X				16. Sentir la vibración interna.	Unidad E. Atención a la energía vital	La coctelera Mecer la pelvis Danza ying-danza yang	<u>CAI</u>
X	X		X		X		17. Activar la pelvis de manera suave y ágil en busca de la propia danza armónica, fluida, para sentir la suavidad y la sensualidad.			
X			X				18. Percutir en el suelo con firmeza y estabilidad, a partir del centro energético para sentir la fortaleza personal.			
X			X		X		19. Ejercitar y estirar la musculatura ocular para experimentar los recorridos oculares y aumentar el campo visual.	Unidad F. Atención a la mirada contemplativa	Yoga ocular	<u>CAI</u>
		X	X			X	20. Mirarse a los ojos y permanecer tranquilos y serenos, estableciendo una interacción visual sin prejuicios.		Masaje craneal Mirarse	<u>CAI</u>

Tabla 4. Competencias, objetivos, situaciones motrices y dominios de acción motriz pertenecientes a las unidades incluidas en el Bloque 2. Conciencia sensitiva

Capítulo 3

Proceso metodológico

3.1 TIPO DE ESTUDIO

“En la mesura que algú viu quelcom, es troba en si mateix amb una altra realitat que el sobrepassa. La fenomenologia descriu aquesta segona realitat des de l’acte de consciència. Mètode aquest que fa respectables les ciències sociohumanes al costat de les ciències naturals” (Fullat, 2003:18).

Dado el objeto de estudio que se plantea en esta investigación, es decir, conocer, analizar e interpretar las vivencias de los estudiantes, se considera pertinente realizar un **estudio fenomenológico**, porque “las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante el método fenomenológico” (Martínez, 1989:167), enfoque también denominado interpretativo, naturalista o hermenéutico (Costes, 1996; Lagardera, 2002), e incluso constructivista (Del Rincón, 1995).

Se trata de una **investigación educativa** interesada por las vivencias de los estudiantes, narrada por ellos desde su subjetividad y por la *variabilidad intraindividual* (Riba, 2002) existente en el grupo-clase; ya que cada individuo es singular e irrepetible, y cada uno de ellos, juntos, conforman un verdadero mosaico humano, es decir, el discurso de cada sujeto informa del grupo social (grupo-clase), y éste informa del individuo particular.

De modo que al tratarse de una fenomenología de las impresiones suscitadas por la práctica de situaciones motrices, resulta absolutamente pertinente aplicar el modelo teórico de la **praxiología motriz** de Pierre Parlebas. Las vivencias de los estudiantes remiten a la impronta de una experiencia motriz, al significado que para cada uno de ellos tiene la práctica de los ejercicios didácticos programados. Lo que implica que se puede vincular directamente la percepción subjetiva del participante con los rasgos de la lógica interna de la situación motriz practicada, es decir, que a pesar de la singularidad y variedad de las vivencias experimentadas por los participantes, la

lógica interna de cada situación motriz o ejercicio didáctico programado puede generar o suscitar tendencias en el sesgo de unas vivencias u otras.

Es por esto que en el modelo de análisis que se presenta a continuación se parte de la descripción de la lógica interna de los ejercicios didácticos programados, como una precondition para conocer a priori las consecuencias de la práctica motriz elegida con la finalidad de lograr los objetivos establecidos.

La orientación de este estudio se denomina **estudio de casos**, “el investigador del estudio de casos observa las características de una unidad individual, un niño, una pandilla, una clase, una escuela o una comunidad” (Cohen y Manion, 1990:164). Con él no se pretende generalizar, se trata de un estudio **ideográfico**⁵², ya que las conclusiones a las que se llega se transfieren directamente al contexto que pertenece el fenómeno o a otros contextos educativos similares, y éste es sin duda el objetivo de una investigación educativa en la que se espera que todo el trabajo revierta directamente en mejoras pedagógicas.

A su vez, entendiendo el grupo clase como un sistema, debe considerarse también a la docente e investigadora como un componente más. Esta particular situación caracteriza a las investigaciones educativas, en las que existe una interrelación muy estrecha entre el investigador y el objeto de la investigación.

Precisamente este aspecto obliga a proceder de manera muy escrupulosa en el método que se emplea, evitándose los sesgos de interpretación o *fuentes de distorsión* (Plummer, 1989), asociados a la investigación cualitativa. Estos son según Riba (2002), la *expectancia* fruto de los componentes ideológicos y emocionales que uno quiere favorecer en su investigación, o el *efecto de halo*, cuando los propios prejuicios en el modo de observar la realidad tiñen la manera de acercarse al fenómeno. Para evitar estos sesgos se han considerado estrategias metodológicas específicas que se describen en el epígrafe 3.3.

⁵² Algunos autores lo denominan “holístico-inductivo-idiográfico” (Del Rincón, 1995:29).

3.2 ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

“La discreción, la honradez, (...) la lealtad (...) son principios que todo investigador no debe olvidar” (Sicilia, 1999:31).

Es imprescindible recordar que los sujetos de una investigación educativa se convierten en objeto de la misma, ellos son los protagonistas, por lo que el vínculo entre observador y observado tiene que respetar unos códigos éticos, que se cumplen y respetan en la base de la confianza establecida entre estudiantes e investigadora/docente.

En primer lugar, dado que los textos de los alumnos son utilizados en la elaboración de la investigación, y por tanto se convierten en información pública, los estudiantes tienen que saber y aceptar libremente que sus relatos van a ser objeto de estudio. En segundo lugar debe asegurarse el **anonimato** de los informantes en cualquier cita textual o momento en el que se haga alusión (Plummer, 1989). Por ello siempre se utilizan nombres ficticios que no comprometen la identidad.⁵³ En tercer lugar debe permitirse a los alumnos acceder a los resultados del análisis realizado, asegurando la **restitución** de sus testimonios.

Y en cuarto y último lugar se considera ético que el instrumento de recogida de datos, sea el mismo **sistema de evaluación y calificación**; ya que los estudiantes no tienen que ser víctimas de las investigaciones, sino todo lo contrario, beneficiarios. Esto quiere decir que no se puede comprometer a los estudiantes a un trabajo extraordinario para llevar a término una investigación, sino que esta consista en las tareas propias del proceso pedagógico, del contexto natural en el que se da el fenómeno, considerándose de este modo una compensación por su tarea (Plummer, 1989). Aspecto con el que coinciden los colegas docentes e investigadores del mismo departamento de la Universidad de Zaragoza que utilizan el diario de prácticas de los estudiantes en las investigaciones educativas realizadas (Canales, 2006; Canales y López, 2003).

⁵³ Cada vez que aparezca el testimonio de un estudiante en este texto se hará en letra cursiva, sin comillas, y entre paréntesis también en cursiva el pseudónimo del alumno.

3.3 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

3.3.1 Descripción del contexto y la muestra

“Debe existir alguna correspondencia, explícita o implícita entre el procedimiento analítico y las propiedades pertinentes del contexto” (Krippendorff, 1997:71).

Existe en la comunidad científica el consenso de que en los estudios de casos es preciso describir escrupulosamente el contexto para su investigación (Martínez, 1989), porque las interpretaciones resultantes son significativas en el contexto del que proceden. Esto guarda correspondencia con el hecho de que en el estudio de casos no se obtienen generalizaciones extensivas a toda la población, pero los resultados si pueden tenerse en cuenta en contextos muy similares o parecidos, por lo que es evidente que deberá conocerse lo más ampliamente posible.

En este caso es un **contexto académico**, *estructura condicionante* (Zabalza, 2004:61) que implica la servidumbre del método de estudio al seguimiento académico, como se explica en el apartado sobre el instrumento de recogida de datos; se trata de un contexto **natural**, educativo, y que no se modifica o prepara para la investigación.

Aunque ya se expuso en el capítulo 2, apartado 2.2, conviene recordar que la propuesta pedagógica en la que se enmarca esta investigación, se lleva a cabo en el contexto de la asignatura de *desarrollo psicomotor*, perteneciente al primer curso de los estudios de Maestro en Educación Infantil, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza.

Se trata de una asignatura de carácter troncal y anual que consta de seis créditos (60 horas), de los que dos (20 horas) se emplean para el desarrollo de los contenidos teóricos y cuatro (40 horas) para el desarrollo de las sesiones prácticas, de los que 1,2 (12 horas) se destinan al *Bloque 2. Conciencia sensitiva*, formado por las *situaciones*

motrices introyectivas en las que se circunscribe esta investigación⁵⁴, por tanto, el carácter de esta asignatura es eminentemente práctico.

En el año académico 2006-2007 el total de alumnos matriculados en esta asignatura ha sido de sesenta y siete, pero para la realización de este estudio se ha contado con cuarenta y dos alumnos que son los que han asistido regularmente a clase. Por lo que son estos los que se consideran la **muestra** de estudio, y sumados a los veinticinco restantes se consideraría la **población**⁵⁵.

Se trata de un grupo bastante homogéneo en cuanto a edad, al ser de primero tienen diecinueve años, aunque el rango de edades llega hasta los de veinticinco. La mayoría son mujeres y los estudios de los que proceden son el bachillerato y el ciclo superior de educación infantil. Las experiencias motrices previas en relación a la práctica de situaciones motrices introyectivas es escasa, alguno ha practicado yoga o tai-chi de forma eventual, pero puede considerarse un grupo novel en el entorno de estas prácticas motrices.

Titulación	Magisterio, Educación Infantil
Materia	Desarrollo psicomotor
Curso	1º
Carácter	Troncal y obligatoria
Créditos LRU	6 (2 teóricos y 4 prácticos). 60 horas
Bloque 2. Conciencia sensitiva Situaciones motrices introyectivas	1,2 créditos UZ (12 horas)
Nº Estudiantes – Población	42 (39 mujeres y 3 hombres)=grupos Ay B
Edades	19 a 25 años

Tabla 7. Características del contexto y la muestra.

⁵⁴ Recuérdese que se hace referencia a créditos LRU (Ley de Regulación Universitaria), y que la asignatura desaparece en el contexto del Grado de Maestro de Educación Infantil que se impartirá en la Universidad a partir del curso 2010-2011.

⁵⁵ El elevado número de estudiantes obliga a desdoblarse el grupo clase para las sesiones prácticas, de modo que se organizan dos grupos de trabajo de alrededor de treinta alumnos cada uno.

3.3.2 Instrumento de recogida de datos: El diario de prácticas

Plummer se refiere a los documentos personales como la vía para “intentar penetrar en el mundo subjetivo de los informantes” (1989:16) objeto de investigación. En este caso el documento personal utilizado es el **diario de prácticas** de los estudiantes, se trata de la redacción que cada alumno realiza de sus vivencias al participar en la experiencia práctica de situaciones motrices introyectivas. Y se utiliza como **instrumento de recogida de datos cualitativos**, ya que remiten a la singularidad de los protagonistas y permiten el análisis posterior (Zabalza, 2004).

Es de gran importancia para la investigación educativa poder recoger la singularidad de cada uno de los alumnos, ya que

“cada uno de nosotros es una narración singular, que se construye, continua, inconscientemente, por, a través de y en nosotros...a través de nuestras percepciones, nuestros sentimientos, nuestros pensamientos, nuestras acciones; y, en el mismo grado, nuestro discurso, nuestras narraciones habladas. Biológica, fisiológicamente, no somos distintos unos de otros; históricamente, como narraciones...somos todos únicos” (Sacks, 2005:148).

El conocimiento de tales vivencias permite aproximarse al universo plural existente en el grupo clase, procedimiento que permite obtener notables consideraciones pedagógicas:

“En este sentido, existen tantas realidades como sujetos cognoscentes, por lo que, esta investigación posibilita conocer la vivencia que cada alumno/a investigado ha registrado narrativamente en forma de diario personal. Cada diario refleja la visión de un individuo sobre el mismo hecho educativo, aspecto que resulta eminentemente relevante para establecer mejoras en la intervención del discente” (Canales, 2006:102).

A su vez, el diario de prácticas se considera como una *técnica de investigación cualitativa* (Sicilia, 1999:30), porque se trata de un proceso en el que la investigadora va tomando decisiones y se relaciona con los informantes durante todo su desarrollo, desde que propone a los alumnos la redacción de su diario de prácticas hasta que

ellos se lo entregan y se despiden. Los estudiantes son los que verdaderamente deciden qué incluir o qué omitir en su diario de prácticas, pero la docente e investigadora pauta un protocolo a seguir⁵⁶.

Las decisiones de las que habla Sicilia, en este caso, están relacionadas con la complejidad que encuentran los estudiantes en la realización de este tipo de diarios, algunos estudiantes expresan con generosidad y abundancia las propias sensaciones, recurriendo incluso al lenguaje metafórico y poético, pero otros demuestran estar poco habituados en la expresión de sensaciones, emociones o sentimientos, por lo que la docente/investigadora reconduce o anima a los alumnos a ahondar en esta expresión e intenta resolver las dudas que los alumnos manifiestan; esta tarea se realiza especialmente en las primeras sesiones, con lo que los estudiantes van adquiriendo soltura a lo largo de las prácticas.

La idoneidad del diario frente otros instrumentos, como podrían ser, por ejemplo las entrevistas o los cuestionarios, reside en que en él se pueden anotar las vivencias y las sensaciones correspondientes, inmediatamente después de que acontezcan (Plummer, 1989), preservando de este modo un recuerdo más fidedigno de la experiencia vivida, evitando así las alteraciones naturales al recordar un hecho. Se busca que el alumno plasme su testimonio desde la vivencia emocionada.

Como ya se citó, son los estudiantes quienes seleccionan aquello que quieren dejar escrito, lo que implica que en el diario queda plasmado lo más significativo para ellos (Canales, 2006; Invernó, 2006; Salgado y Rovira, 2007), por lo que su discurso no está dirigido por unas preguntas o ítems definidos, sino que cada uno hace la selección de lo que ha considerado trascendente en su experiencia, o a lo sumo, lo que quiere o puede libremente destacar.

Al mismo tiempo, el diario es un proceso íntimo, que, aunque sea leído a posteriori por la profesora e investigadora, no ejerce la misma intimidación que la entrevista personal con el alumno, ya que a través de la escritura se vive con mayor *tranquilidad* en la propia expresión, de este modo “el diario se presenta como una

⁵⁶ Protocolo descrito en el epígrafe 2.2.4 (pp. 82-84).

técnica que fuerza menos la intimidad del sujeto, permitiendo una mayor autonomía ante el investigador o profesor” (Sicilia, 1999:30).

Son en definitiva la *inmediatez*, la *fidelidad* y la *espontaneidad*, los tres puntos fuertes del diario de prácticas frente al cuestionario o la entrevista personal.

La servidumbre del instrumento de recogida de datos a la que se aludió, consiste en que el mismo diario de prácticas es utilizado para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, es decir, la investigación se realiza con los datos que han servido para evaluar y calificar a los estudiantes como pudo leerse en el capítulo dos. Esta situación no ha hecho dudar en ningún momento a la investigadora y docente sobre la autenticidad del testimonio de los alumnos, es más, tampoco se enjuicia si lo narrado es verídico o teñido por ciertos intereses ocultos, y que en definitiva escapan al docente, e incluso, a veces, al mismo protagonista. Por lo que, desde el convencimiento del clima afectivo entre estudiantes y docente, cada cual puede opinar libremente del proceso vivido sin prejuicio alguno, aunque ello implique criticar la labor de la docente, aceptándose con algunas reservas esto que se acaba de afirmar dada la complejidad de las relaciones humanas.

3.3.3 El rol de la investigadora

El contexto en el que tiene lugar este estudio parte también de la particular situación profesional de la profesora e investigadora. El contrato de profesora Ayudante en la Universidad de Zaragoza facilita y promueve las labores docentes e investigadoras, lo que supone un privilegio y la oportunidad adecuada para estudiar sobre la propia práctica docente; esta ha sido una elección particular, considerada como la mejor manera de formarse, de cuestionarse el propio trabajo, sus repercusiones, el impacto que tiene en los estudiantes.

Para ello, se asume el rol de docente e investigadora, aceptando el fuerte condicionamiento al que se somete el objeto de estudio, la *circularidad* entre observadora y observado, formando parte del mismo contexto; la investigación se

aborda, de este modo, desde una perspectiva émic (Harris, 1985), desde la vivencias de los propios estudiantes, suscitadas a su vez por las prácticas motrices programadas por la docente. Esta forma de proceder requiere de un ejercicio constante de pulcritud ética, tal y como se explicó en el epígrafe sobre ética de la investigación, así como claridad y rigor metodológico de principio a fin⁵⁷.

De ahí que se recurra a la *auditoría* externa, es decir, que se ponga a examen el proceso de investigación bajo la supervisión de un grupo de expertos, en este caso el Grupo de Estudios Praxiológicos de la Universitat de Lleida, lo que confirma la validez del proceso seguido, por tanto, la consistencia científica de las decisiones y perspectivas tomadas por la investigadora.

Esto, sin duda, es importante para calibrar el estudio, pero la propia investigación, su proceso, su continuidad, el discurso de la investigadora, tienen que aportar con suma claridad la coherencia interna, plasmando lo significativo, su pertinencia y validez. Lo que justifica su solvencia, siempre y cuando responda al objeto de estudio pretendido.

3.3.4 El análisis de contenido

A partir de la información recogida mediante el *diario de prácticas* de los alumnos, se procede a su análisis textual. Para ello se recurre al análisis de contenido: “El propósito primordial del análisis de contenido es realizar inferencias” (López-Aranguren, 1986:366), es decir, interpretaciones, en este caso, de la impresión suscitada en los estudiantes en la realización de situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad y situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva.

⁵⁷ “De tal modo, la realidad que percibimos refleja nuestro propio estado de conciencia, y jamás podemos explorar la realidad sin hacer al mismo tiempo una exploración de nosotros mismos, no sólo porque somos, sino también porque creamos, la realidad que exploramos” (Walsh y Vaughan, 2001:78).

Siguiendo a Krippendorff (1997:40-44), la consideración metodológica del **análisis de contenido de los diarios de prácticas** ofrece unas ventajas y adecuación al objeto de estudio, que hace pertinente su utilización en detrimento de otros métodos. En primer lugar cabe remarcar que *no es intromisivo*, por lo que permite recoger la vivencia personal desde la perspectiva de los actores; en segundo lugar *es sensible al contexto* y eso permite considerar la simbología que albergan los datos, por lo que puede permitir que las dimensiones, indicadores y unidades de análisis sean significativos tanto para el investigador como para los protagonistas estudiados y por último, acepta la *no estructuración de los datos* analizados, ya que no resulta imprescindible partir de modelos de análisis existentes, sino que se puede elaborar un modelo ajustado al fenómeno estudiado.

Este análisis de contenido permite ahondar en la experiencia de cada uno de los estudiantes en la práctica de situaciones motrices introyectivas, y de este modo se puede reconstruir de manera comprensiva lo que ha supuesto una experiencia pedagógica. Precisamente es esta comprensión la que justifica y da peso específico al proceso de investigación, puesto que a partir de sus aportaciones se puede hacer posible la mejora educativa, “pues de esto trata la educación, de impresiones, de improntas o huellas que la experiencia graba en la memoria celular” (Lagardera, 2003:155).

Cuando el protagonista describe su vivencia narra la impresión suscitada en la realización de las prácticas motrices, su impronta, y articula un discurso muy personal. El estudiante relata su mundo de percepciones, sensaciones, emociones y pensamientos, todo en una amalgama elocuente que habla de sí, en definitiva, la reconstrucción de su experiencia práctica plasmada en un documento personal. Mediante el análisis de contenido se pretende desvelar cómo ha sido esta experiencia, conocer y comprender el significado que la práctica de situaciones motrices introyectivas ha tenido para los estudiantes, y con tal finalidad la investigadora elabora un modelo de análisis, que permite adentrarse en el mundo de significados creado por los alumnos.

3.3.5 Elaboración del modelo de análisis

En la elaboración del **modelo de análisis**⁵⁸ se han seguido dos fases o etapas, caracterizadas por una “relación dialéctica” entre las formas inductivas y deductivas de proceder (Quivy y Campenhoudt, 1997:133) o lo que también se conoce como “método de tanteo”, proceso que para el investigador consiste en “moverse continuamente entre el marco teórico de la investigación y los datos que maneja, contrastando la utilidad de las categorías provisionales que ha creado, para después modificarlas según la luz que sobre ellas arrojan los datos” (López-Aranguren, 1986:379).

En una primera fase de carácter **deductivo** se construye un sistema de categorías *ad hoc* para codificar los diarios de los estudiantes, identificando los fragmentos textuales a partir de los indicadores intrasistémicos descritos.

Para ello, se asume que toda práctica motriz constituye un **sistema praxiológico** (Parlebas, 2001), lo que ha permitido deducir las **dimensiones** de análisis a partir de los componentes de dicho sistema: *los participantes, el espacio, el tiempo y los materiales*, y definir los **indicadores** correspondientes a partir de la descripción de las relaciones intrasistémicas existentes entre los componentes del sistema praxiológico, es decir, de la lógica interna de cada uno de los ejercicios didácticos programados en la experiencia educativa contexto de estudio. Ya que la lógica interna “impone un sistema de obligaciones que influye y orienta las conductas motrices de los jugadores [o participantes]” (Parlebas, 2001:304) y, por tanto, sus vivencias, siendo clara la relación existente entre lógica interna y vivencias.

Al categorizar y codificar de este modo los diarios de prácticas ha sido posible describir, en una segunda fase de carácter **inductivo**, las **unidades de análisis** (ver p.137) que identifican las vivencias acerca de las dificultades y los logros que

⁵⁸ Este modelo de análisis parte de un estudio preliminar realizado en 2007, con el que se aceptó la validez sistémica de su planteamiento, y para lo que fue especialmente importante la colaboración del Grupo de Estudios Praxiológicos del INEFC, Universitat de Lleida. Los resultados del mismo se presentaron en el *examen de suficiencia investigadora* en diciembre de 2007 en la Universitat de Lleida y en el *XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Educación Física y Valores*, febrero de 2008, Universidad de Zaragoza.

emergen en la práctica de los ejercicios didácticos programados, haciendo posible su posterior interpretación en el contexto educativo en el que tienen sentido.

Es preciso destacar que esta forma de proceder, articula una metodología que se adapta a los intereses de la investigación, y que, a partir de un marco de referencia teórico y solvente como en este caso es la praxiología motriz, es posible contextualizar los discursos particulares de los sujetos de la investigación, es decir, la consistencia teórica no compromete el discurso abierto y particular de los estudiantes, sino que los integra y enmarca en un entorno sistémico, ordenado y coherente. Lo que hace posible y facilita la posterior labor hermenéutica que dotará de significado los discursos.

De modo que, a partir de la descripción de la lógica interna de los ejercicios didácticos programados (p.97-107), se establece que las tareas motrices programadas pertenecen a dos dominios de acción motriz distintos, mejor dicho, a dos subdominios de acción motriz, dando lugar a dos **ámbitos de estudio** de las vivencias o a dos **categorías de análisis**, a saber: las **situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad** y las **situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva**.

Al mismo tiempo, para cada una de estas categorías se describen cuatro **dimensiones** de análisis que se corresponden a los componentes del sistema praxiológico, es decir: los **participantes**, el **espacio**, el **tiempo** y el **material**.

Y por último, a partir de las exigencias o rasgos distintivos de la lógica interna, es decir, las relaciones intrasistémicas de cada uno de los ejercicios didácticos propuestos, se describen los **indicadores intrasistémicos**, que son los que permiten localizar los fragmentos textuales en los diarios de prácticas de los estudiantes. A tenor de lo expuesto se describe a continuación las categorías, dimensiones e indicadores que constituyen el modelo de análisis de contenido diseñado para esta investigación (tabla 8).

Categoría 1: Situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad.

Esta categoría corresponde al dominio de acción psicomotriz en espacio estable, y a su vez, al subdominio de situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad en espacio estable, programadas en la propuesta pedagógica a lo largo de las seis unidades didácticas.

Recuérdese que se trata de situaciones motrices en las que no se requiere de la interacción motriz entre los participantes, de modo que cada uno de ellos lleva a cabo individualmente las tareas motrices propuestas por la profesora; pero por tratarse de un grupo clase, los participantes realizan los ejercicios unos junto a otros, se trata pues de una copresencia, o más descriptivamente de situaciones psicomotrices en comotricidad simultánea, en este caso, ya que no se establecen turnos de participación.

Dimensión 1: En relación a los participantes.

Esta dimensión alude a la comunicación con uno mismo, siendo esta una autocomunicación, ya que el participante no precisa de la interacción motriz con los demás para conseguir el objetivo motor, por lo tanto realiza los ejercicios didácticos individualmente, aunque la copresencia de los compañeros de clase, a pesar de ser una interacción motriz inesencial, influye en los participantes.

En esta dimensión se contempla únicamente un indicador intrasistémico:

Indicador 1: La comunicación con uno mismo en comotricidad.

Este indicador reúne los testimonios de las impresiones que son consecuencia de sus propias acciones motrices, es decir, la huella que deja la acción motriz sobre el propio agente que la produce, un proceso que puede llamarse de *autocomunicación*.

Pero también se identifican los testimonios que narran cómo influye la presencia de los demás en la realización de las propias acciones motrices, ya que, tal y como advierte Parlebas (2001), a pesar de la inexistencia de la relación instrumental entre participantes existe una fuerte implicación afectiva.

En este caso es preciso destacar que el espacio de práctica es bastante reducido en relación al número de alumnos matriculados, de manera que unos y otros están muy próximos al realizar los ejercicios didácticos, pudiendo sentir de cerca la presencia de los demás.

En síntesis, este indicador permite aglutinar los relatos de los estudiantes en el proceso de *autocomunicación* acerca de los beneficios o sensaciones positivas suscitadas en la práctica, y a las trabas o impedimentos con los que se encuentran al realizar los ejercicios didácticos, unos y otros debidos a su propia acción motriz, a la atención sensitiva implicada, y a la *copresencia* de los demás. Se excluyen de este indicador los testimonios que remiten a las relaciones intrasistémicas espaciales, temporales y de manipulación de objetos, ya que éstos se recogen en otros indicadores intrasistémicos.

Dimensión 2: En relación al espacio psicomotor ocupado.

La dimensión espacial alude a la postura corporal adoptada por el participante en los diferentes ejercicios didácticos programados. De este modo, en esta dimensión se distinguen tres indicadores:

Indicador 1: La postura de pie.

Con este indicador intrasistémico se identifican las impresiones de los participantes en relación a la toma de conciencia de los beneficios o dificultades encontradas en la *postura bípeda* adoptada, tanto en situaciones motrices estáticas como dinámicas.

Indicador 2: La postura sedente.

Se incluyen en este indicador intrasistémico las vivencias suscitadas ante el hecho de *sentarse* en las diferentes posturas propuestas.

Indicador 3: La postura de decúbito supino.

Están inscritas en este indicador aquellas vivencias fruto de mantener la postura de *decúbito supino* en cualquiera de las variaciones utilizadas, es decir, totalmente extendido, (acostarse de espaldas al suelo y de frente al techo), en postura base de restauración (en decúbito supino con las piernas

semiflexionadas y los pies apoyados en el suelo) y en decúbito supino con flexión de piernas hacia el pecho.

Dimensión 3: En relación al tiempo.

Esta dimensión apunta a la vivencia del tiempo que tienen los protagonistas de estas situaciones motrices, cómo perciben ellos las exigencias temporales de los ejercicios didácticos programados. El rasgo distintivo de la temporalidad es la lentitud en la realización de las acciones motrices, y la duración que está determinada por la docente. Esta dimensión engloba dos indicadores:

Indicador 1: La duración.

La duración de los ejercicios didácticos está determinada por la profesora, ahora bien, esta franja temporal, común para todos los alumnos, es percibida de forma distinta por cada uno de ellos. La vivencia de la duración es muy particular en función de si la experiencia práctica está siendo grata o todo lo contrario. Por ello, este indicador intrasistémico registra cómo vive el alumno la *duración* de los ejercicios, si resulta breve o demasiado extensa, insuficiente o excesiva.

Indicador 2: La cadencia.

La cadencia en las prácticas motrices introyectivas programadas se caracteriza por la lentitud. Aunque no siempre resulta sencillo para los estudiantes practicar sin prisas y sumergirse desde la calma en la realización de las situaciones motrices, se trata de un requisito imprescindible para su realización, de ahí que se necesite pulsar la reacción de los estudiantes ante esta exigencia.

Con este indicador intrasistémico se identifica el mayor o menor grado de velocidad o lentitud percibido por cada participante al llevar a cabo las situaciones motrices propuestas

Dimensión 4: En relación al material.

En algunas de las situaciones psicomotrices introyectivas programadas se utilizan objetos para facilitar la toma de conciencia. Esta dimensión refleja las vivencias de los estudiantes motivadas por el uso de objetos.

Indicador 1. La manipulación.

A partir de este indicador se identifican los textos de los estudiantes que remiten a las consecuencias que tiene para ellos utilizar diferentes objetos.

Categoría 2: Situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva.

Este ámbito de estudio o categoría corresponde al dominio de acción motriz de cooperación en espacio estable, y en él se aglutinan las vivencias de los estudiantes suscitadas en la práctica de los ejercicios didácticos programados.

Cabe recordar que este tipo de situaciones motrices se caracterizan por la comunicación motriz establecida entre dos personas, con un objetivo motor introyectivo.

Dimensión 1: En relación a los participantes.

Esta dimensión aglutina las vivencias de los estudiantes respecto a la comunicación motriz establecida con los demás en los distintos ejercicios, mediada por el contacto directo en algunos casos y en otros a través de la mirada. En ella se contemplan tres indicadores:

Indicador 1: La comunicación motriz en el rol activo.

En el rol activo el participante realiza acciones motrices sobre su compañero con el objeto de facilitarle el proceso de introyección motriz.

Este papel exige manipulaciones, masajes e imposición de manos, es decir un contacto directo con el otro. Las vivencias reunidas en este indicador intrasistémico ilustran la experiencia de los estudiantes en la comunicación motriz al desempeñar el *rol activo* en la realización de los ejercicios propuestos.

Indicador 2: La comunicación motriz en el rol pasivo.

En el rol pasivo la atención y escucha a las acciones motrices realizadas por el compañero resulta una exigencia imprescindible para conseguir el objetivo motor. Este indicador intrasistémico agrupa las impresiones de los participantes en la comunicación motriz cuando desempeñan el *rol pasivo* en las diferentes tareas realizadas.

Indicador 3: La comunicación motriz en el rol único.

Las narraciones compiladas en este indicador intrasistémico evocan las vivencias de la comunicación motriz cuando los alumnos desempeñan el *rol único*, es decir, cuando ambos participantes realizan las mismas acciones motrices.

Dimensión 2: En relación al espacio.

La ocupación del espacio exige diferentes acciones motrices en función del rol desempeñado en los ejercicios programados, esta dimensión está integrada por cinco indicadores intrasistémicos:

Indicador 1: La toma de decisiones en el rol activo.

Se reúnen aquí aquellos testimonios que describen las sensaciones suscitadas en la *toma de decisiones* sobre qué ocupación espacial ocupar.

Indicador 2: La postura de pie en el rol pasivo.

Los participantes evocan sus sensaciones sobre la *postura bípeda* adoptada en el momento que se encuentran en el rol pasivo.

Indicador 3: La postura sentada en el rol pasivo.

Este indicador intrasistémico aglutina las vivencias de los estudiantes respecto a la *postura sedente* cuando desempeñan el rol pasivo.

Indicador 4: La postura de decúbito supino en el rol pasivo.

Los testimonios describen su experiencia al ocupar el espacio en *decúbito supino* totalmente extendido o en semi-supino o postura base de restauración, cuando se encuentran en el rol pasivo.

Indicador 5: La postura sentada en el rol único.

En este indicador intrasistémico se agrupan las narraciones que remiten a la *postura sedente* adoptada al desempeñar el rol único.

Dimensión 3: En relación al tiempo.

La dimensión temporal exige a los participantes que se adapten a la duración y la cadencia propuestas en los ejercicios didácticos, y está constituida en este caso por seis indicadores intrasistémicos:

Indicador 1. La duración en el rol activo.

Los testimonios aluden a su apreciación de la *duración* de las situaciones motrices practicadas cuando desempeñan el rol activo.

Indicador 2. La cadencia en el rol activo.

En este indicador intrasistémico se encuentran las vivencias de los participantes sobre la *cadencia* en la ejecución de los ejercicios didácticos en el rol activo.

Indicador 3. La duración en el rol pasivo.

Se aglutinan en este indicador intrasistémico los relatos referidos a la impresión de la *duración* de las situaciones motrices practicadas al ejecutar el rol pasivo.

Indicador 4. La cadencia en el rol pasivo.

Este indicador intrasistémico identifica los discursos de los estudiantes referentes a la *cadencia* de las tareas motrices al realizar el rol pasivo.

Indicador 5: La duración en el rol único.

Los testimonios aluden a su apreciación de la *duración* de las situaciones motrices practicadas cuando desempeñan el rol único.

Indicador 6: La cadencia en el rol único.

Los testimonios narran su vivencia en cuanto a la *cadencia* en la ejecución de los ejercicios didácticos cuando desempeñan el rol único.

Dimensión 4: En relación al material.

Esta dimensión refleja los testimonios de la relación con el material, que en este caso se limita a la utilización de un cojín de espuma para que se sienta el participante que recibe la imposición de manos, es decir, el rol pasivo, en los ejercicios de *círculo sensitivo* y *masaje craneal*.

Indicador 1. La manipulación en el rol pasivo.

Se registran los relatos que informan del *uso del cojín de espuma* al desempeñar el rol pasivo.

En la siguiente tabla se expone de forma sumaria el sistema de categorías presentado:

Dominios de acción motriz: CATEGORÍAS	Componentes del sistema praxiológico: DIMENSIONES	Descripción de la lógica interna de las situaciones motrices introyectivas programadas: INDICADORES	
SITUACIONES PSICOMOTRICES INTROYECTIVAS EN COMOTRICIDAD	PARTICIPANTE	La comunicación con uno mismo	
	ESPACIO	La postura de pie	
		La postura sedente	
		La postura de decúbito supino	
	TIEMPO	La duración	
		La cadencia	
	MATERIAL	La manipulación	
	SITUACIONES SOCIOCOMOTRICES INTROYECTIVAS DE COOPERACIÓN	PARTICIPANTE	La comunicación motriz en el rol activo
			La comunicación motriz en el rol pasivo
			La comunicación motriz en el rol único
ESPACIO		La toma de decisiones en el rol activo	
		La postura de pie en el rol pasivo	
		La postura sedente en el rol pasivo	
		La postura de decúbito supino en el rol pasivo	
		La postura sentada en el rol único	
TIEMPO		La duración en el rol activo	
		La cadencia en el rol activo	
		La duración en el rol pasivo	
		La cadencia en el rol pasivo	
		La duración en el rol único	
MATERIAL		La cadencia en el rol único	
MATERIAL		La manipulación en el rol pasivo	

Tabla 8. Sistema de categorías para el estudio de las vivencias de los estudiantes.

3.3.6 El procedimiento de análisis de los datos

Una vez descrito el sistema de categorías es posible categorizar los diarios de prácticas. Para ello se ha utilizado una herramienta informática, la versión 6 del NUD*IST (Non Numerical Unstructured Data*Indexing Searching and Theorizing) de QSR, por las prestaciones que este ofrece en el tratamiento de la información, por el fácil acceso que se ha tenido al mismo y por la comodidad del manejo de toda la información contenida en el propio ordenador.

Este programa ofrece una herramienta de gran aplicabilidad ya que permite introducir los documentos que van a ser analizados. En este caso es preciso recordar que los *diarios de prácticas* de los estudiantes han sido recogidos en un formato digital, lo que evita un volumen de trabajo considerable. De todos modos, el primer paso ha consistido en introducir los cuarenta y dos diarios de prácticas a analizar, para ello previamente se han formateado los documentos. Es decir, adecuarlos según las exigencias del propio programa, en este caso como archivo de *documento de texto*, pero tan solo las sesiones correspondientes al *Bloque 2. Conciencia sensitiva* en el que se incluyen las situaciones motrices introyectivas. Además es preciso eliminar de los diarios los dibujos y fotografías que los alumnos adjuntan.

Una vez resuelto todo esto, el segundo paso se trata de importar el *sistema de categorías* al programa informático. Para que resulte más operativo se abrevian los nombres de las categorías, dimensiones e indicadores. El propio programa establecerá un orden jerárquico entre las tres y otorgará la numeración correspondiente, es decir, su indexación (tabla 9).

LAS VIVENCIAS SUSCITADAS EN LA REALIZACIÓN DE SITUACIONES MOTRICES INTROYECTIVAS	1. PSICOMOTRICES	1.1 PARTICIPANTE	1.1.1 UNO MISMO
		1.2 ESPACIO	1.2.1 DE PIE
			1.2.2 SENTADO
			1.2.3 SUPINO
	1.3 TIEMPO	1.3.1 DURACIÓN	
		1.3.2 CADENCIA	
	1.4 MATERIAL	1.4.1 MANIPULACIÓN	
	2. SOCIOCOMOTRICES	2.1 PARTICIPANTE	2.1.1 ROL ACTIVO
			2.1.2 ROL PASIVO
			2.1.3 ROL ÚNICO
		2.2 ESPACIO	2.2.1 TOMA DECISIONES ACTIVO
			2.2.2 DE PIE PASIVO
			2.2.3 SENTADO PASIVO
			2.2.4 SUPINO PASIVO
			2.2.5 SENTADO ÚNICO
		2.3 TIEMPO	2.3.1 DURACIÓN ACTIVO
			2.3.2 CADENCIA ACTIVO
			2.3.3 DURACIÓN PASIVO
			2.3.4 CADENCIA PASIVO
			2.3.5 DURACIÓN ÚNICO
2.3.6 CADENCIA ÚNICO			
2.4 MATERIAL		2.4.1 MANIPULACIÓN PASIVO	

Tabla 9. Sistema de categorías con la indexación correspondiente para el programa NUD*IST

El tercer paso consiste en la codificación de los documentos, es decir, localizar en cada uno de los diarios de prácticas los fragmentos textuales – frases o párrafos – que remitan a los *indicadores intrasistémicos* descritos; una vez codificados se obtiene un informe por cada indicador, es decir, un documento compuesto por todos los fragmentos textuales de los distintos diarios que remiten a un mismo indicador.

Y por último, a partir de los informes obtenidos se describen las unidades de análisis de contenido, entidades llenas de significado que permiten describir el proceso práctico seguido por los estudiantes, su itinerario pedagógico, identificando las dificultades encontradas así como sus logros durante la realización de las situaciones motrices introyectivas programadas.

Capítulo 4
Descripción de las
unidades de análisis

“La lógica interna de cada práctica influye, de acuerdo con sus características, en la vivencia corporal y en las representaciones que le acompañan” (Parlebas, 2001:205).

En este capítulo se presentan las unidades de análisis de contenido de los diarios de prácticas de los estudiantes. Recuérdese que el método con el que se ha construido el modelo de análisis, permite recoger testimonios muy concretos respecto a los rasgos del sistema praxiológico que constituye cada ejercicio didáctico propuesto. Es decir, se puede extraer del testimonio de los alumnos las vivencias particulares suscitadas por cada uno de los rasgos de la lógica interna de la situación motriz practicada.

Hilvanando los discursos de los estudiantes se obtiene la radiografía de las consecuencias práxicas originadas por la práctica de los ejercicios didácticos programados. De modo que se puede conocer la manera particular con la que cada alumno ha vivido las exigencias de estas prácticas motrices introyectivas. Sus descripciones remiten a vivencias y con este análisis se construyen entidades llenas de significado que permite conocerlas.

En este sentido, las unidades de análisis establecidas no están consideradas como compartimentos estancos, aisladas unas de otras, ahí radica la importancia de la visión sistémica. Las unidades de análisis se comprenden mejor a partir de la estrecha relación que existe entre ellas, lo que permite obtener una perspectiva global para ahondar en la impronta dejada por las prácticas motrices introyectivas programadas, tal y como puede leerse en el capítulo cinco de la investigación, dedicado a la interpretación de los datos.

En la exposición de las unidades de análisis de contenido se establecen dos apartados que corresponden a los dos subdominios de acción motriz descritos a los que pertenecen los ejercicios didácticos: *las situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad y las situaciones sociomotrices introyectivas de cooperación*.

A su vez, en cada uno de estos apartados se integran los rasgos de la lógica interna considerados indicadores intrasistémicos y que dan paso a los discursos de los

alumnos, a sus vivencias. Éstas se han agrupado en función de si se alejan o acercan al objetivo didáctico previsto, en consecuencia se definen dos conjuntos:

A/ Dificultades, trabas o malestar:

Este apartado informa de qué tipo de obstáculos encuentran los estudiantes en la realización de los ejercicios programados. Se aglutinan los relatos que aluden al malestar sentido y a los motivos que entorpecen la consecución del objetivo motor perseguido, lo que permite detectar los problemas y posibles pautas de actuación para solventarlos, es decir, las posibles intervenciones didácticas, lo que da pistas de gran interés para fundamentar en un próximo futuro la intervención pedagógica.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

Que remite a las impresiones favorables sobre el proceso de prácticas, informan sobre las consecuencias positivas derivadas de la práctica y también a la consecución de los objetivos didácticos. Por tanto los relatos inscritos en este apartado dan cuenta del alcance pedagógico de las prácticas motrices introyectivas.

En la descripción de las unidades de análisis faltan tres indicadores intrasistémicos a partir de los que no se ha obtenido ningún testimonio escrito en los diarios de prácticas, estos son: *la manipulación en el rol pasivo*, *la postura sentada en el rol único* y *la cadencia en el rol único*. Respecto a la primera ausencia cabe pensar que los discursos de los estudiantes respecto al uso del cojín ya han sido recogidos cuando describen su uso en las situaciones psicomotrices de postura sentada, y que por este hecho no vuelvan a remitirse a lo mismo. Respecto a las dos últimas ausencias es posible comprender que la intensidad de la comunicación motriz establecida en el rol único acapare la atención de los estudiantes que remiten sus discursos tan solo hacia la comunicación motriz y a la duración del ejercicio propuesto; aunque esta tesis no tiene ninguna intención de cuantificar resultados, se presenta la siguiente tabla en la que puede observarse la presencia desigual de los relatos de los estudiantes, de modo que es más abundante en unos indicadores que en otros, e incluso ausente en tres de ellos.

Dominios de acción motriz: CATEGORÍAS	Componentes del sistema praxiológico: DIMENSIONES	Descripción de la lógica interna de las situaciones motrices introyectivas programadas: INDICADORES	Nº diarios
SITUACIONES PSICOMOTRICES INTROYECTIVAS EN COMOTRICIDAD	PARTICIPANTE	comunicación con uno mismo	42
	ESPACIO	postura de pie	33
		postura sedente	34
		postura de tendido supino	17
	TIEMPO	duración	18
		cadencia	9
	MATERIAL	manipulación	31
SITUACIONES SOCIOCOMOTRICES DE COOPERACIÓN INTROYECTIVA	PARTICIPANTE	comunicación motriz en el rol activo	40
		comunicación motriz en el rol pasivo	42
		comunicación motriz en el rol único	35
	ESPACIO	toma de decisiones en el rol activo	4
		postura de pie en el rol pasivo	18
		postura sedente en el rol pasivo	9
		postura de tumbado en el rol pasivo	2
		postura sentada en el rol único	0
	TIEMPO	duración en el rol activo	2
		cadencia en el rol activo	3
		duración en el rol pasivo	3
		cadencia en el rol pasivo	4
		duración en el rol único	7
		cadencia en el rol único	0
	MATERIAL	manipulación en el rol pasivo	0

Tabla 10. Número de diarios de práctica de los estudiantes en los que se han identificado los indicadores intrasistémicos deducidos a partir de la descripción de la lógica interna de los ejercicios didácticos programados.

4.1 LAS VIVENCIAS SUSCITADAS EN LAS SITUACIONES PSICOMOTRICES INTROYECTIVAS EN COMOTRICIDAD

Este apartado corresponde al primer dominio de acción motriz analizado, en él se agrupan la vivencias de los estudiantes suscitadas en la práctica de las situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad programadas a lo largo de las seis sesiones que conforman la propuesta pedagógica (tabla 11 p.173). Recuérdese que en éstas no existe ninguna interacción motriz entre los participantes, de modo que cada estudiante realiza los ejercicios individualmente, aunque junto al resto de compañeros de clase. El objetivo didáctico es la atención plena a través de la experiencia motriz sensitiva, ampliar la percepción de la propia realidad sentiente, gozando del bienestar y armonía que aportan las prácticas motrices introyectivas.

La atención sensible propone un recorrido por la propia geografía personal para redescubrirse y descifrar algunos secretos ocultos en la *memoria corporal* (Casasnovas, 2003) impresa entre fascias, músculos, vísceras o en cualquier rincón de sí mismos. Siendo la lentitud la compañera ideal para el viaje introyectivo porque ayuda a reposar el ánimo, la agitación interna da paso a la calma, a la claridad de percepción. Pero en este recorrido sensitivo es fácil toparse con las propias trabas, pensamientos, dolencias, apegos o automatismos comportamentales que obstaculizan la atención sensible, de manera que superarlos será el gran logro de estas prácticas motrices. Los estudiantes narran los vericuetos de la exploración introyectiva, el alcance de la experiencia, las trabas o la maravilla de los nuevos descubrimientos. Entre todos ilustran la cantidad de sensaciones que afloran en el transcurrir de los ejercicios didácticos realizados.

Sus discursos se van desplegando a través de los siete indicadores intrasistémicos descritos en el modelo de análisis. Cabe tener en cuenta que esta forma de proceder es una construcción artificial que la investigadora utiliza para interpretar las vivencias de los estudiantes, aceptando que la realidad no se presenta de este modo. Ahora bien, tal compartimentación ha de asegurar la obtención de algunas consideraciones pedagógicas relevantes para el estudio.

