

# ALMA MAESTRA - SER - CUERPO DOCENTE

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO



JORGE ALBERTO PALACIO C.  
DELVI GÓMEZ M.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**IDEP**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

**BOGOTÁ**

**SISTEMATIZACIÓN DE  
LA EXPERIENCIA VIVIDA**



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP



# ALMA MAESTRA - SER - CUERPO DOCENTE

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

DELVI GÓMEZ MUÑOZ



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico



# ALMA MAESTRA - SER - CUERPO DOCENTE

---

## SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN**

**Alcaldesa Mayor**  
Claudia Nayibe López Hernández

**Secretaría de educación del distrito, SED  
Secretaría de Educación del Distrito Capital**  
Edna Cristina Bonilla Sebá

**Instituto para la Investigación Educativa y  
el Desarrollo Pedagógico, IDEP**

© **Autores**  
Jorge Alberto Palacio Castañeda  
Delvi Gómez Muñoz

© **IDEP**

**Directora General**  
Alexander Rubio Álvarez

**Subdirectora Académica**  
Mary Simpson

**Asesores de Dirección**  
Ruth Amanda Cortés  
Oscar Alexander Ballén  
Luis Miguel Bermúdez

**Responsable académico**  
Jorge Alberto Palacio Castañeda

**Apoyo administrativo**  
Sandra Garzón

**Coordinación editorial**  
Diana María Prada Romero

**Serie Investigación IDEP 50**  
ISBN digital 978-628-7535-13-8

**Primera edición 2022**

**Edición, corrección de estilo y revisión de pruebas de diseño**  
Taller de Edición • Rocca® S. A. S.

**Concepto gráfico** Alberto Ayala Morante  
**Fotografía** Natalia Bohórquez A.

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.  
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife  
Teléfono: (+57) 263 0603  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)  
Bogotá, D. C. – Colombia  
2022

A sus manos maestras





# Contenido

## **En el camino personal e institucional hacia la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes “Alma maestra - SER- cuerpo docente”**

9

### **Sistematización de la experiencia vivida**

19

Introducción

20

Referentes conceptuales

20

Experiencia, vivencia, práctica y subjetividad

20

Sistematización

24

Diseño metodológico

25

Reporte de trabajo de campo

28

Desarrollo de las entrevistas

29

Desarrollo de grupos focales

31

Análisis transversal de las narrativas

33

El sujeto de la experiencia

35

Alma maestra

38

El cuerpo: esa ruta privilegiada de entrada al ser

40

El cultivo y el conocimiento de sí

44

Las transformaciones de sí

46

El carácter vinculante de la Estrategia

48

Análisis de los grupos focales

50

**La Estrategia y el hilo que la articula: el ser**

50

Revisitando la experiencia: voces y polifonías

57

El sostén de la Estrategia y la necesidad de darle continuidad

64

Consideraciones finales

66

### **Voces maestras - Narrativas**

69

Cristina

70

Martichelova

74

Patricia

78

Paulina

83

Nathaly

88

Sandra

93

Marco

98

Teresa

103

Zami

107

Zoraida

111

## **Anexos.**

<b>Protocolos de entrevistas y grupos focales</b>	117
Protocolo entrevista semiestructurada docentes	118
Datos básicos de caracterización	118
La Estrategia en retrospectiva	118
Del cuidado y la transformación de sí	118
Protocolo entrevista semiestructurada (grupal) sistematizadoras	119
Protocolo grupo focal docentes	119
Protocolo grupo focal facilitadores	119
Referencias	120

# En el camino personal e institucional hacia la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes “Alma maestra - SER- cuerpo docente”<sup>1</sup>

*Al segundo año de la pandemia*

El 12 de febrero de 2010 inicié mi recorrido como profesional especializado de la Subdirección Académica del IDEP. En general hasta mi retiro en 2021, estuve trasegando en los proyectos de investigación y desarrollo pedagógico,

---

1 Este proyecto fue liderado desde 2017 por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en convenio con la Secretaría de Educación del Distrito (SED) – Dirección de Formación de Educadores e Innovaciones Pedagógicas, y apoyado por La Fundación Universitaria Cafam entre 2017 y 2019, y por la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia en su fase de cierre durante 2020, que se desarrolló en modalidad virtual. Esta sistematización se realizó en el marco del contrato con la Universidad Externado de Colombia en 2020, pero hace referencia al desarrollo de la experiencia en 2019, en su modalidad presencial, llevada a cabo en las instalaciones de UNICAFAM.

Participaron en el equipo de la Estrategia entre 2017 y 2019: Alberto Ayala y Mauricio Muñoz, como asesores del programa y facilitadores del módulo de Metáforas en movimiento, punto de partida del desarrollo del mismo; María Elvira Carvajal, asesora pedagógica y facilitadora de los módulos de Conciencia y sentido, y Narrativa y memoria; Juliana Rodríguez y Laura Franco, facilitadoras del módulo de Corporalidad y expresión; Nohora Ortiz, Nora Navas, María Victoria Hernández y Sara Urazán, facilitadoras de módulo de Conciencia y sentido; María Clara Melguizo, Catalina Ángel y Patricia Dimaté, facilitadoras del módulo de Narrativa y memoria; Linda Casas y Melissa Quintero, apoyo a la sistematización de la práctica; Nathalia Bohórquez, registro fotográfico para la sistematización y Fernando Castellanos, registro visual para la divulgación; Marisol Hernández y Sandra Garzón, apoyos administrativos.

entre otras actividades, a través de dos caminos principales: aquellos relacionados con evaluación y seguimiento de la política pública educativa y aquellos relacionados con los temas de cuerpo y subjetividad, en particular en los procesos de cualificación y bienestar docente.

En 2012, con la llegada al IDEP de la administración de la Bogotá Humana, se establecieron tres líneas de investigación y desarrollo pedagógico en el área misional de la Subdirección Académica, llamadas formalmente componentes: Educación y políticas públicas; Escuela, currículo y pedagogía y Cualificación docente: En la línea de Educación y políticas públicas se establecieron tres sublíneas: Derecho a la educación; Subjetividad, diversidad e interculturalidad y Derechos humanos y ambientales.

La segunda sublínea del componente de Educación y política pública fue la de Subjetividad, diversidad e interculturalidad. Esta tuvo como punto de partida las reflexiones sobre el tema del cuerpo, que ya tenían un recorrido en el ámbito de las ciencias sociales a nivel nacional y a nivel latinoamericano. En el IDEP había varios antecedentes, entre ellos el trabajo que habían realizado en 2011, Manuel Roberto Escobar y John Jairo Uribe sobre representaciones e imaginarios del cuerpo en estudiantes de último ciclo escolar y otros trabajos adelantados en el IDEP por maestros e investigadores varios.

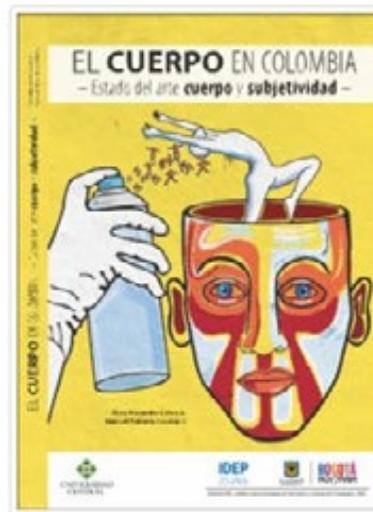
De tal forma que se inició en 2012 con la elaboración de un estado del arte de la investigación sobre Cuerpo y subjetividad en Colombia, tomando como referentes las

publicaciones encontradas en los últimos veinte años (entre 1992 y 2012), trabajo realizado por el equipo del IESCO de la Universidad Central bajo la dirección de Nina Cabra y Manuel Roberto Escobar. Al año siguiente, en 2013, se desarrolló el estudio sobre Subjetividades y diversidad en estudiantes de último ciclo escolar, trabajo realizado por Viva la Ciudadanía bajo la dirección de Jorge Enrique Escobar. Posteriormente en 2014, se llevó a cabo un estudio sobre diversidad e interculturalidad en la escuela, bajo responsabilidad de Constanza del Pilar Cuevas Marín, desde la perspectiva de la interculturalidad epistémica y las miradas decoloniales.

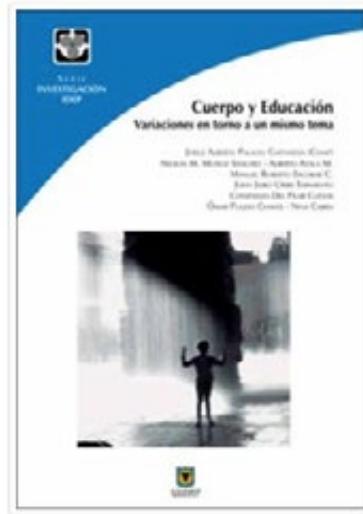
En ese mismo año, como un ejercicio colaborativo y de manejo conjunto desde el punto de vista del intercambio académico, Omar Orlando Pulido adelantó el estudio sobre Territorio y derechos en la escuela, uno de cuyos componentes de indagación se realizó haciendo uso de cartografías corporales. Finalmente, en 2015, se realizó un trabajo que abordó la puesta en el escenario investigativo de los conceptos de subjetividades contemporáneas, nuevas ciudadanías, derechos y paisajes culturales.

Como resultado de los diferentes trabajos adelantados, se publicó en 2014 de manera colaborativa con el IESCO el libro *El cuerpo en Colombia: estado del arte Cuerpo y Subjetividad*, de Nina Cabra y Manuel Roberto Escobar; igualmente en 2015, *Cuerpo y educación: variaciones en torno a un mismo tema*, con contribuciones de Jorge Palacio, Alberto Ayala, Mauricio Muñoz, Manuel Roberto escobar, John Jairo Uribe Constanza del Pilar Cuevas, Omar

Orlando Pulido y Nina Cabra, que recogió elementos de los estudios realizados en años anteriores.



(...) lo que muestran los autores de la obra aquí presentada es precisamente el nacimiento del cuerpo como un objeto de estudio propio de los estudios culturales. De ahí que este recorrido, por lo escrito y reflexionado sobre el cuerpo desde distintos acercamientos, sea más que dar cuenta del número de libros, artículos, tesis y revistas especializadas, e implica mostrar la diversidad de temáticas, las aproximaciones teóricas y las apuestas metodológicas que se van perfilando desde el momento en que este campo de estudio se constituye a partir de la definición de su objeto (Cabra y Escobar, 2014).



Este libro compila algunos textos elaborados por un grupo de investigadores y expertos que orientaron los estudios y los procesos de cualificación en el Ámbito de Subjetividad, Diversidad e Interculturalidad, propuestos por el Componente de Educación y Políticas Públicas del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). El cuerpo aparece como el hilo conductor, unas veces como eje central, y otras, como eje referencial de las propuestas investigativas ([Ayala, Escobar, Uribe, Cuevas, Cabra, Pulido, Muñóz y Palacio, 2015](#)).

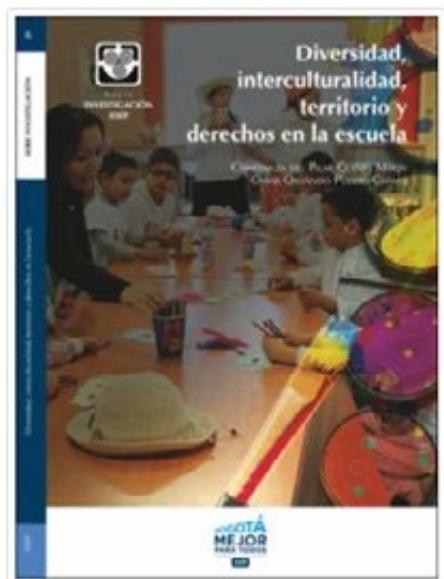
En 2015, igualmente, se publicó *Subjetividades y diversidad en la escuela en estudiantes de educación media*, de Jorge Enrique Escobar, Fabián Acosta, Luz Stella Talero y Javier Adolfo Peña.



El trabajo compilado en la presente publicación reseña los referentes conceptuales y metodológicos que se han desarrollado en diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales alrededor de los temas de subjetividad y diversidad; el proceso investigativo con respecto a las expresiones en la escuela especialmente con los estudiantes de los últimos grados de formación; y las recomendaciones que se derivan del proceso que son útiles para la definición de la política pública educativa y la actividad pedagógica. El estudio identifica las expresiones y la diversidad asociada a las subjetividades de estudiantes y docentes de 24 colegios públicos. A la vez, analiza sus manifestaciones y el lugar que ocupan en los procesos la enseñanza y aprendizaje, bajo el presupuesto de aportar en la redefinición y en los

ajustes de la política propuesta en el plan de desarrollo de la “Bogotá Humana” ([Escobar, Acosta, Talero y Peña, 2015](#)).

En 2016, *Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela*, de Constanza de Pilar Cuevas y Omar Orlando Pulido.



Para el período 2016-2020, en el marco del Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos y del Plan Sectorial de Educación, estos conceptos enriquecen el abordaje del nuevo proyecto de inversión del IDEP, Investigación e innovación para el fortalecimiento de las comunidades de saber y de práctica pedagógica, en la medida en que le dan riqueza

a la comprensión de los contextos escolares, a los propósitos de inclusión y al uso del enfoque diferencial en el Seguimiento a la Política Pública Educativa y en los procesos de Cualificación, Investigación e Innovación Docente que constituyen los Componentes en que se organiza el trabajo misional para este período. De esta manera se recoge el trabajo producido, como insumo para los nuevos desarrollos ([Cuevas y Pulido, O. O, 2016](#)).

Igualmente en 2016, *Transformaciones y desafíos en la escuela actual: de subjetividades, ciudadanías, derechos y paisajes*, con contribuciones de las investigadoras Patricia Dimaté, Lina María Vargas, Liliana Orjuela y Alexandra Mancera, del responsable académico del proyecto Jorge Palacio, y de los académicos invitados a realizar los talleres de formación-investigación.

En este documento se presentan dos textos de interés en esta línea: *Subjetividades holográficas: las vicisitudes de los derechos, los paisajes y las nuevas ciudadanías en los contextos escolares*, de Jorge A. Palacio; y *Nadie se baña dos veces en las mismas aguas: el sí mismo como devenir. Reflexiones en torno al sujeto y las subjetividades contemporáneas*, de Patricia Dimaté y Jorge A. Palacio.



En el primer capítulo, Jorge Palacio presenta una serie de elementos para la exploración, que dan pie a la realización de este trabajo. Posteriormente, en el segundo capítulo, denominado “Los Fundamentos”, se presentan los desarrollos de cada noción, de la siguiente manera: sobre subjetividades contemporáneas, el trabajo de Patricia Dimaté; sobre nuevas ciudadanía, el trabajo de Lina María Vargas; sobre derechos culturales, el trabajo de Liliana Orjuela; y sobre paisajes culturales, el trabajo de Alexandra Mancera. En el tercer capítulo, denominado «Los Complementos», se presentan las nociones principales abordadas en estos dos estudios y en el séptimo las nociones relacionadas, tal como son entendidas por nuestros expertos invitados ([Palacio, Dimaté, Vargas, Orjuela, Mancera, Solís, Cuenca, Charría, Ayala, Sánchez, Reyes, Hernández y Muñoz, 2016](#)).

Entre 2017 y 2019 se llevó a cabo el programa *Estrategia para el desarrollo personal de los docentes – ser maestro*, al cual se le dio el nombre de “Alma maestra - SER - cuerpo docente”. Este programa estaba dirigido a abrir un espacio de formación dirigido al desarrollo del ser, más que del saber disciplinario o el hacer pedagógico y didáctico, que corresponden a las ofertas permanentes desde diferentes entidades. El énfasis del programa desde el punto de vista de su diseño brindó a los docentes un espacio para su propio crecimiento, que redundaría en beneficios asociados a la relación pedagógica, uno de los componentes fuertes de los procesos educativos.

Con la edición del libro *Cuerpo y educación: variaciones en torno a un mismo tema*, publicado por el IDEP en 2015, se suscitaron algunas inquietudes y expectativas que rápidamente se expresaron en el interés de la Secretaria de Educación del Distrito (SED), en particular de la Dirección de Formación de Educadores e Innovaciones Pedagógicas, por llevar a cabo un programa de formación e innovación que involucrara las prácticas corporales y que estuviera dirigido al desarrollo del ser.

Simultáneamente, como parte del interés del IDEP en el desarrollo de su proyecto de inversión de carácter misional, en particular en relación con el componente de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y practica pedagógica, una inquietud similar se estaba suscitando en la perspectiva del diseño de actividades que hicieran parte de los procesos de acompañamiento y

cualificación del programa de pensamiento crítico que se estaba llevando a cabo.

El equipo conformado para el desarrollo de la Estrategia (EDPD) se puso a cargo del diseño y posterior puesta en escena del programa encomendado, que tuvo una variante importante cuando en el convenio entre el IDEP y la SED en 2017, se decidió ampliar el horizonte hacia una Estrategia para el desarrollo personal de los docentes que conservara como uno de sus ejes el trabajo corporal.