4.1.1 La comunicación con uno mismo en comotricidad

Este indicador intrasistémico reúne los relatos de los estudiantes que se refieren a la comunicación con uno mismo, proceso que se denominó de **autocomunicación**, ya que se trata de la puesta en marcha de una motricidad consciente. Para ello se exige la atención plena a las propias acciones motrices, a las consecuencias de éstas sobre sí mismo, haciéndose referencia a una **miotricidad**, una motricidad dirigida hacia ella misma, a las propias sensaciones, a los efectos sobre uno mismo.

Ahora bien, en éste también se aglutinan los relatos que apuntan a los efectos que la copresencia de los compañeros de clase genera en las propias conductas motrices, en este caso todos los estudiantes se refieren a los inconvenientes y dificultades experimentadas en tal situación. En ningún caso se han encontrado en los diarios de prácticas analizados testimonios que remitan a que la copresencia favorece la atención hacia uno mismo, aunque tampoco son todos los testimonios los que se sienten afectados negativamente por la presencia de los demás.

Es preciso apuntar que se excluyen de este indicador los testimonios que remiten a las relaciones intrasistémicas espaciales, temporales y de manipulación de objetos, ya que éstos se recogen como unidades de análisis independientes.

Se han registrado fragmentos textuales de este indicador en el total de los diarios analizados.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ ATENCIÓN EXTERNA

Se ha catalogado como atención externa a los testimonios que remiten a una actitud de observación hacia lo que ocurre alrededor, descuidando la atención sobre las propias acciones motrices y sus consecuencias.

Se da cuando el participante está más pendiente de lo exterior que de sí mismo, es decir, atento al entorno y a los demás, desatendiendo las propias acciones motrices,

su realización y por supuesto, las repercusiones en sí mismo. Por tanto, la atención externa impide que el participante consiga trazar las bases de la conciencia sensitiva.

En esta tesitura los alumnos no pueden implicarse completamente en las situaciones motrices ya que están distraídos. De manera que a pesar de que en todos los casos sigan practicando los ejercicios propuestos, este estado les conduce a una praxis alejada del objetivo introyectivo a conseguir. Las tareas motrices realizadas de este modo pierden su efectividad, se vuelven absolutamente estériles.

Con esta actitud los participantes se alejan de la experiencia sensible, es decir, se limitan a repetir una secuencia de acciones motrices sin ser conscientes de su realización ni de sus efectos, no están presentes en la experiencia. Robotizando sus conductas motrices consiguen la disyunción mente-cuerpo.

Es posible entender la atención externa como un “baile de miradas”, porque ante la proximidad de los compañeros se siente la necesidad de mirar, urgencia de mirarse, lo que según sus relatos se hace, a veces, imposible de evitar, experimentando por ello verdaderas dificultades para conectar con uno mismo. De esta manera la atención externa supone un claro impedimento al que habrá que hacer frente para sumergirse de lleno en la introyección motriz. Se trata de una situación paradigmática para las personas neófitas en este tipo de prácticas motrices, pudiéndose hablar de un primer estadio en la práctica en la que el alumno se encuentra fuera de sí, condicionado por la presencia de los demás.

A partir de sus relatos se interpreta que existe una relación directa entre la disposición de los alumnos en la sala y su descentración. Cabe recordar que debido a las dimensiones de la sala los alumnos se encuentran próximos unos con otros, y se ha podido observar que esta proximidad les distrae especialmente en los ejercicios que se encuentran de pie y dispuestos en círculo o libremente por la sala, como tal es el caso en los ejercicios de Qi-Gong, el desbloqueo articular y al bailar.

A.2/ VERGÜENZA Y PUDOR

Esta unidad de análisis remite también a la dispersión al realizar las situaciones psicomotrices introyectivas en copresencia con los compañeros de clase. En este caso se está haciendo referencia a la vergüenza y al pudor que siente el alumno al practicar delante de los otros.

Se distingue de la anterior unidad de análisis por que, si bien, la atención externa se trata de un estado de alerta, de vigilancia, una actitud en la que el estudiante observa lo que hacen los demás, en el caso de la vergüenza y el pudor, el estudiante manifiesta cómo le condiciona realizar los ejercicios propuestos ante los demás. Es decir, la vergüenza y el pudor expresa la dificultad de actuar delante del otro.

Se trata de sentimientos originados ante el hecho de mostrarse en público, asociados a la timidez y al sentido del ridículo experimentados y que condicionan las conductas motrices de los participantes resultando una praxis retraída, casi pasando desapercibidos.

Estos sentimientos afloran ante algunas situaciones motrices que, según su parecer, les exige comportamientos motores raros, ejercicios extraños, como los denominan en alguna ocasión. Tal es el caso de las percusiones sobre uno mismo o automasajes, la respiración profunda, los ejercicios de Qi-Gong o el desbloqueo articular.

De igual forma les resulta complicado desinhibirse bailando, y en este caso atribuyen su vergüenza a la falta de confianza con los compañeros de clase. Como también narran la incapacidad y resistencia para activar la pelvis de manera suave y ágil en busca de la propia danza armónica y fluida, señal inequívoca del pudor experimentado en el ejercicio.

Otro hecho común en los relatos de los estudiantes es el pudor sentido al mostrar sus pies desnudos en el ejercicio de estimulación plantar, porque consideran los pies como una parte íntima y que por tanto les cuesta mostrar en público. Algunos atribuyen a los pies características despectivas o afirman estar descontentos con

ellos. Y para otros, los pies representan una parte de su corporalidad antihigiénica, que les violenta mostrar.

La vergüenza y el pudor sentidos, ponen en evidencia los prejuicios adquiridos que generan conductas desajustadas en relación a la lógica interna de la situación motriz propuesta, de manera que habrá que hacer frente a las limitaciones personales que emergen en la práctica, y que obstaculizan la exploración introyectiva.

A.3/ AGITACIÓN MENTAL

Los testimonios de los estudiantes dan cuenta de cómo los pensamientos y preocupaciones que les asaltan al realizar los ejercicios propuestos son un obstáculo para lograr la atención sensible, la atención plena.

Algunos estudiantes expresan como les sobrevienen preocupaciones en el momento de realizar la situación motriz propuesta, por lo que les resulta imposible prestar atención a su experiencia práctica. Describen como los agobios y problemas personales interfieren en su práctica, imaginaciones o elucubraciones mentales les asaltan y les impide centrarse en las acciones motrices y sus sensaciones.

La no-acción o quietud que propone la consigna de determinados ejercicios didácticos – respiración diafragmática, de atención a la postura sedente o postura bípeda – estimula, en algunos participantes, el discurrir de sus pensamientos. En los momentos de quietud los estudiantes evocan una tras otra sus preocupaciones, afirman que el detenerse les da pie a pensar en las tareas académicas pendientes, en los exámenes que han hecho o en los que van a realizar. Incluso llegan a afirmar, de una forma particularmente dualista, que consiguen relajar el cuerpo pero no la mente, que se mantiene absorta en un flujo incesante de pensamientos.

De modo que la agitación mental entorpece la realización de los ejercicios, siendo una práctica poco eficaz que no permite conectar con uno mismo. Existe permanentemente una especie de “voz interna” insistente que ejerce de pantalla de aislamiento de las propias sensaciones. Los pensamientos bloquean la atención sensible, la conciencia sensitiva. Así es que consumen gran cantidad de la energía psíquica necesaria para focalizar la atención plena.

También se entiende por agitación mental cuando el alumno se bloquea frente a sus apegos, es decir, a sus identificaciones con lo que él mismo considera una limitación personal. El propio pensamiento de una dificultad incrementa el efecto negativo de ésta, de tal manera que se entra en una especie de círculo vicioso, el alumno se queda encallado en elucubraciones mentales, alejado de la experiencia sensible, siendo los devaneos mentales un impedimento.

Estas vivencias evidencian las perturbaciones provocadas por la actividad frenética de la mente, siendo una de las trabas importantes a las que hacer frente en la práctica de situaciones motrices introyectivas. Las especulaciones y las conjeturas no hacen más que alejar al sujeto de la experiencia vivida. Aquietar la mente es, sin duda, uno de los objetivos más complejo a alcanzar, pero se trata de que los estudiantes aprendan a vivir en el presente, a conectar con su realidad sensitiva a través de la atención plena.

A.4/ MALESTAR EN LA PRÁCTICA

Los alumnos expresan las consecuencias negativas al realizar estos ejercicios, emergiendo en sus discursos las limitaciones, las tensiones y rigideces que padecen, siendo el dolor, el cansancio y la somnolencia la fuente de su malestar.

A diferencia de las anteriores unidades de análisis, en ésta los testimonios no aluden a la presencia de los demás como un factor condicionante de su práctica, como era el caso de las dos primeras, y tampoco aluden a la falta de concentración descrita en la agitación mental, sino que remite a las tensiones y rigideces musculares, a los achaques personales que al ejercitarse salen a la luz.

Tal es el caso del cansancio suscitado en aquellas situaciones motrices en las que se realiza una secuencia dinámica de acciones motrices, como en los ejercicios de Qi-Gong o los de desbloqueo articular. En ambos las exigencias energéticas no son elevadas, pero a pesar de ello, algunos se fatigan en su realización, en muchas ocasiones debido al excesivo tono muscular mantenido durante la práctica lo que conlleva un gasto energético superior al requerido.

En sus relatos también exponen cómo el dolor se hace presa de ellos en determinados momentos. La puesta en marcha de las tareas motrices pone de relieve las tensiones que padecen, tales como los acortamientos musculares o los bloqueos articulares, y en consecuencia sienten molestias cuando implican esa parte u órgano afectado.

En determinados estudiantes, la quietud y lentitud requeridas en la práctica les conduce a un estado de somnolencia. Para algunos la relajación obtenida en el ejercicio les induce a descansar y reponerse del agotamiento con el que llegan a clase, sintiendo como el sueño se apodera de ellos, y otros se sumergen en un estado de sopor en el que les resulta imposible permanecer atentos, siendo imposible mantener plena consciencia en los ejercicios realizados.

De tal manera que se refieren a un estado de sonambulismo o un a actuar como “zombis”, incapaces de estar plenamente atentos al ejercicio, actuando pero con una especie de piloto automático entre la vigilia y el sueño, de manera que no llegan a dormirse pero tampoco están receptivos a las sensaciones.

Con sus relatos evidencian el malestar que les origina la práctica; del mismo modo que demuestran lo poco habituados que están a ejercitarse en este tipo de tareas motrices que requieren atención sensitiva.

Este malestar corrobora la necesidad de la ejercitación cotidiana y consciente, de un entrenamiento previo a encontrar el bienestar, de otra manera resulta muy complejo gozar desde el primer día en el que uno empieza a practicar.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ DARSE CUENTA

Los estudiantes relatan el descubrimiento de su realidad sensitiva, aspectos de su motricidad en los que antes no habían reparado, y así mismo, se percatan de su capacidad de autorregulación, es decir, caen en cuenta de los recursos personales que tienen para aprender a dirigir la atención hacia sí mismos.

Esta unidad de análisis hace alusión a cómo los estudiantes empiezan a estimular las antenas perceptivas que les permiten observarse a sí mismos, ser conscientes de su capacidad sensitiva y de los automatismos comportamentales adquiridos.

Algunos alumnos indican cómo a través de estos ejercicios se intensifica su sensibilidad, admiten captar sensaciones en zonas corporales a las que normalmente no atienden, y empiezan a gozar de la sensibilidad que alberga cada rincón de su ser.

Por ejemplo llegando a percatarse de la amplitud de su campo visual gracias a los ejercicios de yoga ocular, pues toman conciencia de cómo los ojos adquieren “elasticidad” al estimularlos a través de la práctica.

La respiración se convierte en objeto de sorpresa, ya que afirman no haberle prestado jamás ninguna atención. Por lo que a través de las situaciones motrices propuestas perciben su espacio interior, el flujo diafragmático y los cambios en el ritmo de su respiración en función de las acciones motrices realizadas. Sus relatos atestiguan el “descubrimiento” de un proceso automático del que no eran conscientes.

Y también narran las estrategias que van encontrando para autorregularse ante las diferentes adversidades que les alejan de la atención sensitiva. Tal es el caso de aprender a enfocar la respiración hacia el lugar de dolor, o a cerrar los ojos en el caso de sentirse turbados por la presencia de los demás. Los estudiantes van dando cuenta de los recursos personales que poseen para dirigir la atención, para tomar conciencia de sí.

Así mismo, también son capaces de sentir cómo la escucha atenta les ayuda a detectar las propias dolencias o dificultades, pero sobre todo, la manera de superarlas.

Darse cuenta es el primer paso para hacer consciente lo inconsciente, para poder cambiar determinados automatismos comportamentales adquiridos, por lo que se considera un resultado excelente para los estudiantes que se inician en este tipo de prácticas.

B.2/ ALIVIO DE TENSIONES

Se agrupan en esta unidad de análisis los textos que narran el estado de relajación al que inducen las situaciones psicomotrices introyectivas practicadas, la tranquilidad sentida, la descarga de tensiones y el alivio de preocupaciones acumuladas, ya que son testimonio del bienestar alcanzado a través de los ejercicios.

A lo largo de las seis unidades propuestas se ponen en marcha una serie de situaciones motrices a partir de las cuales los estudiantes consiguen suavizar todo tipo de estados de tensión, desde el estrés, la ansiedad o el dolor de espalda. Pero de sus relatos se desprende que es especialmente en los ejercicios de respiración, los estiramientos de las cadenas musculares posteriores, el yoga para los ojos y en el desbloqueo articular en las que encuentran alivio a sus tensiones de variada procedencia.

Sienten como la práctica de ejercicios respiratorios sirve para mitigar el desasosiego y la ansiedad, experimentan que la atención a la respiración diafragmática elimina estados conflictivos como el estrés y el agotamiento. Por ello algunos manifiestan librarse de sus preocupaciones gracias a la respiración, en cada espiración creen expulsar “todo lo malo”, al exhalar se desprenden de lo que les pesa. Cada vez se van sintiendo menos preocupados, suavizándose las cargas emocionales con las que iniciaron la sesión, llegando a sentir “paz interior”.

A través del estiramiento de las grandes cadenas musculares posteriores se consigue disolver las crispaciones y contracturas musculares que atenazan y crisan, de manera que uno se siente más ágil, más alargado.

A pesar de la novedad de la ejercitación de los ojos propuesta en el yoga ocular y de admitir su extrañeza, advierten el estado de relajación infundido al finalizar la secuencia de acciones motrices.

El desbloqueo articular conduce a los estudiantes a sentirse bien consigo mismos, les inunda un estado absoluto de relajación y liberación. Sienten sus articulaciones cada vez menos rígidas, más libres para la acción.

En síntesis, estas narraciones atestiguan el bienestar sentido en la práctica de situaciones motrices introyectivas, en sus relatos atribuyen cualidades relajantes a los ejercicios practicados, ya que las tensiones con las que algunos alumnos empiezan la clase van desapareciendo progresivamente y les inunda un estado de descanso y placer. Para muchos estudiantes las sesiones de prácticas motrices introyectivas significan el momento y espacio de la semana destinado a la relajación, no en vano estas sesiones eran conocidas entre ellos como *las clases de relajación*.

B.3/ ENSIMISMAMIENTO

El ensimismamiento remite a la implicación total en los ejercicios realizados, entregados con plena consciencia en lo que ocurre en su ser en el momento presente. Es un estar presente en el aquí y ahora de su práctica, sin duda el objetivo motor principal a conseguir: *sentirse a sí mismo*.

Las narraciones aquí recogidas apuntan a la atención plena en la propia acción motriz, a su realidad corporal y sensitiva, al proceso de apertura de la conciencia sensitiva, los alumnos se hacen cargo de su sensibilidad, de su respiración, de su mirada, en suma, de sí mismos. Ya que ensimismarse se entiende como la vivencia de la integración en la experiencia práctica vivida, fundirse en la propia experiencia, estar presente en cada respiración, en el palpar del corazón, la piel, los pies, estar y ser cada rincón de uno mismo.

De este modo es posible alcanzar la conciencia unitaria, en la que mente y cuerpo no están disociados. Sienten la comunicación consigo mismos, la escucha interior propia del estado introyectivo. La persona ensimismada está totalmente inmersa en el aquí y ahora. Este estado induce a sentirse conectados en el momento presente, y a su vez a la integración con el resto y con el entorno, ya que la introyección motriz no es una manera de cerrarse hacia sí, sino de abrirse a uno mismo agudizando la sensibilidad perceptiva.

Lo que atestigua su testimonio es la armonía y equilibrio con el resto del mundo, una especie de pertenencia e integración, un sentimiento de comunión o el camino hacia la experiencia de unidad.

El ensimismamiento se alcanza tras la superación de la atención externa, de la vergüenza y el pudor, de la dispersión a la que conducen los propios pensamientos. De este modo en muchas ocasiones aluden a “desconectar”, aunque en sentido estricto se trata de una auténtica conexión consigo mismo y no de desconexión.

Por eso los estudiantes se refieren a desprenderse de todo lo innecesario, de lo que molesta. Ni los pensamientos, ni la copresencia de los demás impiden que los estudiantes se atiendan de modo que en algunos casos aluden a que en este instante les parece estar solos.

Cuando uno se sumerge ensimismado en cada ejercicio, se muestra receptivo abierto a la experiencia sensitiva, resulta natural sentirse en un estado de gozo y felicidad. El sentimiento de plenitud, de sentirse en su totalidad, completamente integrado, la experiencia del éxtasis, el arrobó. Porque estar presente es el mejor regalo que uno mismo puede hacerse.

4.1.2 La ocupación del espacio: la postura de pie

Este indicador intrasistémico que constituye un rasgo de la lógica interna de los ejercicios propuestos, recoge las impresiones de los estudiantes suscitadas en su relación espacial al adoptar la postura de pie, tanto en la forma estática como dinámica.

A lo largo de las seis sesiones programadas se realizan una serie de ejercicios didácticos cuya consigna exige a los participantes adoptar la bipedestación, aunque tan solo la tercera sesión se destina monográficamente a la postura de pie. De todos modos, los relatos de los estudiantes remiten a cada uno de los ejercicios realizados, y no únicamente a los incluidos en la sesión tres, de manera que se han podido identificar fragmentos textuales en treinta y tres diarios de prácticas.

Tanto en las situaciones motrices estáticas como dinámicas, los alumnos deben tener en cuenta la alineación del eje vertical, el reparto equilibrado del peso, el apoyo plantar justo, en busca de una posición corporal armónica, estable y sin tensiones.

Aunque como puede leerse esto no siempre se logra, pero cuando así ocurre, se experimenta un grato bienestar.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ INCOMODIDAD EN LA POSTURA DE PIE

La incomodidad vivida por los estudiantes cuando adoptan la postura de pie, tanto estática como dinámica, se refleja en sus relatos del dolor, de tensión y de agotamiento que han experimentado al mantenerse de pie.

De las narraciones de los alumnos se extrae que estar de pie resulta, para la mayoría de ellos, una postura bastante difícil de adoptar. Ellos atestiguan lo poco habituados que están a permanecer de pie de manera armónica, equilibrada y confortable.

En algunos casos los alumnos expresan que la incomodidad generada por la postura bípeda les dificulta la realización del ejercicio y la consecución del objetivo pretendido, tal es el caso del ejercicio de desbloqueo articular, en el que la excesiva tensión que mantienen los alumnos para permanecer de pie contribuye a bloquear todavía más las articulaciones. Por lo tanto ante los ejercicios que requieran la postura bípeda habrá que considerar en qué medida el estudiante es capaz de permanecer de pie sin tensarse, de lo contrario se puede llegar a obtener el efecto contrario al deseado.

Ante la propuesta de adoptar la postura de pie habitual, lo que se conoce en clase como la postura espontánea, los estudiantes manifiestan que a pesar de ser algo cotidiano, no es demasiado confortable para ellos.

Muchos estudiantes ante esta situación reposan el peso en una sola pierna, y su columna se contorsiona en zig-zag, o mantienen los pies abiertos más allá de la cabeza del fémur, ampliando innecesariamente el espacio en la base de sustentación, también se observa como hunden el pecho escondiendo entre los hombros su esternón, en una actitud totalmente cerrada o por el contrario sacan pecho retrayendo las escápulas y crispando la columna cervical, otros necesitan cruzar los brazos por delante o por detrás. Incluso los hay que requieren del apoyo de la pared.

Por todo ello sus relatos ilustran que permanecer de pie les resulta sumamente incómodo.

Las narraciones revelan que la búsqueda de la postura equilibrada hace emerger las tensiones presentes en ellos, sus acortamientos musculares o las compensaciones que de manera inconsciente se han ido acumulando con el paso de los años.

Es decir, cuando se solicita la alineación del eje vertical, sentir el estiramiento desde la fontanela, el apoyo paralelo de los pies con el reparto simétrico del peso y los brazos reposando relajados a los lados, llegan a sentir con absoluta claridad sus desajustes posturales.

Siendo el dolor en la mayoría de los casos la expresión de la rigidez extrema que habita en ellos, y que les hace sufrir en una postura que, aún siendo habitual y cotidiana, les genera un malestar constante.

Ellos hablan del dolor localizado en la espalda, en la pelvis, las rodillas o los pies, es decir, de los pies a la cabeza se sienten atenazados por las tensiones principalmente ubicadas en las cadenas musculares posteriores, y que irremediamente salen a la luz en cuanto se solicita el estiramiento.

En la postura bípeda dinámica los alumnos también sienten como sus tensiones se hacen presentes. Sobre todo en el momento que caminan muy despacio, sintiendo el apoyo plantar, el cambio de peso, las rodillas suaves sin bloqueo y la ligera basculación pélvica. La tensión mantenida en el ejercicio, conduce inevitablemente a un estado de incomodidad.

Efectivamente, la tensión acumulada y el dolor vivido suscita que los estudiantes lleguen a sentirse agotados, extenuados en una situación motriz ante la que les surge la necesidad de descansar.

A.2/ INESTABILIDAD EN LA POSTURA DE PIE

Los estudiantes narran las sensaciones de desequilibrio, vaivén y mareo experimentadas al permanecer en la postura bípeda. En este caso todos los relatos recogidos hacen referencia a la postura bípeda estática.

La postura bípeda alineada en el eje, implica mantener los pies paralelos a la altura de las crestas ilíacas, y el peso repartido en ambos pies de manera equilibrada. Ahora bien, algunos estudiantes no están acostumbrados a mantener esta base de sustentación, sino más bien una base más amplia, separando los pies más allá de sus caderas e incluso apoyando más peso en una pierna que en otra, con asimetría entre ambas. En muchas ocasiones con la necesidad de apoyarse en la pared próxima apuntalándose como si de edificaciones debilitadas se tratara, en efecto, el ser humano tiene una estructura anatómica apta para la verticalidad y estabilidad en la postura bípeda, por tanto no lograrlo es síntoma de la existencia de algún problema. Problemas de etiología distinta, si bien pueden ser patologías estructurales, en muchos casos se trata de automatismos comportamentales adquiridos por la falta de una cultura física que propicie el bienestar del ser humano.

La estabilidad en estos casos se ve comprometida con limitaciones para enraizarse al proponer una base de sustentación distinta y novedosa para ellos, por lo que algunos estudiantes afirman temer perder la estabilidad, sintiendo un balanceo que les lleva de un lado a otro, o adelante y atrás.

Del mismo modo, al cerrar los ojos para prestar atención a su postura, los hay que se marean y sienten que pueden llegar a caerse. Este hecho desencadena nerviosismo entre los que experimentan mareo intenso. Sin embargo, para otros es una reacción habitual a la que no parecen darle mucha importancia. Aunque la falta de enraizamiento no es una cuestión trivial sino todo lo contrario, ya que puede estar informando de algún trastorno emocional u otra dificultad con la que uno se enfrenta. Por tanto, asentarse con seguridad y firmeza es, a todas luces, uno de los objetivos didácticos a conseguir.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ DARSE CUENTA DE LA ACTITUD LESIVA EN LA POSTURA DE PIE

Estar de pie, a pesar de ser una postura habitual en el día a día, resulta una de las maneras más complejas de “ocupar el espacio”. Se considera un logro que los alumnos se den cuenta de sus automatismos en relación a la bipedestación, ya que, sin lugar a dudas, es un primer paso para poder cambiar. A partir de estos ejercicios

se percatan de cómo es su postura bípeda, cayendo en la cuenta de que no es la más armónica para ellos.

Son capaces de describir con toda suerte de detalles de qué manera reparten el peso corporal, sus apoyos o la alineación de la columna vertebral. Ahora bien, hacer consciente lo inconsciente no es ninguna garantía de éxito sin la práctica cotidiana que requiere el proceso de auténtica mejora, ya que la verdadera optimización exige la constancia en la práctica consciente.

Los estudiantes reparan en que la columna vertebral no está alineada. Algunos detectan sus actitudes cifóticas, otros excesiva lordosis y los hay que manifiestan de manera más general que su espalda “no está recta”, aunque en clase se advierte que la columna vertebral no es recta, ni tesa como un palo, sino que está surcada por curvaturas que le otorgan la función de sostén y flexibilidad y que deben respetarse para vivir en armonía y equilibrio.

Otro rasgo del que se percatan los estudiantes es del reparto desigual del peso y del apoyo plantar. Pueden constatar como mantienen demasiado separados sus pies en busca de lo que significa para ellos una base segura. Y del mismo modo, se dan cuenta que al caminar apoyan los pies con demasiada supinación o pronación, y también que los dedos está colocados en garra lo que les dificulta una pisada estable y firme.

B.2/ EQUILIBRIO Y BIENESTAR EN LA POSTURA DE PIE

Los testimonios que aquí se recogen aluden a la sensación de equilibrio y bienestar al permanecer de pie, tanto en la postura estática como dinámica, y narran las peculiaridades de las posturas adoptadas y las consecuencias positivas que obtienen.

Mantenerse erguidos como un junco es para los alumnos que lo consiguen una experiencia de armonía. Porque la verticalidad es mucho más que una postura mecánica, estar de pie implica a las emociones, compromete a la persona en su totalidad e integridad. Para que los estudiantes consigan sentirse de este modo se les invita a ajustar su postura a partir de algunas acciones motrices concretas, y en sus relatos aluden a los efectos que éstas provocan.

Tal es el caso de la ligera flexión de rodillas en aras de evitar el bloqueo de la articulación coxofemoral, ya que tantas veces al mantenerse de pie se tensan las piernas y se cierra y aprisiona las articulaciones. Y la ligera basculación pélvica en retroversión, que les permite reducir la curvatura lumbar, con tendencia a la hiperlordosis, especialmente propia de las mujeres.

También les otorga confort prestar atención a sus pies, a la base de sustentación amplia, relajada, con las articulaciones liberadas, de tal manera que consiguen un apoyo más amplio y estable. Sintiéndose más firmes y equilibrados, porque precisamente la manera en la que uno se posiciona en el suelo determina su verticalidad y presencia.

Algunos estudiantes revelan cómo la postura bípeda a la que están acostumbrados no ofrece demasiadas garantías de descanso, y sin embargo descubren la manera justa con la que mantenerse más cómodos, tranquilos y disfrutando del bienestar de la postura bípeda alineada, aprendiendo que estar de pie resulta muy comfortable cuando se toma consciencia del equilibrio.

Del mismo modo, el equilibrio estable encontrado al caminar a partir de las pequeñas modificaciones estructurales adoptadas es una experiencia muy grata, brindando la posibilidad de sentir aplomo y gozar de la relajación y tranquilidad que en una sencilla caminata se puede llegar a experimentar.

4.1.3 La ocupación del espacio: la postura sedente

Sentarse en el suelo es otro modo de ocupar el espacio utilizado en las situaciones motrices propuestas, de ahí que se recojan las vivencias de los participantes referidas a su postura sedente en cualquiera de las variaciones realizadas: medio loto, birmana, a horcajadas o con semiflexión de una pierna y la otra cruzada. En este caso se desestima la postura de loto porque es demasiado exigente para los practicantes noveles.

Tan solo la sesión dos está dedicada monográficamente a prestar atención a la postura sedente y los relatos que aquí se reúnen corresponden a los ejercicios didácticos realizados en dicha sesión. Estos testimonios han sido recopilados en treinta y cuatro diarios de prácticas de los estudiantes.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ INCOMODIDAD EN LA POSTURA SEDENTE

Los alumnos relatan sus dificultades para encontrar una forma cómoda de sentarse en el suelo.

Cuando se les propone que se sienten es posible observar las dificultades para mantenerse cómodamente en lo que se conoce en clase como la postura espontánea, es decir, la posición adoptada habitualmente por ellos. La espalda arqueada, la pelvis mayoritariamente en retroversión, posturas alicaídas o de apariencia crispada, con necesidad de modificar la postura constantemente. Ante esto, mantienen una lucha en busca de la estabilidad desencadenándose múltiples contracciones musculares en un intento compensador produciendo un profundo malestar.

Por ello en los ejercicios de postura sentada se indican una pautas para apoyar los isquiones, más concretamente sentarse sobre la tuberosidad isquiática, de tal manera que la pelvis reposa con una pequeña inclinación anterior gracias a la ayuda de un cojín, lo que permite alinear la espalda desde el sacro hasta la fontanela sin tensiones. Ahora bien, la búsqueda de esta postura deja al descubierto el dolor que algunos sienten especialmente en su espalda, en las dos zonas consideradas críticas como la cervical y la lumbar.

Sus relatos dejan al descubierto lo poco habituados que están a sentarse de manera equilibrada y justa. El dolor es la expresión tangible de que algo no marcha bien, es entonces una señal que puede ayudar a conocer las propias limitaciones y dificultades, de modo que si se aprende a focalizar la atención en el lugar de donde procede y a respirar profundamente, es posible lograr disolver todas las tensiones y crispaciones fuente del malestar.

De modo que ante esta situación sienten la necesidad de modificar constantemente la postura para acomodarse, fruto del dolor y el cansancio sentidos, lo que al mismo tiempo les genera nerviosismo por no ser capaces de encontrar la postura confortable.

Algunos se sorprenden de que su dolencia persista a pesar de alinear la espalda, pero es que realmente los acortamientos musculares o las rotaciones vertebrales, por ejemplo, no son daños que se reparen en un instante, para superarlos es necesaria la práctica cotidiana y consciente e incluso, en algunos casos de mayor gravedad, será imprescindible la asistencia a través de alguna terapia.

Estos ejercicios tienen sin duda un alcance benefactor, pero con su práctica no se obran milagros, por tanto la responsabilidad de cada uno es ineludible para obtener verdaderas mejoras.

A.2/ INESTABILIDAD EN LA POSTURA SEDENTE

En los ejercicios de postura sentada los participantes toman asiento sobre un cojín para poder permanecer erguidos y en equilibrio, ahora bien, no todos los estudiantes alcanzan el equilibrio buscado. Siendo en estos casos la inestabilidad una señal de que no se ha logrado una base de sustentación estable.

De modo que la inestabilidad en la postura sedente se experimenta cuando no se consigue una superficie de contacto equilibrada. En estos casos el participante no ha conseguido ajustar la colocación de los isquiones de tal manera que la pelvis repose en su inclinación natural, posición que ofrece la estabilidad y confort en sedestación.

Ante la continua sensación de tambaleo la zozobra se hace presa del estudiante, que experimenta la imperiosa necesidad de moverse constantemente.

La inestabilidad es también la expresión del mareo sentido en la postura adoptada, los participantes comprueban como al cerrar los ojos para prestar atención plena a su postura aumentan las sensaciones de balanceo, sintiendo como oscilan de un lado a otro. Lo que da pistas de las dificultades para restablecer el equilibrio en la postura sedente tantas veces comprometido en su vida cotidiana.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ DARSE CUENTA DE LA ACTITUD LESIVA EN LA POSTURA SEDENTE

Esta unidad de análisis trata de plasmar cómo los estudiantes caen en la cuenta de sus automatismos comportamentales en relación a la postura sedente. Son conscientes de que a lo largo del día se sientan repetidas veces, de manera automática, y a su vez advierten que no son las más aconsejables para su bienestar.

Al practicar la postura sedente equilibrada se obtiene una referencia que facilita la observación y comparación de las posturas comunes, las adoptadas normalmente y que constituyen parte de los estereotipos comportamentales. De modo que esta comparación que establecen los alumnos entre su postura espontánea y la propuesta, les permite tomar consciencia de algunas actitudes consideradas lesivas y que emplean cotidianamente para sentarse. Ellos hacen claras referencias a mantenerse con la espalda desplomada, arqueada, los hombros caídos hacia delante con una apariencia encorvada, o también la necesidad de reclinarse en un respaldo o apuntalarse con las manos hacia atrás.

También es importante el hecho que descubran que la comodidad no siempre es sinónimo de bienestar. Afirman saber que la postura normalmente adoptada no es la mejor para ellos e incluso que es sumamente perjudicial, aunque con ella puedan llegar a sentirse a gusto, pero en realidad se trata de una comodidad muy breve, aparente, pues constantemente tienden a modificar su postura.

De esta manera los estudiantes se percatan de los hábitos perjudiciales con los que desarrollan tareas cotidianas como estudiar o escribir en el ordenador, y lo más importante, es que comprueban como una postura alineada les puede aportar un auténtico y duradero bienestar.

Como ya se ha insistido reiteradas veces, el proceso de *darse cuenta* es el primer estadio de aprendizaje en las prácticas motrices introyectivas, porque tomar consciencia de los automatismos comportamentales es reconocer lo inconsciente, ubicarlo en uno mismo, comprenderlo, vivirlo conscientemente y por tanto tener la posibilidad de transformarlo, optimizarlo.

B.2/ EQUILIBRIO Y BIENESTAR EN LA POSTURA SEDENTE

Si se consigue una postura estable, con el apoyo justo, es posible experimentar una agradable sensación de tranquilidad y un profundo bienestar.

En esta postura la espalda se endereza libre y ligera, estirada desde el coxis hasta la fontanela gracias a la precisa elevación e inclinación de la pelvis obtenida con un cojín de dimensiones adecuadas, de esta manera es posible experimentar la verticalidad sin esfuerzo ni tensiones. Los brazos descansan relajados sobre las piernas, los hombros suspendidos sin tensión, la mandíbula sutilmente entreabierta, la cabeza erguida. La respiración diafragmática se activa en un flujo continuo y sereno.

Cuando uno logra sentarse de este modo es posible alinearse sin dificultad, sintiendo la liberación de todo el raquis sin las rigideces que de forma frecuente comprimen la espalda.

De modo que se advierte lo fácil que resulta estar sin hacer nada, permanecer en la no-acción, en la quietud total sin ningún tipo de resistencia para conseguirlo gozando del inmenso bienestar y la tranquilidad que permite una postura equilibrada.

Al obtener este equilibrio las aguas internas reposan y la agitación personal da paso al sosiego, a la quietud que predispone al ensimismamiento. Es entonces cuando se amplía la atención hacia uno mismo, ya que la armonía en la postura adoptada se erige condición sine qua non para la claridad de percepción.

4.1.4 La ocupación del espacio: la postura de decúbito supino

Se hace referencia al hecho de permanecer en la postura de decúbito supino, en las formas: decúbito supino totalmente extendido, semi-supino o postura base de restauración y decúbito supino con las rodillas hacia el pecho.

La postura en decúbito supino se emplea en todas las sesiones propuestas, utilizada al inicio de clase para que los estudiantes tomen contacto con ellos mismos, lo que se

conoce en clase como “aterrizar” en la sesión. Y también es utilizada para realizar determinados ejercicios didácticos, como la respiración diafragmática, el desbloqueo articular o el yoga ocular. Los testimonios de los alumnos recopilados en diecisiete diarios, aluden a todas estas situaciones motrices.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ INCOMODIDAD EN LA POSTURA DE DECÚBITO SUPINO

Los testimonios aquí recogidos se refieren a las trabas encontradas por los estudiantes al estar tumbados en cualquiera de las posturas propuestas. Y éstas apuntan a tres aspectos muy concretos.

En primer lugar indican las dificultades para mantener la semiflexión de rodillas en la postura base de restauración. En este caso los pies se apoyan en el suelo siguiendo la línea de los isquiones, y las rodillas permanecen paralelas. De tal manera que se mantiene una actitud activa, despierta a la atención sensible.

Para algunos esto supone un esfuerzo extraordinario, llegando a sentir cómo tiemblan sus piernas en el intento de que no se junten las rodillas o que no se abran las piernas, lo que ocurre cuando uno se abandona al cansancio y al sueño y por tanto se aleja de la atención sensible.

A veces para mantener esta postura se aplica excesiva tensión y uno queda atrapado ante la incomodidad y malestar que esto le origina, resultando una respiración bloqueada que impide la atención sensible del participante.

En segundo lugar, los estudiantes atribuyen sus molestias al apoyo de la espalda en el suelo. Sienten dolor en el hueso sacro, ya que algunos alumnos tienen la sensación de que “se clavan los huesos” debido a su prominencia, o tal vez a la posible horizontalización del sacro, es decir, cuando el hueso ha sufrido una modificación de la posición y se extiende hacia atrás, aspectos de la morfología de cada uno que pueden evitarse utilizando las esterillas y mantas como soporte, e incluso ayudándose de pequeñas pelotas de espuma sobre las que apoyarse, pero a pesar de ello puede resultar molesto en algunos casos.

El mismo dolor que también experimentan en la zona lumbar, señal inequívoca de la congestión en esa zona de la espalda fruto, entre otras causas posibles, de la hiperlordosis lumbar. Por lo que en estos casos también es importante la ayuda de distintos materiales como saquitos de semillas o pelotas de espuma, entre otros, para conseguir que la espalda contacte totalmente con el suelo a fin de liberar las tensiones acumuladas.

Y en tercer lugar expresan incomodidad y dolor al acercar las piernas flexionadas hacia el pecho, bien para sentir la respiración diafragmática o para realizar un automasaje en la espalda prestando atención a la región sacro-lumbar. Los acortamientos musculares, falta de flexibilidad y el bloqueo respiratorio se hacen palpables en esta posición, dejando al descubierto los diferentes achaques de los participantes, aunque ellos mismo lleguen a atribuir a la postura, erróneamente, la causa de su malestar. Ya que no se trata de una postura incómoda, sino del propio malestar evidenciado al ejercitarse.

B/ Facilidades, logros y bienestar:

B.1/ FACILITA LA ATENCIÓN

La postura de decúbito supino se erige, a tenor de sus discursos, como la postura más adecuada para la atención sensitiva, para tomar conciencia de sí. Se trata para ellos de una postura que favorece la atención y el estado de relajación.

A partir de ésta la realización de algunos ejercicios se hace más sencilla. Como es el caso del desbloqueo articular, estar tumbado facilita la ejecución de las acciones motrices, ya que al mantener más puntos de contacto con el suelo que en otras posturas se experimenta mayor estabilidad. Por lo que pueden realizar el ejercicio sin estar pendientes del equilibrio, ni tampoco del esfuerzo que supone para muchos mantenerse erguido, yacer tumbado predispone, a tenor de sus relatos, a la tranquilidad.

Sin duda la postura de decúbito supino ofrece el confort adecuado para muchos alumnos, más difícil de conseguir en otras posturas. Sus relatos apuntan a la

sensación de descarga y comodidad proporcionada, a partir de la cual los estiramientos resultan más suaves, ligeros y sencillos de realizar.

También consideran que esta postura origina un espacio más íntimo, en el que se facilita la conexión con uno mismo, adecuado para el ensimismamiento que favorece la introyección motriz. Por tanto se trata para ellos de un espacio idóneo para iniciarse en la atención sensitiva, en la toma de consciencia de sí.

4.1.5 La relación temporal: la duración

La duración se ha definido como un indicador intrasistémico relacionado con la dimensión temporal en las situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad. El lapso de tiempo destinado a cada ejercicio está en última instancia determinado por la docente, por lo tanto los estudiantes tienen que adaptarse a éste.

A pesar de que se han identificado escasos testimonios, tan solo detectados en dieciocho diarios de prácticas, la mayoría remiten a la duración establecida para los ejercicios de postura sedente y bípeda, y aluden al tiempo transcurrido en la quietud o inmovilidad, siendo abusivo para unos e insuficiente o breve para otros.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ DURACIÓN EXCESIVA

La duración excesiva es la vivencia de falta de adaptación al tiempo empleado para realizar la tarea motriz propuesta. La mayoría de los testimonios refleja las dificultades con las que se encuentran al permanecer completamente quietos en las posturas bípeda y sedente, pero en algún caso puntual también se refieren a la duración excesiva en la postura en decúbito supino.

La imposibilidad de reposar con calma es un indicador inconfundible del malestar experimentado a causa de no alcanzar la postura justa que se adapte con armonía y equilibrio a las características y necesidades de cada persona, ya sea por incomodidad o inestabilidad. Aunque en algún discurso se manifieste que a pesar de

estar cómodo el tiempo destinado para los ejercicios es demasiado extenso, lo cual no deja de ser un engaño de la mente por no ser capaz de aceptar que no se ha conseguido una comodidad auténtica y duradera. Porque estos ejercicios no consisten en sentarse o estar de pie como si se tratara de mostrar en un instante diferentes figuras, sino todo lo contrario, ya que el objetivo consiste en tomar conciencia de uno mismo gozando del propio bienestar, lo cual se hace posible gracias a sumergirse de pleno en la situación motriz ensimismados e indiferentes al paso del tiempo.

Sin embargo, ante estos ejercicios cuya lógica interna exige quietud, algunos sienten la necesidad de modificar constantemente su postura, de modo que la duración propuesta por la docente es a toda luz excesiva para los que se reconocen incapaces de permanecer quietos en la postura bípeda o sedente. Tal y como se explicó, para aprender a permanecer en armonía en ambas posturas se destina una sesión monográfica para cada una, las sesiones son de dos horas y en ellas se van intercalando distintos momentos en los que los alumnos se detienen para tomar conciencia y sentirse, lo cual se convierte en un verdadero suplicio para los que transcurre el tiempo como una pesada losa que les cae encima.

El principal obstáculo encontrado es el dolor de espalda, que les impide permanecer tranquilos, lo que demuestra la existencia de tensiones que ocasionan los acortamientos musculares debidos en muchas ocasiones a actitudes lesivas que se mantienen cotidianamente, como también la congestión en las rodillas y piernas.

La tensión que les genera la quietud va aumentando a medida que transcurre el tiempo, por ello hablan de no poder “*aguantar*” la postura, dejando testimonio del sufrimiento acumulado. De este modo testifican sobre sus dificultades para sentir sosiego y armonía.

Los que sufren en los ejercicios propuestos se refieren a “*aguantar tanto rato*”, ya que para ellos no se trata de un disfrute, sino que están más pendientes de que finalice el tiempo de práctica que de la atención sensitiva. Por lo que afirman que sería conveniente “*rebajar*” el tiempo destinado, sobre todo en los ejercicios de postura sedente y bípeda, como si de una condena se tratara. Claro indicio de que no

se ha conseguido la atención esperada por lo que tampoco se alcanza el placer que el equilibrio de estas posturas puede llegar a generar.

B/Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ PODER PERMANECER EL TIEMPO QUE SE DESEE

Sin embargo, cuando se consigue estar de pie o sentado en equilibrio, se experimenta una grata sensación de poder permanecer el tiempo requerido por la consigna del ejercicio e incluso mucho más. Ya que en el ensimismamiento se vive una especie de atemporalidad, cuando dos minutos son una eternidad gozosa o dos horas un breve instante de dicha.

Aunque son muy pocos los relatos referidos al confort con la duración propuesta, los que se identifican remiten a la adaptación temporal en las posturas adoptadas, tanto sedente como bípeda. Y también en algunos casos al deseo de que se prolonguen las tareas motrices a causa de la satisfactoria experiencia. Como ocurre al caminar lentamente sintiendo la verticalidad o al atender a la respiración diafragmática.

Por tanto es posible afirmar que existe una relación directamente proporcional entre el bienestar y armonía sentidos en la situación motriz y la satisfacción por su duración. De modo que cuando hallan una posición erecta y estable la duración de la tarea motriz les parece justa, y consiguen gracias a la quietud mantenida apaciguar las aguas internas alcanzando ver la profundidad de uno mismo.

4.1.6 La relación temporal: la cadencia

Por *cadencia* se entiende el mayor o menor grado de velocidad o lentitud con el que se llevan a cabo las situaciones motrices y las vivencias de los estudiantes que de ello derivan. Solamente se han identificado nueve diarios cuyos relatos que remitan a la cadencia temporal.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ PRECIPITACIÓN

Esta unidad de análisis recoge los testimonios que identifican la aceleración al realizar los ejercicios didácticos propuestos.

Cuando una persona se acelera en la realización de las tareas motrices, esta misma aceleración ejerce de obstáculo para su propia praxis. La prisa es sin duda la peor compañera en el proceso introyectivo ya que al precipitarse se bloquea la posibilidad de atender a las propias sensaciones, por lo que supone no darse cuenta, pasar a toda velocidad por delante de las sensaciones que uno puede llegar a sentir, por lo tanto pasar de largo.

Pero además en los estiramientos realizados la aceleración tiene consecuencias muy negativas llegando incluso a poder sufrir alguna lesión.

Tal es el caso de la precipitación al doblar el espinazo hacia delante y volver a recuperarlo, la flexión y extensión del tronco para estirar el espinazo realizada aceleradamente provoca más tensión, impide tomar conciencia del estiramiento, vértebra a vértebra, y una consecuencia muy probable es que el participante llegue a marearse.

También la aceleración en el ritmo respiratorio origina una excitación que impide el estado de relajación, por ello en la primera sesión se insiste en la importancia de conseguir el flujo constante y sosegado de la respiración diafragmática.

La práctica acelerada es reflejo del ritmo trepidante de esta sociedad experta en compartimentar y cronometrar las múltiples ocupaciones en las que uno se implica a lo largo de una jornada, en la que vivir ajetreado parece la norma. De manera que en el aprendizaje de estas situaciones motrices se insiste mucho en la importancia de saber ralentizar las acciones motrices, vivir a cámara lenta, cuando no, aprender a detenerse.

A.2/ TEDIO

Cuando las acciones motrices se vuelven reiterativas y mecánicas uno mismo siente el transcurso del tiempo como una pesada losa, de modo que la lentitud en estos casos ha derivado en una conducta motriz robotizada, sin posibilidad de gozar de la conciencia sensitiva.

Para los alumnos que están más acostumbrados al ritmo trepidante, al *hacer* continuo, el tempo pausado de las situaciones psicomotrices introyectivas propuestas despierta malestar y aburrimiento. De esta manera se están alejando de la posibilidad de disfrutar de la propia vida sensitiva.

Esta actitud de desgana refleja la inadaptación del participante, la imposibilidad de deleitarse con la lentitud y armonía de sus propias acciones motrices, con la escucha de sí mismo.

En este sentido si el participante se aburre al realizar los estiramientos, lo más probable es que no ha logrado actuar con armonía, reflejo de algún desequilibrio personal. Ya que se trata del tedio desencadenado en el momento en el que se actúa lentamente para ser más consciente de sí mismo, lo cual puede llegar a importunar al que se resiste a realizar tal exploración introyectiva.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ BIENESTAR EN LA LENTITUD

La mayoría de testimonios experimentan el placer al realizar las acciones motrices lentamente. La lentitud induce a un estado de relajación que permite una exploración serena, un viaje interior sin precipitaciones, sosegado.

Descubren lo importante que resulta ejercitarse pausadamente ya que favorece la atención sobre uno mismo, y permite que los ejercicios practicados sean efectivos. De modo que la lentitud permite hacer frente a las propias resistencias sin crispaciones porque uno entra en una actitud de ceder y aflojarse, estirarse con suavidad, dejar que pasen los pensamientos en cada suspiro.

En este estado el participante aprende a ejercitarse con sumo cuidado y respeto hacia sí mismo, sin prisas, lo que le suscita seguridad en las propias acciones motrices, llegando a experimentar confianza en sí mismo.

Todo ello muestra como su capacidad de autorregulación puede aumentar y mejorarse lo que supone uno de los logros más importantes que puedan generarse a través de las situaciones motrices introyectivas.

4.1.7 La relación con el material: la manipulación

El uso de materiales y las condiciones de su manipulación, es otro indicador intrasistémico a considerar en este análisis de contenido, ya que como se ha indicado reiteradas veces en esta investigación, se parte de considerar cada situación motriz propuesta como un sistema praxiológico. En este caso el material utilizado ha sido escaso, y se trata de una cuestión didáctica a mejorar a tenor de las vivencias de los estudiantes, ya que el uso de objetos facilita y no poco la atención sensitiva.

Tal y como se explicó en la propuesta didáctica se emplean saquitos de semillas, pelotas de tenis, picas de madera y cojines de espuma. Los relatos recopilados en treinta y un diarios de prácticas aluden únicamente al uso de las pelotas de tenis, las picas de madera y el cojín de espuma. De manera que no se detectan testimonios recopilados que se refieran al uso del saquito de semillas. Recuérdese que éste se utiliza para apoyar la cabeza en la posición base de restauración de modo que facilita el estiramiento de la espalda, y en algún caso para servir de apoyo del sacro también en la postura base de restauración. Cabe pensar que la inexistencia de testimonios se debe a considerarlo parte del suelo en el que se apoyan, del mismo modo que la manta a la cual tampoco se refieren en ningún momento.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ EL CONTACTO CON EL MATERIAL ES DOLOROSO

Prestar atención a los pies es de vital importancia porque son la base de sustentación, el apoyo necesario para erguirse, las raíces que nos mantienen unidos al suelo. De manera que en este caso se propone un automasaje plantar mediante una pelota de

tenis y una pica de madera para estimular la planta de los pies a través de presiones, rodamientos y amasamientos, aflojando la congestión ubicada en esta zona al mismo tiempo que aumenta su sensibilidad.

A lo largo del ejercicio de *automasaje plantar* (p.75) las molestias de los estudiantes se hacen patentes, ya que son fruto de los acortamientos musculares mantenidos durante bastante tiempo, de manera que la estructura en esta zona se muestra muy tensa y comprimida, siendo muy habitual que los dedos estén retraídos a causa de esto, lo que se conoce como “dedos en garra”, de manera que únicamente se apoyan en el suelo con las yemas, incluso llegando a estar algunos dedos montados encima de los otros, especialmente el meñique sobre el anular y el pulgar orientado hacia adentro.

Aunque en clase se insiste en que cada uno tiene que regular la intensidad con la que presiona a tenor de cómo se encuentran, para los alumnos que padecen acortamientos más severos estas ejercitaciones les causan verdadero dolor, refiriéndose a los pinchazos, calambres o tirones que sienten. Y en algunos casos llega a ser tan intenso que les impide una práctica continua por lo que necesitan parar y reponerse de su malestar.

Especialmente se refieren al daño intenso experimentado al presionar en la región media de la planta del pie, en el arco plantar, ya que se trata de una zona tendinosa muy susceptible de albergar tensiones, por lo que el nivel de dolor sentido está directamente vinculado con el grado de tensión acumulado en este punto.

Es frecuente comprobar como las sensaciones experimentadas son distintas en ambos pies, ya que normalmente existe alguna descompensación en la forma de apoyo.

También remiten a la tensión en los gemelos al solicitar la flexión dorsal del pie en el apoyo del metatarso sobre la pelota de tenis, ya que el estiramiento solicitado es demasiado exigente para una musculatura que no está suficientemente distendida, siendo en algunos casos un dolor inaguantable.

El dolor y sufrimiento de estos alumnos es síntoma de los acortamientos que recorren las cadenas musculares posteriores, y se hacen muy evidentes en las situaciones motrices que requieren estirarse. Siendo este mismo dolor el impedimento para permanecer tranquilos, se crispan en lugar de mantener la calma y respirar profundamente. Por lo que en este ejercicio los alumnos tendrán que aprender a regular la presión que hacen sobre el material y a modular la respiración para disolver las crispaciones.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ EL MASAJE LIBERA TENSIONES

Cuando se es capaz de dirigir la atención hacia la planta de los pies realizando un masaje para disolver la rigidez, es posible percibir como el dolor cede poco a poco y da paso a una agradable sensación.

La presión justa ejercida sobre la pelota y la pica favorece que se aflojen nudos acumulados en la planta de los pies.

Los alumnos son testigos de que los acortamientos musculares son causa de dolor pero también se dan cuenta de la gran ayuda que puede ser para ellos aprender a masajearse con material diverso. De modo que comprueban que la estimulación de la planta del pie es un ejercicio tan sencillo como efectivo, siendo conscientes de las tensiones que se liberan con el automasaje.

La planta de los pies es el escenario de las vías reflejas, testimonio de los puntos de tensión que se extienden a lo largo de uno mismo, por ello con su estimulación los estudiantes logran descargar las presiones que sienten a lo largo del cuerpo.

Estos son los testimonios de un proceso verdaderamente de mejora, ya que aceptan que la tensión inicial es la antesala del bienestar posterior, del alivio de las tensiones, siendo conscientes del cambio en su estado entre el antes y el después de la situación motriz propuesta.

Estos testimonios reflejan también como los alumnos se enfrentan al dolor sin bloquearse, es decir, se sumergen en el ejercicio concentrados, con atención plena y siendo capaces de autorregular sus acciones motrices actuando de forma muy consciente y efectiva, con absoluta tranquilidad y certeza del bienestar obtenido.

B.2/ EL ASIENTO FACILITA LA POSTURA SEDENTE

Aprender a sentarse equilibradamente con la ayuda de un cojín constituye una de las finalidades de los ejercicios didácticos de postura sentada. En este caso, se recogen los testimonios de aquellas personas que consiguen experimentar los efectos positivos al sentarse de este modo.

Para lograr una postura sedente estable cada alumno debe encontrar el grosor adecuado en el cojín que utiliza, por eso algunos alumnos colocan encima del cojín una manta doblada para obtener mayor altura. El apoyo sobre el cojín permite que la pelvis esté más alta que las piernas, de manera que se sitúa debajo de las nalgas, con el apoyo de los isquiones.

Es importante que cada alumno sepa regular el material para su bienestar y que encuentren la postura más estable que les permita permanecer inmóviles durante unos minutos. Todos los relatos corroboran que utilizar el material simplifica y no poco la acción motriz de sentarse en el suelo.

Los estudiantes comprueban que la posición adoptada les permite mantenerse erguidos sin necesidad de tensar la espalda, no les hace falta elevar el pecho, ni arquear la zona lumbar, ni bloquear la nuca, ni tampoco tensar el mentón, por ello aluden a poder mantener la espalda “recta” sin esfuerzo, aunque en estricto sentido se trata de alinear y estirar la espalda ya que está surcada de curvas que deben respetarse; sus testimonios revelan que el asiento permite eliminar los dolores con los que habitualmente conviven, especialmente los situados en la espalda, ya que cuando se encuentra un apoyo estable no es necesario ejercer ningún tipo de esfuerzo. De modo que para muchos aprender a utilizar el material para sentarse supone un hallazgo trascendente, y un aprendizaje muy valioso para aplicar en su cotidianidad.

Vivencias Indicadores Intrasistémicos	A/ Dificultades, trabas o Malestar	B/ Facilidades, logros o bienestar
Comunicación con uno mismo en comotricidad	Atención externa Vergüenza y pudor Agitación mental Malestar en la práctica	Darse cuenta Alivio de tensiones Ensimismamiento
Postura de pie	Incomodidad Inestabilidad	Darse cuenta de la actitud lesiva Equilibrio y bienestar
Postura sedente	Incomodidad Inestabilidad	Darse cuenta de la actitud lesiva Equilibrio y bienestar
Postura decúbiteo supino	Incomodidad	Facilita la atención
Duración	Duración excesiva	Poder permanecer el tiempo que se desee
Cadencia	Precipitarse Tedio	Bienestar en la lentitud
Manipulación	El contacto con el material es doloroso	El masaje libera las tensiones El asiento facilita la postura sedente

Tabla 11. Unidades de análisis de contenido que recogen las vivencias suscitadas en las situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad.

4.2 LAS VIVENCIAS SUSCITADAS EN LAS SITUACIONES SOCIOMOTRICES INTROYECTIVAS DE COOPERACIÓN

Este apartado corresponde a la descripción de las unidades de análisis de contenido que se han diseñado para detectar e interpretar los testimonios surgidos como consecuencia de las situaciones motrices introyectivas pertenecientes al dominio de cooperación motriz. Es decir, la huella que deja en los estudiantes la realización de aquellos ejercicios didácticos que exigen la comunicación motriz entre los compañeros (tabla 12, p. 209).

La colaboración se expresa a través del contacto directo entre los participantes, mediante masajes, manipulaciones, imposición de manos o través de la mirada. Recuérdese que en unas ocasiones la cooperación se establece entre las mismas personas durante el transcurso del ejercicio (como en la respiración diafragmática, el masaje de percusión o el desbloqueo articular) y en otras, sin embargo, los participantes van cambiando de compañero (tal es el caso del círculo sensitivo o la mirada atenta).

Estas situaciones motrices proponen la conexión sensitiva, la empatía motriz entre los practicantes y la colaboración que se establece permite conseguir un objetivo común: desencadenar un proceso de introyección motriz que mejore, optimice o agrande la conciencia sensitiva de los participantes.

Los doce indicadores intrasistémicos a partir de los cuales se han descrito las unidades de análisis, pretenden destejer los discursos de los alumnos formando un estrecho entramado que, del mismo modo que ocurría en las situaciones psicomotrices, permite identificar sus impresiones y posteriormente, a partir de éstas ser capaces de elucidar algunas consideraciones pedagógicas de interés.

4.2.1 La comunicación motriz en el rol activo

La comunicación motriz se vehiculiza en algunos de los ejercicios a través del contacto directo entre los participantes. Quien desempeña el *rol activo* es aquel que realiza los masajes, las manipulaciones o la imposición de manos. En este indicador intrasistémico se aglutinan los relatos de los estudiantes que describen sus impresiones al participar de esta interacción motriz.

Este rol exige mucha atención y cuidado extremo a los participantes ya que se trata de actuar sobre el otro. Reclama de ellos seguridad y confianza en sus acciones motrices. Aunque esto no resulta sencillo para todos los estudiantes, como así demuestran las vivencias descritas, pero para los que lo consiguen se trata a todas luces de una experiencia consciente placentera y de conexión sensitiva con los compañeros.

Se han identificado fragmentos textuales en cuarenta diarios de prácticas.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ INSEGURIDAD

En esta unidad de análisis se recopilan las vivencias referidas a la inseguridad en la realización de las acciones motrices desempeñando el rol activo. Los testimonios apuntan a la indecisión, la duda, la incertidumbre y el temor en el momento de actuar sobre el otro, imponiendo las manos, realizando manipulaciones o masajes.

La novedad de algunos ejercicios planteados origina desconcierto, especialmente aquellos cuyas consignas no están pautadas hasta el extremo de determinar las acciones motrices específicas a realizar por cada uno. Este es el caso de las situaciones motrices en las que “imponen” las manos a los compañeros con el objetivo de sentir al otro, en la tarea motriz llamada el *círculo sensitivo* (realizado en las sesiones de postura sedente y bípeda). Se advierte a los estudiantes que imponer las manos no consiste en una maniobra mecánica y que tienen que buscar la manera de sentir los equilibrios y desequilibrios de los compañeros facilitándoles la toma de conciencia de su ajuste postural.

Se hace hincapié en que “sentir al otro” no es necesariamente cambiar su postura, ya que la primera reacción habitual suele ser modificar la postura del compañero, masajearlo o acariciarlo, en definitiva, pautas de comportamiento que son más conocidas para ellos.

Y es justo ahí donde radica la dificultad, ya que al no saber qué hacer exactamente se bloquean y se sienten cohibidos, desconfiando de las propias acciones motrices. De modo que ellos mismos se juzgan, pensando que pueden actuar “mal” e incomodar al compañero, a pesar de insistir en que confíen en la sensibilidad del contacto, en la permeabilidad sensitiva de sus manos.

De la misma manera consideran que sus recursos son limitados y que se les agota el repertorio de acciones motrices a realizar, lo que muestra que se está instalado en el pensamiento la idea de lo que debería ser una postura correcta. A partir de este instante emprenden acciones motrices imitativas “copiando” lo que hacen los demás, cuando en realidad se espera que confíen en ellos mismos para que el ejercicio surja efecto. Ya que no se trata de mostrar un repertorio variado de acciones motrices sino de sentir al otro a través del contacto y facilitarle la atención sensible.

Una expresión más de la falta de seguridad en las propias acciones motrices es el temor a lastimar al otro, dudando además sobre las repercusiones positivas que éstas tienen para quien las recibe. Tal es el temor experimentado en el ejercicio de respiración diafragmática cuando presionan sobre el abdomen del compañero al exhalar, sintiendo que esta presión puede perjudicarlo.

También surge esta inseguridad en el masaje de percusión de las cadenas musculares posteriores, que si bien, tiene que ser intenso, exige regulación en la manera de colocar las manos para golpear con firmeza pero sin dañar. Aunque el temor sentido puede conducir a realizar suaves golpecitos, casi caricias imperceptibles para el receptor y que por tanto pierden efectividad. Este ajuste resulta complejo para los que dudan de las consecuencias beneficiosas. Por ello, en estos casos se advierte que en el momento que alguien pueda sentirse incómodo lo haga saber sin prejuicio, pero a pesar de las advertencias algunos actúan como si los compañeros se fueran a romper atribuyéndoles una fragilidad alejada de la realidad.

Esta fragilidad se experimenta a su vez en el ejercicio de desbloqueo articular, al estirarles los dedos tanto de los pies como de las manos, y se inquietan al escuchar los chasquidos típicos de las articulaciones cuando éstas se van desbloqueando. Atribuyendo al sonido, de manera errónea, una repercusión lesiva para quien recibe la acción motriz, cuando en realidad el sonido únicamente atestigua sobre el efecto positivo alcanzando en el desbloqueo.

A pesar de estas vivencias, en clase se avisa que el beneficiario de las acciones motrices es, en última instancia, quien les puede ayudar a regular sus conductas motrices, advirtiéndoles sobre los posibles daños causados.

A.2/ CANSANCIO

Ante la novedad de la comunicación motriz propuesta es frecuente que se mantenga la tensión inicial del neófito que va desapareciendo a medida que uno se adentra en el ejercicio, aunque los estudiantes que no lo consiguen dedican más energía de la estrictamente requerida por la consigna de la tarea motriz, llegando a sentirse fatigados. Es decir, se realiza un esfuerzo superior al que exige el ejercicio, lo que informa sobre la falta de práctica en este tipo de situaciones motrices.

Tal es el caso de las manipulaciones que se realizan en el ejercicio de desbloqueo articular ya que es una secuencia en la que el participante tiene que movilizar las piernas, los brazos, la cabeza y la pelvis del compañero que yace tumbado dejándose hacer. En efecto se trata de un ejercicio exigente, pero para no sentir cansancio es necesario que el participante aprenda a autorregular sus conductas motrices.

Otro ejercicio que provoca agotamiento es el masaje de las cadenas musculares posteriores a partir de percusiones dinámicas de la cabeza a los pies. Ciertamente el dinamismo de esta tarea motriz implica un esfuerzo, y si bien esto no se considera estrictamente una consecuencia negativa que se desprenda de su práctica, se incluye en el apartado de las dificultades ya que demanda de quien lo realiza que active estrategias de regulación para dosificarse y gestionar la energía empleada. Siendo el cansancio sentido en algunos casos fruto de las crispaciones, con las que se realiza el masaje.

En el polo opuesto está la fatiga experimentada al sentir la respiración diafragmática del compañero, ya que esta situación motriz no implica dinamismo ni gasto energético elevado. Pero a tenor de sus relatos el agotamiento en este caso se deriva de la atención requerida, ya que el hecho de estar totalmente pendientes de los demás resulta para algunos alumnos agotador.

Otra cuestión que destacan los estudiantes hace referencia al orden en el que participan en los ejercicios, de modo que no se sienten demasiado predispuestos a realizar los masajes o manipulaciones al compañero después de haberlas recibido. Esta circunstancia supone para ellos un esfuerzo y agotamiento superiores por el estado de relajación tan profundo en el que han llegado a sumergirse, lo cual les hace sentir la desgana frente al ejercicio, aunque se dan cuenta que desean actuar con el mismo *cariño* que ellos han recibido.

A.3/ AVERSIÓN

Por aversión se entiende el desagrado y rechazo que suscita el contacto directo en la interacción motriz. En este caso tan solo se ha evocado esta vivencia en el ejercicio de *desbloqueo articular*, originada ante el hecho de tocar los pies desnudos del compañero.

Es sorprendente el rechazo tan profundo que despierta en algunos alumnos tocar los pies de otra persona, sus relatos son en este sentido muy explícitos, apuntando una cantidad de atributos negativos a los pies que parecen justificar sus resistencias al contacto.

Cuando lo que demuestran es tener instalados ciertos prejuicios en relación a esta parte corporal, a su aspecto, su olor, su tacto, su presencia, y por supuesto respecto a la interacción táctil.

De modo que topan de frente con sus manías y complejos en relación a los pies, siendo un verdadero obstáculo para la tarea motriz propuesta.

Esta aversión hacia los pies les impide realizar con tranquilidad las acciones motrices, y a pesar de realizarlas, tienen que hacer un esfuerzo, en algunos casos,

extraordinario para llevarlas a cabo, siendo conscientes de la limitación que supone para realizar la manipulación con eficacia.

Para otros el olor corporal tiene una inmediata resonancia en el ánimo, en el estado emocional. El olor juzgado “fuerte”, intenso o desagradable, ejerce un rechazo al contacto directo con el otro al que se valora poco digno de ser tocado. De ahí que se experimente “asco” y repugnancia al manipular los pies del compañero.

El escrúpulo tan evidente origina una conducta motriz con reparos al contacto, por lo que se vuelve absolutamente inapropiada para el objetivo pretendido, ya que los estudiantes siguen realizando el ejercicio, pero llevando a cabo una interacción motriz mediatizada.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ SENTIR AL OTRO

La vivencia de sentir al otro atestigua como los estudiantes dirigen su atención actuando como verdaderas antenas receptoras, captando distintos matices de los compañeros a través del contacto directo con ellos. Son capaces de percibir los equilibrios y desequilibrios de su *partenaire*, se dan cuenta de su malestar y de su bienestar.

Sentir al otro indica que el participante está implicado y atento a las acciones motrices que realiza, la sensibilidad con la que toca le permite ser receptor del torrente de sensaciones que emanan sin fin. De modo que cuando los alumnos se encuentran receptivos y abiertos, masajean, manipulan o imponen sus manos captando sus sensaciones y los estados por los que éstos transitan.

Cuando se siente al otro se capta su bienestar y para algunos eso les infunde satisfacción, pero también se aprecian las incomodidades de los demás, lo cual despierta un sentimiento de compasión ante el malestar ajeno. A la vez que sirve de estímulo para el propio aprendizaje, ya que captando los “errores” o dificultades de los demás admiten poder comprender qué es lo que ocurre en determinadas

situaciones motrices, y poder así corregir sus errores, aunque hasta que no lo experimenten en la práctica no dejan de ser tan solo buenos propósitos.

La sorpresa está presente en aquellos que descubren que gracias al contacto de sus manos puede sentir la respiración de los demás, la expansión del diafragma, la tranquilidad o la agitación del flujo respiratorio.

Y también los olores captados, aunque se trata de algo poco común en los discursos de los estudiantes, es sin duda señal inequívoca de la apertura sensitiva, dejando vía libre para que se cuele la presencia del otro en uno mismo a través de todos los canales perceptivos.

B.2/ AYUDA

Al desempeñar el rol activo los participantes expresan el deseo de beneficiar a los demás mediante las propias acciones motrices y sienten como éstas son de gran ayuda para el receptor en el proceso de apertura de la conciencia sensitiva.

Al imponer sus manos experimentan los cambios en la respiración del compañero facilitándoles el flujo respiratorio, de manera que aumenta su expansión en el momento de la inspiración y el vaciado de los pulmones al exhalar, induciendo al compañero a un estado de mayor relajación que le permite abrirse a la introyección motriz.

Estos relatos expresan seguridad en las acciones motrices realizadas ante el convencimiento del alcance beneficioso que éstas tienen para los receptores, de modo que el participante actúa con decisión, trasladando las manos hacia “puntos clave” como si de imanes se trataran, realizando presiones o sencillamente con el contacto cálido de la mano reposada en aquellas zonas en las que se quiere transmitir un contacto reparador.

Los participantes son conscientes de que a través del contacto los demás sienten aliviadas sus tensiones. De manera que mantienen una actitud de sumo cuidado,

respeto y atención en aquello que realizan. Al tocar intentan que el otro experimente paz y serenidad para que pueda sentirse plenamente a sí mismo.

También se dan cuenta de que a través de su contacto proporcionan a sus compañeros los estímulos adecuados para que éstos reajusten las posturas adoptadas. La importancia de los conocimientos procedimentales vivenciados se pone de manifiesto cuando los protagonistas advierten que su conocimiento previo de las repercusiones de un ejercicio les permite actuar con seguridad, realizando sobre el otro las acciones motrices de las que antes fueron beneficiarios, o al menos intentando ayudar a que el receptor alcance a vivir lo mismo que ellos anteriormente disfrutaron, ya que son conscientes del bienestar que ello aporta.

B.3/ EMPATÍA EN EL ROL ACTIVO

La empatía es ponerse en la piel del otro en la comunicación motriz establecida, es sentir la sinergia sensitiva, la conexión con la persona con quien se interactúa.

La novedad de la comunicación motriz despierta la sorpresa entre los participantes, y ésta todavía se incrementa al experimentar el sentimiento de amor que aflora en la interacción motriz. Se trata de un contacto al que están poco habituados en la vida cotidiana.

Tal es el asombro, que para algunos resulta complejo describir con palabras tan maravillosa, como poco común, interacción motriz. Este descubrimiento les aporta el gozo sensitivo en una comunicación motriz transparente.

Este tipo de interacción permite vivir la relación interpersonal al margen de las convenciones sociales más usadas en el día a día, prescindiendo del lenguaje verbal y sus abstracciones conceptuales.

Cuando uno se acerca al otro sin prejuicios ni bloqueos mentales origina una resonancia entre los participantes que afecta directamente a su emotividad.

En la proximidad del contacto se siente la complicidad que inspira tocar al otro y sentir su palpitar, y cómo las respiraciones de ambos se armonizan y se unifican cómo si se tratara de un solo organismo, de sentirse uno con el otro. Siendo conscientes de la conexión y considerándola en algunos casos como una coordinación o compenetración.

Al mismo tiempo, en esta comunicación motriz el participante que está manipulando o imponiendo sus manos vive lo ajeno como algo propio, porque se sumerge plenamente en las acciones motrices que implica la tarea. Cuando se conecta con el otro la implicación es total, por ello emerge el sentimiento de un beneficio compartido, de estar ambos en el mismo presente disfrutando totalmente esta experiencia.

4.2.2 La comunicación motriz en el rol pasivo

La otra cara de la moneda en la comunicación motriz es el receptor de las acciones motrices, quien desempeña el rol denominado *pasivo*. Si bien se trata de una pasividad aparente, ya que para conseguir el objetivo pretendido el participante está absolutamente atento a lo que recibe, por lo que se trata de un estado de alerta, de atención sensitiva y no de apatía o dejadez.

Para conseguirlo es necesario confiar en el compañero, tener la certeza que el otro facilitará la atención sensitiva. Por tanto demanda una actitud de entrega y apertura hacia el compañero. Las siguientes unidades de análisis ilustran las distintas impresiones que esta comunicación motriz ha suscitado en los estudiantes, y han sido identificadas gracias a los relatos recogidos en todos los diarios de prácticas de los estudiantes.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ APRENSIÓN

En esta comunicación motriz algunos alumnos experimentan ciertos reparos a ser tocados por desconfiar del bienestar que aportan las acciones motrices recibidas.

De modo que esta falta de confianza en el otro les impide entregarse a él y permanecer receptivo a sus acciones motrices, más bien se mantienen sobrecogidos ante el temor a ser lastimado. Es por ello que se refieren a que les “da impresión”, es decir, les impresiona estar en manos de los compañeros y por tanto les resulta absolutamente imposible disfrutar del ejercicio.

En este sentido, la mayoría de relatos coinciden en el recelo a ser manipulado en el ejercicio de *desbloqueo articular*. Sintiendo la fragilidad de sus dedos, tanto de las manos como de los pies, de manera que al estirárselos para desbloquear una a una todas las articulaciones, se estremecen ante la posibilidad de ser lastimados mediante esta acción motriz.

Estar en manos de otro requiere mucha seguridad y confianza en lo que se va a recibir, se puede considerar por tanto condición *sine qua non* para conseguir la introyección motriz, aunque para algunos resulte verdaderamente complicado, en especial cuando son manipulados y masajeados en la zona cervical, porque consideran, y con razón, que es una zona delicada. Es por eso que en estos ejercicios se advierte a los participantes que no ofrezcan resistencia ninguna y que se sumerjan en la interacción motriz recibida.

A.2/ DESASOSIEGO

Al recibir la imposición de manos en ejercicios tales como la respiración diafragmática o el círculo sensitivo (véase p.73), algunos participantes experimentan un estado de nerviosismo que sin duda ejerce de obstáculo para alcanzar el objetivo pretendido.

A tenor de sus relatos es posible comprender que este desasosiego se desencadena ante la novedad de la interacción motriz establecida, ya que algunos se sienten inquietos con la proximidad del compañero y la atención que éste le dedica.

Esta vivencia impide a los participantes entregarse con calma al contacto directo, de modo que les cuesta esfuerzo abandonarse a las manipulaciones e imposición de manos, se muestran impermeables a cualquier sensación e incapaces de dejarse

hacer, de modo que ante la inquietud experimentada se mantiene un estado vigilante necesitando incluso controlar lo que ocurre alrededor.

En la tarea motriz de *círculo sensitivo*, al recibir la imposición de manos de varios compañeros, permaneciendo con los ojos cerrados, se intranquilizan pensando quién será el autor de estas acciones motrices y deseando escudriñar lo que sucede fuera de ellos.

Más instalados en los pensamientos y especulando sobre la autoría de uno u otro contacto, el nerviosismo de los participantes aumenta y pone en evidencia las resistencias emocionales que impiden dejarse completamente en manos de otro, ya que para ello es necesario confiar en uno mismo y ser capaz de vivir sosegadamente la imposición de manos.

La causa del nerviosismo puede hallarse sencillamente en el desconocimiento, por considerarlo un contacto poco usual en el entorno académico. Lo cual demuestra que se está más pendiente de especulaciones mentales que de ensimismarse gracias al contacto de los demás, dando buena cuenta de la necesidad de disciplinar la atención sensible en aras de abrirse a la introyección motriz.

A.3/ VERGÜENZA

Al ser tocado se siente que el otro traspasa los límites de la propia intimidad, porque el contacto va más allá de la piel, se cuela en uno mismo, conmueve, y no todos los participantes aceptan esta circunstancia. Para algunos esto provoca sentir vergüenza y pudor ante la proximidad del otro, de su contacto, de la suavidad de las caricias, de su presencia.

Esta vivencia se identifica en diferentes relatos de los estudiantes que remiten a algunos ejercicios, como al recibir el masaje craneal o al sentir las manos en el abdomen en la respiración diafragmática o en la imposición de manos en el círculo sensitivo.

Pero de forma mayoritaria esta vivencia se suscita en el *desbloqueo articular* cuando al participante se le manipulan los pies desprovistos de calcetines, en ese preciso instante se desencadena una situación embarazosa para algunos. Del mismo modo que se sentía aversión a tocar los pies del otro, también se experimenta el pudor a ser tocado.

Aunque es preciso apuntar que a lo largo de esta tarea motriz las resistencias van cediendo, ya que están totalmente vinculadas a un segmento corporal: los pies. El contacto con los pies parece reservado a la esfera de lo privado, no es una forma habitual de relacionarse, al menos no en el mismo grado e intensidad que se hace con las manos, segmento corporal muy sociabilizado, de hecho, cuando en este ejercicio se manipulan las manos los alumnos reciben esta interacción con absoluto sosiego.

Entre ellos emergen algunas reacciones de retraimiento, ya que a pesar de no ser una aproximación satisfactoria los estudiantes se dejan manipular. Sus relatos son determinantes al respecto, ya que aseveran dejarse tocar a pesar del profundo rechazo vivido, tal vez por respeto al convencionalismo que representa la clase. Pero también en el intento de superar una limitación, ya que son conscientes de que su pudor y vergüenza ejercen de impedimento para la introyección motriz, lo cual informa de un inicio significativo en el proceso de apertura hacia sí mismo.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ EL OTRO FACILITA LA ATENCIÓN SENSITIVA

Sin duda el contacto directo facilita, y no poco, el proceso de apertura de la conciencia sensitiva, los testimonios que aglutina esta unidad análisis aluden al estado favorable que el otro aporta para la introyección motriz.

Recibir un masaje activa las sensaciones propioceptivas y exteroceptivas, se trata de una estimulación con la que uno toma mayor conciencia de sí, de su piel, de su contorno, de la masa muscular, de los huesos, de su sentir, las manipulaciones recibidas sensibilizan los canales perceptivos entrando en un estado más receptivo. Las manos del otro guían el viaje exploratorio hacia uno mismo, ayudan a adentrarse en los confines de la propia corporalidad.

El otro contribuye a concentrar más la atención sensible en el aquí y ahora, ampliándose la percepción de sí mismo y favoreciendo el ensimismamiento. Por ello los estudiantes se refieren a estar conectado, a dejar pasar los pensamientos y permanecer presente en la situación motriz practicada.

Del mismo modo que al practicar individualmente el participante cae en la cuenta de ciertos automatismos comportamentales, gracias a la interacción práctica se facilita este proceso de atención. Sus relatos demuestran que la imposición de manos en el ejercicio de respiración diafragmática permite superar ciertos automatismos adquiridos en relación al ritmo de la respiración, es decir, que logran trascender algunas restricciones o bloqueos en el flujo respiratorio, recuperando de este modo la fluidez en el diafragma.

También la ayuda del compañero permite sentir la expansión del diafragma en todas direcciones, situación en la que la mayor parte del tiempo no se alcanza a ser consciente. Y del mismo modo ocurre cuando el compañero manipula las articulaciones en el ejercicio de desbloqueo articular, permitiendo tomar consciencia de la movilidad de las propias articulaciones.

B.2/ ALIVIO DE TENSIONES

Esta unidad de análisis trata de identificar los testimonios que aluden al contacto de los demás como mejora del propio estado, aliviando el malestar. Los protagonistas experimentan la disolución de sus tensiones gracias al contacto de los otros.

Cuando se siente que el compañero es capaz de tocar con seguridad y acierto, sus acciones motrices tienen inmediata resonancia en el receptor. La calidez y amabilidad de su contacto permite restaurar el propio estado de tranquilidad comprometido por causas distintas, de manera que se trata de un contacto directo paliativo y calmante, en el que el participante confía plenamente en el compañero.

Tal es la repercusión de los diferentes masajes recibidos, por ejemplo el *masaje craneal* o el de *percusión sobre las cadenas musculares posteriores*, los estudiantes

experimentan que la congestión o contracturas musculares que surcan la espalda se disuelven con mayor facilidad al recibir el masaje, que suaviza y ayuda a estirar.

Pero a veces no son necesarias las acciones motrices de masajear, sino tan sólo con la proximidad de las manos se consigue un notable efecto reparador, como lo que se propone en los ejercicios del *círculo sensitivo* o la *respiración diafragmática*. La mano del otro ofrece un contacto balsámico, cálido, que apacigua el ánimo, y predispone a la calma. La cercanía de las manos, su energía reparadora consigue suavizar, cuando no, eliminar, el dolor, el nerviosismo o la tensión, lo cual despierta una satisfacción enorme por un contacto aparentemente sencillo pero de repercusiones enormemente gratas para el receptor.

La profunda relajación que infunde la secuencia de *desbloqueo articular* es otro ejemplo claro de los efectos reparadores del contacto recibido y de sus relatos se desprende el entusiasmo con el que lo viven. No en vano estas sesiones eran conocidas entre ellos como las “clases de relajación”, lo cual da buena cuenta de las consecuencias de la práctica.

El contacto tiene un gran poder curativo, no en vano se utiliza en distintas terapias denominadas “corporales”, y aunque estas prácticas no sean una terapia en estricto sentido, no hay duda alguna de las consecuencias altamente beneficiosas que tienen los ejercicios practicados para el equilibrio biopsíquico.

B.3/ EMPATÍA EN EL ROL PASIVO

La empatía referida en esta unidad de análisis se entiende del mismo modo que ocurría en el rol activo. Se trata de una vivencia que evoca el sentimiento de unión que se desprende de la interacción motriz propuesta.

Tal y como ocurría en el rol activo los estudiantes se sorprenden al experimentar este tipo de sensaciones en una relación praxica a la que no están habituados.

Esta experiencia es posible desde el propio ensimismamiento, ya que uno se ofrece al otro, se deja en sus manos, se entrega sin restricciones ni resistencias, el otro entra en

esta comunicación motriz abierta y sincera y entonces aflora el sentimiento de comunión, el contacto amoroso entre ambos.

El trato delicado y seguro recibido, es vivido como una expresión de ternura y cuidado, las acciones motrices que el otro realiza de este modo se cuelan en uno mismo, sintiendo que es posible estar en sintonía, en mutua complicidad.

Porque ser tocado es ser reconocido y aceptado, la comunicación va más allá de las palabras, vehiculizada por las acciones motrices de los masajes, manipulaciones o imposición de manos, despierta la reacción empática, el gozo de los participantes ante la situación motriz vivida. Ésta es posible en el momento en que ambos se deleitan en la interacción sensible.

En esta tesitura, la respiración se convierte en el nexos, que vincula ambos participantes, ya que al sentir la propia respiración en sintonía con la del otro se origina una simbiosis praxica que da lugar a una consonancia emocional.

4.2.3 La comunicación motriz en el rol único

Otro modo de comunicación motriz propuesta en estas sesiones consiste en la mirada atenta y serena entre dos personas. Tan solo se propone ésta en un ejercicio que consiste en que todos los alumnos caminan por la sala y cuando se cruzan con algún compañero y mantienen contacto visual, se sientan en el suelo cara a cara de modo que contacten las rodillas de ambos, se toman de las manos mirándose el uno al otro hasta que la profesora avisa del final, entonces se levantan y se despiden con un abrazo para seguir caminando hacia otro encuentro. De modo que se ha considerado que tal consigna determina la existencia de un único rol, ya que exige a los dos participantes el mismo tipo de acciones motrices

Este indicador que expresa la interacción entre los participantes dos a dos, reúne las vivencias suscitadas en la comunicación motriz en este ejercicio didáctico, las cuales advierten sobre la profundidad e intensidad emotiva del encuentro entre los

participantes. En este caso de los treinta y siete alumnos que asistieron a la sesión de *atención a la mirada serena*, se han identificado fragmentos alusivos en treinta y cinco diarios de prácticas.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ NERVIOSISMO

Ante el contacto corporal directo y silencioso, alejado de los convencionalismos respecto a la comunicación, más allá de las convenciones proxémicas habituales, se desata la excitación nerviosa entre los alumnos.

Al encontrarse muy cerca el uno del otro, mirándose, les inunda la necesidad de hablar, de romper el silencio que conduce al abismo de sentirse desprotegido, desnudo ante el otro. Tantas veces el ruido es el amparo, el refugio, el poder existir con cierto disimulo, hasta pasar desapercibido, que en este caso, el silencio se convierte en un abismo para el participante.

Esta es sin duda una mirada que toca de cerca y profundamente, que conmueve, ante la cual los alumnos se sienten profundamente perturbados.

Con el ánimo agitado el otro es percibido como una amenaza, el miedo al rechazo social dispara la mente en elucubraciones y autojustificaciones. Ya que por mucho que uno intente convencerse de la circunstancia que le impide estar tranquilo, la verdad es que está instalado en un miedo atroz a ser juzgado por el otro, a sentirse menospreciado, e incluso sentirse objeto de mofa por los demás.

Este ejercicio es el escenario en el que se ponen en evidencia algunas discrepancias en sus relaciones, por el cual circulan temores, desafíos e indiferencias causantes del desasosiego, para algunos atribuible a la falta de confianza. Ahora bien, el propio nerviosismo les conduce a rehuir el contacto con determinados compañeros, de modo que seleccionan premeditadamente con quien desean cruzar la mirada, cruzando de soslayo ante otros para evitar pasar un mal trago.

Aunque a raíz de sus relatos esta conducta motriz tan inapropiada no garantiza el sosiego de los participantes, porque a pesar de este tipo de estrategias e incluso tras

admitir mantener buenas relaciones y confianza entre ellos, les resulta imposible permanecer tranquilos y con la mirada serena.

En este preciso instante se muestran inquietos e incapaces de permanecer en reposo, parpadeando a toda velocidad, mirando hacia otras direcciones, azorados ante la mirada del otro estallan en risas nerviosas y descontroladas, muecas desencajadas, sonrisas incontenibles, absolutamente afectados e impresionados ante la novedad de la tarea motriz. Sin duda la risa, entre otras virtudes, libera el nerviosismo e incomodidad generada en situaciones comprometidas, aunque algunos aseguran reírse ante el semblante cómico del otro, lo que esconde una auténtica incapacidad para mirarse serenamente.

A.2/ INESTABILIDAD EMOCIONAL

La lógica interna del ejercicio descrito exige que los participantes cambien de compañero, y este condicionante origina la variabilidad de sensaciones en función de quien es *el otro*. Es por esto que se ha denominado labilidad emocional a la inestabilidad emotiva de los participantes que reaccionan de modo distinto en función del compañero.

Se ha catalogado esta vivencia en el apartado de las dificultades porque si bien se viven encuentros gratificantes, es un estado emocional frágil que se transforma con facilidad, por lo que se trata de una tranquilidad efímera y pasajera. Se mantiene entonces un delicado equilibrio, expuesto a tambalearse dependiendo de con quien se comparta la experiencia.

Algunos de sus vínculos afectivos les condicionan sobremanera en el momento de *mirarse*, atribuyendo su inestabilidad a lo que les suscita la mirada del otro. En los ojos ajenos sospechan una serie de mensajes que les perturban, elucubrando sobre sus significados, de modo que permanecen totalmente absortos en sus pensamientos, retroalimentando una y otra vez las sensaciones negativas, lo cual contribuye inevitablemente a la agitación y alteración del ánimo.

Es preciso tener en cuenta que la auténtica tranquilidad emocional permite estar en un estado sosegado e imperturbable ante esta propuesta, que no impasible, ahora bien, un estado franco en el que no se está expectante. Sencillamente uno se muestra sereno y predispuesto a establecer contacto con todos los compañeros. De manera que estos cambios en el ánimo son indicativos del estado voluble en el que se encuentran los estudiantes.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ EMPATÍA EN EL ROL ÚNICO

En el contacto silencioso, uno frente al otro, los participantes comparten la mirada serena y tranquila, una presencia sin pretensiones, con la naturalidad y sencillez del encuentro sosegado.

La mirada atenta y serena está desprovista de intenciones, sin un mensaje por descifrar, es una mirada que no escudriña al otro, sencillamente se muestra ante el otro, sin exigencias. En esta peculiar interacción motriz, ante la reciprocidad de las miradas afables afloran sentimientos de complicidad.

Al acercarse sin resistencias uno permite que le inunde la mirada del otro, que se sumerja en la profundidad de sus ojos, despojado de los prejuicios que al principio alertan creando una barrera, de modo que cuando se trascienden y superan los arquetipos mentales es posible gozar y sorprenderse de la maravilla de un contacto íntimo.

La empatía sensitiva emerge cuando ya no se siente la necesidad de hablar, ni réir, porque la mirada de ambos crea un espacio confortable y plácido. La agitación interna y el desasosiego cesan para dar paso a un reposo placentero, al fluir continuo de la respiración diafragmática, a la quietud, a la expresión amable del rostro.

En este estado los participantes no juzgan, no evalúan al otro, sencillamente mantienen una actitud natural de aceptación ante las distintas miradas, de amabilidad y compenetración, experimentada también en el abrazo de colofón que se propone en este ejercicio.

Esta unidad de análisis pone de manifiesto que aparte de la alteridad expresiva que comporta la mirada, los participantes contactan con ellos mismos haciendo gala de la introyección motriz a la que conduce el ejercicio, siendo capaces de autorregular el estado de nerviosismo mediante la respiración pausada, sin tensiones e introducirse en el bienestar de la interacción visual.

4.2.4 La relación con el espacio en el rol activo: toma de decisiones sobre el espacio a ocupar

Este indicador aglutina las vivencias sobre las decisiones tomadas respecto al espacio.

Cuando los alumnos realizan sus acciones motrices deben tomar decisiones sobre el espacio a ocupar, acerca de la postura a adoptar para realizar el ejercicio. A lo largo de todas las sesiones se insiste en la importancia de las posturas justas en aras del propio bienestar, al mismo tiempo que es absolutamente necesario sentirse estable y equilibrado para favorecer al otro.

De este modo la profesora interviene en aquellos estudiantes que lo requieren para ayudarles a reajustar la postura, o bien a través de consignas verbales o bien a través del contacto directo con los participantes.

Únicamente se recogen fragmentos textuales en tres diarios de prácticas de los estudiantes referidos al ejercicio de desbloqueo articular.

A/Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ POSTURA DESAJUSTADA

Cuando el participante desempeña el rol activo tiene que escoger la postura que le resulte más confortable y respetuosa para él y a la vez que le permita realizar con eficacia las acciones motrices exigidas por la consigna del ejercicio, de manera que se trata de la capacidad de autorregulación sobre el modo de ocupar el espacio.

En estos ejercicios es crucial aprender a tomar posiciones armónicas y confortables para uno mismo y efectivas con el objetivo didáctico pretendido. Por tanto se trata de

que cada alumno encuentre la manera personal de hacerlo, ahora bien, si el participante no logra colocarse de manera apropiada se considera que ha tomado una decisión desajustada, y prueba de ello son sus lamentos al ver convertido el ejercicio en un auténtico suplicio.

El autocontrol en la postura es especialmente complejo en el ejercicio de *desbloqueo articular*, ya que las acciones motrices requeridas son bastante exigentes. El participante tiene que manipular piernas, brazos, pelvis y cabeza, y precisa acercarse cuanto pueda al compañero, para conseguir un brazo de palanca lo más corto posible, evitando de esta manera que se cargue la zona lumbar al levantar peso.

Otra indicación fundamental es mantener la espalda alineada y erguida al sostener los distintos segmentos corporales, flexionando las piernas lo que sea necesario en aras de obtener una base de sustentación amplia y confortable para realizar las acciones motrices sin perjuicio alguno.

En efecto la gravedad de la decisión desajustada incide en el dolor de espalda que puede llegar a sufrirse, en especial en la zona lumbar, región del raquis proclive a las lesiones. De hecho es alarmante la cantidad de personas que padecen hernias de disco precisamente por decisiones desajustadas y reiteradas en múltiples ocasiones, ya que se convierten en automatismos comportamentales a todas luces absolutamente lesivos.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ POSTURA AJUSTADA

Sin embargo, en la misma tarea motriz de *desbloqueo articular* los participantes que toman la decisión óptima sobre el espacio a ocupar, observan como su capacidad de autorregulación les permite realizar el ejercicio con absoluta comodidad.

Esta vivencia informa de que los participantes han sido capaces de integrar las consideraciones a tener en cuenta en aras de adoptar las posturas más armónicas y justas para ellos.

El participante que toma las decisiones acertadas habrá encontrado la estabilidad y equilibrio, ya sea sentado o de pie, más o menos flexionado, pero es capaz de adecuar su postura a las acciones motrices a realizar, de manera que el ejercicio resulta placentero y por supuesto, a parte de ser necesario para uno mismo, tiene una inmediata resonancia positiva en el compañero que lo recibe.