Este cambio supuso ampliar la mirada del programa hacia actividades que permitieran a los maestros y maestras revisar su historia personal y profesional, los hitos de su desarrollo, así como ampliar su conciencia y renovar su compromiso con la actividad magisterial. También se introdujo el trabajo de la autobiografía como recurso narrativo para la recuperación de la memoria y la revitalización del sentido.



El programa involucró prácticas somáticas y expresivas, procesos de desarrollo de la conciencia y recuperación del sentido de la profesión y ejercicios de memoria autobiográfica como recurso de indagación del pasado y proyección del futuro en el aquí y el ahora. Este proyecto tuvo un proceso completo de diseño, pilotaje, implementación y sistematización tanto de la práctica como de la experiencia vivida. Se desarrolló de manera presencial. Para 2020, como consecuencia de las demandas generadas por el aislamiento, se ofreció en modalidad virtual.



En relación con el trabajo desarrollado, se publicó un libro de doble faz, denominado en su cara A, *Alma maestra – SER – cuerpo docente. Estrategia para el desarrollo personal de los docentes del Distrito* y en su cara B, *Voces maestras*.



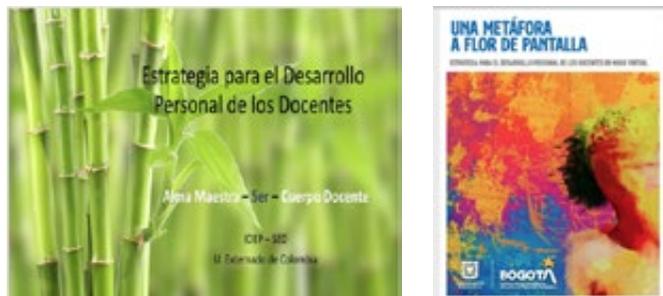
Con la edición del libro *Cuerpo y educación: variaciones en torno a un mismo tema* de Jorge Alberto Palacio Castañeda, publicado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en 2015, se suscitaron algunas inquietudes y expectativas que rápidamente se expresaron en el interés por llevar a cabo un programa de formación e innovación que involucrara las prácticas corporales y que estuviera dirigido al desarrollo

del ser. [Este programa “Alma maestra - SER - cuerpo docente” se presenta en] este libro, diseñado y organizado como la cara y el sello de una moneda: la cara presenta la Estrategia en términos de sus referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos, complementados con la caracterización de la oferta; el sello presenta testimonios de maestros y maestras vinculados a la experiencia desarrollada desde el diseño en 2017, la experiencia piloto en 2018 y su implementación en 2019 ([Palacio, Ayala y Muñoz, 2019](#)).

Para el desarrollo de la Estrategia se contó con un equipo base conformado por Alberto Ayala y Mauricio Muñoz, y un equipo de profesionales que acompañaron a los anteriores en la facilitación de los talleres, quienes estuvieron a cargo del módulo de *Metáforas en movimiento*; Juliana Rodríguez y Laura Franco en *Corporalidad y expresión*; Nohora Ortiz, Nora Navas, Sara Urazán y María Victoria Hernández en *Conciencia y sentido*; y María Elvira Carvajal, Patricia Dimaté, María Clara Melguizo y Catalina Ángel en *Narrativa y Memoria*. En el proceso de sistematización de la práctica estuvieron Linda Carolina Casas y Melissa Quintero, y en la sistematización de la experiencia vivida Delvi Gómez. En el registro nos acompañó Natalia Bohórquez y Fernando Castellanos.

La Estrategia para el desarrollo personal de los docentes derivó en 2020, dadas las restricciones que supuso la pandemia, en el programa de “Alma maestra - SER - cuerpo docente” en versión virtual, con la realización de actividades

sincrónicas y asincrónicas de formación y el apoyo de la Universidad Externado de Colombia.



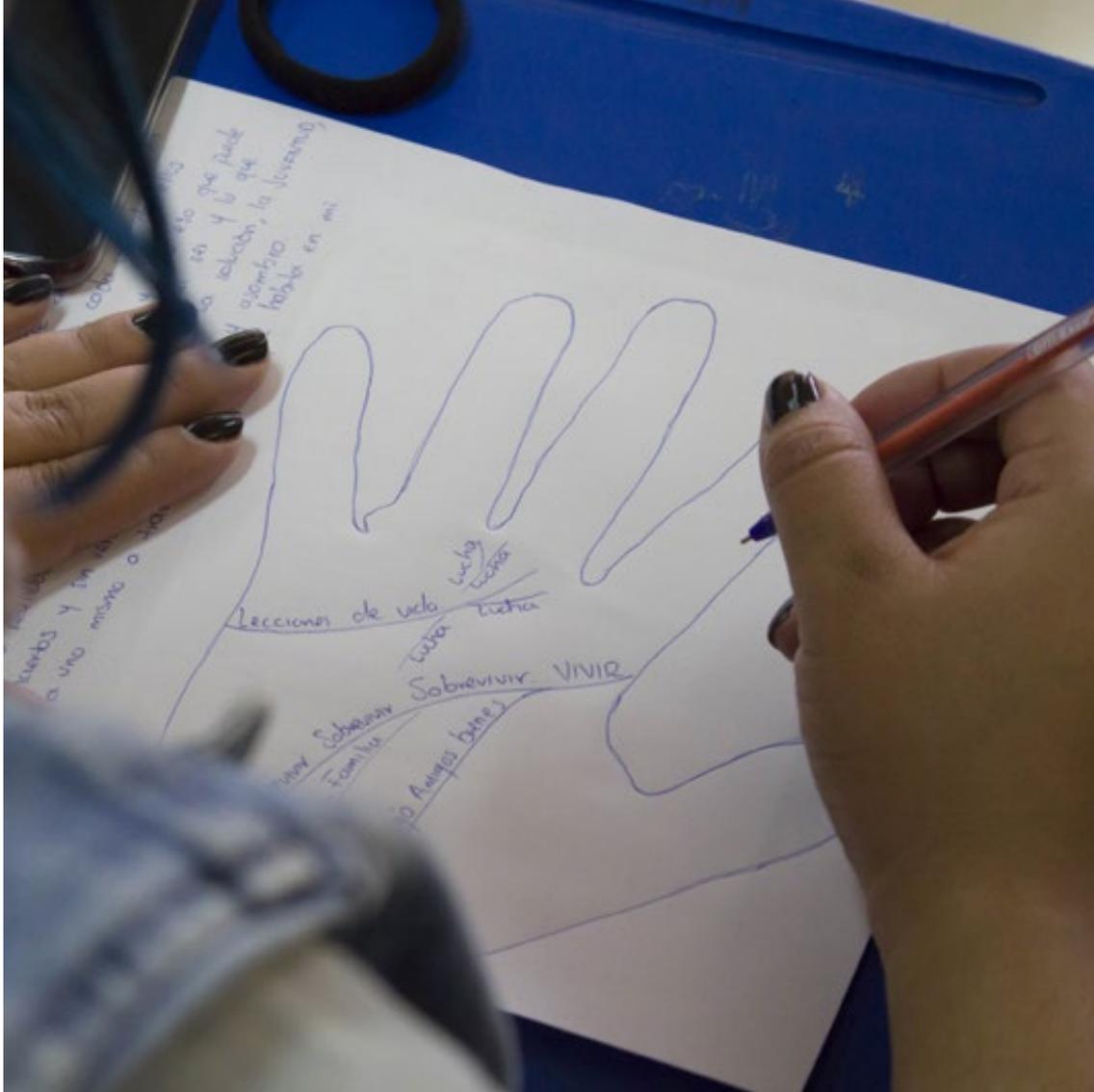
Para el primer semestre de 2020, como cierre del periodo de “Bogotá Mejor para Todos”, se realizaron dos trabajos de cierre, que se desarrollaron en espejo y con la mutua colaboración de los investigadores en el ejercicio crítico: el primero consistió en una investigación evaluativa de la política educativa distrital 2016-2020 y el segundo en la sistematización de la experiencia vivida en la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes. Estos dos ejercicios investigativos contaron con una investigadora de base, Lina María Vargas Álvarez para el primero y Delvi Gómez Muñoz para el segundo, un enfoque cualitativo en la recolección y análisis de la información.

En este libro encontraremos, en primera instancia, el trabajo de “Sistematización de la experiencia vivida, en el marco de la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes-Ser Maestro “Alma Maestra-SER-Cuerpo Docente”, llevado a cabo en asocio con Delvi Gómez Muñoz, quien

actuó como investigadora principal. A través de la realización de 20 entrevistas (dos entrevistas con diez entrevistados) y 4 grupos focales, conformados por los mismos entrevistados, se da una revisión a la experiencia vivida por docentes y facilitadores, a través de la implementación de la Estrategia.

En segunda instancia, al final del texto, se presenta el portafolio de presentación de la Estrategia, en el diseño desarrollado por Alberto Ayala Morante, miembro igualmente del equipo de facilitadores. Las fotografías que ilustran el libro fueron realizadas por Nathalia Bohórquez, del equipo de apoyo a la sistematización.

El texto que presenta la Estrategia se publicó en 2019 con el nombre de "ALMA MAESTRA - SER - CUERPO DOCENTE: Estrategia para el desarrollo personal de los docentes del Distrito" con autoría de Jorge Alberto Palacio C., Nelson Mauricio Muñoz S. y Alberto Ayala M., del equipo de diseño y orientación, y facilitadores durante todo el proceso de desarrollo e implementación. Este texto se puede consultar en el repositorio digital del IDEP: <https://repositorio.idep.edu.co/>



...so que puede  
... y lo puede  
... quien, la  
... habito en mi

... y en la  
... a uno mismo a uno

Lecciones de vida

Lucha  
Luz

Luz  
Lucha

Sobrevivir

VIVIR

Familia

No Angustiar (me)





## Sistematización de la experiencia vivida

DELVI GÓMEZ MUÑOZ

JORGE ALBERTO PALACIO CASTAÑEDA

## Introducción<sup>1</sup>

Este documento tiene por objeto presentar los resultados de la sistematización de la experiencia del proyecto “Estrategia para el desarrollo personal de los docentes “Alma maestra – SER – cuerpo docente”, en su implementación durante 2019. En la primera parte se retoma la aproximación conceptual a los referentes centrales a la Estrategia que influyeron en el diseño metodológico de esta fase de la sistematización. En la segunda parte se presenta dicho diseño y en la tercera se da cuenta de la realización del trabajo de campo, realizado en su totalidad de manera virtual.

En la cuarta y quinta parte se entra de lleno en el análisis de las metodologías implementadas: una mirada transversal a las diez narrativas elaboradas a partir de dos entrevistas con cada uno de los diez maestros que participaron de esta metodología, una entrevista grupal con profesionales que apoyaron la sistematización en fases previas de la Estrategia y la elaboración de cuatro grupos focales (dos con maestros y maestras, y dos con facilitadores). La cuarta parte se concentra en el análisis transversal de las narrativas y, la quinta en las metodologías restantes<sup>2</sup>.

---

1 Agradecemos el acompañamiento de Lina María Vargas en el desarrollo del proceso investigativo que se dio en espejo, con el proyecto “Investigación evaluativa sobre el plan sectorial de educación hacia una ciudad educadora y otras miradas”. Así mismo a Cecilia Dimaté, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia, Julio Gómez y Gina Caicedo, profesores de la misma.

2 Agradecemos la participación de los/las docentes: Elva Patricia Galeano, Lizeth Nathaly Quiroga, Martha Consuelo Valbuena, Teresa de Jesús Sierra, Zoraida Stella Garavito, Carmen Cristina Molina, Carmen del Pilar

## Referentes conceptuales

En esta sección realizaremos una breve revisión sobre dos categorías conceptuales centrales a la Estrategia y al ejercicio que aquí se adelanta. Por un lado, a las diferencias sutiles que existen entre conceptos tales como “experiencia”, “vivencia”, “práctica” y “subjektividad” y, por otro lado, como segunda categoría analítica de corte metodológico, al concepto de “sistematización”. Esto con el fin de trazar los contornos en los que se desarrolla el ejercicio metodológico de “sistematizar la experiencia vivida” por algunos docentes participantes y personas cercanas a la Estrategia durante distintas fases de 2019.

### Experiencia, vivencia, práctica y subjektividad

Sobre las diferencias conceptuales entre los conceptos vivencia y experiencia, el documento *Diseño de la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes, Alma maestra - SER - cuerpo docente*, afirma lo siguiente:

En un proceso de desarrollo y crecimiento personal, vivencia y experiencia son dos elementos esenciales. La vivencia se refiere a un evento, situación o circunstancia en donde el ser participa desde la acción, la sensibilidad,

---

Casilimas, Zasha Villa, Sandra Bibiana Muñoz, Maidee Libel Villamil y Marco Garzón, por su participación en las entrevistas y los grupos focales; igualmente a los miembros del equipo de la estrategia.

la percepción, el pensamiento, los sentidos y las emociones. Una vivencia corresponde a la interacción del sujeto con el ambiente, es decir que lo invita a la exploración, al descubrimiento, a una apertura hacia lo desconocido, en tanto que no todo es nuevo y no todo está dado. Una misma situación en momentos diferentes puede ser vivida de formas diversas y una misma situación puede provocar disímiles impresiones en sujetos variados. La vivencia produce cierto movimiento en el ser, en tanto que al exponerse, algo de él se transforma, se moviliza (...).

La *experiencia* se reconoce aquí como vía de innovación en tanto parte de una *vivencia* e implica otros elementos de carácter reflexivo y creativo. El grado de profundidad de la experiencia depende (Dewey 2000; Larrosa, 2006), primero, de su fuerza intrínseca, es decir, de su capacidad para generar movimiento, ruptura, interrogación, expansión; segundo, de la apertura del sujeto para dejarse tocar, afectar, cuestionar, interpelar; tercero, de la capacidad del sujeto de hacer consciente el proceso vivido; y, por último, de las relaciones que pueda establecer con experiencias pasadas y desarrollos futuros. La experiencia es entendida aquí como una vivencia que pasa por la conciencia y la reflexión, por una indagación sobre el proceso y los efectos de aquella (*Diseño de la Estrategia*, 2017, p. 33).

Tal y como se advierte en este fragmento, los conceptos “vivencia y experiencia”, con algunas diferencias sutiles, remiten a un sujeto que ha sido transformado o movilizado gracias a un “evento” o “proceso” vivido. A la experiencia, sin embargo, se le “añade” un carácter reflexivo del

que parecería estar desprovista la vivencia per se, y en esta medida, esta solo “ocurre” en el momento en el que la vivencia se decanta o se pasa por el filtro de la reflexión. Sin embargo, tal y como lo advierte el fragmento citado, ambas “producen” movimiento y transformación.

Ahora bien, para Larrosa (2006), uno de los autores citados para trazar la distinción entre ambos conceptos, se describen seis principios de la experiencia, tres de los cuales se retoman en el documento del diseño de la Estrategia. Larrosa aborda los tres primeros principios de la experiencia al definirla simplemente como “eso que me pasa”. 1) Eso enfatiza ese “algo” ajeno, un acontecimiento externo y distinto a mí. 2) El me resalta al sujeto (singular, particular y propio) a quien le ocurre la experiencia y quien es transformado gracias a ella. Al respecto, Larrosa afirma que el sujeto de la experiencia no es el sujeto del poder o del saber, sino el sujeto de la transformación. 3) Finalmente, la experiencia entendida como paso, alude a un pasaje, a un recorrido que entraña algo de aventura y de riesgo y que solo ocurre en el sujeto que está expuesto a ese “algo” que le adviene, que le pasa. Así descritos, estos tres aspectos constitutivos de la experiencia se tornan difíciles de invocar como asuntos muy disímiles a la vivencia, pues ambos remiten a un sujeto a quien le “ocurre” “algo externo” que lo transforma, a quien le ha “pasado algo” que se resiste a ser definido en términos del saber o del poder.

Estos tres aspectos suponen un modo de comprender la Estrategia en esta etapa de la sistematización: 1) La implementación de una técnica metodológica cualitativa que está

en estrecha consonancia con la idea de que la experiencia solo puede ser descrita en “singular”. Es decir, que reconoce y prioriza el carácter individual y único del sujeto a quien le pasó “algo” como resultado de haberse integrado a la Estrategia. 2) Asumir que el sujeto de la experiencia es el carácter de la transformación invita a poner énfasis, también como se verá, en el asunto de los cambios o los impactos que el sujeto que vivió la experiencia de la Estrategia decantó en él o ella tiempo después de haberla vivido, y apelando a un ejercicio reflexivo sobre sí mismo. 3) Finalmente, entender al sujeto que se transforma más allá del “saber” o del “poder” implica reconocer que en él opera una suerte de campo de fuerzas que no solo va de “afuera hacia adentro” y que le permite reconocer que algo “le ha pasado” y sobre lo que no tiene control ni poder, sino como un sujeto que tiene agencia, que puede reconocer, con los límites que esto trae consigo, lo que pasa en él o en ella de “adentro hacia afuera” en esa aventura, en ese tránsito, y en ese “viaje” al que acudió para el encuentro de sí.