Tomar la decisión óptima significa ser consciente de las repercusiones de una postura adecuada, y demuestra la capacidad para atender a las acciones motrices realizadas en la comunicación motriz con el compañero y a su ubicación espacial. Ya que suele ser frecuente que los practicantes neófitos se despisten y abandonen las posturas justas por tratar de meterse plenamente en el masaje o manipulación realizados, en detrimento de lo uno y de lo otro. Ya que si no se está posicionado en equilibrio difícilmente podrá obrarse con seguridad y eficacia.

Por tanto, esta vivencia significa que los alumnos han adquirido un valioso aprendizaje sobre el modo de ajustarse al espacio para conseguir estar en armonía y no padecer los dolores de espalda tan habituales en muchos de ellos.

4.2.5 La relación con el espacio en el rol pasivo: la postura de pie

Los participantes están de pie cuando desempeñan el *rol pasivo* sintiendo la imposición de manos en el *círculo sensitivo* y el masaje de percusión en las *cadena musculares posteriores*. En ambas situaciones motrices tienen que permanecer con una postura armónica que les permita recibir las acciones motrices de sus compañeros y poder lograr los objetivos pretendidos.

Con este indicador intrasistémico se han identificado fragmentos textuales en dieciocho diarios de prácticas y las vivencias de los protagonistas ilustran los logros y las trabas halladas en su realización.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ INCOMODIDAD DE PIE

Estos testimonios ilustran sobre el malestar experimentado en la postura bípeda cuando desempeñan el rol pasivo en ejercicios didácticos cuya lógica interna así lo exige.

Estos relatos indican que a pesar de la colaboración del compañero, los participantes no logran una postura armónica y confortable. De modo que las trabas encontradas en bipedestación impiden que el participante se adapte satisfactoriamente al ejercicio, incapaces de permanecer de pie sin tensarse, fruto de sus desajustes posturales.

Ante las propias dificultades para permanecer de pie de modo cómodo y estable los alumnos no alcanzan a disfrutar de las acciones motrices que les realizan, siendo muy conscientes de no lograr el objetivo pretendido. Es común entre ellos lamentarse por este hecho en situaciones motrices como la imposición de manos recibida en el círculo sensitivo, la propia inestabilidad y tensión mantenidas durante todo el ejercicio les impide tomar consciencia del contacto con el que intentan colaborar los demás, quedando bloqueados ante las molestias experimentadas.

Lo mismo ocurre al darse cuenta que la incomodidad postural no permite disfrutar de las repercusiones tan gratificantes que supone recibir un masaje en las cadenas musculares posteriores, siendo el resultado un efecto contrario al esperado, lo que da buena cuenta de la necesidad del ajuste postural.

Estos relatos dejan constancia que el contacto del otro no siempre resulta suficiente para despojarse y superar las propias tensiones, siendo incapaces de encontrar la estabilidad y bienestar. Es más, el propio malestar les impide permanecer receptivos a las acciones motrices recibidas.

Aunque en ciertas intervenciones los participantes perciben que los demás no han sabido captar las propias necesidades, de modo que en estos casos es imposible experimentar la colaboración del otro, más bien se vive como un contacto brusco y desprovisto de la sensibilidad que precisa el receptor.

A.2/ UNOS AYUDAN Y OTROS TE INCOMODAN

Todos los testimonios en esta unidad de análisis pertenecen al ejercicio del círculo sensitivo en la postura bípeda. Cabe recordar que la lógica interna del ejercicio dispone que cada participante reciba la imposición de manos de varios compañeros alternativamente. Esto provoca que se perciban cambios en el propio estado en función de la pareja, sintiendo la ayuda de algunos pero sin embargo la incomodidad que generan las acciones motrices de otros.

Sin duda esta vivencia refleja que no ha sido posible permanecer en equilibrio durante todo el ejercicio, sino que se ha vivido a través de intermitencias entre el bienestar y el malestar. En consecuencia el resultado es de inestabilidad o variabilidad, ya que un compañero facilita la bipedestación y el siguiente provoca sensaciones totalmente contrarias.

Debe entenderse este hecho por lo vulnerable del equilibrio encontrado por los participantes, reactivos ante los contactos inapropiados, según ellos bruscos y toscos y que al modificarles la postura ocasionan un auténtico fastidio.

En este tipo de tareas motrices se advierte repetidas veces que imponer las manos no consiste en modificar la postura, o al menos no de manera forzada. Se puede sugerir que baje los hombros a partir de un contacto suave y amable, por ejemplo, pero lo cierto es que los alumnos no siempre se sienten conformes con los cambios acaecidos a través de distintas acciones motrices, lo que contribuye a agravar su sensación de incomodidad.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ BIENESTAR DE PIE

En esta unidad de análisis también se agrupan únicamente referencias al ejercicio llamado *círculo sensitivo*, pero en este caso se trata de la sensación de bienestar experimentada en bipedestación.

De los relatos se desprende que las acciones motrices recibidas en la imposición de manos permiten conseguir una postura confortable, lo cual resultaba bastante más

difícil de lograr en situaciones psicomotrices, es decir, al mantener la postura bípeda solos. De modo que la colaboración facilita la optimización de la postura bípeda, experimentando una profunda mejora. Incluso para los más reticentes respecto a la comodidad en bipedestación, se sorprenden al comprobar que efectivamente es posible alcanzar el equilibrio mediante la ayuda atenta de los demás.

Cuando el otro impone sus manos con seguridad y delicadeza, el receptor toma consciencia de algunas modificaciones que le conviene realizar para alcanzar el bienestar, tales como la suave flexión de las rodillas, relajar los hombros o abrir ligeramente la boca para destensar la mandíbula. El participante en estos casos se muestra permeable a las sugerencias que el otro propone con tiento y acierto, porque percibe que las acciones motrices de los compañeros son muy respetuosas con la propia postura bípeda, pues el actuar seguro de los demás ayuda a mejorar el estado de quien está recibiendo.

4.2.6 La relación con el espacio en el rol pasivo: la postura sentada

La lógica interna de los ejercicios de *círculo sensitivo* y *masaje craneal* exige para el rol pasivo adoptar la postura sedente para recibir las acciones motrices del compañero (rol activo), por tanto será imprescindible que el participante consiga sentarse con el confort y equilibrio necesarios.

En los fragmentos extraídos en tan solo ocho diarios de prácticas se aglutinan las vivencias de quienes lo logran y de los que informan de todo lo contrario.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ INCOMODIDAD SENTADO

Se aglutinan aquí los relatos sobre la incomodidad sentida en la postura sedente. Esta vivencia demuestra la falta de autorregulación de los participantes para poder disfrutar en las situaciones motrices que exigen la postura sedente.

Uno de los inconvenientes aludidos es el adormecimiento de las piernas, ya que origina un cosquilleo bastante molesto, de manera que al sentirlo se focaliza la atención en este malestar. Es por eso que en clase se avisa antes de realizar el ejercicio que si se siente alguna molestia es preciso tratar de disolverla mediante la atención y la respiración, pero si no se logra o se duermen la piernas, se sugiere modificar la postura antes de que el dolor sea intenso y aborte toda posibilidad de conseguir la atención sensitiva.

En esta unidad de análisis se refleja que el protagonista no consigue sentarse de forma justa para él, y al mismo tiempo la imposición de manos recibida no contribuye a subsanar o mejorar este estado, sino todo lo contrario, se siente esta comunicación motriz como inapropiada, las modificaciones posturales que sugieren los compañeros producen en este caso el efecto contrario al esperado.

De manera que, tal y como ocurría en la postura bípeda, cuando se trata de recibir la imposición de manos, algunos estudiantes perciben que el otro carece del tacto necesario. De tal forma que experimentan que el otro se comporta con poco tino, arremetiendo sobre ellos mediante acciones motrices demasiado invasivas que incomodan profundamente, modificando la postura en base a un modelo estereotipado que probablemente no se ajusta al del receptor.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ BIENESTAR SENTADO

Esta unidad de análisis reúne las narraciones sobre el bienestar sentido en la postura sedente. Cuando los participantes logran sentarse de manera justa y equilibrada experimentan una sensación de paz, de relajación, que les permite meterse de lleno en la situación motriz propuesta.

Por otro lado al estar receptivos y permeables, abiertos a las sensaciones, perciben como los demás contribuyen a que la propia postura mejore.

De modo que las intervenciones de los otros consiguen que el receptor atento y predispuesto al cambio, alcance a optimizar su postura sedente, deleitándose con el placer que ello aporta.

El participante en este caso agradece enormemente que le faciliten la propia postura a partir de las sugerencias hechas con extrema delicadeza, tacto y convicción por parte de quienes desempeñan el rol activo, comprobando con ello que los pequeños reajustes para que descendan los hombros ligeramente crispados, o para elevar la primera costilla que permanece hundida, por ejemplo, resultan absolutamente efectivos en la búsqueda del propio bienestar. Lo cual resultaba más complejo para algunos, cuando se trataba de sentarse en las situaciones psicomotrices propuestas.

4.2.7 La relación con el espacio en el rol pasivo: la postura de decúbito supino

En este indicador intrasistémico los participantes relatan sus vivencias respecto a la postura de decúbito supino adoptada al desempeñar el rol pasivo en las tareas motrices de *respiración diafragmática y desbloqueo articular*.

Tan solo se han identificado testimonios en dos diarios de prácticas de los estudiantes, y con una impresión común en ambos casos.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ MAYOR RELAJACIÓN

Los dos testimonios reunidos admiten que la postura de decúbito supino favorece el estado de relajación, tanto en la forma de postura base de restauración utilizada en la respiración diafragmática, como en la de decúbito supino totalmente extendido que se emplea en el ejercicio de liberación articular.

La posibilidad de tumbarse para desempeñar el rol pasivo permite meterse de lleno en la situación motriz, entregarse a las acciones motrices del otro sin necesidad de

mantener ninguna tensión muscular para desafiar la ley de la gravedad, reposando sin crispaciones.

Yacer tumbado es una forma tan sencilla como eficaz para relajarse, y en este caso además, se trata de recibir desde esta posición el contacto del compañero lo que contribuye, todavía más, al estado de sosiego, de calma, de profundo bienestar, sin duda, de mayor relajación.

Por tanto, esta vivencia, a pesar de la brevedad de los relatos, informa que la postura de decúbito supino favorece la introyección motriz, especialmente la postura base de restauración o de reposo constructivo, como su denominación así lo apunta. Ya que favorece la restauración del propio equilibrio biopsíquico. Por ello ésta se utiliza en clase para lo que coloquialmente se conoce en el aula como “aterrizar” en la sesión, porque se trata de tomar contacto con uno mismo dejando a un lado la vorágine de la que se procede en tantas ocasiones.

4.2.8 La relación temporal en el rol activo: la duración

El indicador temporal de *duración* informa de la impresión que tienen los alumnos del lapso de tiempo destinado a las situaciones motrices practicadas cuando desempeñan el *rol activo*.

Únicamente se ha identificado un fragmento textual que remita a este indicador intrasistémico.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ DURACIÓN EXCESIVA

Esta vivencia expresa que el ejercicio se prolonga más de lo deseado. En este caso, y ante el único relato identificado, el participante considera excesivo el lapso de tiempo empleado para manipular al compañero en el ejercicio de desbloqueo articular, y su insatisfacción remite al cansancio que le generan las acciones motrices que exige la lógica interna de esta tarea motriz.

De manera que la inadaptación temporal a la duración propuesta por la docente, puede albergar problemáticas de etiología diversa, ya que es posible interpretar que ante las situaciones motrices que se siente incomodidad, cansancio, aversión o inseguridad, los participantes perciben que el tiempo se dilata más de lo tolerable, ya que experimentan como se prolonga su malestar.

Lo cual también indica que en ese preciso instante no se está capacitado para autorregularse ante las trabas con las que uno se encuentra, sintiéndose más bien desbordado y con una vivencia negativa de la duración.

4.2.9 La relación temporal en el rol activo: la cadencia

Los testimonios narran su vivencia en cuanto a la cadencia empleada en la ejecución de los ejercicios didácticos cuando desempeñan el rol activo.

Se han encontrado relatos referentes a este indicador intrasistémico en tres diarios de prácticas.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ PRECIPITACIÓN

Cuando el participante desempeña el rol activo, tiene que realizar sus acciones motrices sobre el compañero, lo cual exige una actitud sosegada, que le permita actuar con la lentitud necesaria para facilitar al otro el ensimismamiento y que el ejercicio surja efecto, a la par que uno mismo permanece en calma y equilibrio.

Ahora bien, al realizar una situación motriz en la que se experimentan sensaciones desagradables, el participante se apresura para finalizar la tarea, adoptando una conducta motriz acelerada, y por tanto, absolutamente contraria a la requerida. Ya que la lentitud es un rasgo esencial en la lógica interna de las prácticas motrices introyectivas. Por ello, la precipitación se considera sin duda una de las trabas principales a superar en el aprendizaje de la atención sensible.

En este caso la agitación personal desencadenada por la aversión al manipular a un compañero en el ejercicio de desbloqueo articular, origina apresurarse para acabar antes, manteniéndose de este modo una actitud muy negativa ante las propias acciones motrices.

La precipitación atestigua que no se ha logrado hacer frente a las dificultades halladas, por tanto el participante adolece de la capacidad para regularse y restablecer el equilibrio.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ BÚSQUEDA DE LA LENTITUD

Sin embargo, cuando se aprende a interaccionar con lentitud y sumo cuidado, se ofrece la cooperación motriz necesaria para inducir al compañero hacia su ensimismamiento. Con este tempo uno queda atrapado en una especie de atemporalidad, es decir, sumergido en la realización de la tarea sin prisas, saboreando minuto a minuto cada una de las acciones motrices realizadas.

En esta unidad de análisis los testimonios reflejan una actitud fundamental en la cooperación introyectiva, ya que describen como intentan actuar con lentitud en aras de satisfacer a los compañeros.

Sin duda esta vivencia informa de una orientación extremadamente positiva en el aprendizaje para quien desempeña el rol activo, que acredita sobre una conducta motriz primordial para favorecer la introyección motriz.

En los relatos identificados los estudiantes demuestran ser conscientes de que el masajear con lentitud les permite obtener la delicadeza y suavidad necesarias para procurar un estado de mayor relajación a sus compañeros, cayendo en cuenta que se trata de la cadencia justa para obtener los beneficios esperados en esta situación motriz.

De modo que actuar con lentitud es uno de los conocimientos procedimentales que se espera que adquieran los participantes neófitos en este tipo de prácticas motrices, y que por tanto es preciso estimular desde el principio de las sesiones realizadas.

4.2.10 La relación temporal en el rol pasivo: la duración

Se recopilan aquí los testimonios que aluden a su apreciación de la duración en las situaciones motrices practicadas cuando desempeñan el rol pasivo.

A pesar de que se han registrado únicamente fragmentos textuales en tres diarios de prácticas, ha sido posible distinguir dos vivencias de signo opuesto.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ DURACIÓN EXCESIVA

De la misma manera que se identificó la duración excesiva en el rol activo, se entiende que para los participantes en el rol pasivo también se llega a experimentar el lapso de tiempo demasiado extenso.

A pesar de encontrarse tan solo un testimonio que evoque esta vivencia, cabe pensar que ésta se vive en el instante que el participante se encuentra ante alguna traba. En este caso, ante el desasosiego experimentado en el ejercicio de desbloqueo articular, el participante considera desmesurado el lapso de tiempo invertido. Su malestar le conduce a desear que finalice la manipulación del compañero, ya que le resulta absolutamente imposible dejarse hacer y permanecer sosegado en manos del otro.

Esta vivencia informa de las dificultades encontradas al desempeñar el rol pasivo, y de la incapacidad para superarlas y llegar a autorregularse en busca de la calma interior.

El tiempo en esta circunstancia ejerce el efecto contrario al esperado, ya que se pretende que la duración propuesta favorezca a los participantes para que vayan entrando poco a poco en la situación motriz, obteniendo los beneficios deseados.

Ahora bien, para el participante que no consigue recibir con satisfacción plena las acciones motrices de los demás, tan solo siente como se perpetúa su malestar.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ QUERER QUE DURE MÁS

Sin embargo, la vivencia cambia cuando se tiene una buena experiencia ante el ejercicio propuesto, como en el caso de los relatos identificados que atribuyen a los ejercicios de *desbloqueo articular* y *círculo sensitivo* unas consecuencias muy positivas para uno mismo, por ello, en esta tesitura los participantes se muestran satisfechos con el tiempo destinado a la práctica.

Cuando el participante saborea el placer de estar ensimismado y se siente plenamente reconfortado por las acciones motrices que recibe del otro, llega a anhelar que los ejercicios se prolonguen en el tiempo para seguir deleitándose.

Es posible afirmar que en determinados casos la ayuda inestimable de los compañeros favorece la vivencia de bienestar y por ende el acomodo o conveniencia con el tiempo empleado. De hecho, se superan algunas limitaciones halladas en las situaciones psicomotrices, como ocurre al mantener la postura bípeda. Ya que cuando se realizaba en psicomotricidad los relatos respecto a la duración excesiva eran abundantes y muy explícitos, sin embargo en sociomotricidad no se ha identificado ningún relato que apunte hacia este sentimiento, sino todo lo contrario.

De modo que la asistencia y apoyo de los demás a través del contacto directo suscitan el beneplácito con la duración prevista, lo que atestigua sobre el alcance de la cooperación motriz introyectiva.

4.2.11 La relación temporal en el rol pasivo: la cadencia

Los testimonios narran su vivencia en cuanto a la cadencia en la ejecución de los ejercicios didácticos cuando desempeñan el rol pasivo.

Se recogen alusiones tan solo en tres diarios de prácticas, y las unidades de análisis resultantes son las siguientes:

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ PRECIPITACIÓN

La prisa no es buena compañera para la exploración introyectiva, de modo que cuando se reciben las acciones motrices de forma precipitada, no es posible conseguir los objetivos pretendidos. Esta vivencia informa de la impresión que tienen los participantes sobre la premura de las acciones motrices recibidas.

En este caso se han identificado dos testimonios referidos a la celeridad con la que han recibido la manipulación en el ejercicio de desbloqueo articular. Sin embargo los dos participantes mantienen una visión contrapuesta.

Por un lado, y ante la experiencia desagradable al ser manipulado, el participante se siente satisfecho cuando su pareja realiza las acciones motrices con mayor celeridad de la aconsejable, experimentando una especie de “salvación” ante el deseo de finalizar pronto el ejercicio.

Sin embargo, por otro lado, y ante la misma circunstancia, otro participante se lamenta ante la imposibilidad de atender al ejercicio, de saborear las consecuencias de las manipulaciones a causa de la velocidad adoptada por el compañero.

En el primer caso se está muy lejos de la conciencia sensorial a causa de sentirse desbordado por un sentimiento adverso que imposibilita el sosiego ante el contacto directo. Y en el segundo, la excelente predisposición del alumno se ve truncada por la cadencia desajustada.

B/ Facilidades, logros o bienestar:

B.1/ BIENESTAR EN LA LENTITUD

Ahora bien, el participante experimenta una enorme satisfacción cuando es masajeadado o manipulado con lentitud. Precisamente porque es la cadencia pausada y sosegada la que permite al receptor deleitarse con las acciones motrices y sumergirse

en el propio viaje introyectivo, de modo que existe una relación directa entre la lentitud con la que uno es tocado y el bienestar conseguido.

La lentitud con la que actúa el compañero (rol activo), transmite seguridad y confianza, ya que es un indicativo de que éste sabe cómo actuar y que lo hace con suavidad y atención, por tanto el receptor (rol pasivo) se predispone a permanecer sosegado, atento al contacto directo, permeable a la interacción motriz mostrándose sin reparos ni resistencias de ningún tipo.

De manera que la cadencia justa con la que se interactúa tiene una repercusión inmediata en la capacidad de atención sensitiva, porque sin duda, cuando se siente la calma se favorece el aprendizaje de la introyección motriz.

Los participantes que sienten bienestar en la lentitud demuestran que viven con fruición las acciones motrices recibidas, por lo que informan de la consecución de los objetivos previstos.

4.3.12 La relación temporal en el rol único: la duración

Los testimonios aquí agrupados aluden al tiempo destinado en el ejercicio de la mirada atenta y serena con los compañeros. Se han identificado fragmentos textuales en siete diarios de prácticas.

A/ Dificultades, trabas o malestar:

A.1/ DURACIÓN EXCESIVA

De este modo, los escasos testimonios recogidos remiten a la duración excesiva de la situación motriz de “mirarse” cuando ambos participantes están sentados uno frente al otro.

El nerviosismo y la agitación interna desencadenados ante la mirada del otro provocan tal alteración del ánimo que se percibe el tiempo como una eternidad insoportable y desmedida.

El deseo de que finalice el ejercicio es sintomático de la desazón profunda con la que algunos se enfrentan a la propuesta, sin duda, esta vivencia refleja que el participante no ha logrado apaciguarse activando la respiración diafragmática, dejando pasar los pensamientos, prejuicios y elucubraciones que entorpecen la introyección motriz.

En cierta manera para algunos el periodo de tiempo propuesto por la profesora supone prolongar el estado de nerviosismo, de modo que los que no son capaces de autorregularse y superarlo, perciben el transcurso del ejercicio como un tiempo insostenible, sintiendo como van aumentando la intranquilidad y agitación internas como burbujas de un cava removido a punto de desbordarse.

Aunque algunos atestiguan que a pesar de encontrarse tranquilos consideran excesiva la duración establecida, ya que sienten aburrimiento por *hacer lo mismo* todo el rato, señal inequívoca que no han conseguido deleitarse con sus propias sensaciones, que no han entrado de lleno en el ejercicio. Sino más bien que se lo han tomado de soslayo, reproduciéndolo mecánicamente, tratando de evitar cualquier implicación afectiva. Lo cual puede remitir a una estrategia con la que uno se protege con una coraza emocional para desentenderse del asunto.

Cabe considerar que cada alumno tiene su ritmo de aprendizaje y predisposición distintos delante de las situaciones motrices planteadas, y los que sienten abusivo el tiempo destinado, reflejan que no están preparados para abrirse a la introyección motriz que se propone a través de este ejercicio de intensas implicaciones afectivas, y por ello se mantienen distantes y alejados de las sensaciones más profundas.

Vivencias Indicadores Intrasistémicos	A/ Dificultades, trabas o malestar	B/ Facilidades, logros o bienestar
Comunicación motriz rol activo	Inseguridad Cansancio Aversión	Sentir al otro Ayuda Empatía en el rol activo
Comunicación motriz rol pasivo	Aprensión Desasosiego Aversión y vergüenza	El otro facilita la atención sensitiva Alivio de tensiones Empatía en el rol pasivo
Comunicación motriz rol único	Nerviosismo. Inestabilidad emocional	Empatía en el rol único
Rol activo postura a elegir	Postura desajustada	Postura óptima.
Rol pasivo postura de pie	Incomodidad. Unos ayudan y otros te incomodan.	Bienestar
Rol pasivo postura sedente	Incomodidad	Bienestar
Rol pasivo postura decúbito supino	∅	Mayor relajación
Duración en el rol activo	Duración excesiva	∅
Cadencia en el rol activo	Precipitación	Búsqueda de la lentitud
Duración en el rol pasivo	Duración excesiva	Querer que dure más
Cadencia en el rol pasivo	Precipitación	Bienestar en la lentitud
Duración en el rol único	Duración excesiva	∅

Tabla 12. Unidades de análisis de contenido que recogen las vivencias suscitadas en las situaciones sociomotrices introyectivas de cooperación.

Capítulo 5
Interpretación de los
datos

“Sin embargo, es muy importante no olvidar que, en rigor, la palabra no debe tomarse por el contenido o la vivencia, sino como su evocador” (Villarroya, 2002:145).

Llegado a este punto de la investigación es posible interpretar las vivencias de los estudiantes suscitadas en la práctica de las situaciones motrices introyectivas programadas, y comprender, de este modo, las consecuencias que la experiencia práctica ha tenido para los alumnos de primero de Magisterio de Educación Infantil.

Ahora bien, se trata de una aproximación a sus vivencias que ellos mismos evocan al escribir el *diario de prácticas*. A su vez, la investigadora selecciona en estos diarios los fragmentos textuales que aluden a las relaciones intrasistémicas de la *lógica interna* de los ejercicios didácticos propuestos, es decir, a las relaciones que establecen los participantes entre sí, con el espacio, el tiempo y los objetos.

Al analizar de este modo los discursos de los estudiantes se obtienen una serie de datos que remiten a los logros y las dificultades fruto de la práctica de las situaciones motrices introyectivas. Siendo estos datos de gran importancia para la docente e investigadora en el momento de reconducir o proponer orientaciones didácticas que permitan estimular la enseñanza y el aprendizaje de situaciones motrices introyectivas en alumnos noveles.

Por tanto, este capítulo consiste en la parte hermenéutica de la investigación, en la interpretación y comprensión de estos datos en el contexto educativo del que proceden. Y para ello se estructura en cuatro epígrafes: *La atención sensible; gozar del banquete sensitivo; elogio de la lentitud y la empatía sensitiva*, que corresponden a cada uno de los cuatro objetivos didácticos generales y competencias socio-personales a alcanzar, ya que son el verdadero hilo conductor de esta intervención educativa, y al mismo tiempo eje vertebrador de los discursos de los protagonistas. Por último se introduce un epígrafe a modo de síntesis, en el que se condensa lo que se ha considerado esencial en *la exploración introyectiva*.

5.1 LA ATENCIÓN SENSIBLE

“Aprender a prestarse atención es la primera y más compleja tarea que debe emprender el neófito” (Lagardera, 2007:129) al iniciarse en la práctica de situaciones motrices introyectivas. Así es, porque se trata de un paso previo y fundamental para abrir y ampliar la conciencia hacia la propia realidad sentiente. Por ello, a lo largo de las seis sesiones programadas se practican una serie de ejercicios didácticos destinados a aprender a prestarse atención, a fomentar el cultivo de la *autoatención* (Lagardera, 2007), o lo que es lo mismo, la atención hacia sí a través de la acción motriz consciente.

Centrar la atención implica educar la sensibilidad corporal, sensitiva, perceptiva, consiste en estimular los sentidos, estimular las *sondas sensitivas* (Csikszentmihalyi, 2000). Aprender a focalizar la atención hacia el propio cuerpo cuando a uno se le antoje o lo requiera, lo que en el lenguaje coloquial se conoce como *conectar*. Es decir, saber discriminar mediante la atención las sensaciones recibidas, ser capaz de ajustar la postura al sentarse, estirarse para alargar y distender la musculatura o activar la respiración diafragmática y sentir como a través de ella se consigue un estado de mayor tranquilidad, en suma, hacerse cargo de sí, ser responsable de uno mismo.

Por tanto, el primer objetivo descrito es que los alumnos sean *capaces de prestarse atención plena a través de la experiencia motriz sensitiva para ampliar la percepción de la propia realidad sentiente*.

Disciplinar la atención es posible abrir la conciencia sensitiva, ampliar la percepción de la propia realidad sentiente, despertar del estado de sonambulismo (Barros, 1999) en el que se vive normalmente. Al conectar con uno mismo es posible caer en cuenta de ciertos automatismos comportamentales que habitualmente pasan desapercibidos y que contribuyen en muchos casos al malestar y desequilibrio personal. Tal es el caso de una actitud postural lesiva, bloquear la respiración o mantener constantemente tensión y crispación muscular. Por tanto, percatarse de ello y ser capaz de actuar en consecuencia supone un importante logro.

Las situaciones motrices introyectivas programadas contribuyen a que el maestro en formación explore su corporalidad, aprenda a prestarse atención, a ser capaz de darse cuenta de los automatismos comportamentales y de autorregularse en busca del equilibrio psicósomático, que tantas veces se ve comprometido en el transcurrir cotidiano. De manera que, desde el punto de vista de la docente e investigadora, se considera de suma importancia que el futuro docente adquiera esta competencia socio-personal en pos del propio bienestar y por supuesto de la formación y bienestar de los que algún día muy probablemente serán sus alumnos.

5.1.1 Dificultades para prestarse atención plena

Ahora bien, para que los participantes noveles logren centrar la atención hacia su realidad sentiente, tienen que aprender a hacer frente a diferentes dificultades con las que se encuentran a lo largo de las sesiones prácticas, trabas de distinta índole que surgen al ejercitarse en las situaciones motrices introyectivas, tanto en las psicomotrices como en las sociomotrices, y que comprometen su capacidad para prestarse atención, originándose conductas motrices desajustadas que entorpecen la realización de los ejercicios y por tanto la consecución de los objetivos didácticos establecidos.

LA COMOTRICIDAD Y LA UBICACIÓN ESPACIAL

En el caso de las *situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad* se advierte, tal y como afirma Parlebas (2001), que a pesar de tratarse de una interacción inesencial, se desencadena cierta “dependencia emotiva” que puede interferir en las conductas motrices de los participantes. Por lo que ante este hecho, y por tratarse de algo consustancial al contexto educativo, es preciso plantear estrategias didácticas que faciliten el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Una de las estrategias empleadas se refiere al acondicionamiento de la sala de práctica. Se cubre el espejo lateral y se bajan las cortinas de las ventanas que acceden al laboratorio de observación y las de la calle, para que los estudiantes se sientan en un espacio más íntimo y reservado para ellos.

Asimismo, desde el curso 2005-2006, las prácticas motrices introyectivas se ubican en el segundo bloque de contenidos, después del bloque de *comunicación y expresión motriz*. Ya que se comprobó durante el curso 2004-2005 – a partir de la lectura de los diarios de prácticas de los estudiantes y la observación de sus comportamientos motores – que el desconocimiento del grupo dificulta la atención hacia uno mismo; al ingresar en un grupo nuevo uno se muestra expectante, a la espera de qué relaciones se establecen o de cómo se integra cada uno en el colectivo, circunstancias que conducen a estar más pendiente del exterior que de uno mismo y a experimentar un sentimiento de desconfianza. De modo que se ha tenido en consideración que al practicar previamente situaciones motrices que contribuyen a la cohesión del grupo la desinhibición y la confianza, se favorece la realización de las situaciones motrices introyectivas.

Pero a pesar de estas estrategias didácticas – al acondicionamiento de la sala y la ubicación de las sesiones en el programa – sin duda de importantes consecuencias, los relatos de los estudiantes confirman que, en determinados momentos, la copresencia es un factor que interfiere en su capacidad para atender a las propias acciones motrices. También es preciso recordar que las reducidas dimensiones de la sala y el número de estudiantes matriculados obliga a los estudiantes a permanecer cerca unos de otros durante la práctica, tesitura esta que dificulta en parte el proceso de disciplinar la atención de cada participante.

Esto ocurre especialmente en los ejercicios didácticos que se realizan de pie, ya que esta postura facilita la visión de los otros y provoca el deseo de observar a los demás, al mismo tiempo que suscita el sentimiento de sentirse observado. Como así lo demuestra el testimonio de Lua al realizar los ejercicios de desbloqueo de la pelvis: *En el ejercicio de mover la pelvis me daba vergüenza pero después viendo que todas nos movíamos daba lo mismo cómo me moviese y de qué forma lo hiciese. El moverse con libertad implicaba que todas nos miráramos a ver de que manera lo hacíamos, por lo menos a mí me daba esa impresión (Lua).*

Aparece entonces el temor a ser juzgado, el sentimiento de ridículo, la timidez o la vergüenza frente a unas situaciones motrices que para la mayoría son poco habituales: *En estos ejercicios, en un principio nos hemos reído toda la clase, me*

imagino por la simple vergüenza que sentíamos haciéndolos, al ser algo nuevo y no muy común (Concha). Por ello afirman que ante esta circunstancia a veces les resulta muy complicado no fijarse en los demás: Con la respiración china me ha costado meterme en el papel de pensar que estaba sola, porque no podía evitar abrir los ojos y cuando veía a mis compañeros que se reían me entraba la risa a mí también (Leonor). Por este motivo en clase se recomienda a los alumnos que se ubiquen de tal modo que, a pesar de encontrarse próximos, no crucen la mirada con el otro, precisamente para tratar de evitar la dispersión que esto origina: En la primera parte me he sentido un poco raro, he hecho ejercicios de este tipo muchas veces, pero me siguen pareciendo un poco extraños. Es fácil que me dé la risa floja, sobre todo si cruzo la mirada con alguien (Jorge).

De modo que la observación de lo que ocurre fuera de uno mismo, origina un estado de inquietud o nerviosismo que impide actuar con serenidad y atención plena hacia la propia acción motriz: *Al principio estaba tensa y nerviosa ya que cuando hemos empezado a respirar yo miraba a la gente, puesto que soy muy observadora, y me entraba la risa (Inma). Lo que demuestra que se es vulnerable a la agitación de los demás, al contagio de las risas, generando una influencia demasiado intensa como para pasar inadvertida: Yo me centro y lo siento, pero cuando veo a otras que ríen...me despisto, una pena, por eso me gusta hacerlo sola o en un momento puntual que me apetezca o si estoy con gente que de verdad lo siente (María).*

En los estadios iniciales de práctica la propia vergüenza o timidez suscitadas en determinados ejercicios coacciona a los participantes que, en ocasiones, atribuyen a la falta de confianza la aparición de estos sentimientos: *Los bailes han sido divertidos, aunque al principio costaba soltarse y llegaba a darme vergüenza bailar con compañeras, cosa que me ha extrañado pues con ciertas personas no me pasa esto, pero me llega a hacer pensar que a lo mejor no tengo la suficiente confianza con la gente de clase o con alguna parte de ella (Martina).*

Del mismo modo, el siguiente testimonio se ampara en la falta de confianza ante el pudor al ejercitarse descalza: *Lo primero que hay que destacar de esta sesión, es que la hemos hecho descalzos, y no me ha gustado nada porque me da vergüenza enseñar mis pies a tanta gente y mayormente desconocida y siempre he tenido esa*

parte del cuerpo como un poco antihigiénica (Lidia). A pesar de que no se trata de exhibir los pies, pero tan solo la posibilidad de ser visto por el otro, intimida y cohíbe a aquellos que se ruborizan ante la desnudez de sus pies, desencadenándose una sentimiento de vergüenza y rechazo: En los ejercicios de los pies, al principio he sentido mucha vergüenza, e incluso reparo, por enseñar mis pies, pues no me gustan demasiado (Leonor).

Los pies, fetiche sexual y motivo de adoración y sumo respeto en otras culturas, se convierten en ésta en un miembro emocionalmente amputado, relegado a ser una parte fea y antihigiénica, una parte corporal a la que se le atribuyen una serie de connotaciones negativas. Una parte a la que se está dispuesto a deformar por los designios de la moda y la convención social, como es el uso de calzado estrecho que no respeta la morfología del pie. Normalmente se somete a los pies a una absoluta indiferencia, sencillamente están ahí, apéndice de uno, territorio desahuciado.

En realidad pocas veces se está descalzo en el colegio, no se convive con la desnudez de los pies en el entorno escolar y sería sin dudarlo, muy conveniente hacerlo. Ya que los pies son la base de sustentación, las raíces, y cuando éstas no son estables todo el organismo se tambalea comprometiéndose el equilibrio psicósomático (Bertherat, 1998; Casasnova, 2003). Del mismo modo que al sostener autopercepciones negativas hacia una parte de sí mismo se está perpetuando el propio malestar, y el docente que así se percibe puede transmitir a sus alumnos de forma muy nefasta las propias limitaciones, ya que “la presencia corporal del educador, sus reacciones tónicas, mímicas y gestuales inconscientes, tienen una inmediata resonancia en el comportamiento espontáneo del niño” (Lapierre y Aucouturier, 1985:9) tanto si se es o no consciente.

Todo ello remite a la necesidad de incluir más situaciones motrices destinadas a aprender a amar los propios pies, para ir aceptándolos de forma progresiva, aprender a cuidarlos y mimarlos para que finalmente sea una satisfacción absoluta caminar descalzo y se rinda culto a los propios pies.

Para lograr vencer la influencia que ejercen los demás es posible usar un pañuelo para vendarse los ojos (Lagardera, 2007), pero en este caso se toma la decisión de

prescindir del pañuelo para que cada alumno cierre los ojos en caso de necesitarlo, cuando se sienta disperso o desbordado por la presencia del otro: *Durante las respiraciones chinas tuve que cerrar los ojos porque sino me entraba la risa al ver a los compañeros. Con los ojos cerrados pude centrarme más en mí y en mi respiración (Eva)*; de manera que dada la brevedad de la propuesta, y teniendo en cuenta que las situaciones motrices introyectivas se proponen después del bloque de *expresión y comunicación motriz*, se considera congruente poner en juego la capacidad de autorregulación de los estudiantes desde la primera sesión de prácticas motrices introyectivas.

A medida que transcurren las sesiones los estudiantes se familiarizan con el tipo de ejercicios propuestos y se aprecia como se atenúan los efectos de la copresencia en ellos: *Como hemos vuelto a hacer los ejercicios del día anterior ya me ha resultado menos vergonzoso hacerlos, ya no entraba en juego el factor sorpresa, si no que repetíamos lo anterior (Julia)*. Lo que atestigua que los sentimientos de vergüenza, timidez, pudor o reparo pueden trascenderse mediante la práctica continuada de situaciones motrices introyectivas, dado que se trata de sentimientos originados en gran parte por el desconocimiento y la falta de experiencia que, al ejercitarse, es posible optimizar.

UNA COMUNICACIÓN INUSUAL: MOTRIZ E INTROYECTIVA

También en la práctica de *situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva* se presentan algunas complicaciones entre los participantes noveles que dificultan la atención sensible, tales como la inseguridad en las propias acciones motrices, la aprensión y vergüenza a ser tocado o el rechazo a tocar a los demás, fruto de los temores, la vergüenza o los prejuicios en relación a la interacción motriz establecida con el otro. Se trata de una interacción motriz de cooperación, esencial y directa (Parlebas, 2001) de fuertes implicaciones emocionales porque se establece un contacto corporal al que no se está muy habituado en esta sociedad.

Esta interacción motriz emerge desde y en el respeto absoluto hacia uno mismo y el otro. Es un acercamiento que necesita liberarse de prejuicios, de tensiones y solicita la atención en el aquí y ahora de la práctica motriz realizada. Es preciso, entonces,

que se establezca un vínculo a partir de la confianza y respeto mutuos. Así, que la exigencia de esta comunicación motriz introyectiva introduce a los participantes en una nueva experiencia, especialmente inusual en el contexto académico, y poco común en la cotidianeidad entre amigos y familiares: *La otra actividad, la de notar nuestra respiración con el compañero, en este caso compañera, me dio muchísima vergüenza aunque fuese mi amiga porque esta actividad requería mucho contacto, mucha sensibilidad, mucha atención...* (Lidia). Es decir, demasiada intimidad en una sociedad que, cada vez más, niega el contacto directo entre las personas, una sociedad virtual, aséptica y puritana (Le Breton, 2007).

Sin embargo, las prácticas motrices introyectivas proponen otro tipo de interacción motriz, se trata de un contacto corporal, en ocasiones sutil, contactando ligeramente con la superficie, a nivel de epidermis, y otras veces consiste en un contacto de mayor intensidad que traspasa más allá del contorno para alcanzar las masas musculares, huesos y vísceras. De tal manera que este espectro de posibilidades táctiles demanda del participante una constante regulación en función del tipo de situación motriz practicada. Lo que exige total atención en todas y cada una de las manipulaciones, masajes o imposición de manos realizadas. Por lo que algunos ejercicios requieren un contacto suave pero contundente, otros de un contacto intenso y a la vez delicado.

Al inicio, la novedad de esta interacción motriz desorienta a los participantes que se muestran desconcertados ante las acciones motrices a realizar: *Al imponer las manos sentía temor de hacerlo mal o que el compañero se sintiese incómodo. No sabía muy bien lo que hacer (Andrea)*. En el instante en que no saben “qué hacer” se bloquean, sintiéndose cohibidos y desconfiando de los efectos positivos que las propias acciones motrices ejercen sobre el otro: *Cuando he estado sintiendo la postura del otro, primero estaba desconcertada por que no sabía exactamente lo que tenía que hacer, y no tenía ideas de qué hacerle al compañero, me he bloqueado (Carmen)*.

Ante esta inseguridad temen perjudicar al otro que a su vez es percibido con una fragilidad inusitada, considerando en determinadas ocasiones que realmente pueden dañar a sus compañeros, como así lo expresa esta alumna: *Además lo de tirar de los dedos me daba cosa tirar mucho porque crujían y parecían como si se fuesen a*

romper (Brígida), lo que les conduce a una conducta motriz vacilante y timorata. De modo que la preocupación que genera la posibilidad de lastimar al otro, hace que se llegue a confundir la delicadeza que exige la interacción motriz con un contacto demasiado receloso: *Al dar los golpecitos yo notaba como le rebotaban todos los músculos y en parte tenía miedo de darle fuerte para no hacerle daño (Eva)*. Hecho que comporta que a veces las acciones motrices realizadas no se ajusten a las finalidades del ejercicio: *Luego he recibido yo el masaje. Ha estado muy bien y ha sido una sensación muy agradable; no obstante, si hubiera hecho el masaje con más fuerza, sé que me habría relajado más, pero me he sentido a gusto y cómoda (Patricia)*. Entonces en estos casos es importante estimular y animar a los estudiantes a contactar con los compañeros sin miedo, con atención y seguridad.

Para el participante neófito también resulta difícil ser consciente de sus propias posturas y al mismo tiempo estar plenamente atento al contacto que establece con el otro. Es común que al iniciarse en estas prácticas motrices se tienda a comprometer el propio equilibrio por tratar de meterse de lleno en el masaje o manipulación realizados al compañero, circunstancia que se detecta en especial en aquellos ejercicios que tienen mayor complejidad en cuanto a las acciones motrices a realizar, como es en este caso el ejercicio de liberación articular: *En el ejercicio de realizarle estiramientos al compañero, he sentido dolor, pesadez en la espalda y en los brazos porque he tenido que coger el cuerpo de mi compañero que estaba “muerto”, un peso grande con la espalda doblada (Yolanda)*. De manera que esta alumna puede sentir el dolor agudo que origina una postura desajustada.

Cuando se actúa de este modo, en desequilibrio, difícilmente se puede ayudar a los demás, ya que las acciones motrices realizadas están surcadas por el dolor y malestar que uno mismo experimenta, y sin duda, este sentimiento se traspaasa a aquél que las recibe, y no tan solo eso, sino que el propio desequilibrio impide actuar con seguridad y firmeza.

Ante estas conductas motrices la docente interviene para ayudar a ajustar las posturas de los participantes, a través de consignas verbales o mediante el contacto directo sugiriendo las modificaciones pertinentes. Pero a su vez, es preferible ubicar aquellos ejercicios didácticos más complejos o exigentes para los estudiantes, en sesiones

avanzadas con el objeto de facilitar en la medida de lo posible la realización de los ejercicios.

De igual modo, el desconocimiento acerca de los efectos y virtudes de las acciones motrices recibidas y la desconfianza sobre la pericia del compañero para realizarlas suscita cierta aprensión y recelo en los participantes: *Me ha gustado y me he relajado bastante al recibirlo, pero daba un poco de impresión el estar en las manos de la compañera, sobretodo cuando te estiraba zonas tan delicadas como el cuello (Berta)*. Por lo que, a pesar de entregarse al contacto e incluso relajarse, se viven instantes en los que uno permanece más atento a sus temores que a la escucha sensitiva. Cabe pensar que al tratarse de manipulaciones a las que no se está acostumbrado y en especial en zonas corporales, como bien dice esta alumna “delicadas”, se origina este sentimiento que alberga algunas reservas a ser tocado, aversión ante la posibilidad de ser lastimado.

Otro hecho desconcertante para los practicantes neófitos es tocar y ser tocado en los pies. El mismo pudor originado al estar descalzo en las situaciones psicomotrices se pone de manifiesto e incrementa en las situaciones sociomotrices. El contacto propuesto en el ejercicio de liberación articular origina un revuelo considerable entre los participantes. Algunos estallan en risas, otros se miran apelando al aturdimiento o los hay que se entregan al ejercicio con una resignación nada halagüeña: *La única pega es que odio que me toquen los pies y tuve que dejarme, pero bueno tampoco fue tan fatídico como pensaba (Mario)*. En efecto, ante la evidencia de la práctica este alumno es capaz finalmente de relativizar el prejuicio instalado, ya que cuando se consigue dejar a un lado los apegos es posible abrirse a la experiencia sensitiva sin trabas ni recelos, aunque sin lugar a dudas hace falta ejercitarse de forma continua para ir trascendiendo este tipo de resistencias personales.

El hecho es que el tabú o censura respecto a la interacción con los pies se hace evidente entre los participantes: *Llegó la hora de masajear los pies de tu compañero y aunque fuese compañera, me daba vergüenza tanto tocarlos como que me los tocaran. ¿Por qué? Porque para mí los pies es una zona demasiado íntima, fea, que provoca cosquillas y un montón de cosas más y me siento incómoda cuando me los tocan (Lidia)*; llegando incluso a sentir asco ante el contacto propuesto: *La*

“relajación coreana” ha estado muy bien, pero la única gran pega, con la cual he sufrido al realizar la actividad, ha sido tocar los pies descalzos de mi compañera, no por quien era, sino porque es una cosa que he detestado siempre, como si me diera “asco” (Martina).

En esta situación motriz los participantes tienen dificultades para mantenerse absortos en las acciones motrices realizadas, la aversión hacia los pies les impide permanecer tranquilos, y a pesar de realizarlas, tienen que hacer un esfuerzo, en algunos casos extraordinario, para llevarlas a cabo: *Aunque me he podido concentrar y relajar, lo he pasado muy mal cuando mi compañera me estaba tocando los pies. Es como un pudor que tengo desde pequeña, que no me gusta que me toquen los pies ni tener que tocarlos. Pero aun sabiendo que me tocaba esta clase he decidido ir sólo por una razón, enfrentarme a mis “vergüenzas”. Hoy es uno de los días que más he aprendido de mi misma, sobretodo por ver que puedo superarme cada día más y por ello estoy muy contenta y feliz conmigo misma (Rosa).* Y es que en esto consiste la optimización de las propias conductas motrices introyectivas. El testimonio de esta alumna remite al afán de mejorarse, de saber que es posible cambiar y transformar los prejuicios mediante la práctica motriz consciente.