En la parte final de su texto, Larrosa realiza dos llamados fundamentales en torno a la experiencia que menciono aquí como antesala para introducir dos asuntos que han sido objeto de análisis en etapas previas de la Estrategia y que han configurado un modo particular de recolección de información con fines de sistematización y de evaluación de la misma. El primer asunto se trata de las distancias entre el concepto de experiencia y aquel que se le ha contrapuesto y delimitado en torno a la práctica. El segundo, que emparenta el concepto de experiencia con el de

subjetividad. Pero antes veamos los aspectos citados por Larrosa que servirán de base para la discusión.

En su texto, Larrosa hace un llamado a la necesidad de “despragmatizar” la experiencia. Esto es, de “limpiarla”, tal y como ocurre con la Estrategia cuando se invita a los docentes a pensar fundamentalmente en sí mismos, de todo cuanto pueda ser pragmático, utilitario. En un ejemplo citado por Larrosa en torno a la experiencia de la lectura en la escuela, se trata de permitir que la lectura sea una experiencia posible en la que los profesores mantengan abierto el espacio en el que los estudiantes puedan encontrar su propia inquietud. En este sentido, despragmatizar la experiencia se traduce en renunciar a la pretensión pedagógica de convertir la lectura en un experimento: controlándola y convirtiéndola en un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación. En esta medida, afirma Larrosa, la experiencia solo puede ser captada “desde la referencia al sujeto sobre sí mismo” en tanto sujeto pasional, esto es: en tanto atención, escucha, apertura, disponibilidad, vulnerabilidad, sensibilidad, ex/posición (Larrosa, 2006). El segundo llamado de Larrosa se trata más bien de una aclaración: la experiencia también tiene que ver con el “no-saber”, con el límite de lo que ya se sabe, con el límite del no-poder decir, en últimas: con el límite de nuestro propio lenguaje.

Retomando entonces estos dos aspectos, volvamos ahora sí a los dos asuntos mencionados para avanzar en la discusión en torno a las fronteras difusas entre las categorías expuestas. El primero, las distancias que se supone median

la relación entre la experiencia y la práctica. Atendiendo al llamado de Larrosa sobre la necesidad de despragmatizar la experiencia, ¿es posible pensar en una experiencia sin práctica?, ¿o se trata más bien de afirmar que cualquier aproximación a la experiencia (cualquiera que esta sea) debe estar desprovista del *pragmatismo* puesto en la práctica, en la acción?, ¿práctica y acción son sinónimos?

Si bien no pretendemos resolver aquí estas preguntas, sí las mencionamos en un intento por evidenciar las dificultades conceptuales y metodológicas que supone el abordaje de la experiencia y en un intento por unificar lo que se ha intentado abordar metodológicamente de manera separada en el marco de la Estrategia. En este sentido, por ejemplo, propongo pensar la experiencia como un asunto indisoluble de la práctica, entendiendo aquí como sinónimo de práctica aquel del acontecimiento o de la acción que “ocurre” en el sujeto de la experiencia.

Sin embargo, atendiendo al llamado de Larrosa sobre la necesidad de despragmatizar la experiencia, se trataría entonces de ir más allá de la pregunta por los efectos (componente pragmático) que la Estrategia pudo ocasionar en los docentes participantes en función de su desarrollo profesional, esto es, los efectos funcionales en relación con el ejercicio docente, para concentrar los esfuerzos analíticos en comprender las múltiples maneras en que lo acontecido, lo vivido, por los maestros (por cada uno de ellos) en el marco de la Estrategia, es puesto, de manera retrospectiva y con las limitaciones que entraña el lenguaje y la

profundidad reflexiva inherente a cada quién, bajo el lente del análisis y de la reflexión.

Esto como una primera comprensión conceptual que influenciará el abordaje metodológico de la sistematización de la etapa de cierre de la Estrategia. Dicho abordaje tendrá presente el segundo llamado de Larrosa. Esto es, la posibilidad de que la experiencia dé cuenta de un “no-saber”, bien por el hecho de que los sujetos no puedan poner en palabras su experiencia por el paso de la Estrategia, bien por el hecho de que ninguna experiencia transformativa ocurrió.

Para este proceso de sistematización se propone una aproximación conceptual que parte de las aclaraciones realizadas por Pedraza (1999) sobre este concepto:

¿Qué es la subjetividad? ¿Qué es la subjetividad moderna? La subjetividad comprende aquello que le permite al sujeto distinguirse del mundo. Al sujeto lo integran y perfilan las maneras de pensar y sentir con respecto a sí mismo y al mundo exterior, objetivo, que él aprehende justamente por medio de los rasgos del pensar y el sentir que denominamos subjetividad: se trata de las vivencias y experiencias simbólicas que son mundo y sustrato para la elaboración subjetiva y para su propia interpretación; es decir, la subjetividad como autorreflexividad de la imaginación (Gumbrecht, 1991, citado por Pedraza, 1999, p. 47).

En su texto, Pedraza agrega al menos dos elementos para “caracterizar” la subjetividad. El primero, que los principales puntos de referencia de la subjetividad, aquellos que dan

sentido y estabilidad se encuentran en el yo. El individuo es, pues, el epicentro de la subjetividad moderna. Pero no un individuo que aspira a comprender, sino “aquel cuyo derrotero es la expresión. La fuente de esa expresión es la experiencia personal del yo interior, o sea, la sensación de sí mismo en cuanto certeza de la propia existencia” (Pedraza, 1999, p. 47). El segundo, que no es claro en dónde comienza y dónde termina el dominio del cuerpo, el de la razón y el de las emociones. Estos tres elementos están tan imbricados que en ese vasto sentir reposa la “esencia ontológica contemporánea”. De allí la importancia de los discursos sensoriales fundados en un “trabajo corporal” diseñado para “asumir un compromiso con nuestro propio cuerpo”.

Así, la subjetividad remite a un sujeto capaz de reflexionar sobre sí mismo, sobre sus pensamientos, sobre su sentir, sobre las vivencias que dotan de sentido y prefiguran su “yo”. Y al igual que en la definición dada por Larrosa sobre la experiencia, el individuo en quien esta ocurre no es un individuo que aspira a “conocer”. No es el sujeto del saber, y en esto coinciden tanto Larrosa como Pedraza. En palabras de Pedraza, es el individuo cuyo derrotero es “la expresión” y cuya fuente de esa expresión, es “la experiencia personal del yo interior” (Pedraza, 1999, p. 47). Ahora bien, para Pedraza, esta subjetividad remite a la imbricada relación entre el cuerpo, la razón y las emociones y es justamente en razón de esa compleja articulación de dimensiones que “surgen” los discursos sensoriales fundados en el compromiso con el “propio cuerpo”. Dicho de otra manera, es en el cuerpo en el que ocurre la experiencia y es a

través de un trabajo en torno suyo que se hace evidente un ejercicio de transformación, de “compromiso con el propio cuerpo” que, a su vez, solo puede ser captado en el marco de la dimensión subjetiva de la experiencia.

En su texto *Hermenéutica del sujeto*, Foucault señala que desde los siglos primero y segundo de nuestra era y hasta el advenimiento del cristianismo, el cuidado de uno mismo (el concepto *épiméleia/cura sui*) remitía a la preocupación por uno mismo. *Épiméleia*, aclara Foucault, remite a una actitud en relación con uno mismo, con los otros, con el mundo. Pero también a un ejercicio de reconversión de la mirada (*épiméleia heautou*) desde el exterior hacia sí mismo. Designa también, en tercer lugar, “un modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cuál uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura”. Y finalmente, un “corpus que define una manera de ser” de capital importancia “para la historia misma de la subjetividad, o, si se prefiere, en la historia de las prácticas de la subjetividad” (Foucault, 1994, pp. 35-36). A este aspecto de la subjetividad, al compromiso del cuidado de sí, a la preocupación de sí, volveremos en el tercer apartado de este documento.

## Sistematización

Para la etapa de sistematización de la experiencia vivida por docentes y personas cercanas a la Estrategia se implementó un diseño metodológico que se alejó (casi radicalmente)

de una perspectiva evaluativa. Al menos en lo que compete a la recopilación de información a través de entrevistas, como ya se aclarará más adelante en este documento. Cuando evaluamos pretendemos “atribuir o determinar el valor de algo o de alguien, teniendo en cuenta diversos elementos o juicios” (Real Academia de la Lengua Española). En todo proceso de evaluación se trazan unos indicadores de logro de aquello que se quiere evaluar. Dichos indicadores, que pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa, están atados a los objetivos que se esperaba alcanzar con el proyecto que se desea evaluar. En este sentido, la evaluación traza la distancia que hay entre los objetivos propuestos al inicio de una intervención social, cualquiera que esta sea, y aquello que finalmente se consiguió en función de ellos. En todo proceso evaluativo, para poder arrojar conclusiones sobre ese “algo” que se quiere medir, es necesario recopilar información o evidencias que permitan valorar o emitir juicios sobre ese algo. El proceso de ordenación de esta información o de estas evidencias y su posterior análisis hacen parte de una etapa necesaria en toda evaluación que se conoce como sistematización.

Sistematizar no es otra cosa distinta a “organizar según un sistema” (Real Academia de la Lengua Española). En el campo de la investigación cualitativa existen distintos métodos o enfoques para ordenar la información recopilada. Una vez recopilados los datos de distintas fuentes (entrevistas, grupos focales, registros visuales, etcétera), se procede a su interpretación y organización. Allí intervienen procedimientos tales como la conceptualización y reducción de datos, la elaboración de categorías en términos

de sus propiedades y dimensiones, para relacionarlos por medio de una serie de oraciones proposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se le suele denominar codificar (Strauss y Corbin, 1998). Y cuando codificamos, analizamos la información recopilada.

A diferencia de lo que ocurre en la evaluación, en el marco de la investigación cualitativa no necesariamente se analiza la información recopilada para evaluar el grado de desarrollo o el impacto que ha tenido determinado proyecto en sus usuarios, o qué tanto de aquello que se esperaba que aprendieran unos estudiantes efectivamente se logró. Se analiza y se codifica información, más bien, para arrojar nuevas luces sobre un fenómeno particular. En el campo de la teoría fundamentada, por ejemplo, se espera que los datos “generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Strauss y Corbin, 1998, p. 14).

De esta manera, la acción de sistematizar puede servir a propósitos muy distintos. Es el enfoque y la intencionalidad primaria lo que determina si esta etapa de trabajo con los datos está atada a una evaluación, o si está inmersa en un proceso de investigación cualitativa.

## Diseño metodológico

Para la etapa de cierre de la sistematización de la experiencia docente frente a la Estrategia se propuso un abordaje metodológico “propio” de la investigación cualitativa. A la

investigación cualitativa no le compete, por ejemplo, “cuantificar los datos cualitativos”, sino apelar a un ejercicio de corte interpretativo con miras a descubrir y profundizar “conceptos” y relaciones entre los datos.

En este caso particular, las Estrategias para la recopilación de información están dadas de antemano. Se trata entonces de un diseño metodológico que contempla el uso de dos métodos o técnicas cualitativas de investigación: las entrevistas y los grupos focales. Así, las etapas del trabajo cualitativo realizado en esta fase de la sistematización, son:

1. Diseño de protocolos de entrevistas semiestructuradas individuales y de grupos focales.
2. Recopilación de información cualitativa a través de las entrevistas y los grupos focales (virtuales).
3. Sistematización y análisis de la información recopilada. Incluye la transcripción completa de cada una de las entrevistas y la sistematización y análisis de las narrativas y grupos focales realizados.
4. Elaboración del informe final: producción de narrativas, meta análisis de las mismas y análisis de los grupos focales.

A continuación, se presentan algunos aspectos teórico-metodológicos que influirán de manera directa cada una de estas etapas de trabajo cualitativo.

En primer lugar, la comprensión de que el abordaje de la experiencia, y por consiguiente, el de la subjetividad, conlleva, como se justifica más adelante, la necesidad de

recurrir a la construcción de relatos o narrativas personales como técnica privilegiada que permita un acercamiento detallado a las reflexiones que los sujetos realizan sobre su experiencia con la Estrategia como el insumo principal. Se trata de reflexiones que, aunque recogen las valoraciones (lo que se pueda opinar) sobre la Estrategia, intentan ir más allá para situarse en el terreno íntimo de las transformaciones (o no) que vinieron con las prácticas realizadas. En este sentido se apelará a la construcción de relatos o narrativas, en el sentido propuesto por Jerome Bruner. Esto es, la narrativa como mecanismo privilegiado para dar cuenta de las formas de organización de los significados de los actos (Bruner, 1991)<sup>3</sup>.

Para Bruner, la manera típica de enmarcar la experiencia, así como nuestros recuerdos de ella, es la modalidad narrativa. El reconocimiento de que las personas “narrativizan” su experiencia del mundo y del papel que desempeñan en él, señala el autor, ha obligado incluso a los científicos sociales a replantearse la manera en que utilizan su principal instrumento de investigación: la entrevista (Bruner, 1991). En efecto, con las entrevistas se espera que, a cambio de que los entrevistados cuenten historias en las que se desplieguen múltiples “yoes humanos”, respondan de manera categórica a las preguntas formuladas. Dado que

---

3 En los estudios sobre el uso de la narrativa en los estudios históricos, “Ricoeur asegura que el tiempo y la narrativa están dialécticamente relacionados: el tiempo se vuelve humano cuando toma la forma que le da la narrativa, y la narrativa adquiere significado cuando describe la experiencia humana en el flujo del tiempo. Las narrativas dan forma a las experiencias temporales, y estas, a su vez, encarnan las narrativas (Renato Rosaldo, 2000, p. 160).

el “yo” no es una “cosa estática o una sustancia, resulta urgente entonces centrarse en los significados en función de los cuáles se define el “yo” y prestar atención a las prácticas en que el “significado del yo” se alcanza y pone en funcionamiento. Así, las historias narradas tienen que ver con cómo interpretan las cosas los protagonistas, qué significan las cosas para ellos. Y en esta perspectiva, decir y hacer, o decir y hablar sobre lo que se hace, constituye una unidad funcionalmente inseparable. No importa, por tanto, el grado de verdad en lo que se narra. Tampoco importa preguntarse si lo que la gente dice sirve o no para predecir lo que se va a hacer. Lo fundamental entonces queda atado al asunto de la o las múltiples interpretaciones y maneras que el sujeto encuentra para narrar su experiencia culturalmente situada:

No importa si el relato coincide o no con lo que dirían otras personas, testigos de los hechos, ni es nuestra meta ocuparnos de cuestiones ontológicamente tan oscuras como saber si la descripción es “autoengañosa” o “verídica”. Nuestro interés está en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba, etcétera (Bruner, 1991, p. 116).

Si bien en el marco de la apuesta metodológica de sistematización de la experiencia de los docentes con la Estrategia, no se trata de realizar historias de vida o autobiografías con los sujetos participantes, sino de construir narrativas que tengan como eje central la pregunta por las transformaciones que ocurrieron (o no) en el marco de la Estrategia, los planteamientos de Bruner resultan especialmente

iluminadores a la luz de su apuesta interpretativa, del reconocimiento de la importancia de los significados del acto. Se propone entonces la construcción de narrativas que sean producto de las reflexiones de los sujetos sobre la experiencia con la Estrategia. Dichas narrativas estarán volcadas a interpretar, simultánea y retrospectivamente, tanto lo que se dice de la Estrategia como lo que se dice que se hizo o se continúa haciendo hoy en día que guarde estrecha relación con ella. El hacer aquí se abordará principalmente en función del carácter transformativo que dejó o pudo haber dejado el paso por la Estrategia.

En este sentido, uno de los principales hilos conductores de las narrativas será aquello que Foucault describe como el cuidado y la preocupación de sí que se mencionó en el primer apartado de este documento. Este aspecto resulta central en la construcción de las narrativas toda vez que permite relieves al sujeto de la experiencia a través del ejercicio introspectivo y reflexivo sobre sí mismo, sobre sus prácticas de cuidado y de preocupación de sí y sobre el lugar que la Estrategia ocupa en este ámbito de acción.