Ante las vivencias de los estudiantes es pertinente plantearse algunas orientaciones didácticas. Por un lado, y como ya se expuso en el anterior epígrafe, es oportuno incluir más situaciones motrices para aprender a amar los propios pies y contactar con los pies del otro sin pudor. Y por el otro, incluir una sesión monográfica de *atención a las manos*, para que los estudiantes aprendan a confiar en el poder de su contacto, en la enorme sensibilidad de sus manos, para que logren ser conscientes del torrente de sensaciones que son capaces de captar y transmitir cuando uno les dedica atención, para que les permita obrar con mayor seguridad y confianza en el momento que tocan al otro:

“Las manos son una terminal sensitiva, nerviosa y energética de primer orden y, al mismo tiempo, un auténtico radar mediante el cual se reconoce y capta energía del exterior, por ello también el principal órgano transmisor de energía. A través de las manos se capta energía del exterior, tanta como por la cabeza y los pies, pero sobre todo, es por las manos por donde se transmite energía (...) hacia los demás y hacia uno mismo” (Lagardera, 2007:148).

LA ACTIVIDAD FRENÉTICA DE LA MENTE

Aunque, sin lugar a dudas, el obstáculo más difícil de superar es la propia agitación derivada de la actividad frenética de la mente:

“El mayor inconveniente para lograr abrir la consciencia y experimentar la introyección es la gran cantidad de ideas preconcebidas con que afrontamos las acciones de la vida cotidiana. Lograr relativizar las excrecencias mentales (arquetipos, prejuicios, imaginarios, miedos, tabúes...) que nos atenazan, resulta una tarea sumamente difícil. Son como las burbujas de un cava que una y otra vez aparecen y desaparecen configurando una línea continua que captura la atención y logra robar el tiempo presente, el aquí y ahora que gobierna a toda la materia viva de la que estamos compuestos” (Lagardera, 2007:262).

Aquietar la mente o aprender a controlar los pensamientos errantes – tal y como propone la meditación *zazen* – no resulta una tarea sencilla, requiere de mucha práctica y constancia para ser capaz de focalizar la energía psíquica disponible (Csikszentmihalyi, 2000) y atender a la respiración, a la postura sedente, a la bipedestación o a cualquier órgano o parte corporal.

Sin embargo, el participante que se inicia en la práctica de situaciones motrices introyectivas comprueba como se agita en un estado parecido al del agua hirviendo, es decir, un estado en el que “los pensamientos errantes se apiñan en el umbral de la conciencia, intentando abrirse paso al escenario de la mente” (Sekeida, 1995:69): *Cuando respirábamos de las distintas formas, me ha dado pie a pensar que tengo que hacer muchos trabajos y estudiar mucho por ello me he sentido agobiada (Brígida). Ya que el ser humano es capaz de angustiarse por lo ocurrido en el pasado o por lo que tiene que acontecer en el futuro, de manera que tan solo evocando un pensamiento es posible sumergirse en un estado emocional agitado, un estado de desasosiego que siembra las bases del malestar*⁵⁹.

Por consiguiente es indispensable poner orden en el gran caudal de energía psíquica del que se dispone para abrirse a la vida sensitiva. Cuando no es así, los

⁵⁹ “Por tanto, la respuesta de estrés se puede poner en marcha no sólo frente a una lesión física o psicológica, sino también ante su expectativa. Precisamente es ese carácter general de la respuesta de estrés lo más sorprendente: un sistema fisiológico que se activa no sólo con todo tipo de desastres físicos, sino con el mero hecho de pensar en ellos” (Sapolsky, 2008:28-29).

pensamientos ahormados uno tras otro bloquean la atención sensible, la conciencia sensitiva, creando imágenes que discurren sin pausa como si de un cinematógrafo mental se tratara: *Con la topografía corporal, también me ha costado concentrarme, quizás por las cosas que tienes en la cabeza (Leonor).*

De modo, que “las cosas que uno tiene en la cabeza” parecen acompañar durante todo el día, en clase, en casa o de camino al trabajo. Sin llegar a ser conscientes, culturalmente se aprende a permanecer en un estado constante de activación nerviosa elaborando pensamientos sin pausa, expertos en la *rumiación* (Marina, 2005)⁶⁰, generándose tal nivel de excitación que resulta complejo detenerse y dejar a un lado el batiburrillo de pensamientos: *He observado también la falta de concentración que tengo. Me cuesta mucho cerrar los ojos y no pensar en nada más que en lo que estoy haciendo (Jana).*

Esta actitud lleva irremediablemente a la desconexión sensitiva, a alejarse de la experiencia vivida: *En la respiración del principio apenas he tenido sensaciones quizás porque me ha costado concentrarme (Ana).* Lo que conduce a considerarse huérfano de sensaciones cuando biológicamente se está preparado para gozar del banquete sensitivo, ahora bien, “la mente debe ser entrenada para lograr la necesaria apertura sensitiva” (Lagardera, 2007:129).

Esto es el resultado de una sociedad sumamente racionalizada, una sociedad en la que se ha devaluado la vía física de conocimiento, recordatorio de la suspensión de los sentidos cartesiana, porque se aprende a desestimar la información sensorial, relegada a otro plano de importancia (Lagardera, 2007; Varela, 1996; Varela et al. 2005).

Banalizando la gran sabiduría albergada en el cuerpo, ignota, guardada como un tesoro del que se ha olvidado la llave⁶¹. Ejemplo de ello es la forma particularmente

⁶⁰ Para Marina la *rumiación* es “la tendencia a dar vueltas a las cosas, sin progresar en el pensamiento ni en la acción” (Marina, 2005:57).

⁶¹ En este sentido la neurofisióloga y diafroterapeuta Casasnovas apunta que: “A medida que maduramos, aumentamos nuestro caudal de experiencias y nos alejamos del cuerpo y sus expresiones, refugiándonos en el mundo lógico de los pensamientos o en el pasional de los sentimientos, dejando al cuerpo con sus mensajes aparte. Lo podemos hacer, gracias a la configuración física que vamos

dualista con la que esta alumna relata la incapacidad para desprenderse del flujo de pensamientos que le impide escucharse plenamente, más allá del ruido que genera la actividad frenética de la mente: *Había música de fondo, y aunque he relajado mi cuerpo, hasta el punto de notar que me pesaba, no he podido relajar mi mente, ni dejarla en blanco, ya que tenía muchas cosas en la cabeza (Patricia).*

El desconocimiento corporal, el cuerpo reprimido al que se refiere Bertherat (2000), demuestra cuan atado se está a los prejuicios, arquetipos mentales o apegos, que actúan como verdaderos lastres para la vida sensitiva: *Al principio ha sido difícil concentrarme y hacer lo de la respiración, ya que desde siempre no he sabido respirar bien (Lorena).* Es lo que lleva a aceptar a esta alumna que desconoce algo tan básico e imprescindible para la vida como su propio respirar.

Y es que con el paso del tiempo uno va aprendiendo a identificarse con sus limitaciones, convirtiéndose en apegos, vínculos de dependencia (Herrán, 1995), de manera que se acaba creyendo y aceptando con certeza determinista que uno es de un modo u otro, cuando se trata de puras especulaciones o conjeturas que no hacen más que alejar al sujeto de la experiencia vivida: *Esta sesión a mi personalmente no me gusta ya que nunca he podido con este tipo de ejercicios, sé que estoy perdiendo calidad de vida ya que estoy al corriente de los grandes beneficios que te dan este tipo de actividades, me encantaría poder disfrutar más de estas sesiones pero no soy capaz (Mario).* Cuando este alumno se considera incapaz para disfrutar del bienestar que aporta la respiración diafragmática mantiene una relación empobrecida hacia sí mismo, descuidando algo tan importante y vital como es el amor a la propia vida:

“Efectivamente, cuando la cabeza gobierna la existencia en vez de vivirse la vida se piensa, se imagina, se inventa, se viaja en un mundo de ficción que se da de bruces con la realidad sensitiva, entonces con decir que no gusta se considera suficiente,

tomando, adquiriendo masa muscular y grasa, de forma que la paradoja es que nuestro cuerpo, guarda memoria de todo aquello que nos ocurre, en la masa muscular, en los tendones y en las vísceras. Y es gracias a esa masa contráctil y elástica, como conseguimos modular la intensidad o incluso, bloquear sus mensajes y poder convivir con nuestra forma física, sin llegar a descifrar ni uno solo de sus secretos” (2003:32). Y de forma muy clara lo expresa también el testimonio de esta alumna: *Todo esto me lleva a pensar en la gran complejidad que esconde el cuerpo humano en cada uno de sus rincones y la gran ignorancia que tenemos todos de él, lo utilizamos como un utensilio para realizar ciertas tareas como caminar, andar, saltar, trabajar con las manos,... Sin ir más allá de lo que esconde en su interior. Todos estos enigmas que esconde el cuerpo es lo que deberíamos conocer más y explotarlos, sacar el máximo partido a nosotros mismos (Alexandra).*

Pero ¿cómo no puede gustar respirar, sentirse o tranquilizarse? Cuando aparecen estas contradicciones, se están comenzando a sentar las bases para que emerja el sufrimiento” (Lagardera, 2007:262).

Sin duda, aprender a abrir la conciencia sensitiva y a desprenderse de los prejuicios y arquetipos mentales que la atenazan es un objetivo prioritario en la formación de los futuros maestros de educación infantil, y la práctica de situaciones motrices introyectivas una vía práctica para lograrlo.

5.1.2 Facilitando la atención

Tal y como ya se ha expuesto, es preciso plantear estrategias pedagógicas que faciliten focalizar la atención hacia uno mismo. Y si bien, pueden tomarse decisiones de tipo contextual (lógica externa) – como el acondicionamiento de la sala o la ubicación de las sesiones en el programa anual – es imprescindible tener en cuenta los rasgos de la lógica interna que contribuyen a facilitar el aprendizaje de la introyección motriz.

LA POSTURA BASE DE RESTAURACIÓN

Es posible sentirse más plenamente al permanecer tumbado, al menos en estados iniciales de práctica, por lo que es una forma de ocupar el espacio que favorece la atención sensitiva. Se trata de una postura que permite tomar consciencia de uno mismo y facilita la realización de los ejercicios.

Especialmente la *postura base de restauración* (Munné, 1990), también llamada *de reposo constructivo* (Bainbridge, 2002) o *semisupina* (Craze, 2002), no en vano es una postura muy utilizada en diferentes disciplinas como la Antiginmasia, Feldenkrais, Streching Global Activo o Body-Mind Centering entre otras, y de la que el testimonio de esta alumna acredita su valor: *Antes de ponerme en movimiento he estado unos minutos en la posición de restauración. Es la oportunidad que me doy a mí misma para desconectar, para escucharme, sentirme, ... darme la comodidad de buscar la relajación para que me ayude a mí misma, a mi cuerpo, a cada una de mis células (Julia).*

Ya que cuando uno llega a clase desde la vorágine en la que tantas veces se encuentra sumido, tumbarse durante unos instantes permite lo que coloquialmente se conoce como “aterrizar”, es decir, tomar contacto con las propias sensaciones. En estos momentos se experimenta un recogimiento donde la energía psíquica disponible se concentra para estar presente en el aquí y ahora, para conectar con uno mismo. En esta postura también resulta más fácil activar la respiración diafragmática, siendo ésta la respiración del estado de calma, de relajación, imprescindible para la introyección motriz.

Al permanecer tumbado no ocurre lo mismo que al estar de pie, es decir, no se está tan tentado de mirar a los demás, porque la disposición espacial no lo favorece: *En la posición tumbada me ha gustado más realizar este tipo de ejercicios motrices ya que permanecía con los ojos cerrados, por tanto más relajada y concentrada en sentir mis articulaciones y era la más cómoda para mí (Susana)*. Por tanto, ni se tiene la necesidad de mirar al otro ni el sentimiento de ser observado por éste, por lo que se trata de una postura que induce a la autoatención: *Particularmente me gusta más la posición tumbada, que la posición bípeda para realizar los ejercicios, ya que la veo más interior de cada persona. Me he relajado mucho (Concha)*.

Así mismo, cuando uno permanece tumbado dispone de más apoyo en el suelo, por lo que se experimenta mayor estabilidad pudiendo mantener un tono muscular justo para el ejercicio a realizar, ya que no se hacen necesarias las pequeñas tensiones de reequilibración presentes en la postura bípeda: *Al estar en esta posición estaba mucho más cómoda, por que no tenía que estar pendiente de la estabilidad, y a la vez mi cuerpo podía estar más relajado; gracias a estas condiciones podía estar más atenta a las acciones que iba realizando (Carmen)*.

También ocurre lo mismo cuando uno se tumba para recibir las acciones motrices del otro, sumándose al placer del contacto la relajación de permanecer tumbado, entregado a la fuerza de la gravedad y a la manipulaciones del otro, metiéndose de lleno sin desconcentrarse para nada ni por nadie: *A la hora de trabajar por parejas, cuando eres el que está tumbado es muy relajante, pero para ello cada uno tiene que relajarse primero. Si ponías tensa alguna parte de tu cuerpo, el movimiento era más forzado y hasta podía hacer daño. Estando relajada, notaba como flotaba mi cuerpo.*

Me levanté un poco adormilada, me costaba moverme de lo que me había relajado (Eva).

Yacer tumbado es una forma tan sencilla como eficaz para disciplinar la atención, es una postura que contribuye al estado de sosiego, de calma, al estado *alfa*, infundiendo un sentimiento de profundo bienestar, sin duda, se trata de una posición muy adecuada para iniciarse en el aprendizaje de la autoatención.

LA AYUDA DE LOS OBJETOS

Tal y como se ha repetido a lo largo de esta investigación, el uso de objetos contribuye a facilitar la autoatención. Porque gracias a éstos uno mismo puede hacerse un masaje, percutir sobre el músculo para activarlo, estimular la sensibilidad de la piel, reacomodar una postura, facilitar un estiramiento y otras tantas acciones motrices que contribuyen a adquirir mayor consciencia sensitiva.

De este modo, el material es un estímulo que en muchas ocasiones contribuye a aumentar las sensaciones experimentadas y permite focalizar la atención hacia determinadas zonas corporales que de otra manera pasan inadvertidas o es más difícil sentirlas: *En la estimulación plantar, sentí dolores, y como pequeños calambres que recorrían mis piernas y mi cuerpo. Como si mi cabeza se concentrara en mis plantas de los pies, esperando lo que ocurre (Lucía).*

Tal es el caso del masaje plantar con pelotas de tenis y picas de madera para prestar atención a la planta de los pies. De este modo es posible suavizar la musculatura, disolver rigideces y separar los dedos consiguiendo mayor espacio entre las articulaciones para sentir una base de apoyo más amplia y equilibrada: *Una parte que me ha gustado mucho ha sido el masaje de pies que hacíamos con pelotas de tenis y cilindros de madera. Prestando atención a todas las partes del pie, sin excepción, masajéabamos con fuerza toda la planta y extendíamos los dedos. Ha sido genial (Jorge).*

La planta de los pies es el escenario de las vías reflejas de modo que gracias a su estimulación mediante el material es posible caer en cuenta de los puntos de tensión que se extienden a lo largo del cuerpo, y mejor aún, lograr descargar las presiones o

rigideces en él albergadas: *Ha sido una sensación genial y estimulante, porque realmente llegabas a notar cómo la planta está conectada con todo el cuerpo, y cómo, según dónde y cómo presionaras, llegabas a relajar más o menos unas partes de tu cuerpo, con sólo el contacto con el pie (Patricia).*

Por otra parte, en el caso de los ejercicios didácticos de postura sentada la ayuda de un cojín es absolutamente imprescindible para lograr tener consciencia de lo que supone mantener la espalda alineada: *He podido ver que al apoyarme en el asiento mi espalda se mantenía recta sin hacer tanto esfuerzo (Carmen).* Ya que al sentarse sin la ayuda de ninguna cuña o cojín, esto se vuelve extremadamente difícil.

Sin embargo, cuando uno es capaz de ajustar el tamaño del cojín a su morfología puede comprobar lo sencillo que resulta sentarse de manera estable y armónica. El asiento permite tomar consciencia de la postura sedente y sentir el apoyo de los isquiones, buscando una posición confortable y respetuosa: *En la segunda parte con apoyo no me ha resultado difícil encontrar la postura, sentía en todo momento los dos isquiones apoyados y me ha dado mucha tranquilidad cuando he cerrado los ojos (Sandra).*

Por consiguiente es importante que cada participante aprenda a utilizar los diferentes materiales, las texturas o tamaños adecuados a cada uno, que lleguen a discernir el momento oportuno para utilizar uno u otro objeto y las formas de utilización. En este caso se han practicado ejercicios para que aprendan a regular las dimensiones de los cojines utilizados para sentarse, a medir la presión ejercida sobre la pelota de tenis y la pica de madera al masajearse y a aprender a colocarse el saquito de semillas para apoyar el occipital en la postura base de restauración y en caso de excesiva curvatura lumbar apoyando también el sacro en otro saquito.

Ahora bien, también se ha insistido en reiteradas ocasiones a lo largo de este estudio que la brevedad de la propuesta condiciona el número de ejercicios didácticos programados y en consecuencia la cantidad y variedad de materiales usados. A pesar de esta salvedad cabe insistir que el uso de materiales de todo tipo ofrece una ayuda inestimable en las prácticas motrices introyectivas, y no únicamente en las

situaciones psicomotrices, sino que la cooperación motriz puede mediatizarse también a través de objetos, aunque en este caso no se hayan utilizado.

EL OTRO: LA IMPORTANCIA DE LAS SITUACIONES SOCIOMOTRICES DE COOPERACIÓN

Al iniciarse en la práctica de situaciones motrices introyectivas la comunicación motriz establecida con el otro ejerce una influencia de inestimables consecuencias pedagógicas para la optimización de las conductas motrices introyectivas de los participantes:

“Fomentar el ensimismamiento sensitivo para que los practicantes lleguen a sentir plenamente hasta el último rincón de su propio cuerpo, no es siempre una tarea psicomotriz (...), el pedagogo debe poner en marcha las estrategias que consigan con mayor eficacia los objetivos propuestos, y en este sentido, las situaciones de tacto y contacto (interacción práxica directa y esencial) estimulan y abren rigideces que se resisten a la ejercitación psicomotriz” (Lagardera, 2007:72-73).

De modo que al practicar situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva se facilita la toma de consciencia de uno mismo. En este caso el otro estimula y activa las sensaciones propioceptivas y exteroceptivas, se trata de una estimulación con la que uno toma mayor consciencia de sí, de su piel, de su contorno, de la masa muscular, de los huesos, de su sentir: *Finalmente, hemos realizado una percusión sobre las cadenas musculares posteriores. La compañera que me la realizaba ha hecho posible el que sintiese toda mi masa muscular de esta zona y con ello acabar sintiendo un gran bienestar (Alicia).*

El contacto directo favorece en el participante un estado más receptivo: *Con el compañero me he sentido muy a gusto, he notado mucho más marcada mi respiración gracias a sus manos, sobretudo en la del lado (Brígida).* Este testimonio revela que la imposición de manos ayuda a sentir cómo se expande el diafragma, en especial la expansión lateral más sutil y difícil de percibir cuando uno se ejercita en solitario. Por lo que esta interacción práxica permite en muchos casos el despertar de la consciencia ante un acto tan automatizado y tan vital como la propia respiración: *Sentí de forma más notoria mi respiración. Fue como aprender que respiro, saber*

que lo hago, no solo sale y entra aire por mi nariz por supervivencia... Noté que la simple presión exterior de las manos de otro puede hacer que vacíe el aire que retengo, me sentí aliviada (Lucía).

De la misma manera, cuando se recibe una manipulación es posible relajar la musculatura sin ofrecer resistencia ninguna; la movilización pasiva de diferentes segmentos corporales contribuye a aumentar las sensaciones en esa parte corporal: *Como te mueven, no tienes que hacer ningún esfuerzo y es totalmente relajante, activa tu sensación de movilidad y las posibilidades de una parte de ti (María).* Ya que gracias a este contacto se libera e hidrata las articulaciones habitualmente constreñidas por un exceso de tono en la musculatura adyacente.

Las manos del otro guían el viaje exploratorio hacia uno mismo, ayudan a adentrarse en los confines de la propia corporalidad, a concentrar la energía psíquica en el aquí y ahora, favorecen el ensimismamiento, a estar presente en la situación motriz practicada: *El masaje era realmente relajante, me encanta que me toquen el pelo, creo que comenzar así las clases es una buena forma de aislarnos un poco del mundo, de concentrarnos más en nosotros mismos (Margarita).* El contacto directo conduce a un estado de calma, un estado alfa, en el que predomina el sosiego, un estado que sin duda predispone a ser más consciente, que mejora, optimiza o agranda la conciencia sensitiva de los participantes.

Esto es posible cuando los participantes noveles van tomando confianza en las acciones motrices a realizar, siendo conscientes de la cooperación motriz que ejercen junto a sus compañeros. Los estudiantes caen en cuenta del alcance de sus acciones motrices, de las repercusiones tan positivas que éstas suscitan en quien las recibe: *Cuando he observado a mi compañera, al principio he observado que apenas inspiraba y espiraba, pero luego al presionar su diafragma he podido sentir su respiración mejor. Le he presionado fuerte, sin pasarme por supuesto, para que sintiera esa sensación de liberación que buscaba yo antes en su lugar (Ana).*

Al tocar intentan transmitir toda la energía posible para que el otro llegue a sentirse plenamente, y son capaces de actuar haciendo gala de unos conocimientos procedimentales muy válidos para la optimización de la dimensión introyectiva de la

vida: *Cuando me ha tocado a mi he puesto mucho interés en transmitir mi energía y mi paz, mi tranquilidad para descargar tensiones por ello me dirigía a puntos clave como entre los ojos y las sienas y cervicales pero también atendía a puntos de respiración, costilla, riñones y pecho, zonas donde el otro pudiera sentir las más profundo, aumentar su sensibilidad y se sintiera más interiormente (Maria).*

La importancia de los conocimientos procedimentales vivenciados se pone de manifiesto cuando los protagonistas advierten que el conocer previamente las repercusiones de un ejercicio les permite actuar con seguridad, realizando sobre el otro las acciones motrices de las que antes fueron beneficiarios: *Luego hemos cambiado los roles, y al igual que con ellos me he sentido a gusto, he querido transmitirles lo mismo y que tuviesen una postura adecuada de la espalda (Nuria).*

Cuando el participante es consciente de la ayuda actúa con delicadeza, atención, con extremo cuidado y a la vez con control, convirtiéndose en acreedor de una notable capacidad cooperativa: *Al principio no quería estirarle mucho pero luego le pregunté casi susurrándole que si le hacía daño y me respondió que no, así que lo hice un poco más fuerte. La tenía que agarrar de debajo del cuello, casi en la nuca y tirar suavemente hacia mí, luego lo mismo con cada brazo, con cada dedo, las piernas y también estiraba de los dedos de los pies. Tuve que masajearlos un poco para que le entrasen en calor porque los llevaba helados, parecían cubitos de hielo (Lua).*

Es fundamental tener en cuenta que uno puede ayudar cuando también es capaz de prestarse atención, ser consciente de su ajuste postural, de su respiración, experimentando el propio equilibrio a la vez que coopera con el otro en la búsqueda del ensimismamiento como objetivo común a conseguir: *He tenido en cuenta lo que nos ha dicho la profesora de la espalda y de las lumbares ya que a mi se me suele cargar y doler, pero he hecho los ejercicios sin problemas y con cuidado de que ella sintiera y se relajara como yo (Sandra).*

Sin duda el contacto directo facilita, y no poco, el proceso de apertura de la conciencia sensitiva, la cooperación motriz es, entonces, un recurso pedagógico muy valioso para optimizar las conductas motrices introyectivas de los participantes que se inician.

5.1.3 Darse cuenta

Cuando uno logra disciplinar la atención y empieza a tomar consciencia de sí mismo ocurre un fenómeno que puede denominarse como el *darse cuenta*, Lagardera lo denomina el despertar de la consciencia sensitiva o, de forma coloquial, como el momento en que se abre la flor:

“Siempre que se produce el despertar de la consciencia sensitiva se desencadena un proceso de apertura a la vida, que en la jerga cotidiana puede denominarse abrirse como una flor, es decir, abrirse a la vida, puesto que por un momento los bloqueos desaparecen y los sentidos se encuentran dispuestos a responder al más mínimo estímulo propioceptivo o externoceptivo” (2007:269).

Es muy significativo constatar entre los estudiantes la aparición de este momento, se trata de un hallazgo importante, el descubrimiento de aspectos de su motricidad en los que antes no se ha reparado, se intensifica la sensibilidad y se toma consciencia de la propia capacidad de autorregulación, es decir, caer en cuenta de los recursos personales disponibles para aprender a dirigir la atención hacia sí mismos.

CUANDO SE INTENSIFICA LA SENSIBILIDAD

La práctica de situaciones motrices introyectivas contribuye a intensificar la sensibilidad en la percepción, fomentando la educación sensorial (Bertherat, 1998; Brooks, 2006; Csikszentmihalyi, 2000; Lagardera, 2007).

Se trata de acrecentar la sensibilidad perceptiva, ampliar la permeabilidad tanto del entorno interno como externo, de la piel para dentro y para fuera, donde ésta misma, la piel, ejerce de tejido permeable permitiendo la ósmosis entre el mundo y uno mismo, uno mismo y el mundo. Ya que la introyección motriz no es una manera de cerrarse hacia sí, “la introyección no sólo implica mirar hacia adentro, sino también mirar desde dentro, observar lo interior y lo exterior desde otro plano, desde una óptica sensitiva y consciente a la vez” (Lagardera, 2007:62), una óptica que sin duda abre cada vez más la sensibilidad de la persona.

Al superar los bloqueos iniciales que perturban la capacidad para dirigir la atención, el participante neófito se adentra en una experiencia en la que se avivan sus sensaciones: *La otra parte en la que he trabajado la topografía de nuestro cuerpo, he podido descubrir zonas de mi cuerpo que desconocía su sensibilidad e incluso he notado una unión final de todo. Una coordinación entre huesos, músculos...* (Alicia). Porque al aprender a disciplinar la atención y educar la sensibilidad motriz es posible distinguir los matices en la propia corporalidad, uno se va abriendo y descubriendo la sensibilidad albergada en cada pliegue o rincón de sí mismo.

Del mismo modo que los inuit distinguen doscientos tipos de nieve en las grandes extensiones donde los forasteros sencillamente podrían contemplar un desierto blanco y uniforme o el buen sommelier aprecia sutiles sabores en tan solo un sorbo de vino. Al ejercitarse en las prácticas motrices introyectivas uno llega a descubrir y a identificar matices que antes pasaban desapercibidos: *Algo que desconocía hasta este momento es que la topografía corporal me ha hecho sentir y encontrar cada parte de mi cuerpo, quizás es porque no le dedico suficiente tiempo a mi cuerpo* (Sandra). Lo que demuestra que la percepción es una cuestión de aprendizaje (Le Breton, 2007), que la sensibilidad se educa, y que esta optimización contribuye a la mejora de la calidad de vida, hace posible el equilibrio biopsíquico, ya que de otro modo “los sentidos nos dan una información caótica cuando no los educamos” (Csikszentmihalyi, 2000:149)⁶².

Entonces, la educación de los sentidos permite hacerse cargo de uno mismo, es decir, a través de las prácticas motrices introyectivas uno aprende a prestar atención a su respiración, al estado de tensión o relajación de la musculatura, a la postura adoptada o a la alineación de la columna vertebral, en definitiva al propio equilibrio psicósomático. Al agudizarse la sensibilidad muchos aspectos que antes pasaban desapercibidos se presentan ahora de manera clara y consciente: *Descubrí cómo*

⁶² “Los sentidos nos dan una información caótica cuando no los educamos; un cuerpo no entrenado se mueve de forma desgarbada y torpe; un ojo insensible no está interesado en lo que ve, o lo ve todo feo; la oreja que no tiene educación musical oye ruidos que la molestan, y un paladar basto sólo paladea gustos insípidos. Si dejamos que las funciones del cuerpo se atrofien, la calidad de vida llega a convertirse en meramente la adecuada, y para algunos incluso disminuye. Pero si uno toma conciencia de lo que el cuerpo puede hacer y aprende a imponer orden sobre sus sensaciones físicas, la entropía cede el paso a una armonía agradable en la conciencia” (Csikszentmihalyi, 2000:149).

puedo sentir mi respiración y fui consciente en mí del músculo tan importante que la hace posible (Lucía); y a pesar de la extrañeza y sorpresa suscitada ante algunos de los ejercicios practicados los estudiantes recalcan de igual modo en nuevos descubrimientos cuando se produce la apertura de la consciencia sensitiva: La segunda parte de la sesión ha sido un poco extraña pero me ha interesado por que me he dado cuenta del gran campo visual que tenemos (Mario).

Cuando uno es capaz de dirigir la atención actúa como una verdadera antena receptora por lo que al tocar a los demás con extrema sensibilidad se capta el torrente de sensaciones que emanan sin fin, pudiendo discriminar los estados por los que transita el compañero. Al masajear, manipular o imponer las manos se perciben los equilibrios: *Mientras hacía sentir a la otra persona el contacto de mi cuerpo podía apreciar su sensación de calma y armonía (Alicia); y también los desequilibrios, dándose cuenta del origen de tal malestar: Cuando nos han hecho sentir la postura bípeda de mis compañeros, he notado como la gente, no toda pero alguna sufría, se le notaban en las rodillas, les temblaban, me han dado pena (Lorena).*

Al producirse la apertura a la vida sensitiva se experimenta una gran fascinación ante hechos tan comunes como extraordinarios en el instante en el que uno se da cuenta de que existen: *Finalmente en el último ejercicio, me he quedado impresionada. Imponiendo la mano sobre mi compañera, he sentido algo extraño que no sé como explicar, ya que notaba como se movía el diafragma de mi compañera (Yolanda).* Momento en el que sentir la respiración del otro se convierte en algo inusitado, pero que acredita sobre la consecución de un objetivo didáctico prioritario, necesario para que pueda darse todo proceso de optimización de la dimensión introyectiva, es decir, *sentirse y sentir* al otro, sin duda una auténtica educación de los sentidos.

HACER CONSCIENTE LO INCOSNCIENTE: DESCUBRIENDO AUTOMATISMOS COMPORTAMENTALES

Darse cuenta es el primer paso para hacer consciente lo inconsciente, para poder tomar conciencia de determinados automatismos comportamentales adquiridos, por lo que se considera un resultado excelente para los estudiantes que se inician en este tipo de prácticas motrices.

Como se ha dicho reiteradas veces, el automatismo se aprende y la mayor parte del tiempo, y ahí está su virtud, se activa de forma inconsciente. Tal y como afirma Parlebas “el automatismo es liberador” (2001:256) siempre y cuando permita realizar con eficacia una práctica motriz. Ahora bien, los automatismos aprendidos sobre la base de ciertas creencias o prejuicios ejercen la función opuesta, en este caso el automatismo bloquea y limita.

Tal es el efecto de la desconexión sensitiva aprendida culturalmente y que modela una forma muy limitada en el trato y cuidado de uno mismo⁶³.

En este sentido, se dedica poca o ninguna atención a la respiración o a la postura, sencillamente se actúa con una especie de piloto automático, sin reparar en cómo se hace, ni tan siquiera si es la manera más respetuosa y armónica para uno: *Nunca antes me había parado a pensar, ni a descubrir la forma en la que respiraba, ni tan solo me había planteado si era la correcta (Carmen)*. Sencillamente uno respira, y ahí está por un lado la excelencia del automatismo, uno actúa sin necesidad de estar pendiente de ello. Pero esta virtud se convierte en muchas ocasiones en una involución, un estado de sonambulismo, la inopia más absoluta, un estado en el que se atrofian determinadas capacidades cuando uno no toma consciencia de ello:

“Un bebé satisfecho activa plácidamente su diafragma cuando duerme, pero con las continuas frustraciones de la vida este músculo se va bloqueando, de tal modo que respirar con el diafragma bloqueado sin vaciar la totalidad de los pulmones se convierte en la norma” (Lagardera, 2007:137).

Por lo que ciertos automatismos de naturaleza innata – como la respiración – también se educan y desarrollan a partir de los aprendizajes culturales, la enculturación conforma un “cuerpo habituado” (Duch y Mèlich, 2005) en el seno de la sociedad, un cuerpo modelado según los usos y costumbre del momento⁶⁴. Y

⁶³ Ante esta desconexión sensitiva cabe preguntarse, tal y como hace Sacks, si “¿hay algo que sea más importante para nosotros, a un nivel básico, que el control, la propiedad y el manejo, de nuestro propio yo físico? Y sin embargo es algo tan automático, tan familiar, que no le dedicamos jamás un pensamiento” (2005:69).

⁶⁴ “Los seres humanos son, irrenunciablemente, seres culturales. Eso quiere decir que su existencia siempre se inscribe dentro de los límites y las posibilidades de una cultura concreta, lo que implica que uno se halla en un tiempo y un espacio que se encuentran ubicados en un momento determinado de la historia” (Duch y Mèlich, 2005:19).

precisamente la sociedad actual transmite una especie de subdesarrollo en el cuidado de uno mismo, una actitud que, a pesar de no considerarse como patológica a la luz de la medicina (Lagardera, 2007), sienta las bases del malestar y la pérdida de calidad de vida: *En la primera actividad ya me he dado cuenta de la mala posición de mi espalda y que todo lo que conseguí en la rehabilitación que hice del control postural de la espalda, hace dos años, ya lo he perdido (Sara).*

La desidia y negligencia en el comportamiento narrado por esta alumna, es un claro ejemplo de a donde conduce la incultura física de la sociedad actual. Porque como ella, son muchos los casos de personas aquejadas de patologías o problemas derivados de la desconexión o inmadurez sensitiva, dolores permanentes en la espalda, atrofias, anquilosamiento o disfunciones orgánicas que tienen su origen en la desatención del “yo físico” y que saturan la sanidad pública por falta de una educación preventiva que estimule a cada cual a hacerse responsable de la propia vida, de lo que se beneficiaría uno mismo y, por supuesto, los demás. Y más aún en el caso de los docentes en el papel que desempeñan como transmisores culturales.

En esta dirección, Bertherat (2000) considera que es necesario tomar consciencia de la inconsciencia, es decir, tomar consciencia de cuán alejado está uno de sí mismo, del abandono con el que habitualmente se convive: *Personalmente esta sesión me sirvió de gran ayuda para darme cuenta que me estoy fastidiando las vértebras, ya que no me sentaba bien para nada (Mario).* Por ello se insiste en que *darse cuenta* es importante en el aprendizaje de la introyección motriz, porque muestra una incipiente capacidad para ir tomando consciencia de los comportamientos lesivos automatizados y de cómo es posible modificarlos mediante la práctica motriz consciente: *He notado que mi respiración no es correcta, me cuesta respirar, es como si tuviera un tapón que no me deja inspirar del todo bien; pero poco a poco lo he ido corrigiendo, solo era cuestión de concentrarme en la respiración (Sara),* sin duda algo tan básico como esencial.

De modo que cuando uno practica con atención plena puede darse cuenta de las actitudes lesivas que reproduce continuamente, lo que aporta un conocimiento nada desdeñable para la optimización de las conductas motrices introyectivas.

Esto es lo que ocurre al ejercitarse en las situaciones motrices de postura sedente y bípeda, cuando el participante toma consciencia de sus desajustes posturales: *Después nos hemos puesto de pie como lo hacemos normalmente, sin pensar en cómo teníamos nuestra espalda, simplemente con nuestra postura habitual. Sinceramente reconozco que voy demasiado echada para delante (Jana)*. Reparando en que las posturas adoptadas normalmente no son las más armónicas para ellos: *Hemos empezado adoptando cada uno la postura espontánea, es decir, una postura con la que estábamos cómodos y con esto me he dado cuenta de lo mal que me suelo sentar y eso es perjudicial para mi espalda (Mónica)*.

En especial toman consciencia de las dolencias ubicadas en la espalda al observar que la columna vertebral no está alineada, y son abundantes las alusiones a mantenerse con la espalda desplomada, arqueada, los hombros caídos hacia delante con una apariencia encorvada: *Mi postura elegida ha sido las piernas cruzadas y la espalda arqueada, por lo que después de este tiempo he sentido dolor en la espalda (Concha)*. Algunos detectan sus actitudes cifóticas, otros excesiva lordosis y los hay que manifiestan de manera más general que su espalda no está “recta”: *En el primer ejercicio hemos adoptado nuestra posición natural, en donde he notado que mi espalda no está recta, por lo que después de algunas modificaciones he adoptado una posición adecuada (Concha)*, aunque la columna vertebral no es recta, si no que está surcada por curvaturas que le otorgan la función de sostén y flexibilidad y que es preciso mantenerlas. Por tanto se trata de un raquis alineado desde el sacro hasta la fontanela y “cuanto más alineada, flexible y protegida esté la columna, mejor será el flujo de su energía, pudiendo abastecer a todos los sistemas del organismo y, al mismo tiempo, favorecer el crecimiento y evolución personal del individuo” (González, 2005:20).

A tenor de sus vivencias es posible afirmar el inestimable valor educativo y social que se desprendería de incluir una asignatura troncal y obligatoria en todas las carreras docentes que se llamara: *bienestar de espalda*. Sin duda alguna es muy importante que los estudiantes perciban el abandono al que someten su columna vertebral y más importante todavía que aprendan a cuidarla con fruición, ya que se trata del *eje de la vida*, tal y como la denomina el Dr. Fiore fundador del *Método*

*Columna Vitae*⁶⁵. A lo largo de la columna vertebral se alberga la médula espinal surcada de treinta y un pares de nervios que irradian todo el cuerpo, la médula espinal es conductora de la energía necesaria para preservar la vida del ser humano. Ahora bien, cuando estos nervios son pinzados o rozados a causa de rotaciones o desplazamientos vertebrales, todo el organismo se resiente, se altera el equilibrio psicosomático. De ahí la vital importancia de aprender a alinear la espalda para que esto no ocurra.

Otro hecho importante es que los estudiantes descubren que la comodidad no siempre es sinónimo de bienestar, y aunque ésta sea fruto del hábito no garantiza el equilibrio. Cuando uno se sienta en el sofá de su casa, apoltronado, con la espalda absolutamente arqueada y afirma estar cómodo: ¿qué comodidad es ésta que compromete el bienestar siendo fuente de dolores, calambres o ciática? De manera que es imprescindible distinguir entre comodidad y equilibrio, ya que, como demuestra el siguiente testimonio, uno recurre a la comodidad a pesar de verse comprometido el auténtico bienestar: *Para mí era la postura ideal, ya que me sentía muy bien, no sentía dolor en la espalda ni tan solo alguna molestia. Pero podía darme cuenta que mi espalda estaba muy mal colocada, por que estaba arqueada hacia delante y el cuello un poco más salido. Sin darme cuenta, es la postura que siempre utilizo para sentirme cómoda en el suelo, aunque sé que después es esa postura la que me provoca dolores en las cervicales (Carmen).*

Por lo tanto se trata de una comodidad aparente, superficial y pasajera: *La postura que normalmente es la nuestra normal y nos aparece más cómoda, al mantenerla unos segundos estaba cómoda pero tampoco podía estar mucho rato manteniéndola, me empezaba a doler la espalda (Alexandra).* Por lo que tal y como expresa esta alumna se tiene la necesidad de modificar constantemente la postura adoptada, sintiendo como el dolor se hace presa de uno.

⁶⁵ “El Dr. Carlos Mario Fiore, ejerciendo su profesión [de médico] en Argentina, conoció a un Maestro Lama tibetano médico que lo formó durante cinco años, suficientes para adquirir importantes conocimientos y generarle la necesidad de cambiar su concepción de la medicina convencional por un abordaje nuevo y de efectos muy beneficiosos para la salud. Desde hace más de dos décadas, ha desarrollado esta práctica con humildad y entrega, aportando algunos conceptos y elementos con el fin de mejorar su eficacia. El resultado de todo ello se conoce con el nombre de **Método Columna Vitae** y los cuatro pilares básicos sobre los que se fundamenta esta praxis médico-asistencial son: la Energía, la Meditación, la Biomecánica y las Vías Reflejas” (González, 2005:3).

Así, al distinguir entre la postura cómoda y la postura justa el practicante toma consciencia de sus hábitos posturales, y de cómo al prestar atención a la acción motriz de estar de pie, sentarse o caminar, es posible caer en cuenta de posturas más adecuadas a la morfología individual.

Aunque cabe insistir que, si bien *darse cuenta* es un logro esencial, para alcanzar un proceso de auténtica mejora es imprescindible la constancia en la práctica motriz consciente. En muchos casos significa desaprender para aprender de nuevo, tal vez una de las cosas más difíciles de conseguir, porque la fuerza de la rutina convierte a las personas en seres muy programados, acomodados. Para optimizar las conductas motrices introyectivas es indispensable ejercitarse, de nada sirve desear el cambio si no se acompaña de la acción motriz que lo convierte en un cambio fehaciente, constatable, ya que se trata de un conocimiento procedimental, de naturaleza práxica, y es irremediamente a través del ejercicio constante y consciente cuando puede producirse la verdadera transformación y mejora.

EL AQUÍ Y AHORA

El colofón a todo el proceso es cuando uno está implicado completamente en la práctica motriz realizada, entregado con plena consciencia. En eso consiste estar presente, estar en el *aquí y ahora* de la práctica motriz, sin duda el objetivo motor principal a conseguir, *sentirse a sí mismo*:

“La consciencia del propio cuerpo cuando se da en unidad, pues cuerpo y mente forman parte del mismo ser, es una consciencia acrecentada más allá de la mente, pues el cuerpo físico reclama la atención del aquí y ahora, del tiempo presente, tan sólo la mente es capaz de dar saltos alocados entre el pasado, ya memoria celular, y el futuro, pura especulación inexistente” (Lagardera, 2007:61).

Cuando se logra disciplinar la atención es posible mantener una conducta motriz plenamente atenta, ensimismada: *Estás ahí y tan sólo ahí, no piensas en nada más, ni escuchas nada más, tan sólo a tu interior y a tu respiración (Martina)*. En este instante se experimenta una vivencia integradora en la que se está enfocado en una

única dirección, donde pensamiento, acción y emoción convergen⁶⁶. Esto es así cuando mente y cuerpo no actúan disociados, cuando el sujeto está implicado totalmente en las acciones motrices que realiza, entregado con plena consciencia a lo que ocurre en su ser en el momento presente, manifestando una conducta motriz atenta, inmersa en el aquí y ahora de su *enacción*, de su cognición vivida (Varela, 1996; Varela et al., 2005).

El participante enfocado de este modo se sumerge de lleno en la práctica motriz, se fusiona en la propia experiencia, está presente en cada respiración, en el palpitar del corazón, la piel, los pies: *Todos estábamos con los ojos cerrados y en silencio, lo que ha conseguido que yo personalmente me relajara bastante en donde únicamente escuchaba mi respiración y su compás (Concha)*. En esto consiste estar presente, en ser y estar en cada rincón de uno mismo: *Me he sentido tranquila, feliz, no pensaba más que en la forma en que entraba el aire en mi cuerpo, y producía que este se expandiera (Margarita)*.

En esta experiencia resulta natural sentirse en un estado de felicidad, gozo y plenitud, sentirse total y completamente integrado: *Esta sesión ha sido la que más he conectado de todas y más he sentido en mi interior, me siento plena (Mireia)*. Este sentimiento de plenitud corresponde al ensimismamiento, un estado en el que el participante logra conectar consigo mismo, un estado contrario a la acción motriz rutinaria o mecanizada: *Cuando nos hemos tumbado para mover libremente cada extremidad y al final con las cuatro libremente, las movíamos de manera no mecánica, sino dejando que el movimiento surgiera por sí sólo para notar y disfrutar de la sensación de libertad, como una pluma movida a merced del viento, donde mi cuerpo era libre y estaba en armonía con el resto del mundo, me ha encantando (Zoe)*.

⁶⁶ “Como el cuerpo es nuestro amigo más fiel - nunca nos abandona ni nos traiciona - está guardando sus secretos hasta que queramos descifrarlos y no se cansa de darnos pistas, en forma de síntomas que es su forma de hablar. Al volvernos hacia él, empezamos a escucharle, no sólo nos dice quiénes somos sino cómo estamos y hacia dónde ir, resultado de la cohesión y armonía entre el pensar, sentir y estar” (Casasnovas, 2003:33).

En estos instantes uno llega a sentir que los pensamientos cesan: *Lo que más me ha llamado la atención es que ha habido un momento en el que no estaba pensando en nada, no sé explicarlo, pero de repente me he dado cuenta que estaba totalmente concentrada, sin pensar en nada (Blanca)*. Y aunque resulte verdaderamente complicado dejar de pensar, mediante la práctica de situaciones motrices introyectivas es posible aproximarse a la vivencia de lo que Chopra denomina la “superfluidez de la conciencia”, es decir, “cuando la meditación ‘enfria’ el proceso de pensamiento” (2006:235), en ese momento el control de la mente especulativa cede para dar paso a una sensación integrada y presente, conectado con el instante vivido y sumergido de lleno en la vivencia: *Otro de los ejercicios que he hecho ha sido el yoga ocular, para mí era agradable, tranquilo y hacía que me centrara en un punto y me quedé como tan, tan concentrada que llegó un momento en que pensaba que estaba sola en la sala mirando el punto tan fijamente que en mi mirada y en mi mente ya no había nada ni nadie más (Lua)*.