Un segundo aspecto teórico-metodológico a resaltar, es que en la construcción de estas narrativas estarán presentes las emociones como fuerzas que moldean la identidad, en el sentido propuesto por Renato Rosaldo. Para el autor, debe considerarse la posición del sujeto dentro de un determinado campo de relaciones sociales, con el fin de captar la “experiencia emocional” del individuo (Rosaldo, 2000). A esto se refiere Rosaldo como a la “fuerza cultural de las emociones”. Dado que Rosaldo realiza esta invitación en

el marco de ejercicios etnográficos adelantados en campo por un antropólogo con la pretensión de invitar a los científicos sociales a reconocer sus propias y viscerales experiencias o estados emocionales sufridos en torno a su “objeto” de estudio, en el marco de la Estrategia el alcance de dicha experiencia es bastante más limitado. Se trata entonces de incorporar las emociones o las experiencias emocionales de los individuos frente a la Estrategia como parte importante en el análisis y elaboración de las narrativas, permitiendo que emerjan los recuerdos asociados a situaciones emotivas de distintas tonalidades. Así, en una primera instancia, se tratará de identificar cuáles fueron las “experiencias emocionales” que emergieron en fases anteriores de la Estrategia, y que fueron consignadas por escrito por los mismos maestros y maestras participantes, para entrar en diálogo con los entrevistados sobre sus propias experiencias al respecto, o sobre otro tipo de estado emocional asociado al desarrollo de actividades realizadas durante el proyecto.

El tercer aspecto de tipo práctico que debe ser mencionado es que para la elaboración de las narrativas será necesario concretar más de un encuentro con una misma persona o participante de la Estrategia. Para el ejercicio de elaboración de narrativas, una sola entrevista se torna, a todas luces, insuficiente. Se requiere una distancia temporal prudencial entre una entrevista y otra para que el entrevistado/a profundice en sus propias reflexiones, recuerde aspectos que olvidó mencionar, o añada nuevas interpretaciones a los eventos ya relatados. Este tiempo también resulta fundamental para el entrevistador, quien tomará como insumo

la transcripción realizada para volver sobre asuntos que deberán ser profundizados con miras a la construcción de la narrativa. Idealmente, y en la medida en que los tiempos así lo permitan, los entrevistados deben tener la posibilidad de revisar y corregir la narrativa producida antes de llegar a una versión “final”.

El análisis final de la información recopilada, incluye pues, de manera protagónica, el meta análisis o el análisis transversal de las narrativas producidas. Allí se resaltan elementos que pueden, eventualmente, conducir a resaltar los efectos “colectivos” o recurrentes que dejó en los maestros y maestras su paso por la Estrategia, sin que ello implique reducir o minimizar la importancia de las narrativas en su carácter individual.

## Reporte de trabajo de campo

Tal y como se planteó en el diseño metodológico, se implementaron dos técnicas cualitativas de recopilación de información: entrevistas con docentes que ya habían participado de los distintos talleres y actividades de la Estrategia en fases anteriores, y grupos focales con los distintos actores involucrados en su realización: facilitadores, docentes y personas a cargo de la sistematización en fases anteriores de la misma.

## Desarrollo de las entrevistas

Tal y como estaba previsto, se realizaron entrevistas semiestructuradas a maestros y maestras que participaron de una o más fases de implementación de la Estrategia. Para su elaboración, en el documento de diseño se propuso la realización de 2 o 3 encuentros con cada docente, para un total de entrevistas que cubría un rango aproximado de 16 a 24. En la fase de análisis de la información, uno de los productos centrales derivados de la realización de estas entrevistas se concretaría en la elaboración de entre 6 y 8 narrativas.

En la práctica, se realizaron 2 entrevistas a cada uno de los 10 docentes que accedió a participar de esta fase de la sistematización. Estos participantes fueron 9 maestras y 1 maestro, para un total de 20 entrevistas realizadas. De hecho, se realizó una entrevista adicional a una docente, quien manifestó en el curso de la misma no estar segura de si tendría o no tiempo para una segunda entrevista, para participar del grupo focal o para leer la narrativa. Así las cosas, se cuenta con 21 audios de entrevistas, cada uno con un tiempo promedio de duración de una hora.

Inicialmente, se propusieron los siguientes criterios para la selección de los participantes:

1. Rango etario amplio.
2. Un balance entre el número de participantes de género masculino y femenino.
3. Tiempos de ejercicio docente que cubrieran un amplio espectro: desde un año hasta veinte años de trabajo en este rol.
4. El tiempo de vinculación de los docentes con la Estrategia: si asistió a todas las actividades con cierta regularidad, y una o más fases o ejes de implementación de la misma.

Al respecto, es necesario aclarar que, en términos prácticos, solo pudo cumplirse con el cuarto criterio de selección de los participantes. Dado que los docentes que han asistido a la Estrategia han sido mayoritariamente mujeres de cierto rango etario, resultaba imposible contar con docentes de distintas edades (criterio 1), con el mismo número de hombres que de mujeres (criterio 2), o con un amplio espectro de ejercicio docente (criterio 3).

La siguiente tabla presenta los datos básicos de caracterización poblacional de cada uno de los docentes que participó en la sistematización de su experiencia con la Estrategia, así como las fechas en que fueron entrevistados.

**Tabla 1.** Datos de caracterización docentes entrevistados

ACTOR	Participante	Edad	Género	Institución	Entrevista 1	Entrevista 2
Docentes (Entrevistas y Grupos focales)	Docente 1	51 años	Femenino	COLEGIO JAIRO ANIBAL NIÑO (CED)	6/05/20	13/05/20
	Docente 2	29 años	Femenino	COLEGIO CIUDAD DE VILLAVICENCIO (IED)	6/05/20	14/05/20
	Docente 3	55 años	Femenino	COLEGIO REPÚBLICA DE COLOMBIA (IED)	5/05/20	12/05/20
	Docente 4	58 años	Femenino	COLEGIO GABRIEL BETANCOURT MEJIA (IED)	5/05/20	12/05/20
	Docente 5	56 años	Masculino	COLEGIO MARCO TULIO FERNÁNDEZ (IED)	13/05/20	20/05/20
	Docente 6	57 años	Femenino	COLEGIO LA GAITANA (IED)	7/05/20	14/05/20
	Docente 7	46 años	Femenino	COLEGIO LA CANDELARIA (IED)	4/05/20	11/05/20
	Docente 8	57 años	Femenino	COLEGIO COMPARTIR RECUERDO (IED)	7/05/20	21/05/20
	Docente 9	42 años	Femenino	COLEGIO EXTERNADO NACIONAL CAMILO TORRES (IED)	12/05/20	19/05/20
	Docente 10	49 años	Femenino	COLEGIO LOS ALPES (IED)	18/05/20	21/05/20

Sobre la realización de las entrevistas con los docentes, vale la pena señalar que no solo se mostraron dispuestos a narrar en detalle y con gran entusiasmo sus experiencias con la Estrategia, sino que solo en un par de casos fue necesario reagendar la segunda entrevista, programada para ser llevada a cabo exactamente 8 días después de la primera. También, solo en un caso fue necesario realizar las dos entrevistas durante la misma semana para no exceder con ello el tiempo del mes de mayo programado para la realización del trabajo de campo. Esta información podría indicar que los profesores acogieron con compromiso y agrado la metodología propuesta que, para su puesta en marcha, contó con el apoyo exitoso y diligente de Sandra Garzón del IDEP en el agendamiento de las entrevistas. Las dos rondas de entrevista por docente iniciaron el 4 de mayo, y terminaron el 21 de mayo.

Ahora bien, en el curso del desarrollo de estas entrevistas surgió la necesidad de entrevistar también a dos personas clave que habían acompañado la sistematización de la Estrategia en fases anteriores. Inicialmente, estas personas

estaban contempladas para ser invitadas a participar de los grupos focales con facilitadores. Sin embargo, dada su cercanía con la Estrategia y la experiencia que de allí se deriva, desde un rol distinto al de los facilitadores, se procedió a pactar una entrevista grupal no conducente a la realización de narrativas. Posteriormente, se les extendió la invitación para participar también en los grupos focales. Los datos de caracterización de las entrevistadas se encuentran en la siguiente tabla<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> El protocolo de entrevista semiestructurada implementado se presenta en los anexos al final de este documento.

**Tabla 2.** Datos caracterización entrevista a sistematizadoras

Nombre participante	Edad	Género	Institución	Entrevista1	Entrevista2	GRUPOFOCAL
Sistematizadoras de etapas anteriores de la Estrategia entrevistadas	Edad	Género	Profesión	Fecha realización entrevista		
S1	25 años	Femenino	Psicóloga	15/05/20	NA	G2F_20 de mayo
S2	26 años	Femenino	Profesional en medios audiovisuales			G1F_20 de mayo

## Desarrollo de grupos focales

Se propuso también la realización de 4 grupos focales, cada uno con un máximo de 5 participantes cada uno, y un tiempo máximo de realización de 2 horas por grupo focal. Los 4 grupos focales se dividieron así: 2 grupos focales que convocaron a los mismos maestros y maestras que habían participado previamente de las entrevistas y 2 grupos focales con facilitadores de la Estrategia y/o personas cercanas a su implementación. En todos los casos, los grupos focales contaron con la presencia de Jorge Palacio del IDEP, quien se encargó de abrir y cerrar cada uno

de ellos, así como de acompañar a la moderadora y de intervenir solicitando alguna aclaración, en caso de que lo considerara necesario.

Dado que los docentes que participaron de los grupos focales eran los mismos de las entrevistas (ver Tabla 1), en la siguiente tabla (Tabla 3) solo se presenta la manera en que estaban distribuidos para su realización y la fecha en la que tuvieron lugar.

**Tabla 3.** Distribución de docentes por grupo focal

ACTOR	Participante	Edad	Género	Institución	GRUPOFOCAL
Docentes (Entrevistas y Grupos focales)	Docente 1	51 años	Femenino	COLEGIO JAIRO ANIBAL NIÑO (CED)	GF1_22/05/2020
	Docente 2	29 años	Femenino	COLEGIO CIUDAD DE VILLAVICENCIO (IED)	GF1_22/05/2020
	Docente 3	55 años	Femenino	COLEGIO REPÚBLICA DE COLOMBIA (IED)	GF1_22/05/2020
	Docente 4	58 años	Femenino	COLEGIO GABRIEL BETANCOURT MEJIA (IED)	GF1_22/05/2020
	Docente 5	56 años	Masculino	COLEGIO MARCO TULIO FERNÁNDEZ (IED)	GF1_22/05/2020
	Docente 6	57 años	Femenino	COLEGIO LA GAITANA (IED)	GF2_26/05/2020
	Docente 7	46 años	Femenino	COLEGIO LA CANDELARIA (IED)	GF2_26/05/2020
	Docente 8	57 años	Femenino	COLEGIO COMPARTIR RECUERDO (IED)	GF2_26/05/2020
	Docente 9	42 años	Femenino	COLEGIO EXTERNADO NACIONAL CAMILO TORRES (IED)	NA
	Docente 10	49 años	Femenino	COLEGIO LOS ALPES (IED)	GF2_26/05/2020

Al igual que con las entrevistas, los docentes acudieron puntualmente a los grupos focales programados y participaron con entusiasmo. Tal y como estaba previsto, estos grupos tuvieron una intencionalidad valorativa sobre la Estrategia que giró en torno a asuntos “macro” derivados de su implementación, así como a posibles mecanismos y alternativas que permitirían replicarla con éxito en otros momentos y entornos escolares. Cada grupo focal duró un poco menos que las 2 horas previstas.

En cuanto a los grupos focales con facilitadores, se contó con la participación puntual y entusiasta de todos los facilitadores<sup>5</sup>. La siguiente tabla (Tabla 4) presenta los datos poblacionales de quienes participaron, el grupo en el que participaron y la fecha de su realización.

**Tabla 4.** Grupos focales con facilitadores

Nombre participante	Edad	Género	Rol en la Estrategia	Grupo focal
S1	25	Femenino	Sistematizadora etapas previas de la Estrategia	G2F_20/05/2020
S2	26	Femenino	Sistematizadora etapas previas de la Estrategia	G1F_20/05/2020
F1.1	51	Masculino	Facilitador Metáforas en Movimiento	GF1_20/05/2020
F1.2	59	Masculino	Facilitador Metáforas en Movimiento	GF2_20/05/2020
F2.1	38	Femenino	Facilitadora Corporalidad y Movimiento	GF1_20/05/2020
F2.2	38	Femenino	Facilitadora Corporalidad y Movimiento	GF2_20/05/2020
F2.3	61	Femenino	Facilitadora Conciencia y Sentido	GF1_20/05/2020
F2.4	57	Femenino	Facilitadora Conciencia y Sentido	GF1_20/05/2020
F2.5	60	Femenino	Facilitadora Conciencia y Sentido	GF2_20/05/2020
F2.6	55	Femenino	Facilitadora Conciencia y Sentido	GF2_20/05/2020
F2.7	51	Femenino	Docente acompañante ejercicios de escritura	GF2_20/05/2020

5 Inicialmente se había propuesto un mismo protocolo para la realización de grupos focales. Es decir, los protocolos iniciales no discriminaban entre los grupos focales de maestros y los de facilitadores. De esta manera, los protocolos fueron ajustados para redireccionar mejor la discusión a cada población a la que se dirigían. Estos protocolos se incluyen en los anexos de este documento.

## Análisis transversal de las narrativas

A manera de anotación general, vale la pena señalar que tanto la información recopilada con miras a la producción de las narrativas, como la recogida en los grupos focales fue codificada en su totalidad haciendo uso del software de apoyo al análisis cualitativo Atlas.ti. Este software contribuye en la organización, agrupamiento y reagrupamiento de grandes volúmenes de información, y facilita la gestión de información que puede estar asociada a uno o más códigos o categorías. De esta manera, “reemplaza” la codificación y elaboración de matrices de análisis que se realiza en paquetes de Office como Excel, al tiempo que permite exportar, en archivos rtf, el resultado de dicha codificación. Estos archivos hacen parte de la entrega del informe final que reposa en el Centro de Documentación del IDEP.

Los gráficos de relaciones que aparecen al comienzo de cada apartado analítico de esta y de la última parte de este documento corresponden a familias de códigos. Una familia de códigos puede ser pensada de la misma manera en la que opera una “categoría” de análisis con sus correspondientes “subcategorías” asociadas. Al conjunto de ambas, el software las denomina “familias”. Así, por ejemplo, el subtítulo “El sujeto de la experiencia” de este apartado, está precedido por un gráfico que da cuenta de su correspondiente familia, donde “el sujeto de la experiencia” es la categoría y aquellas que se derivan de él, las subcategorías que le están asociadas. Es importante resaltar, nuevamente, que una subcategoría puede estar asociada a dos o inclusive más subcategorías. En todo caso, se dio cuenta de manera

central, en cada apartado, del análisis que se desprende de la “familia” de categorías en su conjunto.

Antes de entrar de lleno en el análisis transversal de las narrativas, también es necesario mencionar la ruta que se siguió para su elaboración:

1. Elaboración de 2 entrevistas, por cada uno de los 10 docentes, con un lapso de 8 días, en la mayoría de los casos, entre la primera y la segunda entrevista.
2. Transcripción de las entrevistas. Estas transcripciones también se adjuntaron al informe final, por su extensión (286 páginas), en medio digital.
3. Análisis de “cada par” de entrevistas por docente para la producción de las narrativas.
4. Escritura de las 10 narrativas por parte de la persona a cargo de la sistematización. Este proceso ya hace parte del ejercicio analítico e interpretativo por parte de quien las construyó pues supone un proceso consciente y selectivo de la información recopilada en función de los ejes o categorías de indagación que se propusieron en las guías semiestructuradas de las entrevistas.
5. Triangulación de las narrativas. Una vez elaboradas, cada una de las 10 narrativas fue devuelta a la persona entrevistada para su lectura y ajuste. Este paso tenía el propósito de que fueran ellos mismos quienes decidieran si en efecto las narrativas los describían o, si por el contrario, se había incurrido en algún tipo de error o de sesgo interpretativo, sobredimensionado algún aspecto en detrimento de otro,

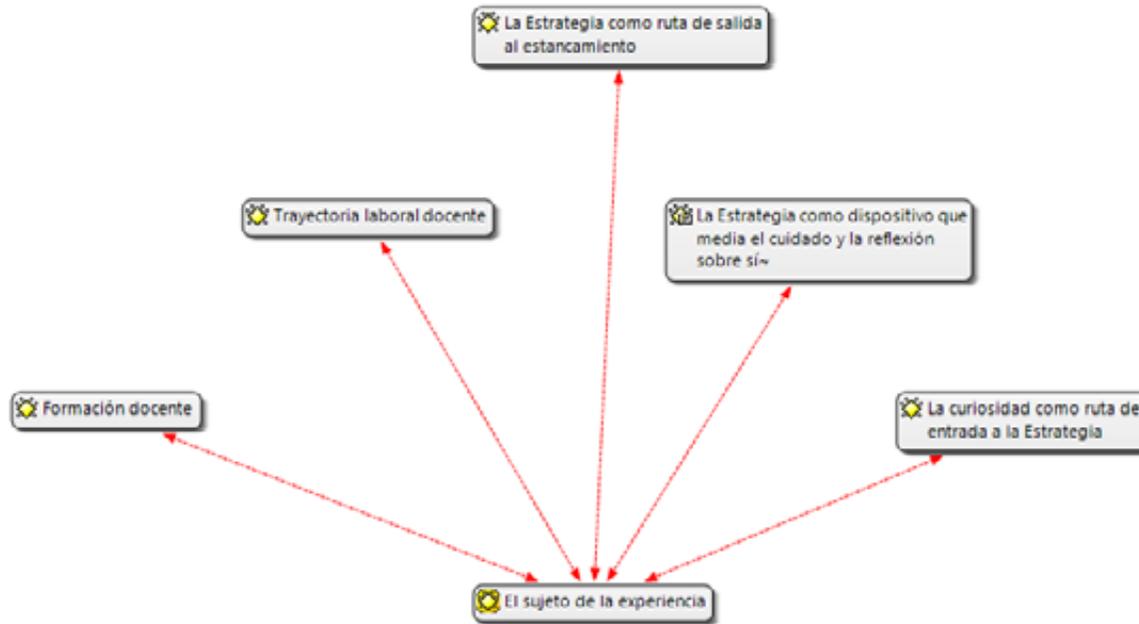
o dejando de lado algún otro que fuera necesario incluir. En este punto, también se les solicitó confirmar si deseaban aparecer con un seudónimo y se les invitó a buscar un título para la misma. Muchos optaron, sin embargo, por mantener sus nombres y dejarlas sin títulos. De esta manera, todas las narrativas que se incluyen al final de este documento pasaron por este filtro de validación.

A continuación, una breve presentación de cada una de las 10 personas que participó de este ejercicio metodológico y cuya descripción detallada de sus experiencias acerca de su paso por la Estrategia podrán encontrarse en sus narrativas al final de este documento:

1. Cristina: orientadora. Licenciada en Educación Básica Primaria. Ha permanecido en la Estrategia desde comienzos de 2018.
2. Martichelova: maestra. Cincuenta y cinco años de edad. Licenciada en Educación Preescolar y psicóloga. Se incorporó a la Estrategia desde mediados de 2019 y a la fecha continúa vinculada.
3. Patricia: maestra. Cincuenta y un años de edad. Graduada de Lingüística y Literatura con maestría en Educación con énfasis en trabajo con comunidades indígenas. Se integró a la Estrategia durante un semestre en 2019.
4. Paulina: maestra. Cincuenta y siete años de edad. Licenciada en Matemáticas con maestría en énfasis en la lúdica de las matemáticas. Asistió durante dos semestres en 2019 a la Estrategia.
5. Nathaly: maestra. Veintinueve años de edad. Licenciada infantil. Se inscribió a la Estrategia desde mediados de 2019 y solo recuerda haber faltado a una sesión.
6. Sandra: maestra. Cuarenta y nueve años de edad. Licenciada en Básica con énfasis en educación artística. Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y de Creatividad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hace parte de la Estrategia desde 2018.
7. Marco: maestro. Cincuenta y seis años de edad. Licenciado en Pedagogía Musical. Hizo parte de la Estrategia durante un semestre en 2019.
8. Teresa: coordinadora. Cincuenta y ocho años de edad. Estudió Español y Literatura con énfasis en francés, y Comunicación Social con énfasis en comunicación comunitaria. Ha estado vinculada de manera interrumpida a la Estrategia desde el segundo semestre de 2017.
9. Zami: maestra. Cuarenta y dos años de edad. Licenciada en Lengua Castellana. Estuvo vinculada a la Estrategia durante un semestre en 2019.
10. Zoraida: orientador docente. Psicopedagoga. Ha estado vinculada a la Estrategia desde 2018.

El análisis transversal de sus narrativas fue organizado en función de seis grandes categorías que se detallan en este apartado: El sujeto de la experiencia, alma maestra, el cuerpo: esa ruta de acceso privilegiada al ser, el cultivo y el conocimiento de sí, las transformaciones de sí y el carácter vinculante de la Estrategia.

## El sujeto de la experiencia



Tanto en el caso de Paulina como en el de Nathaly, la curiosidad fue el motivo por el que ingresaron a la Estrategia. Curiosidad, animada, como en el caso de Paulina, por varios correos enviados por parte del IDEP para que se vinculara al programa. Y como en el caso de Nathaly, por una invitación que llega por boca de un tercero y que despierta la intriga y el deseo de hacer parte de ella. Y aunque la “curiosidad” haya sido enunciada en estos casos como una ruta de entrada a la Estrategia, también es cierto que

en la mayoría de las narrativas, incluidas las de Paulina y Nathaly, la experiencia previa de una “alarma” ya había surgido como recordatorio o invitación a centrar la atención y el cuidado sobre sí mismos.

Esta “alarma” toma muchas formas: una grieta emocional y el deseo de profundizar en un camino ya recorrido de autoconciencia corporal (Marco); una sensación de agotamiento extremo por una tesis de maestría recién culminada

(Paulina); una incapacidad física por ciática (Sandra); una incapacidad por sobrecarga laboral que terminó en un diagnóstico de fibromialgia (Cristina); una relación que dejó un corazón roto que ya había arrojado pistas en el camino del autoconocimiento (Nathaly); un cambio a jornada completa que significó un reto físico y emocional por asumir (Martichelova); la necesidad de hacerle frente a un sentimiento de estancamiento y de falta de oxígeno en la vida (Patricia Galeano); una profunda crisis de sentido (Zoraida); la necesidad de salir del régimen hogar-trabajo y de buscar nuevas experiencias (Zami) y una desazón por el camino recorrido en ese “campo de batalla” llamado escuela (Teresa).

Situar contextualmente los motivos de entrada a la Estrategia permite evidenciar cómo los sentidos y valoraciones que se le atribuyen están mediados o atravesados por experiencias previas que habían dejado huella en el cuerpo en forma de dolor físico, emocional o por sensación de estancamiento o de cansancio. En esta medida, aunque en grados distintos, cada una de las diez narrativas ilustra la potencia de la acción de cada uno de los sujetos participantes para tomar la decisión de volcar la mirada sobre sí mismos y acudir de manera voluntaria a su propio encuentro, cada sábado, a cada sesión de la Estrategia, en búsqueda de bienestar. La Estrategia, diseñada y puesta en marcha como un “dispositivo”, un conjunto de prácticas para facilitar dicho encuentro y proporcionar herramientas de autocuidado, autoanálisis y bienestar, les permitió descubrirse o volver a mirarse desde otros lugares en un

terreno cálido que para muchos significó el primer espacio para el cultivo y el trabajo sobre sí mismos.

Una vez asistieron a la primera sesión, ya no se desvincularon más. Algunos solo permanecieron un semestre (como Zami, o Marco, por ejemplo). Otros tuvieron un largo recorrido en distintas fases de la Estrategia y culminaron allí su diplomado y continúan involucrados a ella en la modalidad virtual en la que esta opera en los tiempos actuales de pandemia por el COVID-19 (Sandra, Cristina, Teresa, Zoraida, por ejemplo). La invitación reiterada en las primeras sesiones a disfrutar de la Estrategia como “un espacio para ellos” resultó, como le pareció a Paulina, un poco difícil de comprender al comienzo. El hecho de no tener que “hacer nada” excepto ir con ropa cómoda (Paulina), y de no tener nada que ver con “hacer trabajos” y que era para ir y “gozárselo” (Martichelova) resultaba tanto intrigante como motivador para volver una y otra vez. Con esta claridad en mente, Nathaly, por ejemplo, se levantaba a las 6:00 am para acudir a este compromiso consigo misma. A las sesiones llegaba feliz y expectante, corriendo para no perderse ni un minuto de las actividades que allí les tenían preparadas. Detalles de esta actitud, teñida de entusiasmo y de convicción por los beneficios que dejó la experiencia del paso por la Estrategia, pueden leerse en algunas narrativas en las que se hace referencia a la ruta recorrida cada mañana para llegar al punto de encuentro de cada taller y las primeras impresiones que ocasionaba en los participantes ser recibidos con amabilidad y calidez por parte de las personas del IDEP y tener a su disposición un tinto o un agua aromática con qué dar inicio a la jornada.

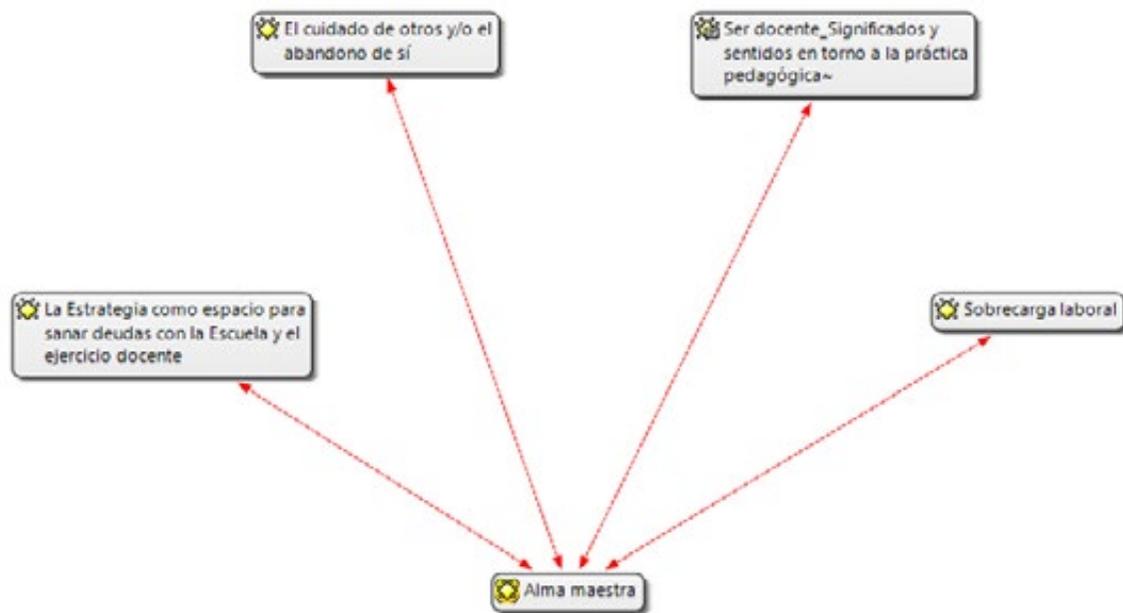
Y una vez allí, el cuerpo y la mente se disponían para dar inicio, cada mañana de los sábados, a lo que muchos denominaron como “su día”, “una cita”, un “momento”, un “encuentro” consigo mismos, un “regalo”, o un espacio para nutrir la relación de “yo con yo”, o para “el gozo” y para “dejar de correr”. En palabras de Nathaly, “la cereza en el pastel” de un proceso de autoconocimiento ya recorrido. Aunque en algunas ocasiones resultó difícil para los participantes entrevistados recordar el nombre de los módulos que componían la Estrategia, así como los nombres de los facilitadores, en general todos coincidían en que uno de los módulos estaba enfocado en el movimiento consciente y el trabajo con el cuerpo y otro le apuntaba a sesiones con psicólogas que tenían un tono bastante más intimista o introspectivo y en las que se los invitaba, entre otros asuntos, a que hicieran “conciencia y sentido” sobre su apuesta vocacional docente. El propósito de ambas rutas consistía, para los participantes, en una invitación respetuosa por parte de los facilitadores a recorrer y explorar los complejos senderos en la aventura de “ser”, que va mucho más allá del rol que desempeñan en la comunidad escolar. Para Carmen Cristina, por ejemplo, con la Estrategia tuvo la posibilidad de “vivir lo que significaba conectar el cuerpo, la mente y las emociones y ser capaz de expresar su verdadera esencia a través del movimiento y de la respiración consciente”. Para Patricia, tal y como puede leerse en su narrativa, los módulos que componían la Estrategia han sido

muy coherentes en lo que se refiere a leer el maestro desde una perspectiva humana. No solo desde el punto de vista de

que tú eres un colaborador de la educación, de que debes tener una metodología, una pedagogía y un discurso académico. Aquel discurso es que seas tú, que te encuentres en muchos aspectos dado el acelerar laboral y eso siento que ha sido una respuesta clave para muchos de nosotros.



## Alma maestra



Una de las grandes bondades de la Estrategia, fuente de constantes expresiones de gratitud por parte de los maestros participantes fue, justamente, el hecho de que el IDEP hubiese pensado y diseñado un programa de desarrollo personal desde una mirada que se alejaba por completo del grueso de opciones de formación disponibles para los maestros. Así, la Estrategia poco y nada tenía que ver con el “hacer”, el “saber” y en todo cuanto está orientado al “mejoramiento” de la práctica o del ejercicio profesional docente. Para sorpresa de muchos, haber encontrado un

programa en el que el eje articulador fuera el SER, resultaba, de entrada, muy motivante, tanto por su novedad, como por su imperiosa necesidad: el reconocimiento de que propiciar este tipo de espacios resulta vital.

En la raíz de este reconocimiento emergen al menos tres asuntos. El primero tiene que ver con los significados atribuidos a la experiencia docente y la manera en que dichos significados están mediados, tanto por la subvaloración social de ese rol (Zoraida, Paulina), como por la vocación

de servicio y todo lo que implica asumir ese rol en contextos sociales atravesados por múltiples formas de violencia (Nathaly, Paulina, Zoraida, Sandra). Como señala Paulina, por ejemplo, día a día debe enfrentarse a una realidad social dura que con frecuencia absorbe y termina encerrando a estudiantes inteligentes y capaces. Su compromiso docente la lleva a exigirles tanto como puede a dedicarles tiempo para retroalimentarlos y a nutrir en ella, no sin sentimientos de culpa o frustración, su interés por hacer por los estudiantes tanto como le sea posible. En los casos en los que no se puede, comenta, emerge en ella un sentimiento de culpa que la lleva a pensar que pudo haber hecho todavía más.

En otros casos, como el de Nathaly, el compromiso con sus estudiantes también está mediado por el reconocimiento de las carencias, violencias y vulneración de derechos que a diario ve en sus estudiantes y que la dejan con un nudo en la garganta. Sin embargo, en su caso, este devenir cotidiano de la escuela, afirma, no la deja cargada emocionalmente. En contraste, está también el caso de Zoraida a quien le da muy duro enfrentarse a problemáticas sociales de sus estudiantes tales como la presencia de pandillas y los abusos sexuales. Estos son aspectos muy difíciles de asumir desde su rol docente. Independientemente del grado de afectación que genera en los propios docentes el hecho de enfrentarse día a día a estas realidades, de plano aparece la convicción de que su rol trasciende la mera transmisión de conocimientos y que involucra acciones tales como “enseñarles para la vida”, “enseñarles a que se quieran” y a que “sean mejores personas”, como señala Sandra.

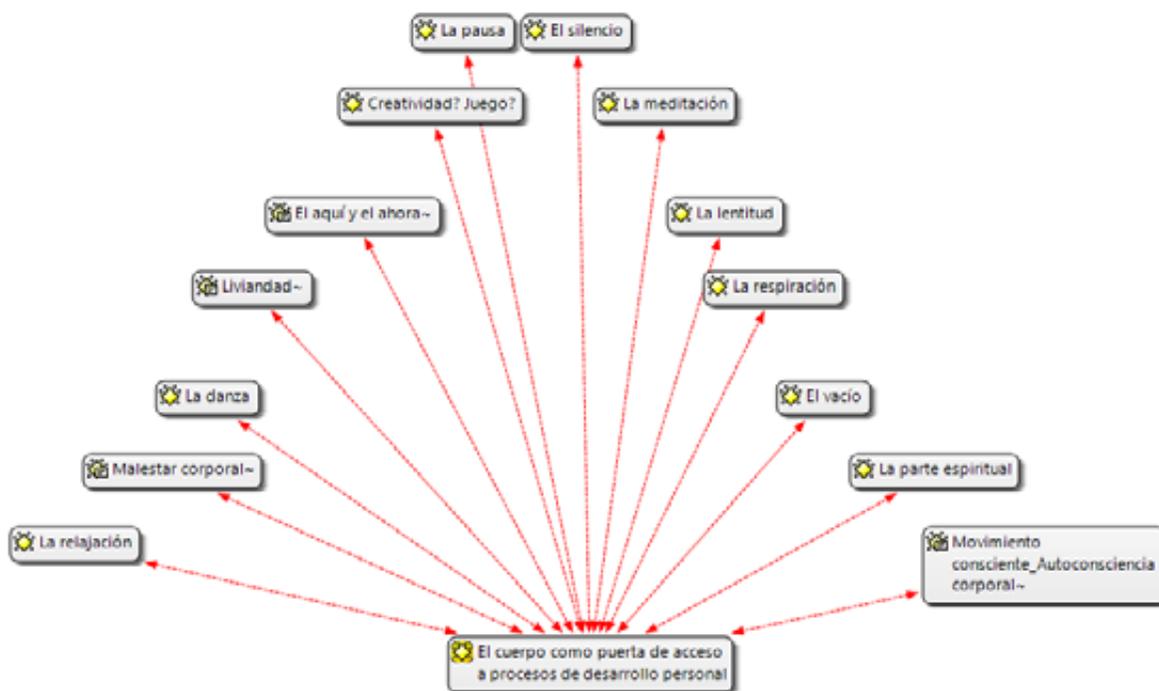
El segundo aspecto tiene que ver con la manera comprometida en que algunas maestras asumen su rol de cuidadoras de los estudiantes que tienen a su cargo y la falta de tiempo para sí mismas. Al respecto, por ejemplo, señala Sandra, que esto tiene su origen en que los profesores siempre están pensando en “el bienestar del otro y en que el otro se sienta bien, y que el otro me vea bien, pero ¿y yo?, ¿yo con yo?”. En el caso de Cristina, esta actitud de estar siempre pendiente de gestionar y de resolver las necesidades de los demás la hizo merecedora del apodo de “mamá gallina”, que posteriormente tuvo la posibilidad de reevaluar. Aunque, como en el caso de Zami, esta acción de cuidado del otro no genera una sobrecarga emocional con la que deben aprender a lidiar y, de hecho, en su opinión es parte de su rol docente y motivo de orgullo porque puede afirmar que “ha sido la mamá de una cantidad de niños que ya están en la universidad”, sí es relativamente común el reclamo respecto a la falta de tiempo para el cuidado de sí mismos. Esta situación se torna aun más evidente en los casos en que las maestras son madres cabeza de hogar cuyo tiempo debe ser repartido entre las labores propias de la maternidad y de la docencia, con los costos personales que esto trae consigo.