Y es frecuente que en estos casos el participante se refiera a la desconexión experimentada: *Además de mayor conocimiento del propio cuerpo, he sentido relajación, calma, desconexión, tranquilidad porque esta actividad me ha permitido desconectarme de la realidad y olvidarme de los problemas exteriores al centrarme en mi propio cuerpo. La mejor sensación de tranquilidad ha sido cuando al final hemos cerrado los ojos porque ha sido cuando más me he desconectado de la realidad (Georgina)*. Ya que en el lenguaje informal *desconectar* remite a aislarse de los problemas, pero en estricto sentido lo que se propone en estas situaciones motrices es una auténtica conexión consigo mismo.

De modo que aprender a disciplinar la atención es el primer objetivo y el primer paso para el neófito que se adentra en la exploración introyectiva, y sin duda alguna “sería de incalculable interés que los profesores, durante sus carreras docentes, aprendiesen a meditar y a interrogarse; y mucho más que practicasen alguna técnica específica de meditación (yoga, zen, dō, etc)” (Herrán, 1995:425), adentrándose en el largo camino del autoconocimiento.

Cuando se es capaz de disciplinar la atención sensible aumenta la propia sensibilidad perceptiva, es posible estimular las *sondas sensitivas* (Csikszentmihalyi, 2000) de

billones de células, microscópicas unidades estructurales y funcionales preparadas para adaptarse al medio en una autorregulación constante. De manera que, biológicamente se está preparado para gozar del banquete sensitivo, “la vía del proceder físico, lo que se denomina con pertinencia la acción motriz, contiene en sí misma la gran potencialidad de poner al alcance de cualquier ser humano la facultad de gozar de la propia vida” (Lagardera 2007:43), y de ello se trata.

Por tanto, cuando se logra disciplinar la atención, se puede experimentar el beneficio tan espectacular que comporta una educación de los sentidos, más allá de los hábitos y automatismos comportamentales asociados a ellos. Se experimenta la satisfacción de aprender a sentirse, a autorregularse en busca del equilibrio, respirando relajadamente, ajustando la postura, destensando la musculatura o regalándose un automasaje, por que, en definitiva, al obrar así uno se está haciendo cargo de su propia existencia.

5.2 GOZAR DEL BANQUETE SENSITIVO

Por tanto, también se considera un objetivo prioritario que los estudiantes aprendan a *disfrutar del bienestar, armonía y tranquilidad que aportan las prácticas motrices introyectivas*, ya que cuando se experimenta el placer en la práctica motriz consciente uno queda extasiado, gozando a cada segundo con el bienestar y el ensimismamiento: *La última actividad, también me ha gustado mucho, al igual que la que hicimos en la sesión anterior, me siento muy relajada y disfrutando de cada segundo que pasa, cerrando los ojos, dejando la mente en blanco... sintiendo las manos diferentes de cada uno de mis compañeros / as (Sara).*

De modo que a lo largo de las seis sesiones se pretende que los estudiantes logren deleitarse con los ejercicios realizados, que sean capaces de comprobar el bienestar que estos aportan, en definitiva que la práctica de las situaciones motrices introyectivas programadas resulte para ellos una experiencia “intrínsecamente gratificante”:

“La experiencia autotélica, o flujo, eleva el transcurso de la vida a otro nivel. La alienación da paso a la involucración, el disfrute reemplaza al aburrimiento, la impotencia da paso al sentimiento de control y la energía psíquica trabaja para reforzar la personalidad en lugar de perderse al servicio de unas metas extrínsecas. Cuando la experiencia es intrínsecamente gratificante la vida está justificada en su presente, en vez de ser el rehén de un hipotético beneficio futuro” (Csikszentmihalyi 1990:112).

5.2.1 Las clases de relajación

Si una palabra se repite constantemente en los diarios de prácticas de los estudiantes, esta es: *relajación*. Tanto es así que entre los alumnos las sesiones destinadas a las prácticas motrices introyectivas se conocen como *las clases de relajación*.

Sin duda es muy significativo comprobar en sus rostros y en su estado general lo que ocurre después de dos horas de práctica, especialmente en aquellos que logran ensimismarse, les inunda un halo de placidez, una expresión de paz que demuestra con certeza que se ha conseguido la tranquilidad anhelada. Y también sus relatos acreditan sobre los efectos que la práctica motriz introyectiva provoca en su vitalidad: *Ha sido una sensación relajante y curiosa que me ha permitido liberar todo el estrés que contenía dentro y con el que he entrado al comienzo de la clase. Una vez finalizado, me sentía llena de energía y totalmente renovada, como si realmente con cada espiración hubiera expulsado todo “lo malo” (Patricia)*. De manera que ellos mismos pueden constatar un antes y un después de la sesión, atribuyendo de este modo cualidades relajantes a los ejercicios practicados, ya que las tensiones con las que muchas veces acuden a clase se van disolviendo a medida que transcurren una tras otra las tareas motrices programadas.

Cada situación motriz tiene una resonancia distinta en cada participante, quedando impregnados de forma particular por la experiencia vivida, pero con un denominador común, el estado de relajación al que inducen las prácticas motrices introyectivas.

AUTORREGULACIÓN Y CONTROL DEL ESTRÉS

En este sentido es posible hablar de la capacidad de *autorregulación* que se desarrolla en las clases de prácticas motrices introyectivas, dado que los participantes

pueden comprobar en la propia piel lo que aporta la práctica y sus testimonios así lo avalan. A través de la práctica motriz son capaces de suavizar todo tipo de estados de tensión, estrés, ansiedad o dolor de espalda, y son testigos del bienestar y equilibrio obtenidos.

De la misma manera, también puede considerarse oportuno aludir directamente al *control del estrés*, por tratarse de una necesidad social de actualidad. El cansancio emocional entre el profesorado o el síndrome de desgaste personal es ya una realidad más que constatada, se trata de una patología propia del siglo XXI, que ha llevado por consenso a todos los sindicatos en este país a considerar desde 2007 el *burnout* como un accidente laboral propio de la profesión docente (Tifner et al., 2006).

En esta investigación no se pretende hacer un análisis de las causas u origen de las situaciones estresantes, o que conducen al síndrome de estar quemado o *burnout*. Únicamente apuntar que se trata de circunstancias propias del desempeño de la profesión, es decir, a las que irremediamente se ve abocado el maestro, y que por tanto demanda de éste el autocontrol necesario. Sin embargo, desde este estudio se quiere insistir en el alcance de la acción motriz consciente, de las prácticas motrices introyectivas en pos del bienestar personal y social, considerando el desarrollo de la dimensión introyectiva como una competencia socio-personal de importancia capital para el maestro en formación.

En esta experiencia pedagógica, los participantes vivencian cómo los ejercicios practicados alivian el desasosiego y la ansiedad, comprueban como la atención a la respiración diafragmática elimina el estrés y el agotamiento. Lo experimentado en estos ejercicios les hace considerar que gracias a la respiración son capaces de desprenderse de sus preocupaciones: *En los ejercicios de respiración china he sentido el dominio de mi respiración y al final he podido sentir un alivio, como si mis tensiones personales acumuladas quisieran irse (Alicia)*. Y es que literalmente las tensiones “se van” cuando se respira de modo consciente, cuando se siente el proceso desde la inhalación a la exhalación, todo cambia radicalmente en el existir humano hasta el extremo de vivir una auténtica renovación: *Siento que se va la energía negativa y que todo mi cuerpo se descarga de algo muy pesado. Siento como si renovara todo en mi ser, oxigenada (Mireia)*.

La práctica de situaciones motrices de respiración diafragmática induce a un estado de máxima relajación, estado *alfa*, que ayuda a conectar con el propio aliento vital. En cada espiración uno se despoja de las crispaciones, al inspirar penetra el *qi* o energía vital, experimentando el sosiego en cada ciclo respiratorio: *He conseguido relajarme mucho y he podido desconectar del estrés de los exámenes. Las respiraciones me han servido para olvidarme de los agobios y del cansancio acumulado (Mónica)*. Ya que respirar conscientemente es una forma tan sencilla como efectiva para restablecer el equilibrio psicósomático comprometido a menudo por los distintos avatares del día a día.

Asimismo, estirarse es una de las prácticas motrices más recomendables y necesarias para realizar cada día. Tal es el caso de doblar el espinazo hacia delante, se trata de un ejercicio muy apto para estirar las cadenas musculares posteriores: *Que gusto... En esta sesión me he dedicado a la postura bípeda y deslizando lentamente hacia abajo y en orden: cervicales, hombros, tronco... se notaba como la tensión se liberaba, como cada parte se descargaba, que bien... (María)*, y todavía mejor si se acompaña de una percusión sobre los músculos hecha por el compañero desde la fontanela hasta el sacro: *Cuando los compañeros nos han dado los golpes en la espalda ha sido lo mejor, era una gozada sentir la liberación de los músculos, como se estiraban, se relajaban, notabas perfectamente toda la espalda, era una maravilla (Zoe)*.

Ya que sin duda, destensar la musculatura constituye uno de los mayores placeres al liberarse las tensiones y rigideces acumuladas, y en especial cuando se estiran las cadenas musculares posteriores. A partir de las aportaciones de la fisioterapeuta Françoise Mézières se extiende el conocimiento de lo que supone el acortamiento de las cadenas musculares posteriores, la autora afirmaba que “la causa, única, de toda deformación corporal es el acortamiento de la musculatura posterior” (en Bertherat, 2000:14). De modo que las cadenas musculares posteriores, debido a su organización, funciona como un único gran músculo, tanto es así que “cada vez que nos crispamos, que nos ponemos rígidos, que nos ‘bloqueamos’, cada vez que nos exasperamos, ponemos en tensión uno u otro de nuestros músculos posteriores y, como consecuencia, a todo el conjunto” (Bertherat, 2000:15), por tanto al estirarse es posible mitigar o disolver las rigideces que son fuente de dolor y malestar, tantas veces instaladas de los pies a la cabeza.

El contacto corporal también contribuye de forma evidente al alivio de tensiones, de ahí que se propongan ejercicios didácticos con una lógica interna cooperativa: *Cuando he recibido el masaje me he destensado mucho, he estado a gusto, y sobre todo al finalizar. Los golpes que recibía en la espalda me han recordado a cuando te cae agua desde una pequeña cascada o salto de agua. Al irte flexionando hacia delante me destensaba más (Santi)*. Y es que el contacto tiene un gran poder curativo, por ello la existencia de terapias manuales, sin duda el contacto permite restablecer el equilibrio psicósomático.

La profunda relajación suscitada en algunos ejercicios es una muestra fehaciente de los efectos reparadores ante el contacto recibido, así lo expresa esta alumna que se muestra totalmente entregada a la compañera cuando recibe el desbloqueo articular: *En el masaje por parejas (relajación coreana) he disfrutado como nunca, he dejado a Ana que hiciera lo que quisiera conmigo y yo solo he cerrado los ojos y me he liberado de tensiones y ha sido una verdadera gozada, no tenía ni ganas de reír de lo relajada que estaba. Al tener confianza en la otra persona yo me he sentido más libre para poder relajarme y por ello lo he hecho totalmente (Inma)*.

Desbloquear las articulaciones permite descomprimirse ante el efecto irremediable de la fuerza de gravedad, de tal manera que las articulaciones recuperan el espacio perdido, se hidratan y liberan, mejorando los recorridos articulares, todo ello suscita una vivencia placentera en los participantes, como lo demuestra esta extensa cita: *Hoy es el día que más me he relajado sin ningún lugar a dudas. Lo primero que hemos hecho ha sido mover todas las partes del cuerpo, con este simple ejercicio yo ya he comenzado a relajarme. Después nos hemos tumbado y hemos movido todo de manera progresiva, así me he relajado más aún porque son ejercicios que no te cuesta mucho esfuerzo ni mucho cansancio hacer y te quedas como liberada, así es como me siento yo ahora (una vez terminados los ejercicios), me siento LIBERADA y RELAJADA. Además, no sé porque, pero hoy me he concentrado más que otros días (Jana)*.

Liberarse y relajarse es desprenderse de lo que molesta, tal es el acopio de tensiones y rigideces en las tareas cotidianas que cuando se disuelven aflora un sentimiento de verdadera “paz interior”: *Me ha ido muy bien porque tenía mucha tensión en los*

brazos, de estar muchas horas en el ordenador y escribir mucho, los encuentro más tranquilos. Estoy muy relajada y con paz interior (Mireia).

Tal y como se ha insistido reiteradas veces el uso de objetos favorece y no poco el desarrollo de la introyección motriz, en este caso los protagonistas de la experiencia pedagógica comprueban como a través de la justa presión ejercida sobre una pelota de tenis y una pica de madera es posible aflojar los “nudos” que surcan la planta del pie, es decir, las rigideces instaladas: *Después de este ejercicio, hemos practicado la estimulación plantar que me ha encantado. Esta actividad consistía en masajearnos los pies con una pelota de tenis y con un rodillo de madera. A veces en según que zonas me dolía bastante presionar, pero la verdad que luego he notado una gran diferencia en los pies (Juana)*, y de eso se trata, de verificar *in situ* los efectos y el alcance de los ejercicios practicados.

Los participantes son testigo de que los acortamientos musculares son fuente de dolor, pero al mismo tiempo descubren su capacidad de autorregulación que les permite vencer las molestias, sin bloquearse, entregados con plena consciencia en el ejercicio realizado, capaces de autorregular sus acciones motrices actuando con absoluta tranquilidad y con la certeza del bienestar obtenido: *Me han dolido los pies en diversos sitios cuando pasaba la pelota de tenis por el medio de los pies, pero luego al quitarme la pelota de los pies me he sentido muy relajada y descansada como si se hubiera ido una gran presión de mí (Alexandra)*. Lo cual atestigua acerca de la consecución de un objetivo crucial en el proceso de mejora, ya que se es capaz de transformar el dolor en bienestar: “Lograr ser capaz de transformar el dolor en bienestar, implica interiorizar una atención de sí mismo de tal intensidad que es indicador de una conducta motriz más que óptima, en este caso ideal” (Lagardera, 2007:300).

RECUPERANDO EL EQUILIBRIO: AJUSTE POSTURAL

Para la docente e investigadora la relación con el espacio en las prácticas motrices introyectivas figura como un aspecto primordial, lo que se ha identificado como la posición corporal adoptada por el participante en la realización de los ejercicios didácticos. En estas sesiones se proponen situaciones motrices para que los

participantes aprendan a ajustar su postura, es decir, a ocupar el espacio, el propio espacio, en busca del equilibrio y bienestar.

En especial, se insiste en la importancia de acciones motrices tan cotidianas como sentarse, permanecer de pie o caminar, y en la posibilidad de sentir en cualquier momento del día y en cualquier lugar el placer y gozo de llevarlas a cabo, siempre y cuando se haga con sumo respeto y en armonía con la propia morfología. De ahí la trascendencia de ser capaz de ajustar las propias posturas para recuperar o sostener el equilibrio.

Mantenerse erguido como un junco es una experiencia de armonía, ya que la verticalidad cabe entenderla más allá de la biomecánica, la verticalidad pone en juego a la persona en todas sus dimensiones, morfológicas, energéticas y emocionales (Keleman, 2003).

Tanto en bipedestación como en la postura sedente la espalda permanece alineada desde el sacro hasta la fontanela, la espalda se endereza libre, estirada y experimentando la verticalidad sin esfuerzo ni tensiones: *Cuando nos hemos vuelto a poner en posición de reconocimiento a mi me ha envuelto una nueva sensación de tranquilidad, de armonía, y además he seguido manteniendo el pleno contacto con mi percepción corporal, en ningún momento me he separado de eso, he vuelto a sentir por completo mi cuerpo, y más concretamente mi espalda. He encontrado una posición muy cómoda, en la que a lo mejor no me puedo llegar a dormir, pero sí que me puedo relajar y con toda tranquilidad. Sobre todo me ayuda a encontrar la posición el estirar la cabeza hacia el techo, y manteniendo mis isquiones en una posición adecuada. He llegado a sentir que la espalda no me molesta en absoluto, nada me duele (Julia).*

En esta situación nada duele, nada molesta, porque uno es capaz de mantenerse en el equilibrio natural de una espalda estirada sin crispaciones, lo cual es un hallazgo de grandes dimensiones para los estudiantes de magisterio, porque sin duda llegar a ser capaz de gozar con la verticalidad de la propia postura es una garantía de bienestar.

En este sentido los participantes descubren los ajustes pertinentes que les permiten obtener posturas adecuadas a sus características individuales, se trata de modificaciones en los apoyos, en los ejes de simetría tanto vertical como horizontal o de lo conveniente de activar la respiración diafragmática, mediante estas modificaciones los participantes comprueban su capacidad para encontrar posturas ajustadas para cada uno de ellos, se trata de una autorregulación que ellos mismos corroboran a través de la práctica: *En la siguiente postura bípeda, donde estaba sin flexionar las piernas, he estado un poco incómoda y me dolía un poco la espalda, por lo que no he podido concentrarme demasiado. En la última postura que ha sido basculando el peso y flexionando las rodillas me ha gustado, no he sentido ningún dolor ni pequeña molestia y con la ayuda de las respiraciones he podido relajarme (Mónica).*

En eso consiste ser capaz de ajustar las posturas, en saber escuchar las propias sensaciones y discernir mediante la atención los equilibrios y desequilibrios en éstas: *Luego he sentido mis ísquiones y he cogido una postura estable donde todo mi cuerpo se siente armonizado y relajado. Con el culete un poco elevado, sentada al borde y con las rodillas por debajo de la pelvis y cerrando los ojos se estaba muy relajada, me hubiera quedado dormida, está muy bien saber como mi cuerpo está cómodo y no hacerle coger posturas erróneas (María).*

Todas estas modificaciones que realizan los estudiantes constituyen ajustes posturales que en ningún caso proponen un modelo a imitar. Aunque en el lenguaje común de los estudiantes aparece reiteradas veces la apelación a posturas correctas e incorrectas: *También he andado finalmente adoptando la postura correcta, la sensación era ideal, se podía sentir un peso equilibrado (Alicia).* Pero es preciso insistir en la pertinencia de referirse a posturas ajustadas y desajustadas, ya que no existen dos personas iguales, no existe una postura correcta universal, tan solo orientaciones que cada uno aprende a poner en práctica a través de la acción motriz consciente.

En este cometido, es decir, la búsqueda del equilibrio, la cooperación introyectiva toma una notable dimensión. Si bien se insiste en este estudio acerca de las virtudes de la cooperación introyectiva, los relatos de los estudiantes son en este sentido

concluyentes. Ya que corroboran las facilidades que el otro ofrece para disfrutar de una postura que al ejercitarse en las situaciones psicomotrices no ofrece la estabilidad o tranquilidad buscadas: *Sin embargo a la hora de que mis compañeros sintieran mi postura me he sentido muy relajada y la postura que al principio me incomodaba mucho, de pie quieta, ha pasado a ser muy agradable y satisfactoria (Ana).*

Incluso permite a los participantes estar tan absolutamente relajados en esta postura que se deleitan con el aluvión de sensaciones recibidas: *La segunda parte de la sesión me ha gustado muchísimo. Primero he tenido que sentarme en el centro y que mis compañeros me hicieran la imposición de manos. Me he sentido muy cómoda y relajada y cada uno de ellos me ha transmitido miles de sensaciones distintas, ha sido increíble, el notar el tacto de sus manos, el olor, la respiración, etc. (Diana).*

Tan increíble como real, aunque al siguiente testimonio la sensación tan gratificante le transporte a una especie de irrealidad pasajera: *Cuando he sido yo la que me he sentado ha sido una sensación del todo gratificante. Me he relajado mucho. Además notaba una sensación como de no estar en ningún lugar, es decir, era como si estuviese sola y las manos pasaran por mí para relajarme. Ha estado muy bien. Cuando he abierto los ojos he visto todo extraño, no sé como explicarlo, como si todo fuera irreal por unas décimas de segundo (Blanca).* Y es que cuando uno es capaz de abrirse a las sensaciones y estar plenamente ensimismado en las acciones motrices o como en este caso en la quietud al permanecer sentado, es posible vivir el presente desde otra óptica, consciente y sensitiva, muy distinta a la habitual, pudiendo ejercitarse con auténtica fruición.

De modo que en ocasiones con tan solo intuir la proximidad de las manos del otro se apacigua el ánimo: *La tercera y última parte, ha consistido en recibir una calma por parte de un compañero transmitida desde el primer contacto o incluso desde el primer presentimiento de que estaba cerca su mano (Alicia),* la cercanía de las manos, su energía reparadora consigue suavizar, cuando no, eliminar, el dolor, el nerviosismo o la tensión. En efecto las manos transmiten tanta energía que no es necesario el contacto directo para darse cuenta, pero sin duda al hacerlo el contacto

corporal se transforma en un bálsamo, en un contacto reparador, ya que “en situación de sufrimiento, el contacto es un poderoso medio de restauración de uno mismo” (Le Breton, 2007:191).

EL TIEMPO COMO INDICADOR DE BIENESTAR

Sumergirse de lleno en la práctica motriz implica permanecer absorto en el presente, el aquí y ahora de la experiencia, en este instante el tiempo se relativiza, uno se entrega sin reservas a la acción motriz consciente. En el ensimismamiento se vive una especie de atemporalidad, un minuto puede llegar a ser una eternidad gozosa o dos horas un breve instante de satisfacción.

Cuando el participante logra sentir auténtica complacencia y sosiego en el ejercicio practicado desea permanecer más tiempo ejercitándose: *El caminar por la sala y buscar un punto me ha gustado y me he encontrado con mucha armonía y sosiego, se me ha hecho muy cortito (Mireia)*, de este modo, aludiendo a la brevedad se hace patente el confort sentido en el ejercicio. Y es posible afirmar que existe una relación directamente proporcional entre el bienestar suscitado en la práctica y el agrado con la continuidad de la misma.

Al producirse la apertura de la consciencia sensitiva se empieza a degustar las propias sensaciones. Sorbo a sorbo uno se deja seducir por su particular dulzura, anhelando prolongar el tiempo que permite el encuentro con uno mismo: *Me quedé con el deseo de perder el tiempo, tumbada en el suelo, pero en realidad considero que no sería perderlo, sino aprovecharlo para mi cuerpo y mi interior, simplemente cerrando los ojos y escuchar lo que me rodea (Concha)*. Y así es, ya que el tiempo ni se gana, ni se pierde, esto no es más que un producto propio de la sociedad capitalista que ha enseñando a contemplar el tiempo como algo material, desde la máxima “el tiempo es oro” (Honoré, 2005)⁶⁷.

⁶⁷ “En 1748, en el alba de la era industrial, Benjamin Franklin bendijo el matrimonio entre el beneficio y la prisa con un aforismo que hoy sigue en plena vigencia: ‘el tiempo es oro’. Nada reflejaba o reforzaba mejor la nueva mentalidad en el cambio que suponía pagar a los trabajadores por horas en vez de hacerlo por lo que producían. Una vez establecido que cada minuto costaba dinero, las empresas emprendieron una carrera interminable por acelerar la producción” (Honoré, 2005:29-30).

De manera que la reconciliación con el tiempo es uno de los hitos a alcanzar por los participantes que se inician en la práctica de situaciones motrices introyectivas, aprender a sumergirse en el tiempo como un fluido, como un gas, aprender a diluirse en y con la acción motriz realizada, vivir en el presente. En efecto, disfrutar con atención plena permaneciendo sosegado, en armonía y tranquilidad: *Me ha gustado mucho. He aprendido posturas nuevas y armónicas para mi cuerpo. Soy muy nerviosa y cambio de postura muy rápidamente porque me canso enseguida. Con estos ejercicios he sido capaz de aguantar en una postura concreta todo el tiempo necesario (Isabel).*

Aunque en estricto sentido el mejor testimonio no es aquél que habla del deseo de estar o aguantar más tiempo, sino el que no habla del tiempo porque está perfectamente diluido en él, a pesar de la paradoja, se está haciendo referencia al participante ensimismado, el que vive en tiempo presente como auténtico indicador de satisfacción: *La principal sensación que he sentido durante toda la sesión ha sido de tranquilidad, como de equilibrio, parecía como si todo a mi alrededor se hubiera detenido y sólo existiera yo en ese momento, bueno ni siquiera yo como un todo, estaba centrada en como se dilataban y contraían mis pulmones, en el diafragma, como esto provocaba que notara todos los puntos de mi cuerpo en contacto con el suelo, que mis músculos parecían más ligeros, era una sensación de armonía, bienestar (Zoe).*

5.2.2 Sobre la necesidad de práctica motriz consciente

Los efectos de la práctica de situaciones motrices introyectivas en el bienestar personal y social dan buena cuenta de que se trata de un bien de valor incalculable y que cada cual tiene la posibilidad de ponerlo en práctica. De ahí la importancia de incluir estas prácticas motrices en los programas de formación inicial del profesorado, en especial en aquellas titulaciones destinadas a la educación en la primeras etapas de la infancia, como una competencia necesaria para alcanzar una vida personal y social satisfactoria.

De esta manera se considera prioritario que los estudiantes de magisterio de educación infantil aprendan a disfrutar en la práctica de situaciones motrices introyectivas, que gocen al ejercitarse de manera consciente y que sientan el bienestar que la introyección motriz introduce en su vida: *Me siento como si hubiese estado en una nube, estoy desbloqueada y tranquila, más relajada. Esa música ha hecho que liberásemos tensiones y dejásemos que la sangre fluyese por todo el cuerpo suavemente (Lua)*. Por tanto pueden comprobar que la práctica motriz les permite restablecer y mantener el equilibrio psicósomático imprescindible en el desempeño de la labor docente.

Aunque por alguna razón, sin duda compleja y que no es motivo de análisis en este estudio, la sociedad actual descuida estos conocimientos procedimentales a pesar de representar un baluarte esencial para el logro de una vida de bienestar y felicidad. El siguiente testimonio alerta sobre las consecuencias tan nefastas de la falta de educación motriz, la falta de una cultura física orientada hacia el bienestar y el equilibrio: *No me suelo encontrar muy cómoda en estas ocasiones, estar tan pendiente de mi cuerpo, en lugar de relajarme me crea ansiedad y por eso me agobio (Diana)*. ¿Cómo puede uno agobiarse en su propia piel? ¿No anuncia este testimonio un desajuste importante? En efecto, la desconexión sensitiva es el germen del malestar y a todas luces algo insostenible en el maestro.

El grado de *autoaceptación* (Maturana y Verden-Zöllner, 1998) con el que uno vive determina los vínculos afectivos y relacionales con los demás (con los alumnos) y, qué tipo de educación puede esperarse del que niega el contacto con su propio cuerpo. El que se sienta desintegrado, descorporeizado, o ni tan siquiera sepa como se siente, difícilmente ayudará a los demás a sentirse, más bien perpetuará una actitud empobrecida e injusta hacia sí y hacia los demás. El maestro no puede *descorporalizar* su pedagogía, porque lo desencarnado es tan irreal como nefasto, la motricidad es un principio ontológico, la separación de la motricidad, entonces, es una forma de negar la identidad, la propia y la del otro (en este caso la del niño):

“No hay ninguna posibilidad de autoidentidad en conciencia de sí mismo sin conciencia corporal. Así, cuando en la epigénesis de un niño o niña, se interfiere en el desarrollo de su conciencia corporal a través de interacciones que niegan o

rechazan su corporalidad, se interfiere tanto en el desarrollo de su conciencia corporal como en el desarrollo de su conciencia de sí y de su autoaceptación” (Maturana y Verden-Zöller, 1998:85).

LA FALTA DE PRÁCTICA. APRENDIENDO A TRAVÉS DEL DOLOR

Algunas personas solo se dan cuenta de su cuerpo cuando sienten dolor, se han acostumbrado a percibirse desde y por el dolor (González, 2005). “El dolor es una experiencia forzosa y violenta de los límites de la condición humana, inaugura un modo de vida, un encarcelamiento dentro de uno mismo que casi nunca da tregua” (Le Breton, 1999:33).

Los participantes de esta experiencia pedagógica, a pesar de su juventud, demuestran múltiples achaques con los que conviven habitualmente, dolores, tensiones, estrés, una serie de indicadores a todas luces patológicos. Lo más alarmante y negativo es que en muchos casos se considera que estas molestias son prerrogativas de la edad, lo cual no es más que un engaño de la mente o un desconocimiento acerca de la propia existencia con consecuencias altamente peligrosas para una vida plena y feliz.

Cuando el participante neófito toma consciencia de sus desajustes y dolencias puede reaccionar con bloqueo y nerviosismo, pero lo más importante es cuando se da cuenta de que también puede aprender a no sucumbir ante el dolor experimentado, si no aprovecharlo para optimizar las propias conductas motrices introyectivas, para aprender gracias al dolor, ya que éste se convierte en un valioso indicador para conocer los propios desajustes y propiciar así su posible transformación en bienestar.

De manera que detectar todo tipo de dolencias supone una vía por la que cada uno puede explorar su corporalidad, son pistas que mediante la atención sensible se aprende a descifrar, a descodificar, a comprender su significado. Se trata de mitigar o llegar a disolver a través de la acción motriz consciente aquellos desajustes que incomodan e impiden una vida gozosa.

Ahora bien, cuando a veces el dolor se hace muy intenso resulta complicado mantener el sosiego necesario para eliminarlo: *Me ha dolido masajear el pie con el rodillo, porque notaba unos pinchazos, quería seguir haciéndolo pero había*

momentos que tenía que parar por que me dolía de verdad. Me duele en el centro, muchas veces he tenido calambres exactamente donde me dolía (Carmen). En esos casos es importante tratar de mantenerse sereno, sin angustiarse y ayudarse de la respiración para paliar el malestar: *Primero hemos masajado nuestros propios pies, al principio me dolía, pero poco a poco con la respiración el dolor ha ido disminuyendo (Jana).* En este caso el dolor es la expresión tangible de que algo no marcha bien, es una señal que puede ayudar a conocer las propias limitaciones y dificultades, de modo que si se aprende a focalizar la atención hacia el lugar de donde procede y a respirar profundamente, es posible lograr disolver las tensiones y crispaciones fuente del malestar.

Aunque no siempre se consigue y cuando esto es así el participante se hace presa de un desagradable malestar: *En la posición equilibrada, las rodillas me dolían mucho hasta los talones de los pies. Me ha costado mucho encontrar el equilibrio. Ha sido una lucha constante entre mis rodillas y mi mente. Ha sido una sensación desagradable (Mireia).* Una lucha que no es aconsejable mantener, pues más bien se trata de que a través de la suavidad uno pueda restaurar o restablecer poco a poco el equilibrio comprometido, se trata de una actitud con la que ejercitarse sin “esfuerzo”:

“Cuando la persona que medita ambiciona desarrollar la atención – cuando ambiciona desarrollar una nueva habilidad mediante la voluntad y el esfuerzo – justamente entonces su mente se aferra y galopa y la atención compasiva lo elude. (...) Cuando la persona que medita finalmente comienza a soltar en vez de esforzarse por alcanzar un estado de actividad particular, entonces descubre que su cuerpo y mente están naturalmente coordinados y que la reflexión atenta y encarnada es una actitud natural” (Varela, 1996:99).

Esta es sin duda la actitud encomiable al ejercitarse en las prácticas motrices introyectivas, aprender a estirarse, a respirar o a permanecer de pie quieto con disciplina pero sin lucha ni crispación, unidos mente y cuerpo.

Cuando se ponen en práctica estos ejercicios queda al descubierto la falta de armonía en acciones motrices tan comunes como complejas, tales como sentarse, permanecer de pie o caminar. Complejas porque parece ser que los hábitos de comportamiento cotidianos no hacen más que incrementar las dificultades por mantenerse erguido en

equilibrio: *Con la postura bípeda correcta, que hemos estado practicando durante esta sesión, hemos tenido que andar por la sala; me he sentido bastante extraña y no estaba muy cómoda al no estar acostumbrada, pero creo que nadie anda así por la calle (Juana), en efecto, poca gente anda de este modo por la calle, de ahí que dorsalgias, lumbalgias u otros focos de dolor en la espalda sean una de las principales causas de baja laboral en este país (González, 2005; Lagardera, 2007).*

De los pies a la cabeza, a lo largo de las cadenas musculares posteriores se vive atenazado por rigideces acumuladas año tras año de repetición de comportamientos lesivos: *Al estar sentada en la misma posición, con la espalda totalmente recta, notaba unos pinchazos en una parte de la espalda, que por lo general, la suelo llevar contracturada, en cambio, al estar encorvada, no me dolía nada, la costumbre de la mala posición. He de reconocer que siempre en casa me han dicho como tenía que sentarme, pero a pesar de ello, no lo hago, no estoy cómoda, me siento forzada. Aunque también es cierto que no suelo pararme a pensar en como estoy sentada, si es o no una buena posición, simplemente me siento (Margarita).* Y ahí radica el origen de su malestar, la inopia más absoluta en la que se decide vivir. Los acortamientos musculares, la compresión de los discos vertebrales o las compensaciones estructurales se hacen inevitables cuando la desatención es la norma, cuando se mantiene el cuerpo con sus secretos al margen (Casasnova, 2003), hasta que un día inevitablemente algo provoca que se haga patente el problema.

En este caso, y de manera muy suave, es posible descubrir estas dolencias a través del ejercicio, sin trauma, con dedicación, pero en otros casos no se tiene la misma suerte y de pronto uno se queda literalmente postrado en una cama con una lumbalgia que le impide dar un paso más, o vive aquejado permanentemente de cefaleas insoportables, mal humor y una lista interminable de achaques, todo ello fruto del estado de sonambulismo para el que prepara la sociedad actual.

La imposibilidad de permanecer quietos, sentados o de pie, reposando, en calma, en un estado cercano a la meditación es un indicador inconfundible de la incomodidad e inestabilidad experimentadas: *Al principio de la sesión, nos hemos quedado quietas de pie, y yo por lo menos, no he logrado mantenerme quieta, ya que me encontraba incómoda y sentía la necesidad de cambiar el peso de las piernas, mover las*

rodillas... (Berta). Ya que pocas veces se mantiene una postura de pie que respete el eje vertical, es decir, la simetría, el reparto igual del peso, si no que habitualmente se producen compensaciones estructurales, y que se hacen evidentes tanto al estar de pie, como al sentarse, caminar o en cualquier actividad realizada:

“En la cotidianeidad de muchas personas los peligros y amenazas no parecen ser muy relevantes y por esta misma razón, la persona desatiende las reacciones producidas en su cuerpo. Las respuestas se dan siempre pero lo hacen de un modo cauto y silencioso. Con el tiempo, cuando la rigidez, las desviaciones y compensaciones no encuentran modo de esconderse y las estructuras se resienten, el cuerpo se delata aumentando la voz como señal de alarma y reclamo de atención” (González, 2005:7).

Y esta “señal de alarma” se traduce en dolor, sobre todo cuando se reclama un estiramiento o una postura a la que no se está acostumbrado: *En la postura equilibrada, al principio estaba bien, pero cuando el tiempo transcurría, los gemelos se iban cargando, los pies al estar a ras del suelo y tan paralelos me han llegado a doler. La verdad es que no podía aguantar mucho en esa postura (Lorena)*, señal inequívoca de que esta alumna tan solo ha conseguido una comodidad aparente y pasajera, que no le permite gozar de su propia verticalidad.

A pesar de que las exigencias energéticas en estas tareas motrices no son elevadas algunos participantes se sienten fatigados, sin duda por causas diversas, pero en gran parte debido al exceso de tono muscular mantenido durante la práctica. Al propio protagonista le resulta difícil tomar conciencia de estas irregularidades, ya que muchas alteraciones del tono son inconscientes, pero sin embargo puede percibir de forma muy clara sus consecuencias: *Doblando la espina dorsal sola me he sentido bien, aunque un poco rara con toda la sangre en las manos y la cabeza, lo que me hacía sentir calor. Me dolía un poco la zona lumbar y las piernas se me cansaban un poco (Olga)*, de modo que de nuevo al estirarse se hacen patentes los acortamientos musculares ubicados en la parte posterior del cuerpo, emergiendo en forma de dolor y agotamiento. Es en estas situaciones cuando “*el tigre*”, como diría Bertherat

(1998)⁶⁸, muestra su voracidad, pero también es el momento de darse cuenta y tomar cartas en el asunto para transformar el dolor en bienestar.

Cuando se manipula o masajea al compañero también es preciso encontrar el tono justo, *eutónico* como diría Gerda Alexander (Hemsey de Gainza, 1991; Murcia, 2008)⁶⁹, de lo contrario el exceso de energía empleado en las acciones motrices conduce a incrementar la sensación de cansancio: *Por otro lado, cuando tocaba dar el masaje era cansado, había que estar atento y concentrado para no hacer mal al compañero (Eva)*. También la novedad de la interacción motriz y la exigencia de atención son motivos suficientes para que el participante sienta arremolinarse sus temores hasta el extremo de causarle auténtica fatiga: *Ha sido entretenido aunque cansado el ir presionando el diafragma del compañero. Por el abdomen parecía que le iba a hacer daño, aunque no fuese así, y daba bastante impresión (Olga)*. Lo que atestigua sobre las dificultades de permanecer sentado junto al compañero, absorto y ensimismado con la mano en su abdomen.

Como ya se ha explicado en anteriores epígrafes, entre los estudiantes estas sesiones se conocen como las clases de relajación, pero además para algunos se podría considerar el momento de *descanso o recuperación*. En algunos casos los estudiantes llegan agotados a clase, y es posible verlos sucumbir ante la somnolencia y advertir como quedan paralizados ante el cambio de consigna, no se mueven, parecen haber entrado en un sueño profundo y requerido, aunque esto no sea, en efecto, lo común. Pero si un estado de somnolencia con el que el participante puede seguir ejercitándose, algunos lo atribuyen a la hora en que se realiza la clase: *El yoga para los ojos, ha sido entretenido pero quizás me he relajado demasiado, he estado a punto de dormirme, pero porque ha sido a primera hora (Sara)*, aunque la evidencia es que uno acude sin el descanso suficiente y que este probablemente no hará más que aumentar en segundas y terceras horas.

⁶⁸ La fundadora de la Antigimnasia, en su particular estilo divulgativo, utiliza en la *Guarida del tigre*, la metáfora de que en la espalda, a través de las cadenas musculares posteriores habita un tigre del que la mayoría de gente desconoce su existencia: “No obstante, lo terrible no es tenerlo, sino ignorar que lo tenemos. No saber, eso es lo que causa estragos, corroe, hace que tanta gente se arrastre fatigada, ansiosa, con los músculos rígidos y doloridos” (Bertherat, 1998:9).

⁶⁹ En abril de 2008 se invitó a Raymond Murcia, profesor de eutonía y discípulo directo de Gerda Alexander, a impartir un curso de *Introducción a la eutonía*, en la Universidad de Zaragoza.

Otros, sin embargo, se dan cuenta de que viven enfrascados en una rutina estresante y agotadora: *En el ‘desbloqueo articular’ sentía una relajación total, descanso, llegándome a casi dormir realizando la actividad yo misma. Es tiempo de exámenes y no duermo muy bien teniendo este tipo de preocupaciones en mi cabeza, por ello con estas relajaciones desconecto y me entra sueño, ganas de descansar un poco (Martina)*. Porque al reposar los pensamientos y bajar la guardia, la sabiduría del cuerpo hace gala de su existencia induciendo al sueño reparador tan necesario. Aunque en este caso lo deseable es que se acuda a clase con el descanso suficiente para poder permanecer atento, plenamente consciente, de lo contrario la atención se mueve en un mar de sombras atrapada por Morfeo, convirtiendo el ejercicio en algo “rutinario y mecánico” (Lagardera, 2007:131): *Luego he llegado a un estado en el que estaba como dormida, pero podía escuchar lo que tenía que hacer, y lo realizaba como un zombi, casi sin saber lo que hacía (Olga)*, siendo el momento en el que esta alumna se pierde su propia película, desconectando su atención en el ejercicio realizado.

Estas vivencias son un bosquejo de las emociones que alertan sobre el benefactor alcance de las prácticas motrices introyectivas, pero también de la necesidad de ejercitarse de forma continua y responsable para obtener verdaderas mejoras, dándose cuenta de los diferentes achaques y prestarles atención. Ejercitarse sin prisas, con el maravilloso andar de la tortuga, progresando día a día, sorbo a sorbo, con la fruición que supone ir de la mano de la propia vida.

5.3 ELOGIO A LA LENTITUD

Sin embargo, actualmente, ante la angustia del trepidante vivir, siempre con prisas, pocas veces o ninguna, se destina unos momentos a algo tan básico y primordial como el cuidado y atención de uno mismo:

“El siglo XXI es hijo de la modernidad, de aquella que fraguaron los ilustrados, librepensadores y racionalistas de los siglos XVII y XVIII con todas sus esperanzas, ilusiones y mejoras, aunque actualmente se ha radicalizado de tal modo que va camino de construir una sociedad red que envuelve a todos los humanos con

torrentes de información, con virtualidad informática y con poderosa tecnología. ¿Qué está pasando con el sentir en esta sociedad de la comunicación? ¿Qué se hace con las emociones, los sentimientos, con las sensaciones, con los dolores, con los pies, con las manos, con la pelvis..., con la *physis* entera?” (Lagardera, 2007:317).

Designio de los tiempos que corren, se aprende a vivir de espaldas al cuerpo sintiente, el cuerpo “con sus razones” (Bertherat, 1987) se deja aparte. Se aprende que la prisa y las múltiples ocupaciones cotidianas son lo propio de la vida adulta, hasta tal punto que aquél que no confiesa ir estresado se convierte en una especie de holgazán o alguien sin importancia a los ojos de una sociedad que parece dignificar el estrés. Por lo visto socialmente se admira aquél que permanece ocupado, agitado, con múltiples obligaciones, resoplando frases como: – “no tengo tiempo; voy estresado; no llego a todo” – desde la infancia se aprende a tener agendas repletas de actividades, a la jornada escolar le sigue una jornada extraescolar, sublimándose en la vida del adulto un ritmo trepidante.

En este contexto, emergen respuestas sociales en desacuerdo con esta actitud apresurada frente a la vida. El éxito del *Elogio de la lentitud* del periodista inglés Carl Honoré se entiende en este marco en el que empiezan a despertar ciertas inquietudes por redescubrir o retomar una vida más pausada, más sosegada. La aparición de “un movimiento global en pro de la lentitud”, el *movimiento slow* (Honoré, 2005:21) acredita sobre el interés de retomar estilos de vida más sostenibles. Este movimiento cultural se origina en Bra, en el Piamonte italiano, a partir del *slow food*, con toda una filosofía de amor y mimo a la gastronomía, pero que cuenta con cada vez más adeptos en el mundo y que preconiza una vida más sostenible, menos CO², acabar con el estrés, ejercicio físico sostenible, una vida donde la consideración de la lentitud toma fuerza, con iniciativas que pretenden boicotear el culto a la velocidad⁷⁰. En este sentido las prácticas motrices introyectivas armonizan con esta filosofía de elogio a la lentitud, el tempo pausado toma las riendas cuando uno las pone en práctica.

⁷⁰ Una de estas iniciativas tan disparatada como maravillosa es la pieza para órgano compuesta por el músico Jonh Cage con una duración de seiscientos treinta y nueve años, y que está sonando en la iglesia de San Burchardí, en una pequeña población alemana. La iniciativa pretende desafiar y promover una revolución de la lentitud, y el nombre del tema musical es *As Slow As Possible* [Lo más lento posible] (Honoré, 2005:200).

Cuando los estudiantes entran a clase lo hacen muchas veces en un estado visible de agitación, hablando sin parar de exámenes, trabajos u otros temas personales, al principio se descalzan mientras siguen enfrascados en sus conversaciones, hasta que quedan atrapados por la atmósfera de la sala que destila un tempo distinto. Normalmente la profesora les espera en el aula y suena una música de bienvenida que invita al silencio de los participantes, poco a poco, sin necesidad de sugerirlo, los participantes van callando y tomando asiento dispuestos en círculo como parte del momento de inicio y final en todas las sesiones.

El silencio, atención y lentitud requerida en estas prácticas motrices despierta asombro en algunos participantes, pero los hay que desde el primer día muestran una sensibilidad especial, demuestran verdadero entusiasmo y fruición desde la primera sesión, una inclinación natural por escucharse y prestarse atención: *Ha sido una sesión más relajada, para conocernos, oírnos, mejor dicho sentirnos. La música ha sido muy acertada, me ha gustado mucho, hace que tu viaje por el interior sea tranquilo y sosegado, que no te precipites (María).* Y en eso consiste, en no precipitarse, sino en deleitarse sorbo a sorbo en la propia introyección motriz.

5.3.1 La lentitud: un rasgo esencial de la acción motriz introyectiva

La *lentitud* es la compañera ideal en el viaje introyectivo, la banda sonora en la exploración introyectiva es un adagio, el tempo pausado:

“La lentitud es un rasgo de la acción motriz que permite al protagonista disciplinar la atención y caer en cuenta del equilibrio y desequilibrio de su cuerpo, ser consciente de las rigideces y tensiones corporales o adentrarse en la delectación de las propias sensaciones” (Lagardera, 2007:131).

De modo que se trata de un objetivo didáctico clave el que los estudiantes consigan *realizar con lentitud y sin crispaciones ni tensiones las prácticas motrices introyectivas*. Realizarlas con la lentitud necesaria para sentirse a sí mismo y descubrir los pliegues y sentires de la propia vida, que sean capaces de regular la cadencia de sus acciones motrices para alcanzar el objetivo introyectivo buscado. Por tanto, la lógica interna de las situaciones motrices introyectivas implica una relación

temporal caracterizada en gran parte por la ausencia de memoria, la inexistencia de marcador (Parlebas, 2001), es lo que conduce a que el tiempo tome otra dimensión, en la que la velocidad carece de sentido:

“El tai chi, por otro lado, logra empapar a sus iniciados en otra sintonía, en un tiempo propio, donde la causa y el efecto, donde la cronología y la historia, parecen detenerse (...) No es el resultado, lo que se obtiene en las clases de tai chi, lo que interesa; es el vivir ese cosmos, el compartir el trance de la realidad oriental. Nadie mide; nadie compara, nadie vence. La medida, la comparación, la victoria carecen del más mínimo sentido; no existen en el diccionario del lenguaje del tai chi. Se aprende a conjugar la armonía, la quietud, el vacío. Es un lenguaje corporal, unas técnicas corporales donde el actor se baña en un estado de prospección interior. El tiempo se convierte en un estado carente de memoria, el antes, como causa del después ha muerto, solo existe el presente. Todo esto es solamente posible, ya que el tai chi carece de sistema de puntuaciones. La lógica interna, sus reglas y sus costumbres, no impulsan a medirnos entre nosotros, sino a unirnos en el sueño que conecta la naturaleza y la experiencia mística” (Romaratezabala, 2008:2-3).