Finalmente, el tercer aspecto está relacionado con los efectos que deja en el cuerpo las tensiones inherentes a la carga o al exceso de la carga docente y de coordinación (Cristina, Paulina, Patricia), pero también al desgaste emocional que implica trabajar en un ambiente laboral hostil en el que los colegas se hacen *bullying* (Patricia), o que con los colegas no se puede trabajar (Zoraida) y que llevan a

maestras como Teresa a afirmar que, en efecto, el alma de la escuela está herida a gravedad, entre otras razones, por el desgaste que implica tener que andar “tapando” los goles que los colegas se quieren meter entre ellos mismos. La escuela emerge en la narrativa de Teresa como un “campo

de batalla”, un “alma herida” que es necesario empezar a curar. En su caso, la cura de esta herida que catalizó la sanación ya a punto de pensionarse del ejercicio docente fue, justamente, la Estrategia.

## El cuerpo: esa ruta privilegiada de entrada al ser



El alma herida de la escuela encuentra su punto máximo de expresión en el cuerpo enfermo de algunos maestros. Por ejemplo, el estrés y el cansancio por largas horas de trabajo (especialmente en el desarrollo de su labor en modo virtual), y haberse enfermado de la ciática, como señala Sandra. Pero también, en el caso más inquietante de las narrativas, como la fibromialgia con la que fue diagnosticada Carmen por sobrecarga laboral y que la dejó completamente paralizada durante dos meses. En su caso, llama la atención la manera en que parece haberse naturalizado el hecho de que no muchas personas “duraban” en el cargo de coordinación en el colegio en el que se encontraba en razón al exceso de trabajo. Este exceso, comenta Cristina, llevó a uno de sus compañeros a pensionarse por “salud mental” y a otro a sufrir “un infarto y una trombosis que lo dejaron sin habla y sin movimiento”. La somatización del exceso de tensión, así como la necesidad de recurrir a apoyo terapéutico para poder ordenar y sanar el cuerpo y retomar las labores docentes, también está descrita en las narrativas de Zoraida y de Martichelova.

A otro nivel, el reconocimiento del cuerpo herido de la escuela también se entrevé en las narrativas de Teresa y de Marco. Para Teresa, como ya se mencionó, la escuela es un campo de batalla. Un campo de batalla, aclara, “en el que no se dispara un solo tiro, pero donde se mata a cada rato la dignidad de los docentes, de algunos chicos, también las esperanzas de transformación del país”. En este contexto, el directivo docente es “el enemigo” y sobre él también se ejercen fuertes violencias simbólicas en las que puede estar la respuesta por el origen del cuerpo enfermo de los

maestros. Y aun allí, aclara, en medio de este panorama, emerge una esperanza a través de la Estrategia para reivindicar la escuela, lo humano y la aventura de ser sin sentirse juzgada o rechazada. En el caso del profesor Marco, “el cuerpo es como la batalla que toca dar en la escuela” y la Estrategia fue una oportunidad para poner el cuerpo, no necesariamente enfermo, en el centro del escrutinio de sí mismo. Para el profesor Marco, la Escuela tiene una gran deuda con el cuerpo, con el reconocimiento del mismo y con las acciones que deben ser emprendidas para conquistar este “campo de batalla”, hacer conciencia de él y conocerlo. Dada su tradición eurocéntrica, afirma, la Escuela ha negado sistemáticamente un acercamiento al cuerpo como herramienta de aprendizaje y ha cercenado las posibilidades creativas que se abren cuando se introducen el movimiento y la autoconciencia corporal como parte del conocimiento. En este sentido, para él, la Estrategia significó, gratamente, el cierre de un ciclo de autoconocimiento que estaba anclado en el trabajo del cuerpo.

En todos los casos, las narrativas dan cuenta de la importancia de haber experimentado las bondades y retos que implicaba asumir invitaciones, realizadas por los facilitadores de metáforas en movimiento, o por “las chicas” de Feldenkrais, al movimiento consciente, a la experiencia de la lentitud, de la pausa, de la relajación, de la respiración, del silencio y del vacío. En algunos casos, como el de Patricia, por ejemplo, esta invitación le fue revelando algo acerca de sí misma y de lo mucho que le costaba bajar el ritmo y controlar “la ansiedad” y “el acelerar”. Con orgullo, en su caso, haber conquistado la pausa, haber reconocido

la importancia de respirar y dejar de valorar su tiempo en función de la productividad, le dio una perspectiva distinta de sí misma y renovó su comprensión filosófica de la lentitud. Comprender que “detenerse no es fallar” fue, para Nathaly, quien se define como una persona muy activa a quien le costó mucho la invitación a la calma, es una de las ganancias que le deja la Estrategia.

El acercamiento a la pausa, a la lentitud y al movimiento consciente conducían a los participantes a estados de meditativos y de relajación a través de la respiración que se reconocen, hoy por hoy, como indispensables en medio del arsenal de Estrategias de cuidado de sí y del caos y el bullicio del mundo exterior. A nivel pedagógico, para Marco, por ejemplo, implementar con los estudiantes las técnicas de relajación vividas en el marco de la Estrategia podrían contribuir a que ellos logren una mayor concentración y “mayor sentido de estar”; trabajar desde la respiración consciente podría contribuir así, a manera de “pildoritas”, a impactar positivamente las clases que imparte de técnica vocal. Otras experiencias de trabajo con el cuerpo, como la del vacío y el Chi Kung (Marco) y la de danza primal (Nathaly), yoga (Pilar, Zami) y la meditación (Cristina, Zoraida y Sandra) con los correspondientes sentidos que le fueron otorgados, tienen un lugar protagónico en sus narrativas y en el contexto de las propias impresiones y camino de autoconocimiento que cada uno de ellos recorrió con la Estrategia.

El común denominador o los efectos que dejaban en el cuerpo las múltiples experiencias involucradas en el acto

del movimiento consciente, eran sintetizados por algunos bajo la experiencia de “liviandad”. Sentirse “livianos” después de llevada a cabo una actividad en la que se invitaba a la calma, a la pausa o a la lentitud, entre otras de las ya mencionadas, era un efecto inmediato de la práctica. De allí que algunos no tardaban mucho en darse cuenta de que aquel dolor, tensión o malestar con que habían llegado se había ido después de la realización del ejercicio, cualquiera que este fuera. En Feldenkrais, por ejemplo, señala Carmen Cristina, las actividades propuestas “movían todo”, no solo la parte física, sino también la emocional y su gran magia radicaba en que eran movimientos sencillos que podían hacer incluso quienes, como ella, tenían algún tipo de limitación motriz. La invitación a realizar movimientos o desplazamientos conscientes es algo, señala, que muy pocas personas pueden entender. “Pero yo creo que el que conoce el programa me entiende”, aclara.

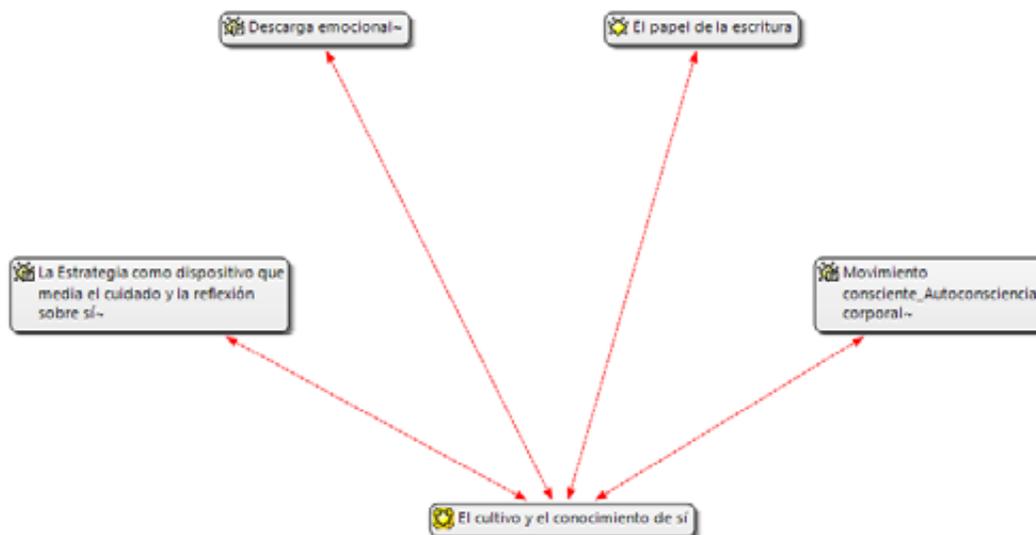
Hacer conciencia del propio cuerpo, de las huellas o heridas que están inscritas en él, e inclusive de las “asimetrías corporales” o las “torpezas de movimiento” conducían a ese “bajar el ritmo” y a entrar en contacto con el propio centro. Como en el ejercicio del Feldenkrais que recuerda Patricia: aquel con el que debían simular una posición fetal en la que eres “como un feto y parece que tú estuvieras dentro de tu vientre, pero tú eres tu vientre”. En palabras de Paulina, los ejercicios de metáforas en movimiento invitaban a “pensar el cuerpo más allá de él mismo”, sin hacer grandes esfuerzos, sin causarle ningún tipo de daño y compartiendo con otros quienes ya de por sí compartían el hecho de ser parte del mundo de la escuela. En buena

medida, la potencia y la fuerza de estos movimientos radicaba, como aquel en el que fueron invitados a conectar con la pelvis, la “raíz del cuerpo”, en su sencillez. Los efectos de estos ejercicios, como bien lo describe la narrativa de Marco, se debía a que lograban movilizar la energía que las mujeres condensan en este centro vital. Y luego del movimiento venía la posibilidad de ordenar la experiencia a través del diálogo y el encuentro con los significados que los demás participantes le habían otorgado al ejercicio realizado. La liviandad, nuevamente, algunas veces sentida luego de explosiones emocionales ligadas al llanto, era también producto, en muchas ocasiones, del juego, de la risa, del gozo y del estado contemplativo que queda después de haber realizado un movimiento en estado de absoluta conciencia.

Aprender a reconocer cómo respira su cuerpo y cómo “logra escucharlo” sin necesidad de estar en un bosque sola, afirma Zami, fue una “experiencia inolvidable”: “me enseñó a conocerme mí misma en todos los momentos, en todas las facetas de mi vida. Mi cuerpo no es solamente la masa de músculos, huesos y que camina se mueve y lo alimento, sino que también tiene su variedad, tiene su significado y le permite a uno identificarse y poderse controlar en determinadas situaciones”.



## El cultivo y el conocimiento de sí



El cultivo y el conocimiento de sí mismo, propiciado en primera instancia por el movimiento consciente, por la autoconsciencia corporal, también se acompañaba de unas sesiones facilitadas por psicólogas de la Estrategia en las que se lograba conectar el mundo psicológico interno con la experiencia corporal sensible. En estas sesiones, las del módulo de conciencia y sentido, afirman las participantes, era usual la descarga emocional a través del llanto. Allí se abría la posibilidad de cerrar duelos, ciclos, de reconocer el papel de contención emocional que pesa sobre los hombros de los docentes, de perdonar a otros y de perdonarse a sí mismos, de traer al presente recuerdos dolorosos que

se creían superados, o de hacer conciencia sobre la trayectoria personal docente. La experiencia al salir de estas sesiones también era mayormente la de “liviandad”, la de sentir que habían logrado quitarse “un peso de encima” o inclusive, como en el caso de Nathaly, de la posibilidad de traer a la conciencia un dolor muy profundo que tocó las fibras de la feminidad compartida y que jamás había hecho evidente.

Esta posibilidad de liberarse de las cargas implicaba, en todo caso, un ejercicio de apertura frente a otro que no dejaba de ser un “extraño” y que, como le sucedió a Paulina,

le recordaba sus propios límites en cuanto a compartir sus experiencias más profundas con otro se refiere. Límites que, valga la pena decirlo, siempre fueron respetados y jamás se intentaron forzar por parte de las facilitadoras. En otros casos, como en el de Zami, el reto estaba no en el compartir con los demás sus experiencias, sino en las situaciones en las que el desarrollo de las actividades que involucraban contacto físico con el otro. La posibilidad de narrar sus experiencias con los demás, afirma Zami, funcionó para ella como una especie de “terapia” que la hizo liberarse de cargas autoimpuestas desde su condición de mujer. Así, liviandad y liberación son palabras recurrentes para sintetizar la experiencia que dejó en los participantes el paso por las actividades del módulo “Conciencia y sentido”.

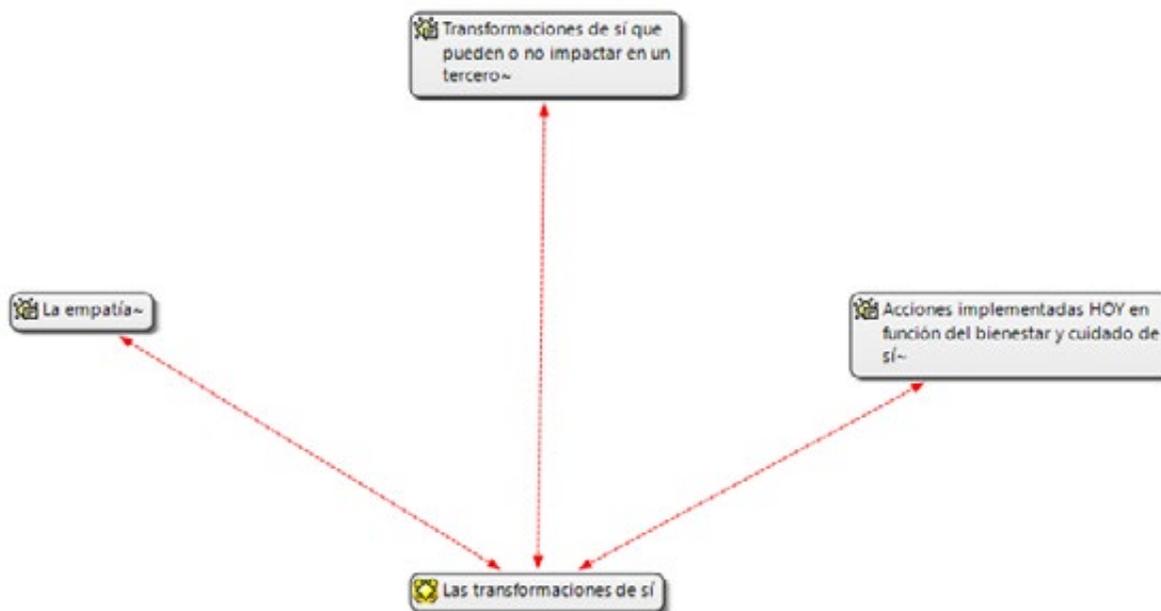
En este acto liberador de mirarse a través de la actividad realizada y de “narrarse” frente a los demás, la escritura jugó, para muchos de los asistentes, un papel fundamental. Para Cristina, por ejemplo, la posibilidad de escribir, de compartir lo producido y de escuchar a los demás, no solo quedaba el hecho de conocerse a sí misma un poco más, sino también la posibilidad de ver al otro con ojos de empatía.

Más allá de las prevenciones iniciales que podía generar la invitación a permitir que los demás conocieran la producción escrita propia (por pena, por temor a ser juzgados o a “hacer el oso”), la posibilidad expresiva, creativa e intimista que emergía gracias al acercamiento con la escritura fue invaluable para muchos participantes. Para Patricia, por ejemplo, las invitaciones a escribir fueron muy significativas

porque le permitieron reencontrar su propio camino a través de ese medio de expresión. Volvió a conectarse con su lado creativo y a escribir cosas acerca de sus estudiantes a quienes afectuosamente llama “sus niños”. Para Pilar, la escritura significó la posibilidad de mirarse desde otro lugar con una perspectiva renovada. En este sentido, recuerda, por ejemplo, lo impresionada que la dejó el ejercicio de “ponerse en los zapatos de otro” como detonante de procesos creativos que califica de “muy interesantes”. “Describirme para desahogarme, para leerme, fue una experiencia bonita”, aclara Nathaly. En esta misma línea y casi a manera de diario, Zoraida agradece haber perdido con la Estrategia, “el miedo a escribir” y haber logrado acceder a un nuevo canal para entrar así en diálogo consigo misma.



## Las transformaciones de sí



En su conjunto, la Estrategia ha traído una experiencia enriquecida centrada en el bienestar consigo mismos, que en algunos casos ha impactado también de manera positiva las relaciones con un tercero, estudiantes, colegas o familiares. El bienestar se deriva de incorporar a la práctica diaria ejercicios sencillos de respiración “sin que intervenga la mente”, como menciona Cristina refiriéndose a su práctica de la meditación en las noches; de realizar movimientos conscientes, de presionar la planta de los pies a la manera que enseña la digitopuntura o de mover

el cuerpo libremente, como señala Zoraida; o de realizar ejercicios de estiramiento para aliviar el dolor de espalda o la tensión que se acumula en el cuello, escuchar música relajante o hacer un “alto de cinco minutos” antes de dormir, como menciona Martichelova. Estos son algunos ejemplos de prácticas aprendidas en el marco de la Estrategia que aparecen en las narrativas y que han significado bienestar y alimento de la relación de cuidado consigo mismas.

En otro nivel de “afectación” de la Estrategia están también la experiencia de la empatía, el reconocimiento empático del otro que guarda estrecha relación con el hecho de haber escuchado muchas historias crudas y muy humanas sobre la persona detrás del rol docente. Este reconocimiento empático está alimentado, como en el caso de Cristina y de Teresa, por ejemplo, de la convicción de que resulta imposible juzgar al otro porque “nunca se sabe” qué motiva una acción o una reacción. “Cada uno es un mundo” con sus propios retos y lecciones de aprendizaje, aclara Cristina.

Como un efecto en cadena, la experiencia de la empatía también traía consigo una actitud más pausada para reaccionar ante impulsos o estímulos externos. Detenerse antes de actuar y permitir que emerjan unos segundos antes de la acción es una de las grandes transformaciones que para Cristina, por ejemplo, ha traído la Estrategia. Y también, como efecto en cadena, las personas que las rodean en el ámbito laboral y que han notado su cambio en la manera de reaccionar, esperan que sea ella quien motive o invite a los otros a pausar también. Por otro lado, y también en su caso, está un sentimiento más positivo que le permite enfrentar la vida con gratitud, con calma y con conciencia del “aquí y el ahora”. Experiencia que comparte también Teresa y que ella denomina “el estar sin estar”: el tomarse las cosas con más calma y poder degustar con todos los sentidos una caminata, un almuerzo, una textura. Ser, en suma, como un gato cómodo y relajado en su espacio y sin necesidad de forcejear con nadie, afirma.

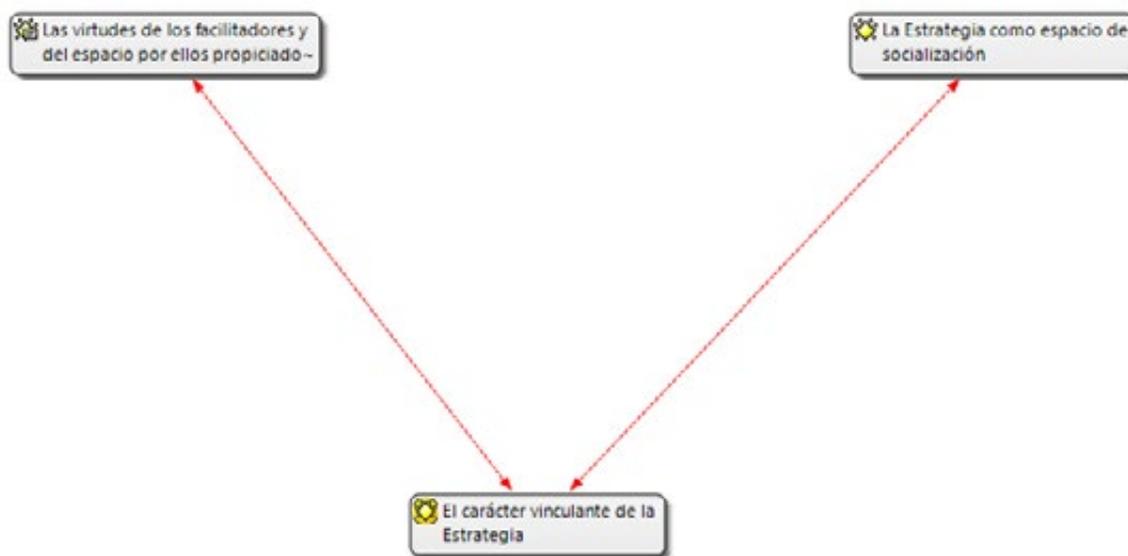
Casos como el de Cristina, el de Teresa, el de Patricia, el de Martichelova, el de Sandra, y el de Zami, entre otros, dejan ver que aunque las maestras no se hayan propuesto deliberadamente “llevar” lo aprendido con la Estrategia a sus aulas, los impactos del trabajo sobre sí mismas no han tardado en hacerse notar, pues como acto consciente o reflejo, la mirada empática, así como una actitud más tranquila y tolerante se han hecho presentes en las relaciones que sostienen con sus estudiantes y colegas. Otras actitudes que han traído bienestar tienen que ver con vivir con la convicción de que es necesario dejar “que las cosas fluyan”; asumir que si no se puede realizar una tarea de manera inmediata, “no se puede” y no pasa nada; respirar antes de hablar; escuchar atenta y activamente a su interlocutor; dejar de tomarse las cosas “tan a pecho”; ser capaz de ponerse “en los zapatos del otro” y vivir la docencia de manera consciente y consecuente con una aproximación humanista (como en el caso de Patricia); reconocer la inutilidad de levantar la voz o de hacer uso de la autoridad para hacerse oír o respetar de los estudiantes y, a cambio, darle cabida al silencio para respirar, organizar ideas y hablarles desde la calma (como en el caso de Paulina); dejar de calificarse tan duro (como en el caso de Zoraida), y reconocer la importancia de quererse a sí misma tanto como quiere a los demás (como en el caso de Zami).

En el caso de Marco, la Estrategia le sirvió para cerrar ese ciclo de conciencia corporal ya iniciado, pero reconoce, con humildad, que aún debe “decantar” y “asimilar” todavía más la experiencia vivida en la Estrategia, en especial en función de su quehacer pedagógico pues, en su opinión,

aún es necesario romper los “esquemas mentales” que limitan el movimiento del cuerpo en la escuela y lo anclan a estructuras rígidas que solo invitan a sentarse a copiar. Al mismo tiempo, y en la dimensión más íntima, reconoce

que en la medida en que esté tranquilo en la relación consigo mismo y contento con lo que se hace, el resto también estará bien, pues estará basado en “una relación de amor”.

## El carácter vinculante de la Estrategia



Ninguna de las transformaciones gestadas o posibilidades por los dispositivos puestos en marcha con la Estrategia habrían sido posibles sin el trabajo que los facilitadores realizaban desde una actitud de presencia plena, en total conexión con los maestros y acompañada de aquello que algunos de los asistentes identifican como una total

coherencia entre lo que enseñaban y lo que ya tenían incorporado en su ser.

De allí que el uso de la palabra amable que parecía salir del interior de los facilitadores, así como la actitud de respeto y de cuidado de no dañar con sus acciones o palabras

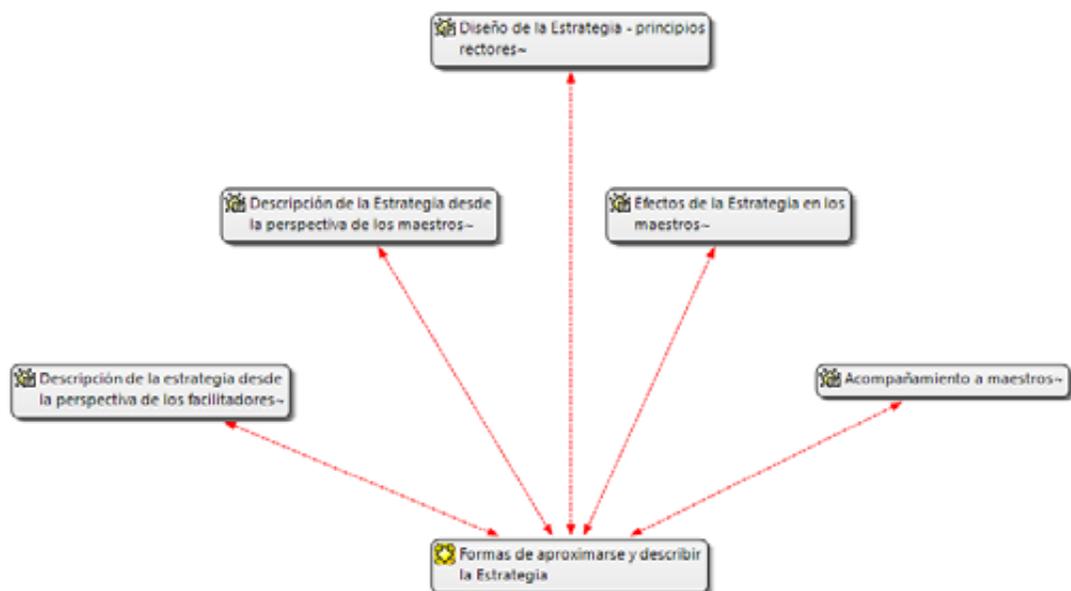


al otro que identificó Paulina, fue “un regalo” que la hacía sentir muy cómoda en cada sesión. En palabras de Zoraida, los facilitadores tenían “magia” y creaban una atmósfera única de respeto que explica el éxito de la Estrategia. A esto se suma el dominio de la técnica en el caso de los facilitadores de Chi Kung y de Feldenkrais y la sapiencia de las psicólogas en conducir, movilizar y cerrar experiencias muy íntimas en los participantes. A ellos, los facilitadores y gestores de la Estrategia, esa “red de apoyo” que significan para Cristina, se dirigen en las narrativas palabras de profunda gratitud y respeto por la labor acompañada.

A la atmósfera de respeto que prevalecía en cada sesión, se sumaba una atención cálida y amorosa que se gestaba al calor de una bebida caliente o de un alimento compartido. Y allí, en este espacio, luego de compartir la complicidad de un encuentro, una reflexión, una historia, un juego, se fraguaron amistades que también le añadían significado a la Estrategia en tanto espacio de socialización. La narrativas de Martichelova, de Nathaly, de Sandra y de Zoraida, por ejemplo, son ilustrativas del impacto positivo que la Estrategia generó también a este nivel.

## Análisis de los grupos focales

### La Estrategia y el hilo que la articula: el ser



De parte de quienes diseñaron la Estrategia siempre estuvo presente lograr que los maestros pudieran jugar, como comenta uno de los facilitadores que también participó en su creación y puesta en marcha, con ejercicios que fueran “sencillos y a la vez profundos”. Es decir, añade uno de los facilitadores que participó en el diseño y conceptualización de la misma, lograr que no estuvieran presentes antagonismos entre uno y otro nivel y que “a través de la simpleza de

un ejercicio se pudiera profundizar en la reflexión y en la vivencia de los maestros”. Esto implica, por ejemplo, el reto de llevar a la Estrategia los principios de Tai Chi Kung, el silencio, la lentitud y la suavidad, pero no la técnica en sí.

El juego entre lo sencillo y lo profundo continuó siendo, hasta hoy en día, una de las grandes apuestas de la Estrategia y ha significado un norte y un reto de trabajo al

interior del equipo de los facilitadores. Reto que, de otra parte, los facilitadores han asumido en actitud de “trabajo sinérgico” tanto por parte de quienes diseñaron la Estrategia como de quienes se han ido sumando como facilitadores al equipo a lo largo de estos últimos años. Esto ha implicado, por ejemplo, la posibilidad de trabajar por duplas y de repensar constantemente en el equipo las diferentes maneras de decantar, para cada sesión, la potencia de la apuesta de la Estrategia.

En este sentido, los retos para materializarla han sido múltiples y entre ellos se destaca, como mencionó una de las facilitadoras, el del lenguaje: concretar un poco la apuesta de la Estrategia para que a nivel de concepto no quede “muy volado” aquello que se desea transmitir. De esta manera, afirma, cada sesión es única: ninguna se repite de la misma manera. Y en este proceso entran a jugar no solo la flexibilidad, la capacidad para adaptarla a las demandas que han exigido las circunstancias, sino también la intuición, la experticia de cada uno de los facilitadores y, nuevamente, la sinergia que existe entre ellos como equipo de trabajo. A estos retos se suma el de la práctica pedagógica misma que interpela a los facilitadores y les hace preguntarse permanentemente cuál es la mejor manera de acompañar los procesos de desarrollo personal de los maestros y maestras. La respuesta a esta pregunta pasa, de alguna manera, por asumir que aquello que los facilitadores estaban acompañando no estaba divorciado de sus propios procesos de desarrollo personal y por una firme convicción en que el trabajo interno repercute o tiene efectos en el entorno inmediato en el que uno de desenvuelve. Esto

opera en múltiples direcciones: tanto de los facilitadores hacia los maestros y maestras de la Estrategia, como de ellos hacia quienes forman parte de su comunidad escolar y familiar. Es en esta dirección que la Estrategia aporta a la relación pedagógica y a la manera en que los maestros se relacionan consigo mismos, con sus estudiantes y con sus compañeros de trabajo.

Y con esta convicción instalada en la mente y en el cuerpo de los facilitadores se abrió a la escuela la Estrategia de desarrollo personal docente “Alma maestra - SER - cuerpo docente”. Casi que como un acto político, si se quiere, y con la firme intención, como señala una de las facilitadoras, de abrir todo ese discurso del trabajo emocional, de la “alfabetización emocional” al mundo de la escuela y de incorporar el cuerpo y el movimiento como catalizadores de la auto-reflexión. Y en particular, el cuerpo de maestros y maestras que, quizás por su marcada vocación de servicio, tiene una “tendencia natural” a centrarse en los demás antes que en ellos mismos.

Así, tanto facilitadores, personas que acompañaron la sistematización en etapas previas de la Estrategia y maestros coinciden en afirmar que esta es, como señala uno de los facilitadores que participó en el diseño de la misma, un programa de formación de maestros y maestras que pone especialmente la mirada en su ser, en ese sentido, la preocupación principal de la Estrategia es el bienestar de maestros y maestras desde una mirada de formación que no pone en énfasis en aspectos didácticos, metodológicos,

ni disciplinares, sino que se preocupa especialmente en el mundo anímico emocional.

En esta medida, se espera que la Estrategia se constituya en un espacio para el desarrollo del ser, para el autoconocimiento, para el autocuidado y para el encuentro consigo mismo. Un espacio propicio para “dedicar un tiempo para sí, como sujeto con vida fuera de la escuela”, como afirma una de las facilitadoras.

Una de las cualidades inherentes a este espacio de encuentro de sí es que no está mediado por el juicio, ni por la intención de “hacer” o de “evaluar” aprendizajes o contenidos. Se trata simplemente de “estar” y de proporcionar un lugar para el encuentro consigo mismos y con los demás. Un ambiente de confianza que facilite el encuentro “desde la intimidad” para que desde allí, comenta otro de los diseñadores de la Estrategia,

los maestros y maestras puedan expresarse de una forma profunda y sincera (...) yo he estado muy sorprendido de lo que dicen algunos maestros y maestras desde su intimidad, y también cómo se reciben por parte de otros maestros con una actitud de escucha que es muy difícil lograr, entonces yo pienso que ese punto, es decir es una de las fortalezas del acompañamiento de la *Estrategia*.

De alguna manera, nombrar la Estrategia, como lo menciona uno de los facilitadores, como un “dispositivo” pensado desde una institucionalidad que raramente se pregunta por la dimensión del ser del maestro, resume en buena medida

su potencia. En tanto dispositivo, pretende mejorar la calidad de la persona en distintos aspectos que de una u otra forma confluyen en el trabajo corporal. En esta medida, el IDEP, en cabeza de quienes diseñaron este programa, reconocieron, primero, la necesidad de hablarle también a los maestros “del cuello para abajo”, no solo apelando a su intelecto. En esta medida, la Estrategia se aproxima al sujeto desde el cuerpo, desde su corporalidad y desde la innovación que supone cualificarlos “en su persona particularmente y en la indagación de procesos pedagógicos desde lo corporal”.