En estas prácticas motrices es imprescindible ejercitarse con lentitud, practicar a cámara lenta, cuando no, la quietud absoluta.

EJERCITARSE A CÁMARA LENTA

Por ello las consignas que emite la docente invitan a la búsqueda del tempo pausado, de la suavidad en las acciones motrices, proponiendo a los alumnos: “incorporarse despacio” o “colocarse suavemente en posición fetal”, de manera que en cada indicación se refuerza e insiste en la búsqueda de la calma. Asimismo, y siendo coherentes con esta búsqueda, cada estudiante se toma el tiempo necesario en el momento en el que tiene que anotar en su diario de prácticas las impresiones suscitadas en los ejercicios.

Cuando el participante logra adaptarse a la lentitud requerida experimenta la casi ingravidez de lo que implica una secuencia de liberación articular (Do-In) realizada con total atención, desbloqueando e hidratando cada una de las articulaciones, desde las más pequeñas interfalángicas hasta las rodillas, pelvis, hombros y cuello, todo en una secuencia que hace gala de un ejercitarse respetuoso y en total armonía: *El inicio de la clase ha sido relajante, ya que los movimientos que hacíamos eran muy suaves*

y lentos y al final pensaba que estaba flotado (Inma). Lo que informa de una conducta motriz totalmente ajustada, óptima en la realización de este ejercicio.

Y sin embargo, cuando se abandona la lentitud y uno se estira con prisa el efecto es totalmente contrario: *Al doblarme hacia adelante he sentido una mayor presión arterial en la cabeza y al levantarme me he mareado un poco, tal vez lo he hecho demasiado deprisa (Margarita)*, y lo más probable es que así sea, esta alumna se ha incorporado más aprisa de lo que solicita la consiga del ejercicio, siendo un estiramiento tan estéril como peligroso, obteniendo más tensión en lugar de disolverla. Al obrar de este modo no se consigue alcanzar los efectos esperados (Parlebas, 2001), se ostenta, entonces, una conducta motriz desajustada en relación a la lógica interna del ejercicio.

Como también lo es la conducta motriz que conduce a los estudiantes a vivenciar tedio en la práctica, la modorra y somnolencia que introduce al participante en un estado de desconexión absoluto, alejándolo de toda posibilidad de deleitarse, o como en el siguiente testimonio, no alcanzar a gozar con su propia respiración: *La primera actividad, me pareció muy aburrida porque yo necesito acción y la respiración es todo lo contrario (de ahí que no me guste el yoga y si defensa personal por ejemplo), era demasiada tranquilidad, estás parado, sin moverte e incluso se me hacía difícil permanecer despierta porque es que me llegaba incluso hasta amodorrar, ese estado en el que no estás dormida, pero que en la clase tampoco estás (Lidia)*. Un estado que impulsa a esta alumna a elaborar entelequias sobre los gustos por una u otra práctica motriz, aunque en realidad se trate de escapatorias mentales frente a la incapacidad de detenerse, de parar para escucharse, para sentirse.

El talante con el que esta alumna se acerca a la práctica denota un temperamento agitado, la quietud propuesta en el ejercicio de respiración diafragmática suscita el aburrimiento, dando buena cuenta de la imposibilidad de disfrutar de la propia vida sensitiva, de deleitarse con la lentitud y armonía de sus propias acciones motrices, con la escucha de sí misma.

Y es que algunos alumnos viven acostumbrados al ritmo trepidante de esta sociedad experta en compartimentar y cronometrar las múltiples ocupaciones, al *hacer*

continuo, en el vivir ajetreado. Pero ¿qué es lo que ocurre cuando escucharse a sí mismo produce malestar, cuando jamás hay tregua en este trepidante discurrir? Sin duda se sostiene una actitud que apunta hacia un proceso de alienación y enfermedad.

De manera que en el aprendizaje de las situaciones motrices introyectivas se insiste en el valor de saber ralentizar las acciones motrices, vivir a cámara lenta, cuando no, aprender a detenerse.

Cuando se produce la apertura de la consciencia de sí, se descubre la importancia de ejercitarse pausadamente, haciendo frente a las propias resistencias, sin crispaciones, aprendiendo a aflojar las rigideces, a estirarse con suavidad, a dejar que pasen los pensamientos en cada suspiro. En este estado el participante aprende a ejercitarse con sumo cuidado y respeto hacia sí mismo, sin prisas, lo que suscita al mismo tiempo un sentimiento de seguridad en las propias acciones motrices, la confianza en sí mismo: *era una sensación agradable el caminar así, era como muy pausado y sin prisa, la sensación ha sido tranquila y muy buena. Mi cuerpo no tenía prisa y daba seguridad (Mireia)*. Aunque particularmente dualista, este testimonio advierte una capacidad de autorregulación en la acción motriz de caminar, su capacidad para estar presente, consciente de sí, adaptada al tempo justo de un caminar sin prisas, enraizado a cada paso.

COMPARTIENDO TIEMPO

En el vertiginoso discurrir de la vida actual ¿qué tiempo se destina a las relaciones sociales?

“En el reino de la tecnología, la rapidez es el valor supremo, la velocidad es el poder. Y en este sistema social, precisamente porque todo gira alrededor de esta nueva concepción del mundo, no hay lugar para el tiempo del otro, un tiempo que ‘necesita tiempo’, que necesita lentitud, y por tanto no hay lugar para la amistad o el amor” (Mèlich, 2002:139).

Sin embargo, en el polo opuesto, la comunicación motriz introyectiva requiere lentitud, se trata de una interacción inusual, en la que el neófito precisa aprender nuevas acciones motrices repletas de templanza.

Al aprender a interactuar con lentitud y sumo cuidado, se ofrece la cooperación motriz necesaria para inducir al compañero hacia el propio ensimismamiento, como el testimonio de esta alumna que atesora la capacidad para satisfacer el bienestar del otro y de la que ella misma ha sido antes beneficiaria gracias a la lentitud y suavidad de las acciones motrices recibidas: *Luego he sido yo la que lo he dado y lo mismo he hecho yo, dar el masaje muy despacio y suave para que se relajase más y estuviese mejor, empezando desde arriba bajando despacito, despacito hasta llegar a la zona de la barbilla y finalmente al cuello (Lua)*. Un masaje hecho con confianza en las propias acciones motrices, lo que atestigua sobre la seguridad de sus conductas motrices en relación al contacto. Como también lo confirma este estudiante cuando afirma que: *Luego, al hacerlo yo he intentado ser delicado y hacerlo lentamente, que es como me lo han hecho a mí (Santi)*.

De modo que estos relatos informan de cómo los participantes son sensibles a las acciones motrices realizadas con lentitud, identificando que la cadencia empleada tiene una resonancia directa en el estado del otro. Esto apunta hacia una actitud fundamental en la cooperación motriz introyectiva, porque se es capaz de actuar con la cadencia justa, la que permite la delicadeza y suavidad requeridas para satisfacer a los compañeros, para favorecerles la introyección motriz. Lo que hace posible que esta alumna experimente atención y placer gracias a la ausencia de prisas: *Ha sido todo muy tranquilo, sin prisas, muy cómodo, me he olvidado de todo y me he sentido muy bien, pero en ningún momento he tenido sueño; he experimentado una armonía completa con mi cuerpo (Gema)*.

De modo que existe una relación directa entre la lentitud con la que uno es tocado y las emociones que este contacto logra suscitar, la sintonía entre los dos participantes emerge con el tempo pausado, de este modo es posible un vínculo de respeto mutuo, con el *tacto* y el *contacto* merecidos⁷¹. Un tempo que sin duda promueve el vínculo

⁷¹ En este sentido se está en total acuerdo con el pedagogo Max van Manem, el autor propone en *El tacto de la enseñanza* (1998) y *El tono de la enseñanza* (2004) una relación afectiva entre docentes y alumnos fundamentada en la mutua comprensión en la que el tono afectivo y el contacto representan puntales fuertes, más allá de la palabra, en un “diálogo tónico” en palabras de Ajuriaguerra, tal y como expresa Michel Bernard: “la función tónica del cuerpo es la función primitiva y fundamental de la comunicación y del intercambio: es ante todo diálogo verbal, pues el cuerpo del niño, en virtud de sus manifestaciones emocionales, establece con su mundo circundante lo que J. de Ajuriaguerra llama un ‘diálogo tónico’” (1985:53).

de empatía con el otro, fundamental bajo el punto de vista de esta investigación como una competencia socio-personal a desarrollar por el maestro de educación infantil.

5.4 LA EMPATÍA SENSITIVA

La empatía se erige como una capacidad básica en la interacción entre maestro y alumno. El creciente interés por la educación emocional deja al descubierto la necesidad de profundizar y desarrollar la empatía en los docentes, como competencia socio-personal esencial en su formación inicial (Asensio et al., 2006; Bisquerra, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007; Hué, 2008; Marchesi, 2007).

“Empatía significa hacer nuestros los sentimientos y emociones de los demás. Es meterse en la piel del otro. La persona realmente empática es capaz de captar las emociones del otro que no son expresadas con palabras, sino a través del lenguaje corporal (mirada, expresión de la cara, tono de voz, etc.)” (Bisquerra, 2008:152).

Sentir empatía es sintonizar, establecer una sinergia sensitiva, una resonancia, como las cuerdas de una guitarra que vibran por simpatía desde su proximidad. La empatía, entonces, permite establecer una comunicación permeable, sensible y una capacidad que “*siempre* tendría que hallarse presente en todas las formas realmente humanas (familia, escuela, política, religión, etc.) a fin de que la existencia humana no se convierta en un infierno” (Duch y Mèlich, 2005:224). En esta investigación se sostiene que la empatía es un condición *sine qua non* en el entorno educativo para procurar la connivencia afectiva entre maestros y alumnos, y por supuesto, entre iguales.

Tan importante es, que las personas incapaces de sentir empatía con otros se muestran insensibles a las reacciones de los demás, “sordos a las emociones y carecen de la sensibilidad necesaria para percatarse de las notas y los acordes emocionales que transmiten las palabras y las acciones de sus semejantes” (Goleman, 1997:162), en este sentido, “los tonos, los temblores de voz, los cambios de postura y los elocuentes silencios les pasan totalmente inadvertidos” (Goleman, 1997:162).

Circunstancia, que de ser así, devalúa el significado de una educación sostenible, tratándose en este caso de un modelo de instrucción o de adoctrinamiento más que de un proceso de optimización (Martínez, 1986).

5.4.1 En la piel del otro: La empatía sociomotriz

La empatía, entonces, es ponerse en la piel del otro, según Parlebas la *empatía sociomotriz* es el “proceso por el que un individuo en interacción intenta captar el punto de vista de otro coparticipante y lo tiene en cuenta durante sus propias conductas motrices de resolución de la tarea” (2001:188); en las situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva, la empatía sociomotriz brinda la oportunidad de satisfacer un objetivo común: *la introyección motriz*.

Porque cuando el participante empatiza sabe cómo actuar, es decir, se siente seguro en las acciones motrices que realiza, es capaz de captar al otro, sentir su estado de equilibrio o desequilibrio, es capaz de ayudarlo en la exploración introyectiva, reconducir y facilitarle el proceso, estableciéndose una cooperación gozosa: *En la imposición de manos, cuando he puesto mi mano sobre el abdomen de mi compañera me he relajado yo también, he notado además, en cada inspiración, presión por su parte, un poco de ‘dejar llevar mi mano’ por su diafragma, acompañamiento, sensación de compenetración y coordinación; cuando venía la espiración he sentido fuerza para ejercer presión suavemente sobre su abdomen para que acabase de expulsar el aire (Gema)*. Este testimonio atestigua sobre el sentimiento de un bienestar compartido, como así lo expresa el siguiente relato: *La última parte ha sido muy enriquecedora, el estiramiento coreano, darlo, que ha sido lo primero que he hecho me ha enseñado mucho; si tu pareja confía en que vas a hacer bien los estiramientos recibimos las dos, como fue el caso (Zoe)*. Y es que en esto consiste esta interacción motriz, una comunión caracterizada por el “todos ganan” de la cooperación motriz, es decir, la consecución del objetivo motor que une a los participantes, el deleite común.

De manera, que al mostrarse permeables y abiertos a las sensaciones, se sumergen en una interacción motriz en la que se descubre sorpresa tras sorpresa los tesoros que alberga el contacto corporal: *Cuando hemos puesto las manos a nuestros compañeros...Al ponerlas yo, he descubierto algo nuevo. Sabía que el tacto era importante pero nunca había hecho una actividad de sentir a alguien de este modo, alguien que casi ni conocemos parece muy cercano humanamente. Si ponemos empeño podemos sentir como se sienten las personas con solo tocarlas. Hay una conexión. El otro/a está esperando sentir unas manos y yo un cuerpo. Siento tranquilidad, transparencia, y un cierto “poder” de transmitir energía (Lucía).* Y sin duda se trata de un “poder” real, el poder de las manos como auténticas antenas receptoras y transmisoras de energía. Como ya se ha reiterado varias veces en este documento, el poder del contacto es lo que justifica la existencia de terapias denominadas manuales, “el contacto corporal (una mano sobre el cuerpo, un masaje) reduce la ansiedad (...) Estimula la sensación de sí mismo, vuelve al sujeto sensible a su piel” (Le Breton, 2007:197). Y aunque la finalidad de estas situaciones motrices no es propiamente terapéutica, la consecuencia de la práctica es sin lugar a dudas de un elevado bienestar personal y social.

En este caso se trata de una vivencia óptima para los estudiantes que se inician en estas prácticas motrices, vivencia gratificante que Lagardera identifica como una conducta motriz de *empatía gozosa*:

“Con la interacción práxica directa llevada a cabo corporalmente, el protagonista experimenta una intensa y gratificante vivencia. Sorprendente por lo inesperada, pero despierta hermosas emociones de felicidad: amor, dulzura, placer, relajación..., y sobre todo de una sintonía casi mágica con la otra persona” (2007:222).

Esta interacción motriz consiste en un vínculo que abre las puertas a una forma de relación socialmente poco común, especialmente en el ámbito universitario, por lo que entre los participantes noveles llegan a desatarse algunas reacciones emocionales adversas, rechazo al contacto corporal, vergüenza, nerviosismo, reacciones que informan sobre la necesidad de plantearse como objetivo didáctico prioritario que los estudiantes sean capaces de *sentir a través del contacto y la mirada la interacción motriz empática con los demás.*

MÁS ALLÁ DE LAS CONVENCIONES PROXÉMICAS HABITUALES

Entonces, más allá de las convenciones proxémicas habituales, en las situaciones sociomotrices introyectivas se propone una forma de interacción motriz de grandes implicaciones emocionales y afectivas. Los participantes se encuentran juntos, en un espacio compartido (Parlebas, 2001:177), con la mínima distancia de separación que les permite mantener un contacto corporal íntimo, sin mediación de objetos, piel a piel.

Este encuentro es posible cuando se produce la apertura de la conciencia sensitiva, cuando cada participante logra gozar del propio ensimismamiento, ya que es desde este estado cuando es posible acercarse al otro despojado de prejuicios, permanecer tan solo atento a la experiencia vivida⁷²: *En la parte de la inspiración y espiración con el compañero ya estaba totalmente implicada en la actividad, sin ningún tipo de distracción y controlando la respiración, me he sentido coordinada con mi compañero, sobre todo cuando he sido yo la que he estado echada. Algo que me ha impresionado es la compenetración de las dos a la hora tanto de inspirar como de espirar (Sandra); compenetración factible desde el aquí y ahora, de este modo uno aprende a relacionarse de manera distinta, pudiendo transmitir al compañero la placidez de su contacto: Luego me ha tocado a mí hacer la imposición de manos y también he disfrutado mucho, he pretendido transmitir a cada uno de ellos mucha tranquilidad y paz interior. Este último ejercicio ha sido de los que más me han gustado, puesto que ha hecho que de alguna manera me sintiera unida y muy cerca de mis compañeros, ha sido una sensación muy difícil de describir (Diana).*

Ya que las palabras pueden resultar huecas ante la maravilla de la vivencia, pero sin embargo este testimonio relata perfectamente las consecuencias de una experiencia intrínsecamente gratificante que le conduce a sentirse en comunión con sus compañeros, unida a través de la imposición de sus manos.

⁷² Porque la empatía es posible cuando se es capaz de ahondar en uno mismo: “La conciencia de uno mismo es la facultad sobre la que se erige la empatía, puesto que, cuando más abiertos nos hallemos a nuestras propias emociones, mayor será nuestra destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás” (Goleman, 1997:162).

Y es que imponer las manos, como ya se explicó en páginas anteriores, se trata, según los estudiantes, de una de las acciones motrices más novedosas, sorprendentes e incluso extrañas de las que se proponen en clase: *Al realizar la “imposición de manos” suena raro, pero ya me entiendes, la sensación que se experimenta, al centrarte, en sentir la respiración de un compañero y notar como todo lo experimentado por ti hace un momento, lo sientes en su cuerpo a través del contacto y además eres capaz de ayudarlo en esos movimientos para que los sienta más profundamente es una experiencia enriquecedora, es como conocerte un poco más a ti mismo y al resto de las personas con las que convives de una manera personal y sincera (Zoe)*; aunque comprueban gratamente cómo la sensibilidad albergada en las manos es lo que les permite armonizar la respiración con el otro: *He notado la respiración de mi compañera y eso ha estado bien, porque hemos tenido que sincronizarlas. Ha sido una sensación muy agradable, porque te haces una con la otra persona, compartiendo la misma respiración, y te das cuenta que no hay dos personas que respiren igual (Patricia)*.

En esta tesitura, las respiraciones se armonizan, se unifican cómo si se tratara de un solo organismo, la respiración es el nexo, el vínculo entre ambos participantes, la propia respiración sintoniza con la del otro dando lugar a una consonancia emocional: *Por último hemos hecho el ejercicio de imposición de manos con el compañero, que al ponerlas yo podía sentir su respiración como si fuese la mía, reconocer su estado de relajación (Santi)*.

La empatía sensitiva se manifiesta en la proximidad de un contacto que destila grandes dosis de sensibilidad: *Pero lo que más me ha gustado ha sido mirarme con mis compañeros, primero solo cruzarnos la mirada y luego sentarnos un rato con uno con el que nos cruzáramos, mirarnos directamente, cómo me ha gustado...transmitirnos nuestro interior de la forma más sincera, viéndolo, a la vez que descubría revelaba también mi interior y a muchos les he intentado decir cosas, como me gustaban, lo a gusto que me siento con ellos, algunas me han aportado muchas cosas y he sentido mucho cariño, yo también lo he dado (María)*. En un ejercicio donde la mirada atenta y serena está desprovista de intenciones, sin un mensaje por descifrar, es una mirada que no escudriña al otro, sencillamente se muestra ante el otro, sin exigencias, aunque esta alumna insista en las cosas que

intentaba decir, porqué no hace falta decirse nada, la sencilla y serena presencia es el verdadero “mensaje” en este ejercicio, estar presente en él.

Ser tocado es ser reconocido y aceptado, la comunicación motriz más allá de las palabras se cuele en uno mismo. De ahí que afloren sentimientos de ternura y cuidado: *El masaje en la cabeza y cara, además de relajante en mi caso era muy tierno, más lo segundo que lo primero (Zoe)*; la mágica sintonía de la comprensión: *Me he sentido muy bien porque he sentido mucha comprensión y compenetración entre todos (Rosa)*; y el estremecerse de placer ante las manos del otro: *Primero hemos realizado un masaje facial, en la cabeza y en la espalda. Cuando mi compañera me lo ha hecho a mí, me he sentido muy a gusto, notaba escalofríos por todo el cuerpo y he disfrutado mucho (Diana)*.

De modo que este tipo de interacción motriz induce a una relación interpersonal al margen de las convenciones sociales más usadas en el día a día, prescindiendo del lenguaje verbal y sus abstracciones conceptuales. Aunque por ello, ante la proximidad del otro, en el silencio envolvente del encuentro, resuenan con eco las propias emociones, otorgándole al ejercicio una intensidad inusitada: *Luego, darnos las manos y, sentados en el suelo mirarnos profundamente, en silencio. En estos ejercicios te invade un verdadero torrente de sensaciones al concentrarte en los ojos de la otra persona, especialmente si no tienes mucha confianza con ella. Me he implicado mucho en este ejercicio, me ha gustado porque me parece muy intenso (normalmente, en la vida cotidiana, no miramos a la gente de una forma tan contundente, permanente y profunda), creo que es el que más me ha llamado la atención de todo el segundo bloque (sesiones introyectivas). También ha sido inevitable que se escape alguna risilla por lo extraño de la situación (Jorge)*. En este sentido, ya se advertía en el protocolo de las sesiones (pp.88-89), sobre la dificultad de permanecer en silencio, sin duda “un bien escaso” con el que tienen que aprender a convivir los participantes neófitos.

“No hay duda de que el *ruido* se ha convertido en uno de los mayores problemas de la sociedad de nuestros días [del mismo modo que] el *silencio* se ha convertido en un bien sumamente escaso y precario” (Duch y Mèlich, 2005:281). En este caso, ante la mirada atenta, los dos estudiantes sentados en silencio, se desestructura cualquier

imagen preconcebida sobre la interacción visual: ¿cómo es posible mirarse sin hablar?, ¿cómo es posible sencillamente mirarse durante tanto rato? *El rato de estar por parejas mirándonos ha sido demasiado largo. Soy incapaz de mirar a una persona a los ojos tanto rato sin conversación alguna, además las risas de los demás me desconcentran (Susana)*. Cuando los estudiantes se encuentran tan cerca uno del otro, mirándose, les inunda la imperiosa necesidad de hablar, de reír, de romper el silencio que conduce a la angustia de sentirse desprotegido, desnudo ante el otro. Tantas veces uno se refugia en el ruido que, en este caso, el silencio se convierte en un abismo para el participante (Le Breton, 2009)⁷³.

MIOPÍA EMOCIONAL

Lo que demuestra que a pesar de la hegemonía social del sentido de la vista, se está muy lejos de una mirada habituada a *mi-rar-se*. La mirada gobierna las relaciones sociales ejerciendo una influencia moldeadora – o demoledora – dictamina formas de actuar, vestirse, peinarse, somete al filtro de la mirada social, de la aprobación o reprobación de los demás (Bertherat, 2000).

En esta tesitura mirar sin prejuicios, sin juzgar, ni escudriñar, sin emitir juicios, sencillamente *mi-rar-se*, parece no estar al orden del día: *A mi me cuesta mucho mantener la mirada con la gente, me pone muy nerviosa, eso de que te miren atentamente a los ojos no lo puedo soportar, a no ser que conozca muy bien a la otra persona (y aún así me cuesta). En algunos casos me he sentido muy incómoda, y pensando todo el rato -a ver si nos separamos ya- (Inma)*. En este caso el desasosiego se hace presa de esta alumna, que emite suposiciones sobre la confianza o falta de ella para lograr un contacto visual placentero. Su testimonio informa de un *mal* común entre los estudiantes, emocionalmente vulnerables a la presencia de los demás, profundamente afectados por la influencia de la mirada en las relaciones sociales.

⁷³ Le Breton en *El silencio. Aproximaciones* reflexiona sobre la vivencia del silencio: “El silencio de la naturaleza, sobre todo, no deja indiferente. Suscita reacciones opuestas: de apacible felicidad en los que se bañan en el mar del silencio, y de ruidosas manifestaciones en los que desean dejar constancia de su presencia (...) para escapar de la angustia, gritan o silban, cantan ruidosamente o van acompañados por una radio” (2009:117).

La mirada social incide en los trastornos de la “imagen corporal”, término que desde la medicina identifica patologías como la anorexia o la vigorexia, y que tienen su raíz en la desaprobación del propio cuerpo, en la búsqueda de un modelo corporal condicionado por parámetros sociales en boga (Duch y Mèlich, 2005)⁷⁴.

En este contexto la mirada del otro ejerce de espejo, de juez y de verdugo para uno mismo, por ello se alude a la miopía emocional, porque la mirada se transforma en un medio de control más que en una comunicación auténtica, porque en la sociedad actual se está muy poco habituado a mirar con franqueza, a mirar desde el silencio.

En el ejercicio de mirada atenta y serena, sin embargo, se propone a los estudiantes mirarse en silencio absoluto, conectar con el otro a partir de la mirada. En este momento pueden comprobar en su propia piel cómo se acelera el pulso, se dispara la mente, se siente la urgencia de desviar la mirada, caminar mirando al suelo, rehuir la mirada, mantener la mirada perdida, conductas motrices que alertan de la incapacidad de mirar, del miedo atroz a dejarse penetrar por la mirada del otro: *En el ejercicio que teníamos que estar sentados frente a otra persona, cogiéndonos de las manos y mirándonos un buen rato, me ha costado bastante ya que para eso soy muy tímida, así que muchas veces para no pasarlo mal iba escogiendo con quien sentarme, ya que era un poco superior a mí intentar aguantar tanto rato la mirada con alguien con la que no trato todos los días (Mónica)*; porque como expresa esta alumna, el otro es percibido como una amenaza, de este modo, cargados de prejuicios emprenden estrategias con la falsa esperanza de “aguantar” el ejercicio sin perturbarse: *Cuando estábamos andando en círculo para elegir compañero a algunos no les he mirado porque sabía que no me iba a sentir a gusto aguantando la mirada en ellos y por eso he preferido pasar de largo (Diana)*.

A pesar de estas estrategias, a todas luces una conducta motriz que revela inseguridad y desequilibrio, les resulta imposible permanecer sosegados, con la

⁷⁴ “Parece evidente que entre el ‘cuerpo anoréxico’ y el ‘cuerpo vigoréxico’ hay unos innegables paralelismos. Tienen que haberlos porque ambas patologías acostumbran a tener como punto de partida la sociedad de nuestros días y los modelos culturales y sociales que predominan (...) Tanto los anoréxicos como vigoréxicos son los representantes genuinos de la actual ‘cultura del yo’. Se trata de una extraña cultura porque, por un lado, se encuentra totalmente centrada en el propio yo, al margen de cualquier sensibilidad social o comunitaria, pero, por otro lado y al mismo tiempo, depende, también totalmente, de unos determinados modelos sociales impuestos económicamente por las ‘marcas’, las *stars* cinematográficas, deportivas, televisivas, musicales” (Duch y Mèlich, 2005:271).

mirada serena. Para algunos atribuible a la falta de confianza y para otros a las malas relaciones que sostienen con sus compañeros: *Con las que no había tenido todavía la oportunidad de hablar y que no me miraran directamente a los ojos las he cogido para ver como eran realmente, y bueno algunas seguían sin mantener la mirada, se esconden incluso con una con la que ahora no estoy muy bien era como desafiante, pero esta bien, creo que nos hemos dicho lo que nos teníamos que decir, y otra gente que se suele ocultar hoy se ha destapado (María)*. Y es que este ejercicio es el escenario por el que desfilan ciertas discrepancias, temores, desafíos e indiferencias y sin duda una excelente situación motriz para entrenarse en la mirada serena y tranquila como un proceso introyectivo de gran valor pedagógico.

Sin embargo cuando se mira con complacencia afloran sentimientos de complicidad, donde uno permite que le inunde la mirada del otro, despojado de prejuicios que al principio bloquean, de modo que cuando se trascienden y superan los arquetipos mentales es posible gozar y sorprenderse de la maravilla de un contacto íntimo “más allá de la palabra”: *Más tarde, la parte de la mirada me ha resultado muy nueva y curiosa, así como “productiva”. Fue para mí una comprobación más de que existe ese mundo más allá de la palabra. Me pregunto ¿por qué nos cuesta tanto (sobre todo al principio) mantener la mirada con los demás sin reírnos? Costaba mucho pero a medida que transcurría el tiempo era capaz de mirar en ese más allá de la persona que tenía en frente. Assimilas esa igualdad de humanos, de que somos todos unos mundos desconocidos pero que “funciona” por dentro y por fuera de la misma forma. A pesar de que la sensación sea extraña, me gusta ver lo que veo (Lucía)*.

Porque a pesar de la extrañeza, esta alumna se da cuenta de que es posible comunicarse con el otro de forma sincera, a través de una mirada que no juzga, sencillamente se mantiene una actitud desprovista de prejuicios, llena de aceptación ante las distintas miradas, de amabilidad y compenetración, sentimiento experimentado también en el abrazo que, como colofón, se propone al finalizar este ejercicio: *Y para finalizar, la perla, algo que a mi me parece muy importante entre la gente de nuestro entorno, los abrazos, me encantan, me aportan tantas cosas y soy capaz de decir tanto con un abrazo, que me he quedado al final de la sesión con muy buen sabor de boca (Zoe)*.

A través de las situaciones motrices practicadas los alumnos se dan cuenta de un sentimiento de conexión junto al otro, una excepcional sintonía, una sinergia emocional que justifica la introyección motriz en la formación inicial de los docentes. A todas luces la empatía sensitiva se erige como competencia socio-personal para una profesión paradigma de la convivencia afectiva. Todo acto pedagógico es un acto de amor, un acto de mutua aceptación:

“Esto mismo nos permite darnos cuenta de que el amor o, si no queremos usar una palabra tan fuerte, *la aceptación del otro junto a uno* en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social: sin amor, sin aceptación del otro junto a uno no hay socialización, y sin socialización no hay humanidad. Cualquier cosa que destruya o limite la aceptación de otro junto a uno (...) destruye o limita el que se dé el fenómeno social, y por tanto lo humano, porque destruye el proceso biológico que lo genera” (Maturana y Varela, 2003:163-164).

Y de eso se trata, de socialización, de humanidad, de enseñanza y aprendizaje, nada más y nada menos, lo que estimula el maestro en la etapa inicial de la infancia.

5.5 ITINERARIO PEDAGÓGICO: LA EXPLORACIÓN INTROYECTIVA

Desde la primera hasta la última sesión se propone una exploración introyectiva, un descubrimiento sensorial, perceptivo, vivencial. Un viaje que explora la mismidad, que se adentra en el terreno de la propia corporalidad, de la existencia unida a la conciencia de sí, a la conciencia sensitiva. Desde el primer ejercicio de respiración hasta el último abrazo, seis días, doce horas, un breve espacio y tiempo en el que los estudiantes han emprendido un viaje, un viaje introyectivo, análogo a la exploración de una tierra lejana, una cultura distinta a la propia, geografía ignota, de meandros sinuosos y riscos dentados, tan desconocida como lo es muchas veces la propia vida, la propia realidad sentiente. Un viaje sin duda surcado de silencio, atención y lentitud.

Los relatos de los estudiantes permiten comprender qué ocurre durante las sesiones prácticas, lo que representa su itinerario seguido en ellas, porque para cada uno la experiencia es singular, y gracias a unos y otros la docente e investigadora se adentra en sus vivencias, lo que le permite conocer y comprender para seguir mejorando en su labor docente.

Como se ha podido leer en los anteriores epígrafes, los participantes neófitos transitan por distintos momentos que se suceden a lo largo de la exploración introyectiva propuesta, las dificultades del inicio, las sorpresas ante nuevos hallazgos o el deleite ante el fluir de la experiencia, pueden considerarse como etapas del viaje introyectivo, como un itinerario vital, aquí cobijado bajo la carpa de un proyecto pedagógico que hace posible la transformación y mejora de los futuros docentes.

1ª ETAPA: DESENCARNADOS

Al iniciarse en las prácticas motrices introyectivas aparecen ciertas dificultades al no estar habituado a dirigir la atención hacia sí. En la sociedad actual se vive con una auténtica desconexión sensitiva, y aunque no está considerado como una patología disminuye de forma clara la calidad de vida, menguando el propio bienestar y por ende el de los demás.

Se trata de una ceguera sensitiva, de una presencia desencarnada como en la dama de Sacks⁷⁵, descorporeizada, algo totalmente irreal como nefasto, pero perpetuado por una cultura que niega la existencia plena.

A través de la acción motriz, de la motricidad consciente, se propone mirar allí donde normalmente no se mira, escuchar sonidos desconocidos, oler nuevos aromas, respirar e inundarse hasta lugares insospechados, estimular la atención hacia sí de una manera poco común. En este instante emerge el dolor, la vergüenza, la timidez, el pudor, la aversión, el hastío o el tedio, indicadores de la falta de práctica, de lo infravalorada que está la motricidad en la propia existencia, de un vivir bajo

⁷⁵ En el pasaje de la *Dama desencarnada*, Sacks (2005:68-81) relata el caso de una patología derivada de la inflamación de los nervios craneales y espinales, lo que se traduce en una pérdida de la propiocepción y en parte de la exterocepción en la persona que la padece. En consecuencia se vive con una desconexión sensitiva tal que no se tiene la certeza de la propia existencia, al anularse el “sentido oculto” desaparece el conocimiento sensitivo, al cerrar los ojos uno teme desaparecer.

mínimos, de una escasa o inexistente educación de los sentidos. Pero por fortuna los estudiantes no se dejan impresionar por las primeras reacciones adversas, sino que poco a poco, con paciencia y atención, ejercicio tras ejercicio se introducen de lleno en la exploración introyectiva.

2ª ETAPA: SE ABRE LA FLOR

Cuando se logra disciplinar la atención y se toma consciencia de sí, uno se da cuenta de aspectos en los que antes no reparaba. Aspectos que permanecían desatendidos o sencillamente se asumían de forma inconsciente, la respiración entrecortada, las tensiones instaladas a lo largo del cuerpo o el rechazo a tocar al otro. De modo que al percatarse de la existencia de todo ello emerge la posibilidad de transformación.

Transformación que alude a caer en cuenta de los automatismos comportamentales instalados en cada cual. Como darse cuenta de los propios rasgos culturales tan instalados y que pasan desapercibidos hasta que uno se sumerge en otra cultura diametralmente distinta, es entonces cuando se repara en las costumbres, los hábitos. Lo mismo ocurre en la práctica de situaciones motrices introyectivas cuando se deja al descubierto los comportamientos automatizados, los apegos y arquetipos mentales.

Ahora bien, ser consciente de ello es algo prioritario ya que representa el primer paso para autorregularse, para ejercitarse en busca del bienestar.

De modo que esta autorregulación es básica en el respeto hacia uno y hacia los demás, hace gala de una facultad típicamente humana: la introyección motriz. Gracias a ello los participantes son capaces de transformar todas las resistencias iniciales en una experiencia gozosa, aprender a disfrutar en la escucha sensitiva. Dándose cuenta de un tesoro del que ellos mismos tenían la ruta de acceso.

Tensiones, estrés, angustia, achaques varios, prejuicios o manías que logran transformarse al comprobar e interiorizar que ejercitarse conscientemente se convierte en una máxima educativa, en una llave que abre las puertas al bienestar.

3ª ETAPA: UNA EXPERIENCIA ÓPTIMA

Llegado este instante el alumno ha quedado totalmente prendado y embelesado ante su propia experiencia, la experiencia óptima o de flujo. Esto ocurre cuando uno se implica completamente en la práctica motriz, se entrega con plena consciencia, en el aquí y ahora de su presente.

En este instante mente y cuerpo no actúan disociados, el participante está inmerso en la acción motriz, no existe nada más, todo confluye, uno se disuelve en la práctica motriz realizada. El tiempo se relativiza, sin precipitación y con deleite al conectar con uno mismo. Y mayor aún la satisfacción de compartir con el otro el tiempo pausado, la suavidad del contacto en la comunicación motriz introyectiva, donde nace entre ambos una sinergia afectiva de importantes dimensiones.

Una experiencia que conduce a un estado de felicidad, gozo y plenitud, sentirse total y completamente integrado. Entre el silencio, la atención y la lentitud solo, con los demás y en perfecta comunión, se logra estar presente, en equilibrio, comprobando en la propia piel las consecuencias de la exploración introyectiva, sintiendo el buen sabor de un viaje que desea repetirse.

4ª ETAPA: FINAL DEL VIAJE

Y de este modo finaliza el viaje, con la brevedad de una experiencia pedagógica que pretende estimular la introyección motriz en el maestro en formación. En este sentido la docente e investigadora alberga ideológica y pedagógicamente el deseo de que para los estudiantes, futuros maestros, los conocimientos procedimentales propuestos se transfieran a su vida personal y profesional.

En efecto se trata del deseo de transferir aprendizajes a la vida “diaria y profesional” (Parlebas, 2001:188) y, como tal, habría que verificar con “estudios rigurosos” si es posible esta transferencia. Aspecto con el que se está plenamente de acuerdo aunque no se trate de un objeto de estudio en esta investigación.

Pero a pesar de ello se insiste en el papel del maestro; maestro es aquél que aporta luz donde hay oscuridad, que guía donde hay desorientación, que alienta cuando

aparece el desánimo. El maestro en la escuela es aquél que alentará, orientará y estimulará a los alumnos por un camino de aprendizaje, un camino minado de contratiempos y dificultades pero también de ilusiones y recompensas.

Un camino cambiante, repleto de transformaciones personales, sociales, culturales, políticas, reformas y transiciones, entre las que el maestro tiene que aprender a convivir sin decepción, sin desencantarse, sino con el entusiasmo y felicidad que requiere estimular en los niños aprender a vivir. Un camino que exige el autoconocimiento, respeto y amor suficientes que dignifiquen su profesión y que permita a sus alumnos progresar al mismo tiempo que él mismo en el proceso de “dar de sí” (Zubiri, 1989), de “llegar a ser persona” (Rogers, 1985).

Capítulo 6

A modo de conclusión

6.1 PERSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN MOTRIZ, CONSCIENTE Y SENSITIVA

“La toma de contacto con uno mismo es fundamental, no solo como requisito de salud mental, sino como condición sine qua non para ‘ser más’ (interiorizarse y evolucionar interiormente). El arte de comunicar esta posible evolución interior es la didáctica, y los didactas y pedagogos tendrán que implicarse, como responsables sociales de este proceder, siempre y cuando se hayan interiorizado y hayan madurado lo suficiente, previamente” (Herrán, 1995:390).

En esta investigación se ha creído plenamente en la mejora personal, en la posibilidad de una evolución interior (Herrán, 1995) en el ámbito de la formación universitaria e inicial en las carreras docentes. Porque se considera una faceta o dimensión en la preparación de los estudiantes a la que la universidad no puede dar la espalda, se trata de una exigencia propia de la profesión, se trata, en suma, de competencias necesarias para desempeñar la función de maestro.

De ahí que la perspectiva de una educación sensitiva y consciente en la formación del estudiante de magisterio, apunte hacia una orientación que contemple competencias motrices para el desarrollo personal y social de los futuros maestros. Entonces, el proyecto de una educación motriz y consciente pretende la optimización de la persona como sistema inteligente⁷⁶, hipercomplejo y de orden superior (Martínez, 1986), donde la introyección motriz, se entiende como un proceso vital de suma importancia en el desarrollo humano (Lagardera, 2007).

El docente en formación se prepara para educar, para ser maestro, guiar en la enseñanza y el aprendizaje, estimular, apoyar y comprender a los estudiantes. De manera que, su formación no puede convertirse únicamente en un conjunto de saberes objetuales, declarativos, como apunta Parlebas (2001), de lo contrario se

⁷⁶ “Cuando nos referimos a la persona como sistema inteligente no estamos reduciendo nuestro análisis a las dimensiones clásicamente identificadas como racionales o intelectuales en sentido estricto, sino que nos estamos refiriendo a la persona en su compleja y multiforme realidad, tanto racional como afectiva, sensitiva, expresiva y volitiva” (Martínez, 1995:21).

corre el riesgo de transmitir que lo importante en educación es precisamente esto, el saber (Delors et al., 1996) o las competencias técnico-profesionales (Bisquerra y Pérez, 2007), en detrimento del saber ser o competencias socioafectivas, personales y sociales, cuando se trata de un binomio inseparable en la formación docente, pese a que tradicionalmente la educación universitaria haya tenido predilección por el acúmulo de conocimientos declarativos.

Por lo tanto no resulta extraño escuchar ciertas quejas entre los estudiantes de primero de magisterio acerca de la formación extremadamente teórica que reciben, formación abstracta, que les aleja del mundo de la infancia que desean conocer. Es bien sabido que la mayoría de los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil son mujeres con una vocación declarada por su futura profesión, de ahí el entusiasmo contagioso con el que asisten a clase, una implicación que hace de la docencia universitaria un verdadero regalo, un auténtico privilegio.

Y en este contexto tiene sentido plantear experiencias educativas integradoras, que apunten a la persona, que ahonden en el autoconocimiento, sin “tirar balones fuera”, ocuparse de uno mismo, porque la pedagogía y la didáctica así lo exigen; para el docente no se trata de una cuestión banal ni caprichosa, sino que es condición *sine qua non* para el desempeño de su profesión.

De lo contrario, se incurre en las continuas incoherencias protagonizadas por los docentes cuando se actúa con cierto *desfase* entre lo que teóricamente se quiere demostrar y lo que verdaderamente se transmite (Manen, 1998). Porque los afectos, emociones, razones o ideologías permanecen en cada uno de los actos, encarnados (Varela, et al., 2005), tanto si se es consciente como no, he aquí la clave. Todo ello formando parte de lo se denomina curriculum oculto, algo que para el docente debería ser más que oculto, algo abierto, diáfano o, al menos, con una predisposición para la exploración personal profunda, llena de conciencia, a través de la que despojarse de prejuicios y arquetipos mentales que entorpecen, bloquean o niegan el desarrollo personal y social.

De modo que, la cuestión suscita el suficiente interés para ser tratada de forma explícita en la formación docente, para no relegarla a lo extraacadémico o a la

formación permanente, para considerarlo una materia específica en las carreras docentes, cuyo nombre, aunque ciertamente ampuloso, podría ser el de autoconocimiento, porque de esto se trata, de tomar conciencia de uno mismo, de explorar en la mismidad en aras del bienestar personal y social.

Este ha sido el marco de la experiencia educativa objeto de estudio en esta investigación, se trata de una propuesta que gira en torno a la introyección motriz, “a la facultad de sentirse a sí mismo con plena consciencia (...) de ser consciente del proceso de la propia vida” (Lagardera, 2007:57), y que por tratarse de un conocimiento procedimental requiere de la acción motriz (Parlebas, 2001) para su optimización.

De ahí que se programen ejercicios didácticos cuya lógica interna introyectiva hace emerger en los participantes una serie de conductas motrices que se han considerado, a priori, competencias básicas para su formación; se trata de prácticas motrices que contribuyen a ampliar la conciencia sensitiva, disciplinar la atención, educar los sentidos, favorecer la autorregulación, el control del estrés y a desarrollar la empatía sensitiva de aquél que las pone en práctica, todas ellas competencias prioritarias en el desempeño de la labor docente.

Competencias especialmente trascendentes en el maestro de educación infantil, por su implicación afectiva en la comunicación sensomotriz que establece con sus alumnos, más allá de la palabra, en su actitud, en el diálogo tónico (Bernard, 1985; Lapierre y Aucouturier, 1985; Manem, 1998), de ahí que necesite ahondar previamente en su propia sensibilidad y percepción, para favorecer la comunicación, para desarrollar la capacidad de “escucha” tan necesaria para lograr empatizar con los niños; el maestro, a su vez, representa un modelo, a través de sus acciones muestra formas de actuar, por lo que será prioritario que tome conciencia de sí, de sus actos, de sus estados de ánimo, dado el efecto que su presencia ejerce en los alumnos.

Además, las exigencias de la docencia en la etapa de la educación infantil, hace que los docentes sean proclives a acumular tensiones, estrés, lo que conduce en numerosos casos a padecer una depresión nerviosa, siendo frecuentes las bajas

laborales por este hecho (Asensio et al., 2006; Zabalza, 2004), de modo que el docente requiere de una competencia de autorregulación que le capacite par darse cuenta de las respuestas de alarma y la capacidad para lograr mitigar, cuando no, eliminar las consecuencias negativas que acarrea para su vitalidad y bienestar.

Todo ello remite a la pertinencia de las prácticas motrices introyectivas en la formación del maestro de educación infantil. Cabe insistir, sin embargo, en la brevedad de la propuesta presentada, dado que se trata de una experiencia con una duración de solo seis sesiones, una pequeña pieza en el contexto global de los estudios de magisterio, casi a modo de un seminario intensivo. A los propios estudiantes se les advierte que se trata de una corta inmersión en las prácticas motrices introyectivas. Aunque se mantenga la esperanza de que suponga un estímulo o una invitación a seguir practicando, para integrar y mejorar estos conocimientos procedimentales a lo largo de su vida personal y profesional. Ahora bien, no por breve deja de tener consecuencias notables en sus protagonistas, los estudiantes de primero de magisterio de educación infantil; como así lo ha mostrado el análisis de sus relatos.

De manera que, en este contexto educativo, se ha cuestionado qué consecuencias tiene para los participantes las prácticas motrices introyectivas, por eso el objeto de estudio de esta tesis ha sido *conocer las vivencias de los estudiantes suscitadas en la práctica de las situaciones motrices introyectivas programadas*; conocer las vivencias es un acercamiento al alumno, a sus emociones, sentimientos, afectos y pensamientos que emergen al poner en marcha un determinado tipo de acciones motrices, en este caso acciones motrices introyectivas.

Esta perspectiva, de corte humanista, sublima al alumno como objeto de estudio y pone en primer plano su subjetividad, destacando la importancia de la singularidad en la educación, y en especial cuando ésta adopta un cariz eminentemente práctico, como es el caso de la experiencia aquí suscitada. Porque si hay algo importante en educación es la persona, singular e irrepetible, la huella que la experiencia deja en el sujeto, el sentido subjetivo de su experiencia.

Para ello ha sido oportuno utilizar el diario de prácticas de los estudiantes como instrumento de recogida de datos. Consiste en un instrumento tan sencillo como efectivo, en el que plasman su singularidad los estudiantes, en un proceso de escritura íntimo y personal, donde sus relatos evocan las vivencias suscitadas en la experiencia práctica; un proceder al alcance de cualquier docente, que no requiere de sofisticadas tecnologías ni recursos humanos, por ello ha resultado ser un instrumento congruente y valioso para esta investigación, con el que se han obtenido *datos* muy significativos respecto al itinerario pedagógico vivido por los estudiantes a lo largo de las seis sesiones programadas.

Plantearse el estudio de las vivencias ha implicado adentrarse en el estudio de la subjetividad, en el universo íntimo y personal del participante, se trata de comprender qué ocurre en ese mundo particular recreado por cada uno (Villarroya, 2002), en la parte oculta de la conducta motriz (Parlebas, 2005). Lo que implica un enfoque fenomenológico (Martínez, 1989), interpretativo o hermenéutico (Costes, 1996; Lagardera, 2002).

Al tratarse de una fenomenología de las impresiones suscitadas por la práctica de situaciones motrices, ha resultado absolutamente pertinente el modelo teórico de la praxiología motriz de Pierre Parlebas. Este proceder metodológico parte del análisis estructural de las prácticas motrices introyectivas programadas, puesto que son estos escenarios práxicos los que hacen emerger entre los estudiantes conductas motrices muy diversas; las vivencias de los estudiantes remiten a la impronta de una experiencia motriz, al significado que para cada uno de ellos tiene la práctica de los ejercicios didácticos programados, lo que implica que se puede vincular directamente la percepción subjetiva del participante con los rasgos de la lógica interna de la situación motriz practicada.

Por consiguiente, esta investigación ha constatado que toda práctica motriz es susceptible de poder concebirse como un sistema praxiológico, lo que ha permitido elaborar un sistema de categorías *ad hoc* deduciendo como dimensiones de análisis los componentes de este sistema: *los participantes, el espacio, el tiempo y el material*, y definir los indicadores correspondientes a partir de la descripción de las

relaciones intrasistémicas existentes entre los componentes del sistema praxiológico, es decir, de la lógica interna de cada uno de los ejercicios didácticos propuestos.

Al categorizar y codificar de este modo los discursos ha sido posible describir de forma inductiva una serie de unidades de análisis que identifican las vivencias acerca de los logros y las dificultades que emergen en la práctica, permitiendo su posterior interpretación en el contexto educativo en el que tienen sentido, a tenor de las competencias y objetivos didácticos pretendidos.

Por tanto, es posible afirmar que el interés por conocer cuál es la impronta que deja la experiencia pedagógica presentada, queda satisfecho después de analizar e interpretar las vivencias de los estudiantes, lo que muestra el alcance del método seguido para ahondar en la subjetividad de los protagonistas de esta experiencia pedagógica.

La interpretación de las vivencias ha permitido comprobar que, a pesar de la brevedad de tan solo seis sesiones prácticas los estudiantes han conseguido, cuando no, se han aproximado, a los objetivos didácticos previstos en la propuesta pedagógica; a su vez, se han identificado tres fases o etapas en el itinerario pedagógico seguido por los estudiantes (figura 1, p. 296), como ya se anticipó en el capítulo anterior, y que se compendia aquí en forma de tres epígrafes que ilustran el impacto que ha tenido en los alumnos de primero de magisterio de educación infantil la práctica de los ejercicios didácticos programados en esta experiencia educativa, tan breve como significativa.

6.1.1 Las dificultades iniciales

La primera fase permite describir los bloqueos, trabas o dificultades de distinta índole que asaltan a los estudiantes al iniciarse en las prácticas motrices introyectivas, tanto en las situaciones psicomotrices como en las sociomotrices.

Como se ha insistido, se trata de un grupo de participantes neófitos, con poca o ninguna experiencia en este tipo de situaciones motrices. Por tanto, conocer y comprender cuáles son las principales dificultades y su diferente etiología proporciona una información válida para guiar la iniciación, la enseñanza y aprendizaje de la introyección motriz.

El principal obstáculo con el que se encuentra el participante al iniciarse en las prácticas motrices introyectivas es la dificultad para prestarse atención. En estas prácticas motrices se propone una forma de sentirse poco habitual en lo cotidiano, y menos aún en el contexto académico universitario. Por lo que al inicio emergen entre los estudiantes sentimientos de vergüenza, timidez o pudor ante la extrañeza de los ejercicios didácticos realizados, desencadenándose entre ellos la necesidad de observar a los demás y al mismo tiempo experimentando el sentimiento de sentirse observados, lo que dificulta la práctica motriz consciente. Especialmente en aquellos ejercicios que se realizan de pie y con los estudiantes distribuidos en círculo o libremente por la sala.

Cuando no es así, la propia agitación derivada de la actividad frenética de la mente obstaculiza la atención sensible. Los testimonios de los estudiantes dejan al descubierto la cantidad de preocupaciones, tensiones, apegos y arquetipos mentales que emergen al ejercitarse, haciendo patente su agitación interna cuando sienten el torbellino de pensamientos, uno tras otro, creando imágenes mentales de forma incesante.

De manera que se requiere una práctica motriz consciente y cotidiana para aprender a relativizar los pensamientos errantes, cuando no, aprender a dejarlos pasar sin aferrarse a ellos, tan solo observar como aparecen y desaparecen, lo que supone un logro de gran valor pedagógico, tanto para una formación como maestros y como personas.

En la cooperación motriz introyectiva emergen también algunas dificultades particulares, haciéndose patente la inseguridad en las propias acciones motrices, la aprensión y vergüenza a ser tocado o el rechazo a tocar a los demás, fruto de los temores, la vergüenza o los prejuicios en relación a la interacción motriz establecida

con el otro. Se trata de una interacción motriz de fuertes implicaciones emocionales, y por tanto exige superar prejuicios y resistencias, llenarse de confianza y respeto mutuos. Interacción motriz ante la que llegan a desatarse algunas reacciones emocionales adversas, rechazo al contacto corporal, vergüenza, nerviosismo, reacciones que informan sobre la necesidad de plantearse como objetivo didáctico prioritario que los estudiantes sean capaces de sentir a través del contacto y la mirada a los demás.

Los testimonios también dejan al descubierto que los estudiantes viven atezados por el dolor, de los pies a la cabeza, evidenciando achaques más propios de una persona enferma que de un joven estudiante de magisterio. Lo que muestra las nefastas consecuencias a las que conduce la desconexión sensitiva aprendida en esta sociedad, una incultura física a la que aún no ha dado respuesta la escuela actual.

De sus relatos se desprende la necesidad de llevar a cabo una práctica motriz consciente y constante, de la pertinencia de una educación que estimule la atención sensible, que eduque en la responsabilidad para autorregularse. Por tanto, de la conveniencia de programar situaciones motrices introyectivas en la formación inicial del docente.

6.1.2 Adentrándose en la autorregulación

Al lograr superar o relativizar las dificultades iniciales se entra en otra etapa, en otra fase que informa sobre la consecución de objetivos en relación al aprendizaje de la introyección motriz, de hacer posible la emergencia de esa competencia hasta ahora oculta en sus vidas.

Este momento corresponde al descubrimiento de aspectos en los que antes no se reparaba, se avivan las sensaciones, se intensifica la sensibilidad perceptiva, se toma consciencia de la propia capacidad de autorregulación, se es consciente de los recursos personales de los que se dispone para aprender a dirigir la atención hacia si mismo.

Porque al aprender a disciplinar la atención y educar la sensibilidad motriz es posible distinguir los matices en la propia corporalidad, uno se va abriendo y descubriendo la sensibilidad albergada en cada pliegue o rincón de sí mismo.

La educación de los sentidos permite hacerse cargo de uno mismo, es decir, a través de las prácticas motrices introyectivas uno aprende a prestar atención a su respiración, al estado de tensión o relajación de la musculatura, a la postura adoptada o a la alineación de la columna vertebral, en definitiva al propio equilibrio psicósomático. Al agudizarse la sensibilidad muchos aspectos que antes pasaban desapercibidos se presentan ahora de manera clara y consciente.

Por ello este momento del aprendizaje se entiende como el *darse cuenta*, y se trata del primer paso para hacer consciente lo que hasta entonces permanecía oculto, inconsciente, para poder tomar consciencia de determinados automatismos comportamentales, apegos o arquetipos mentales que les conducen a experimentar dolor o malestar, como la respiración entrecortada, las desviaciones de la columna vertebral o el desasosiego ante la mirada del otro y lo más importante, comprueban en su propia piel que son capaces de activar y desarrollar la capacidad para regular estos estados. Es decir, empiezan a caer en cuenta de cómo pueden mitigar, cuando no, disolver sus dolencias, lo que se considera un resultado excelente para los estudiantes que se inician en este tipo de prácticas motrices.

Esto anuncia la consecución de un objetivo prioritario, que a tenor de sus vivencias, han superado con creces. Sus relatos son muy explícitos respecto a constatar un antes y un después de las prácticas motrices introyectivas. Comprueban que al activar la respiración diafragmática las tensiones se disuelven, que un masaje les permite desprenderse de las preocupaciones o que sentarse con la espalda alineada desde el sacro hasta la fontanela es una experiencia de equilibrio y bienestar.

Los relatos de los estudiantes también han sido abundantes y concluyentes acerca de las virtudes de la cooperación motriz introyectiva, corroborando las facilidades que el otro aporta para centrar la atención sensible, disfrutar de los ejercicios realizados, ayudando a disolver las tensiones y acercarse al estado de ensimismamiento. La

cooperación motriz es, entonces, un recurso pedagógico muy valioso para optimizar las conductas motrices introyectivas de los participantes que se inician.

En este sentido, los objetos utilizados, aunque pocos como ya se ha advertido, también han facilitado la autoatención. Su estímulo contribuye a aumentar las sensaciones experimentadas, permite focalizar la atención hacia determinadas zonas corporales que de otra manera pasan inadvertidas o es más difícil sentir las. También el uso de material facilita el equilibrio y bienestar, tal es el caso del uso de un cojín imprescindible para sentarse en equilibrio con la espalda alineada.

De modo que las vivencias de los alumnos muestran los efectos positivos que las prácticas motrices introyectivas han reportado en su estado de bienestar, haciendo gala de una incipiente capacidad de autorregulación muy importante para que pueda darse un proceso de mejora u optimización de sus conductas motrices introyectivas. Por lo que detectar esta fase en la enseñanza y aprendizaje de la introyección motriz supone un logro notable que hace posible seguir ahondando en la exploración introyectiva.

6.1.3 La conciencia sensitiva

De igual modo que la anterior etapa, ésta corresponde a un logro muy valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la introyección motriz.

Cuando se identifica esta tercera etapa se alude a que el participante ha logrado deleitarse con la observación atenta de sí, ha logrado ensimismarse en la realización de los ejercicios propuestos. Indica que los estudiantes han sido capaces de discriminar mediante la atención las sensaciones recibidas, deleitarse con fruición, ajustarse a la lentitud requerida. En este instante se experimenta una vivencia integradora, donde pensamiento, acción y emoción convergen.

Esto es así cuando mente y cuerpo no actúan disociados, cuando el sujeto está implicado totalmente en las acciones motrices que realiza, entregado con plena

consciencia en lo que ocurre en el momento presente, ensimismado. El participante enfocado de este modo se sumerge de lleno en la práctica motriz, se fusiona en la propia experiencia, está presente en cada respiración, en el palpitar del corazón, la piel, los pies. En esto consiste estar presente, en ser y estar en cada rincón de uno mismo.

Sumergirse de lleno en la práctica motriz implica permanecer absorto en el presente, el aquí y ahora de la experiencia, en este instante el tiempo se relativiza, uno se entrega sin reservas a la acción motriz consciente. En el ensimismamiento se vive una especie de atemporalidad, un minuto puede llegar a ser una eternidad gozosa o dos horas un breve instante de satisfacción.

En el ensimismamiento el participante es capaz de empatizar sensitivamente, porque la introyección motriz le permite permanecer abierto hacia fuera y hacia adentro, en este instante se establece una cooperación gozosa con el otro, el sentimiento de un bienestar compartido. En este estado uno se acerca al otro despojado de prejuicios, permanece tan solo atento a la experiencia vivida, compenetración factible desde el aquí y ahora, transmitiendo al compañero la placidez de su contacto, y a la vez sentir con complacencia el contacto del otro, pura empatía sensitiva.

En efecto, esta es la principal finalidad en las prácticas motrices introyectivas, pero también la más difícil de conseguir y que, por tanto, requiere de mucha práctica consciente y constante. Sin embargo, a lo largo de la propuesta pedagógica presentada los estudiantes viven verdaderos instantes de conexión, momentos puntuales, cada uno en un instante particular, en un ejercicio didáctico concreto, pero en el momento que así se experimenta uno se hace consciente del potencial sensitivo que atesora, descubre entonces la capacidad para fluir, para vivir una experiencia óptima con algo tan básico como la propia vida.

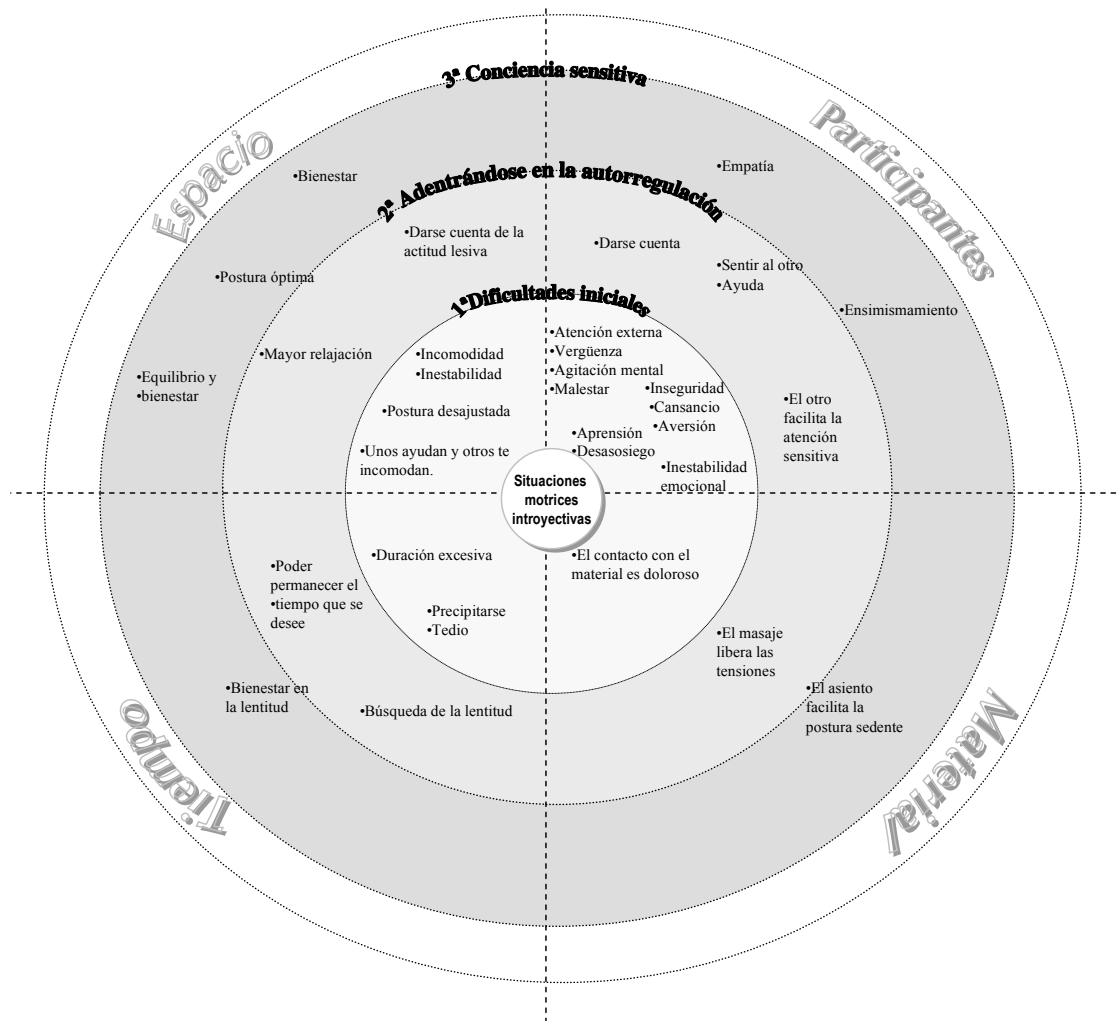


Figura 1. Etapas en el itinerario pedagógico seguido por los estudiantes en la práctica de situaciones motrices introyectivas.

Ante las evidencias que muestran los relatos de los estudiantes, se insiste que si en tan pocas sesiones dan fe de un impacto tan importante, es posible deducir el alcance de una práctica continuada en el tiempo, por lo que a pesar de tratarse de una experiencia puntual para ellos, de un islote en el mar de su formación, ha tenido la suficiente intensidad como para mostrar el interés que una formación pedagógica de este tipo puede ostentar en la educación competente de los futuros maestros.

De manera que lo que pone de manifiesto esta investigación es el alto impacto emocional, afectivo y motor que la experiencia ha tenido en sus participantes, lo que en principio hace pensar en su carácter innovador y pertinente en su formación, destacando el interés por una educación motriz consciente y sensitiva en la

formación inicial de los maestros, muy especialmente los dedicados a la educación infantil, una educación motriz que contribuya al autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, a la conciencia sensitiva, que oriente y estimule a los estudiantes, futuros maestros, a emprender un proceso constante de mejora personal y profesional.

6.2 PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Esta investigación da pie a destacar el importante papel que desempeña la educación física que tiene en cuenta todos los dominios de acción motriz, pero muy especialmente a la introyección motriz en la formación del maestro y en la necesidad de reivindicar las competencias motrices en el contexto de la formación docente.

Llegado a este punto y a tenor de lo expuesto en esta investigación, cabe concluir que el desarrollo y optimización de la conciencia sensitiva se convierte en una competencia básica para la formación del maestro de educación infantil. Si esto es así, saldadas las dudas después de la experiencia pedagógica llevada a cabo y del resultado del análisis de contenido efectuado a los diarios de los estudiantes, se impone otorgar a la educación física, más concretamente a la pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, 2001) un protagonismo hasta hoy inédito en la formación de los maestros; puesto que si un escenario experimental como el aquí narrado surte los efectos pedagógicos constatados, qué esperar de una optimización de las conductas motrices introyectivas.

A pesar de no haber sido objeto de estudio de esta tesis, cabe plantear la trascendencia de una educación física que contemple la optimización de determinadas conductas motrices de los estudiantes en las carreras docentes, aquellas dirigidas a consolidar de modo práctico las competencias prioritarias en su formación, lo que supone una propuesta futura e innovadora en el panorama de los

nuevos estudios de grado, que pone en el centro de su atención a la persona que es capaz de optimizarse. Sin duda es un momento oportuno para hacerlo, ante la transformación de las titulaciones hacia la convergencia europea, momento de debate sobre la pertinencia y viabilidad de las competencias básicas para los futuros profesionales, y sin duda, un momento muy adecuado para plantear un proyecto de innovación educativa basado en la pedagogía de las conductas motrices para los maestros de educación infantil y primaria.

Ahora bien ¿Qué implica una pedagogía de las conductas motrices? ¿Qué tipo de conductas motrices pueden considerarse competencias básicas para la profesión de Maestro?

Pierre Parlebas, desde hace casi cuatro décadas, advierte sobre la pertinencia de considerar la educación física como una pedagogía de las conductas motrices; el concepto unitario e integrador de conducta motriz “responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado” (Parlebas, 2001:85), es decir que “cuando se activa el cuerpo en su dimensión motriz (...) en cualquier práctica física, la dimensión cognitiva, afectiva y relacional también toman protagonismo” (Lagardera y Lavega, 2003:198), de modo que es toda la persona que se pone en acción; una intervención pedagógica en este sentido, consiste en el seguimiento de la biografía motriz de los estudiantes, en estimular la mejora de las conductas motrices que en cada caso se consideren pertinentes a tenor de los objetivos educativos, finalidades y competencias descritas, lo que remite a un aprendizaje práctico, vivencial.

Por tanto, si en la formación universitaria de los maestros se desea desarrollar determinadas capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes, es decir, competencias profesionales, hace falta atender a la dimensión motriz de estas competencias; una competencia es en definitiva un modo de obrar, lo que implica a la unidad de la persona que actúa, siente, piensa y se emociona, se trata de un conocimiento procedimental que requiere la implicación activa de la persona en su aprendizaje.

De ahí que sea vital comprender que en la adquisición de ciertas competencias profesionales resulta tan pertinente como necesaria la vía de la acción motriz, y en especial en este caso, dado el cariz práctico de la docencia en la etapa de la primera infancia, el vínculo afectivo entre maestro y alumnos, la interacción con un alto componente sensomotriz, la función ejemplarizante del rol de maestro, los efectos o la trascendencia de su presencia en el niño y, por supuesto, a tenor de la importancia de la motricidad en el desarrollo integral del niño.

Por tanto, ante las exigencias propias de la docencia en la etapa de la educación infantil y primaria, es posible anticipar la pertinencia de una educación física para el maestro que le permita optimizar las conductas motrices que le capaciten para su trabajo. En esta investigación se ha insistido en la importancia del desarrollo de la introyección motriz, pero cabe pensar en el interés de la optimización de conductas motrices expresivas y cooperativas en el contexto de esta educación física para el maestro. Entre otras cosas, porque a pesar de parecer redundante y un lugar común, en educación no es posible transmitir lo que uno no siente, lo que no se tiene integrado en los propios actos, de ahí que se reitere sobre la necesidad de una formación universitaria que apunte al desarrollo del docente más allá de los conocimientos declarativos, una educación en la que no existan disonancias entre el saber y el saber ser.

Todo ello implicará la elaboración de un proyecto pedagógico congruente en el que será preciso describir con exactitud cuáles son las conductas motrices óptimas para los docentes, las exigidas para el desempeño exitoso de su profesión, es decir, las competencias motrices requeridas. Por consiguiente será necesario un trabajo previo de seguimiento, observación y catalogación de las conductas motrices pretendidas (Lavega, 2002).

En el contexto actual se considera necesario que la formación universitaria afronte el reto de una educación física o motriz para el siglo XXI, una pedagogía de las conductas motrices (Lagardera, 2000, 2007; Lagardera y Lavega, 2005; Parlebas, 2001, 2005) aplicada a la capacitación del maestro, que ponga en alza el valor pedagógico y formativo de los conocimientos procedimentales, motores, una

formación académica en la que no se subestime la acción motriz como una vía de conocimiento importante en la formación del docente.

Esta investigación, a pesar de basar su trabajo de campo en el análisis de los diarios de los estudiantes que han participado en seis sesiones de prácticas motrices introyectivas, ha sido capaz de constatar el impacto afectivo, emocional y motor que en ellos ha suscitado. Desde la brevedad de esta experiencia pedagógica cabe deducir una perspectiva de indudable trascendencia en la formación de los maestros: ¿Si esta inmersión puntual en las prácticas motrices introyectivas ha logrado tal impacto, que no logrará una pedagogía de las conductas motrices introyectivas, expresivas o cooperativas decidida a realizar un seguimiento y evolución de su optimización por parte de cada estudiante? Sin duda alguna, una auténtica *revolución copernicana* (Lagardera, 2007; Lagardera y Lavega, 2005; Parlebas, 2005) en la educación física y en la educación del futuro maestro.

Bibliografía

- Alexander, G. (1983). *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Asensio, J. M., García, J., Núñez y Larrosa, J. (Coord.). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Bainbridge, B. (2001). *Sentir, reflexir et agir. L'anatomie expérimentale du Body-Mind Centering*. Bruxelles: Contredanse.
- Batalla, M. (2005). Cos i consciència. Una experiència en el parvulari. *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Generalitat de Catalunya*. Recuperado, 20 febrero de 2006, de <http://www.xtec.cat/~jsanz/program/edinfantil/cosicon.htm>
- Barros, J. F. (1999). La atención de sí. A *shailam*. Recuperado, 18 de mayo de 2007 de <http://www.a/shailam/atencion.htm>
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2003). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Benito, J. (2001). *Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento*. Barcelona: Inde.
- Bennett, M., Dennett, D., Hacker, P. y Searl, J.R. (2008). *La naturaleza de la conciencia. Cerebro, mente y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bernad, J.A. (2000). *Desarrollo de la armonía interior*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bernard, M. (1985). *El cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Berrueto, P. P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 49 (1), 15-26.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de sistemas*. Madrid: FCE.
- Bertherat, T. (1990). *Las estaciones del cuerpo. Cómo observarse y mantenerse en forma a través de la antigimnasia*. Barcelona: Paidós.
- Bertherat, T. (1998). *La guarida del tigre. Antigimnasia para el dolor de espalda y las contracciones musculares*. Barcelona: Paidós.
- Bertherat, T. y Berstein, C. (1987). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Barcelona: Paidós.
- Bertherat, T. y Berstein, C. (2000). *Correo del cuerpo. Nuevas vías de la antigimnasia*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI. Revista de Educación*, 10, 61-82.
- Brooks, CH. V. W. (2006). *Consciència sensorial*. Barcelona: La Liebre de Marzo.

- Calais-Germain, B. (1999). *Anatomía para el movimiento*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en expresión corporal*. [Tesis doctoral] Lleida: Universitat de Lleida. Recuperado el 15 de abril de 2008, de <http://www.tdx.cat/TDX-1216106-174646>
- Canales, I. y López Villar, C. (2003). La expresión corporal como escenario de corporeidades. La mirada y su influencia en la imagen corpórea. *I Congreso Internacional de expresión corporal y Educación*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Capra, F. (2003a). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Capra, F. (2003b). *Sabiduría insólita*. Barcelona: Kairós.
- Casasnovas, L. (2003). *La memoria corporal*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama
- Castañer, M. (1995). *El comportament no-verbal de l'educador físic: Construcció d'un sistema categorial d'observació i anàlisi del comportament cinèsic*. [Tesis doctoral] Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Castañer, M. y Camerino, O. (1991). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.
- Chopra, D. (2006). *Salud perfecta*. Barcelona: Ediciones B.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Costes, A. (1996). El juego del 'Bèlit'. Un estudio de caso. En F. Del Villar. (Coord.) *La Investigación en la Enseñanza de la Educación Física* (p.341-382). Cáceres: Universidad de Extremadura
- Craze, R. (2002). *La técnica Alexander*. Barcelona: Paidotribo.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F. Geremek, B. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana ediciones UNESCO.
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dennett, D. (1995). *La conciencia explicada. Una teoría interdisciplinar*. Barcelona: Paidós.

- Descartes, R. (2006). *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Doron, R. y Parot, F. (1998). *Diccionario de psicología*. Madrid: Akal.
- Duch, LL. y Mèlich, C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Barcelona: Trotta.
- Escolá, F. (1989). *Educación de la respiración*. Barcelona: Inde.
- Feldenkrais, M. (1992). *La dificultad de ver lo obvio*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldenkrais, M. (1997). *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Círculo de Lectores.
- Fernández, M^a. R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 195-251.
- Fernández, M^a. R., Palomero, J. E. y Teruel, M^a P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33-50. Recuperado el 13 de julio de 2009, de <http://www.aufop.com>
- Fullat, O. (2003). Mètode i ciències socials. *ALOMA, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 12, 15-36.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Un mapa del espacio interior. En R. Walsh y F. Vaughan (Comp.) *Más allá del Ego. Textos de psicología transpersonal* (p.215-228) Barcelona: Kairós.
- González Rey, F.L (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la subjetividad*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- González Alonso, O. (2005). Bienestar de espalda. Método Columna Vitae. Curso 1er nivel. Conciencia de mi espalda. Material inédito.
- Harris, M. (1985). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza.
- Hemsey de Gainza, V. (1991). *Aproximación a la eutonía. Conversaciones con Gerda Alexander*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, J. y Rodríguez, J.P. (2002). Cuestiones de método en praxiología motriz. VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz, INEFC Lleida. Recuperado el 23 de mayo de 2006, de http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_metodo_51.pdf

- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 28 de marzo de 2005, de <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5007801.pdf>
- Herrán, A. de la (2004). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. *Tendencias pedagógicas*, 8, 13-42.
- Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: RBA Libros.
- Invernó, J. (2006). *Optimització d'una experiència pedagògica a partir de criteris praxiològics, basada en l'educació en valors i realitzada en el medi natural amb alumnes de 14-16 anys*. [Tesis doctoral] Lleida: Universitat de Lleida. Recuperado el 15 de abril de 2008, de <http://www.tdx.cat/TDX-1124108-184055>
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Keleman, S. (2003). *Anatomía emocional. La estructura de la experiencia somática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krisnamurti, J. (1996). *Pedagogía de la libertad*. Barcelona: Integral.
- Lagardera, F. (1992). Sobre aquello que puede educar la educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15, 55-72.
- Lagardera, F. (2000). Perspectivas de una educación física integral para el siglo XXI. *Tandem: Didáctica de la educación física*, 1, 67-78.
- Lagardera, F. (2002). Investigación cualitativa en el ámbito de la praxiología motriz. *Actas VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. INEFC, Lleida. Recuperado el 27 de mayo de 2006, de http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_metodo_51.pdf
- Lagardera, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar: las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universitat de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tandem: Didáctica de la educación física*, 18, 79-102.
- Lavega, P. (2002). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. *Actas VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. INEFC, Lleida.

- Recuperado el 23 de mayo de 2006, de
http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_aplica_061.pdf
- Langer, E. (2000). *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona: Gedisa.
- Langer, E. (2007). *Mindfulness. La conciencia plena*. Barcelona: Paidós.
- Lapierre, A. (2005). La formación personal en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 5 (3), 21-26.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico-Médica.
- Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Barcelona: Seix Barral.
- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Le Breton, D. (2009). *El silencio. Aproximaciones*. Madrid: Sequitur.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- López Molina, A.M. (2008). Fundamentación epistemológica de las ciencias humanas. *Anales de Historia de la Filosofía*, 25, 407-426.
- López-Aranguren, E. (1986). El análisis de contenido. En M. García Ferrando et al. (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Manem, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Manem, M. van (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Marchesi, A. (2006). Fortalecer la profesión docente. *El País*, (26 de noviembre), p. 29.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2005). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martínez Martín, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.
- Martínez Martín, M. (1995). La educación moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7 (1), 1-28.
- Martínez Miguélez, M. (1989). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Lumen.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (1998). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mérida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Munné, A. (1990). *La microgimnasia. Amar el cuerpo*. Barcelona: Paidotribo.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (p. 225-240). Madrid: Síntesis Psicología.
- Orden de 6 de mayo de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Boletín Oficial de Aragón, 8410-8436 (5 de julio de 2005).
- Parellada, C. (2002a). La formación en clave de cambio: Transformar al docente, transformar a la persona. *Aula de Innovación Educativa*, 110, 68-76.
- Parellada, C. (2002b). Una experiencia educativa de crecimiento personal: conciencia corporal y construcción de la identidad. *Aula de Innovación Educativa*, 109, 21-25.
- Parlebas, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2005). Education corporelle et education nouvelle. *Congrès des Ceméa-Amiens*. Recuperado el 12 de enero de 2006, de <http://tmtdm.free.fr/media/textes/Education-corporelle-et-education-nouvelle/Pierre-Parlebas.pdf>
- Pastor, J.L. (2002). *Fundamentación conceptual para una Intervención psicomotriz en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Payné, R. A. (2002). *Técnicas de relajación. Guía práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Picard, D. (1986). *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Buenos Aires: Paidós.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.

- Quivy, R. y Campenhoudt, LV. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Riba, C. (2002). Diseños de investigación cualitativa. Curso de doctorado: Fonaments Metodològics de la Recerca en l'Activitat Física i l'Esport. INEFC- Universitat de Lleida (2002-2004). Material inédito.
- Rodríguez Gómez, G. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: Aguad y Nudist*. Barcelona: PPU.
- Rogers, C. (1985). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Romaratezabala, E. (2008). La construcción del tiempo y la búsqueda de la introyección en el Tai Chi Chuan. En, N. Estrada y G. Rovira (Coords.). *Educación física y valores: XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz* (p. 34-45). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Roth, G. (1990). *Mapas para el éxtasis*. Barcelona: Urano.
- Rovira, G. (2008). Elaboración de un sistema de categorías a partir de la descripción de las relaciones en la lógica interna de las prácticas psicomotrices introyectivas en comotricidad. En, N. Estrada y G. Rovira (Coords.). *Educación física y valores: XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz* (p. 21-32). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Sacks, O. (2005). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Barcelona: Anagrama.
- Salgado, J.I. y Rovira, G. (2007). Uso de los diarios de prácticas para la investigación y evaluación de la docencia. *I Jornadas de Innovación docente, tecnologías de la investigación educativa en la Universidad de Zaragoza. Caminando hacia Europa*. Universidad de Zaragoza. (p. 1-12).
- Sapolsky, R.M. (2008). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del estrés*. Madrid: Alianza.
- Sartre, J. P. (1977). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Sur.
- Savater, F. (1998). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2004). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Searl, J.R. (2004). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Sekeida, K. (1995). *Za Zen*. Barcelona: Kairós.
- Shilder, P. (1989). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Shorto, R. (2009). *Los huesos de Descartes*. Barcelona: Duomo.

- Sicilia, A. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Apunts. Educació Física y Esports*, 58, 23-33.
- Socuchard, PH. E. (2002). *Stretching Global Activo (II)*. Barcelona: Paidotribo.
- Tifner, S., Martín, P., Albanesi de Nasetta, S. y Bortoli, M. (2006). Bournout en el colectivo docente. *Stadium. Revista de Humanidades*, 12, 279-291
- Universidad de Zaragoza. (2009). Grado de Maestro de Educación Infantil. Extracto de la memoria verificada positivamente el 1 de abril de 2009. Material inédito.
- Valenzuela, A. (2006). *Sotai. Reeducción postural integral*. Barcelona: Paidotribo.
- Varela, F. (1996). *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Varela, F, Thompson, E. y Rosch, E. (2005). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- Vilarroya, O. (2002). *La disolución de la mente*. Barcelona: Tusquets.
- Walsh, R. y Vaughan, F. (Comp.) (2001). *Más allá del Ego. Textos de psicología transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2001). *El proyecto Atman*. Barcelona: Kairós.
- Wrycza, P. (1999). *Darse cuenta. El desarrollo de la conciencia y la percepción*. Madrid: Gaia.
- Zabalza A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.
- Zubiri, X. (1989). *Estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Alianza.

Anexos

Anexo 1. TABLAS DE LOS EJERCICIOS DIDÁCTICOS Y LAS VIVENCIAS ASOCIADAS

En las tablas que se presentan en este anexo se relacionan las situaciones motrices programadas, tanto las psicomotrices como las sociomotrices, con las unidades de análisis descritas a partir de cada uno de los indicadores intrasistémicos. De este modo quedan recogidas de forma esquemática las consecuencias prácticas que para los participantes entrañan cada uno de los ejercicios didácticos, lo que ha supuesto para la docente e investigadora una herramienta que ha facilitado el trabajo de análisis e interpretación.

	PARTICIPANTE				ESPACIO								TIEMPO		MATERIAL										
	uno mismo				de pie				sentado				duración		manipulación										
	atención externa	vergüenza y pudor	agitación mental	malestar en la práctica	darse cuenta	alivio de tensiones	ensimismamiento	incomodidad	inestabilidad	darse cuenta	equilibrio y bienestar	incomodidad	inestabilidad	darse cuenta	equilibrio y bienestar	incomodidad	facilita la atención	duración excesiva	poder permanecer el tiempo deseado	precipitación	tedio	bienestar en la lentitud	contacto doloroso	masaje libera tensiones	asiento facilita postura sedente
Situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad																									
Qi-Gong	1		1	1	1	1	1		1	1												1			
Qi-Gong-Meridianos	1		1	1	1	1	1		1	1									1			1			
Respiración diafragmática			1		1	1	1								1	1		1				1			
Postura sedente espontánea											1	1	1	1				1							
Postura sedente equilibrada			1								1	1	1	1				1	1						1
Automasaje plantar		1		1	1	1																	1	1	
Postura bípeda espontánea								1	1	1	1							1							
Postura bípeda equilibrada				1		1		1	1	1	1							1	1						
Doblar espinazo						1			1											1					
Caminar										1	1								1				1		
Desbloqueo articular (de pie)	1			1		1		1														1	1		
Desbloqueo articular (tumbado)			1	1		1	1									1					1	1			
Danza	1	1		1	1	1																			
Yoga ocular			1	1	1	1	1									1									

Tabla I. La presencia de las unidades de análisis en las situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad programadas.

	PARTICIPANTES												ESPACIO					TIEMPO									
	rolacti						rol pasiv						rol activ	rol pasiv				rol activ	rol pasiv	rol activ	rol pasiv						
	inseguridad	cansancio	aversión	sentir al otro	ayuda	empatía	aprensión	desasosiego	vergüenza	el otro facilita atención	alivio de tensiones	empatía		postura ajustada	postura desajustada	incomodidad	unos ayudan otros incomodan	bienestar	incomodidad	bienestar	de pie	sentado	decúbito supino	durac	duración	cadencia	cadencia
Situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva																											
Resp. Diafrag.	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1											1					
Sentir.p ost.sede	1			1	1	1	1	1		1							1	1									
Percusión cadenas	1	1		1	1				1	1				1													
sentir post bip	1			1	1					1	1	1		1	1	1									1		
Desbl. articular		1	1	1		1	1		1	1	1		1	1								1	1	1	1		1
Masaj craneal				1	1		1		1	1	1						1								1		1

Tabla II. La presencia de las unidades de análisis en las situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva (rol activo y pasivo) programadas.

Situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva	PARTICIPANTES			ESPACIO	TIEMPO	
	Rol único			sentado	duración	cadencia
	nerviosismo	inestabilidad emocional	empatía		duración excesiva	
Mirada serena	1	1	1		1	

Tabla III: La presencia de las unidades de análisis en las situaciones sociomotrices de cooperación introyectiva (rol único) programadas.

Anexo 2. LA MEJORA PEDAGÓGICA A PARTIR DE LAS VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

La mejora pedagógica es lo que ha justificado esta tesis educativa, de manera que el interés por conocer cuáles son las impresiones suscitadas en la práctica motriz introyectiva, cuál es la impronta que deja la experiencia pedagógica presentada, ha quedado satisfecho después de analizar e interpretar las vivencias de los estudiantes.

Esto ha permitido conocer en profundidad los procesos desencadenados en un grupo de participantes noveles y, en consecuencia, plantear algunas modificaciones u orientaciones didácticas de utilidad para la docente. En este caso, aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de las prácticas motrices introyectivas para los estudiantes de magisterio y también en los cursos de formación permanente del profesorado en activo.

APRENDER A AMAR LOS PIES

El revuelo originado entre los estudiantes ante la desnudez de sus pies alerta sobre la conveniencia de proponer situaciones motrices para *aprender a amar los pies*, ejercicios didácticos que contribuyan a relativizar o trascender determinadas apreciaciones negativas hacia los pies, los propios y los ajenos.

Sus vivencias dejan al descubierto la vergüenza, pudor, aversión y rechazo desencadenados tanto en las situaciones psicomotrices, ante la posibilidad de ser visto por los demás o en las sociomotrices, ante el hecho de tocar y ser tocado en los pies.

Estos sentimientos albergan una falta de educación en la desnudez, pocas veces se está descalzo, no se está habituado a convivir con la desnudez de los pies en el entorno escolar. Todo ello remite a la necesidad de incluir situaciones motrices destinadas a aceptar la desnudez y su contacto de forma progresiva, para aprender a cuidar y mimar los pies, para que finalmente sea una satisfacción absoluta caminar descalzo y se rinda culto a los propios pies y a los del compañero.

Un ejercicio didáctico para empezar se trata del automasaje, la exploración a través de las manos, en primer lugar, mediatizado a través de una toalla húmeda, con la que

limpiarse los pies, para proseguir masajeando con aceites esenciales, con ello se contribuye a un acercamiento atento, suave y lento hacia los pies, el mimo requerido para desapegarse de ciertos arquetipos mentales.

También resultan adecuados todos aquellos ejercicios de estimulación plantar a través del contacto con diferentes objetos, lo que se llama un *recorrido sensitivo*: caminado con los ojos cerrados e ir encontrando objetos diversos, contactar con ellos e intentar descubrir de qué se trata, activando de este modo la sensibilidad de los pies, reactivarlos y descubrir el torrente de sensaciones que es posible captar.

Asimismo, se proponen juegos de interacción motriz entre los participantes a través de los pies, contactar con el otro pies con pies, masajearse los pies, estimulación de determinados puntos tal y como se propone en la reflexología podal, en suma, situaciones sociomotrices de cooperación para experimentar la empatía sensitiva en el contacto establecido, para lograr vencer la aversión y rechazo iniciales.

Sin lugar a dudas la práctica motriz consciente y constante, sin operar como milagro, facilita la transformación y superación de resistencias personales contribuyendo en este caso a algo tan vital como la aceptación y respeto de una parte corporal, antes rechazada.

DESCUBRIENDO LAS SENSIBILIDAD DE LAS MANOS

Ante las vivencias de los estudiantes se considera pertinente incluir situaciones motrices de *atención a las manos* para los participantes que se inician en las prácticas motrices introyectivas, para que aprendan a confiar en el poder de su tacto y contacto, en la enorme sensibilidad de sus manos, para que logren ser conscientes del torrente de sensaciones que son capaces de captar y transmitir cuando uno les dedica atención.

Se trata de “explorar la sensibilidad de las manos” para “sentir su presencia, su calor, su textura, su densidad, su superficie, su forma, sentir las pulsaciones en la yema de los dedos, sentir su ternura y cariño al depositarlas dulcemente sobre cualquier parte del cuerpo” (Lagardera, 2007:92). Se trata de educar la sensibilidad del contacto, aprender a tocar. Más allá del apéndice del brazo, de la pinza evolutiva, las manos son antenas

receptoras y emisoras de un gran caudal de energía, pero hace falta entrenarse y ejercitarse para darse cuenta de ello.

Los relatos de los estudiantes dejan al descubierto las dificultades para sentir a través de sus manos los estados por los que transita el compañero, sentir su postura, su respiración, los equilibrios o desequilibrio, porque cuando imponen sus manos descubren que no saben cómo actuar, qué hacer, temen lastimar al compañero, y expresan sus dificultades para regular el amplio abanico de posibilidades táctiles, la sutileza del contacto.

De ahí la pertinencia de proponer situaciones motrices para explorar y prestar atención a las manos, y de las que se tiene una buena muestra en *Ejercicio físico y bienestar* (Lagardera, 2007:92-96), tales como: aproximar ambas manos para sentir su presencia sin que lleguen a tocarse; sostener un globo entre las manos y sentir la vibración de la música en él; mecer las manos y comprobar como pasa el aire entre los dedos; contactar con las manos del otro con los ojos cerrados activando las sensaciones táctiles o sentir las manos del otro sobre uno mismo, en definitiva, situaciones motrices que contribuyen a descubrir la fuente de energía que albergan las manos, sin duda algo prioritario en la exploración introyectiva.

AUTORREGULARSE A TRAVÉS DE LOS OBJETOS

A lo largo de este estudio se hecho énfasis en la utilidad de los objetos para facilitar la introyección motriz, usar una pelota para masajearse y disolver las tensiones o un cojín para sentarse con la espalda alineada desde el sacro hasta la fontanela respetando la inclinación natural de la pelvis, siendo los relatos de los estudiantes acreedores de tales virtudes.

También se ha insistido en reiteradas ocasiones que la brevedad de la propuesta condiciona el número de ejercicios didácticos programados y en consecuencia la cantidad y variedad de materiales usados.

Ahora bien, las vivencias de los estudiantes apuntan sobre la ingente cantidad de rigideces con las que conviven, especialmente ubicadas en las cadenas musculares

posteriores, ante lo que cabe plantear una batería de ejercicios didácticos de estiramiento y descongestión como algo básico en la iniciación a las prácticas motrices introyectivas.

Para ello resulta muy útil utilizar diferentes materiales que contribuyen a estirar y distender las grandes cadenas musculares posteriores. Tal es el caso de los ejercicios de automasaje de la espalda como pelotas de goma de dimensiones y densidades distintas; planchar las fascias musculares a través de tubos de PVC forrados de moqueta; descongestionar la musculatura apoyándose en decúbito supino sobre dos picas de madera acolchadas o descomprimir las articulaciones tumbándose en bancos inclinados, ejercicios a incluir especialmente en las sesiones de atención a la postura sedente y bípeda, porque es precisamente en éstas donde las tensiones se hacen más patentes.

Por consiguiente, se trata de que cada participante aprenda a autorregularse a través de los diferentes materiales, que aprenda a seleccionar las texturas o tamaños adecuados a su morfología y estado, a discernir el momento oportuno para utilizar uno u otro objeto y las formas de utilización.

También es necesario usar un cojín para sentarse en el ejercicio de mirada atenta y serena, se trata sin duda de un error cometido en la propuesta inicial. Para el participante resulta imposible sentarse de forma equilibrada sin apoyo ninguno, por lo tanto la ausencia de asiento contribuye a aumentar el estado de nerviosismo suscitado en los participantes en el momento de mirarse. De modo que ante aquellas propuestas que requieran sentarse se hace imprescindible usar un cojín para conseguir una postura confortable, justa y equilibrada para lograr el objetivo didáctico previsto.