En estrecha relación con esta forma de abordar el trabajo con los maestros, está la apuesta que hace el programa para que dejen “en la puerta”, como menciona una de las facilitadoras, “una serie de elementos que ellos han cargado para protegerse, para aparentar ser exitosos (...) la coraza que nos ponemos para parecer fuertes, muy hábiles intelectualmente, que sabemos mucho, etc”. De esta manera, se ponía al ser humano integral “en el centro”. Y así, sin necesidad de exponer la fundamentación teórica que sostiene la Estrategia, de lo que se trataba entonces era de invitar a la vivencia de un conjunto de actividades que están por completo descentradas del carácter de obligatoriedad y compromiso que generan las pequeñas y tediosas tareas a las que se ven abocados los maestros y que, en efecto, señala esta facilitadora, le digan algo útil para la vida a cada uno de ellos.

Tal y como lo propone otra de las facilitadoras, se trata de que el maestro “sea capaz de leerse él mismo, establecer un

diálogo con él mismo, leer su cuerpo, leer cómo ha construido él su propia experiencia, qué es lo que sabe y lo que no sabe, a qué le teme (...) eso es importantísimo”. Aparejado a ese proceso de leerse a sí mismo, de narrarse y de reconocerse, viene el desarrollo personal y por ende, una aproximación más enriquecida de la práctica pedagógica del maestro y una mejoría, señala una de las facilitadoras, “de ese triángulo maestro, estudiante, saber”. Si fortalecemos al maestro, concluye, “el maestro va a hacer que el niño rinda más y obtendremos mejores resultados cognitivos”.

De esta manera, la Estrategia no pierde de vista el componente pedagógico que la inspira. Al respecto, sus facilitadores han visto cómo el maestro agradece lo allí vivido, y cómo se ha ido “enamorando” de los dispositivos que han vivenciado y que invitan a la lectura, a la escritura y al trabajo corporal y cómo han llevado a la escuela algo de lo aprendido para su trabajo de aula. Si bien los maestros tienen claro que el objeto de la Estrategia no es proveer de herramientas al docente para que las replique en el aula, la manera espontánea en la que esto ha ocurrido evidencia el impacto pedagógico de la misma. Y más allá de su impacto a nivel pedagógico, también se espera que la Estrategia responda, como señala otra de las facilitadoras, a una “necesidad vital” que surge de los mismos docentes por hacer parte de este tipo de espacios. En esta medida, los impactos, que tienen su asiento en la experiencia atravesada por el cuerpo, en la posibilidad de “crear contextos” para el aprendizaje y no solo en el hecho de “transmitir cosas”, van más allá de lo pedagógico y pueden extenderse a la esfera más íntima de los maestros: a su familia y su

comunidad. Y esto se logra porque uno de los caminos que se disponen en la Estrategia y que está mediado por la reflexión y la expresión permite “pasar el umbral del autoconocimiento para recorrer el camino que da la felicidad, que la transformación, que transforma de adentro hacia afuera, eso es”, afirma una de las facilitadoras. Otro facilitador lo pone en términos del “relacionarse mejor y desarrollar un camino hacia la conciencia”.

Para los docentes, en efecto, la Estrategia reúne todo lo señalado por los facilitadores: un espacio para “dedicarme a mí como maestra”, “para escucharnos”, para ir al “centro de sí mismos”, “un espacio que nos regalábamos cada sábado para reencontrarnos consigo mismos, que era un espacio, para mí, muy terapéutico (donde uno se olvidaba absolutamente de toda la carga de la semana”. La aproximación a la Estrategia como “un regalo”, algo que llega como un ofrecimiento bondadoso y empático, que no generaba compromiso alguno y desde el que podía tenerse una experiencia de todos y cada uno de los principios que la animaron, sin necesidad de verbalizarlos, es recurrente cuando los maestros se refieren a ella. En palabras de cuatro maestras:

yo recuerdo mucho los talleres de profe Mauricio y Alberto porque cuando llegábamos en la mañana y decía: “como llegaron temprano les vamos a dar un regalo” y empezaban hacer trabajo de respiración, y yo pensaba: tan lindo que es llegar a un lugar y que te reciban así, me parecía espectacular y pues perfecto que ese regalo fuera para nuestro

bienestar, entonces yo atribuyo mucho el éxito del taller a la empatía que había.

Creo que lo que nombró la profe me volcó en las mañanas que lograba estar más temprano y exactamente me decían como; “Toma tu regalo, actividad de respiración extra, vamos a trabajar lento, vamos a tener ese regalito por haber llegado temprano”, eran cosas mínimas pero que te hacían sentir importante y lo que dije en alguna entrevista, creo que fueron sesiones que nos llevaron a ser un conjunto de profes reconociéndose como personas, como seres humanos (Grupo focal 1, maestros).

(...) bien, lo que decía Cristina, es un regalo personal en donde yo soy quien decido y aprovecho o no y recibo las dádivas, o no las recibo (Grupo focal 2, maestros).

Yo para invitar a alguien a la Estrategia le diría que, si quiere darse un regalo de ocho de la mañana a doce del día los sábados, yo creo que un regalo resume todo lo que es la Estrategia que es ocuparse por un momento de uno mismo (Grupo focal 1, maestros).

La Estrategia como un “regalo” era recibida de tal manera que, en efecto, como señalaba una de las facilitadoras, el componente cognitivo, la coraza, quedaba en la puerta del taller. De esta manera, los maestros podían sentir y vivenciar, como lo señala una docente, que con las sesiones se lograba dejar de lado ese “juego del ego” y reconocer que “eres uno, pero también eres todos. Entonces, sigues tu ritmo, no interfieres, antes eres como un compás más

de esa melodía”. En palabras de otra maestra: “una construcción colectiva de movimiento del ser de los otros y por esa razón a mí me parece que es muy lindo, porque a veces generalmente en los entornos académicos hay mucha competencia”. Y agrega:

Es algo lindo porque cada uno tiene su manera de expresar su conocimiento en los ámbitos que la vida le dé, pero ahí no hay una competencia, hay es una armonía de que soy conmigo, pero contigo también, es como mirar un espejo rítmico y a veces no había música pero cuando hacíamos los movimientos parecía que todos estuviéramos oyendo una música interior y todo estaba habitado de silencio, entonces parecía que las notas musicales fueran ese silencio, y a mí me parece que esa creatividad, esa sinceridad, esa honestidad de que todos somos uno pero también cada uno es uno, a mí personalmente me pareció que como que fue el chip motivador.

Al indagar entre los maestros por aquello que consideraban era el hilo articulador de la Estrategia resultó notorio que, casi sin excepción, se hizo mención al bienestar y al ser en su dimensión anímica y emocional como el centro de la misma. Al “desarrollo de la consciencia desde lo corporal”. “Yo no sé quién ni cómo pudieron planear esta Estrategia”, comenta una maestra, “pero me parece pues que cogieron varios aspectos (...) esa es la integralidad, no solamente mirar un aspecto de la persona sino tener en cuenta los aspectos que uno tiene”. Otra docente comenta: “cada una de las sesiones eran supremamente diferentes,

pero tenían un núcleo que lo vi que era el desarrollo personal, el fortalecimiento del yo y el bienestar”.

En otra intervención, se hizo referencia al hilo conductor de la Estrategia como el vínculo que va del cuerpo a la palabra, creo que empezábamos con todas estas actividades de reconocimiento corporal a través de la respiración, de ejercicios de movimiento, luego venía la pausa, la calma y luego ya la producción, como toda la reflexión en torno a y luego generar una producción textual como algo más significativo.

Así, desde esta visión, el ser parecía transitar, viajar, desde la experiencia corporal como “epicentro” de la vivencia, a la reflexión expresiva por medio de la palabra escrita, ya mediada por las sensaciones y sentires movilizados en el cuerpo. Esta imagen del tránsito o del recorrido por el ser también emergió en la voz de otra maestra, para quien el núcleo que articulaba la Estrategia era “todo un camino” que iniciaba con la respiración u algún tipo de movimiento corporal y culminaba con la expresión creativa del propio cuerpo a través de la palabra:

pero en ese expresarnos estaba el reconstruir en nuestro ser, en construir lo que éramos y el reconocernos en ese espacio de reintegrarnos y en compartir experiencias y vivencias muy cercanas o muy parecidas o muy diferentes a las de uno, entonces creo que para mí encierra la palabra de la reconstrucción del ser.

En este trayecto, este recorrido de “reconstrucción del ser” como lo menciona esta maestra, jugó un papel central la escritura o lo que algunos maestros identificaron como el “módulo de literatura”. Allí se tenía la posibilidad de reflexionar sobre la propia vida, sobre la vocación docente, con el ser maestro, de conectar, en palabras de una maestra, con “ese ser que se gana el pan diario a través de la docencia”. Todo lo demás en la Estrategia, aclara, era “el ser expresado en su ser como tal, el existir por el simple hecho de existir y de estar en un mundo que se conectaba con el otro (...) pero el énfasis de todos los talleres estaba puesto más en ese ser, que necesita ser reconocido en su ser mismo y en su ser con el otro, en su ser con el cosmos, en su ser con la vida, en su ser con la naturaleza”. Sobre la manera en que los distintos módulos de la Estrategia estaban conectados entre sí en función de ese viaje o camino hacia el encuentro con el propio ser, una profesora comenta:

Bueno, en el de metáforas en movimiento recuerdo la palabra respiración y lentitud, el de las chicas del Feldenkrais, era reconocimiento y respiración, yo lo voy a colocar con palabras claves. El de conciencia y sentido era autoestima y reflexión, y el de literatura, pues producción humana entorno a lo anterior. Todos los cuatro módulos implicaban que tú hicieras una creación escrita o a través de un gráfico, entonces siempre le vi coherencia el uno y el otro y el hilo conductor para mí siempre fue el ser. De ahí el nombre que le colocaron me pareció muy pertinente ser docente; entonces cada uno de los módulos le apuntó al centro de sí mismo, entonces para mí esas palabras que he

dado de cada uno de esos módulos, me parecía en torno al ser, como que te protegía y te hacía ser tú.

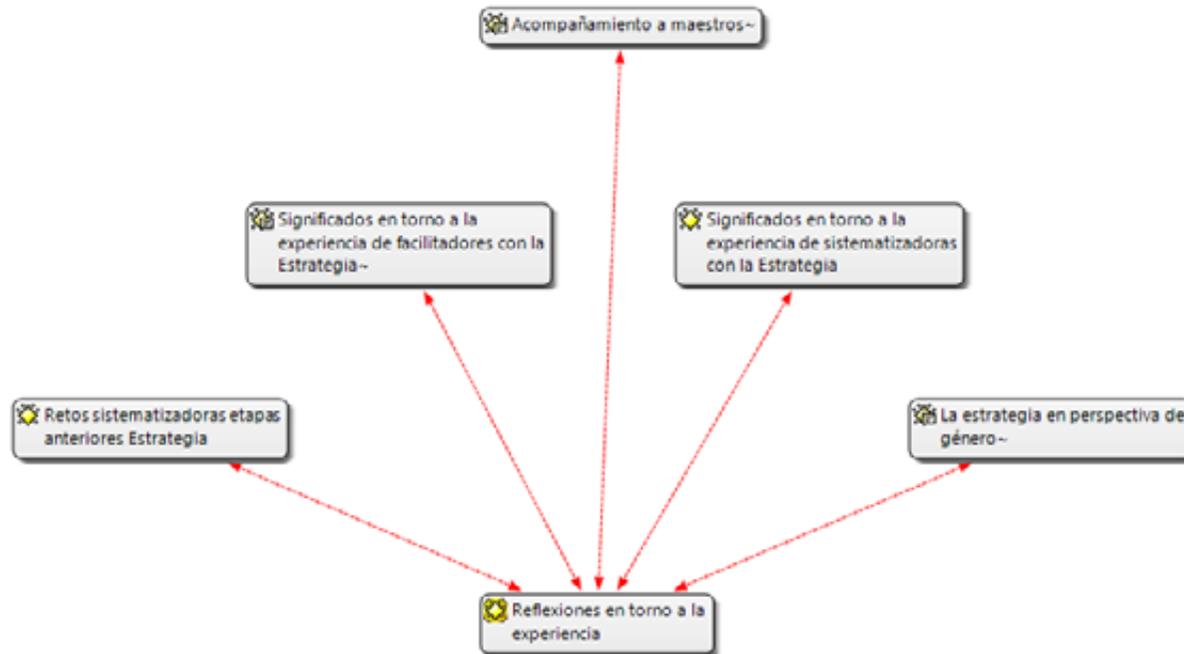
También llama la atención en este ejercicio de indagación por el hilo conductor de la Estrategia, el hecho de que en las voces de algunos maestros emergiera con convicción la idea de que no se trataba tampoco netamente de un encuentro un “sigo mismo” aislado en el universo. Se trata, fundamentalmente, de un ser que, como ya lo señalaba una profe, “es con el otro” y con el contexto que lo constituye. En este sentido, aclara una docente haciendo énfasis en el carácter relacional de ese ser, que el núcleo de la Estrategia era: “primero el bienestar propio, luego el bienestar del otro, de estar, o de la persona que está a mi lado y el otro es el entorno, la masificación. Entonces ese es como el hilo conductor (...) es como una cadenita”. Esta reacción en cadena o este efecto multiplicador que es, pareciera, casi connatural a los procesos de desarrollo personal, es posible en tanto el bienestar que llega a nivel individual genera impactos colectivos en la “fuerza de masa” del cuerpo docente. A esta “fuerza de masa” se refiere una de las facilitadoras para referirse al conglomerado de maestros que tiene la posibilidad de liberar, por medio de la Estrategia, el agotamiento y el estrés de su carga laboral. Así, resulta notorio “esa unidad de ellos cuando van a los talleres (...) un espacio de libertad (...) que los libera de cargas. Como que siempre al final es como si agradecieran salir más ligeros, de levedad”.

Sin esta primera aproximación al bienestar, a la levedad que da quitarse cargas de encima, sería prácticamente imposible

experimentar la sensación de unicidad y de estar conectado con otros pares, de sentirse en “armonía” con el otro, o de reconocerse como parte de ese “espejo rítmico” que señalaba la profe en la cita anterior.

Ahora bien, tanto facilitadores como maestros coinciden en que estos últimos saben que “no es carreta” de lo que hablan los primeros. Que hay una coherencia total entre aquello que se predica como benéfico y generador de bienestar y lo que los facilitadores logran transmitir con su propia presencia sin tener que apelar a ninguna suerte de lógica discursiva y retórica acerca del “deber ser”. Aquello que los facilitadores transmiten es exactamente el reflejo de lo que sus cuerpos y su ser entero ya ha experimentado y decantado gracias a un largo proceso de trabajo de sí. Y eso se nota, aclaran los maestros, desde la “empatía”, desde “la sensación de ser acariciados y acogidos por la palabra”, por “la mirada”, en “ese cuidado”, “esa preparación” y el hecho de que no “llegaran a improvisar”. Esta atmósfera, señalan los maestros, resultó fundamental para sentirse bienvenidos, reconocidos, valorados y respetados desde lo humano. “Uno llegaba al taller”, afirma una profesora, “y uno sabía que no le iban a disparar a uno ni nada, entonces podía sentarse uno tranquilo y podía sentarse uno en un rincón pue si quería y luego se incorporaba al ejercicio que igual iba a ser acogido y valorado”. En palabras de otra docente: “y algo que yo personalmente le doy las gracias: el trato como persona, el trato como, el docente no era como el docente allá catedrático si no que era la persona que tenía mucha empatía, mucha empatía con el docente”.

## Revisitando la experiencia: voces y polifonías



Tal y como lo mencionó una de las facilitadoras, quienes se inscriben a la Estrategia son personas que “ya tienen un interés bien marcado en este tipo de desarrollo personal”. Este interés, unido al hecho de que es una participación completamente voluntaria y que no genera ningún tipo de responsabilidad académica o de cumplimiento favorece y sintoniza a unos y otros en el trabajo que allí se adelanta. En esto coinciden todos los que participaron en los grupos focales. Habrá unos maestros, menciona una de las facilitadoras refiriéndose a las propuestas o enfoques que

componen la Estrategia, que entran “más por un lado que por el otro” y allí radica en parte la riqueza de saber que en el proceso “cada uno encuentra lo que necesita”. Bien sea desde el movimiento, desde la palabra escrita, desde la palabra compartida o desde la escucha atenta.

Para los facilitadores, este trabajo implicaba asumir un rol de contenedores emocionales de las experiencias de los maestros, cuyo número podía variar entre una sesión y otra, pero que en algunos casos podía llegar a ser de setenta

u ochenta maestros. Las sesiones de cuatro horas pasaban rápido y estaban enmarcadas, como señalaron varios de los facilitadores y de los mismos maestros, en un clima de acogida y de disposición: “personas muy dispuestas que reciben muy bien” la propuesta.

Personas que, en su mayoría, es importante decirlo, son mujeres que están por encima de los cuarenta y cuarenta y cinco años de edad. Al respecto, las mismas participantes de los grupos focales consideran que esto obedece a que en la misma Secretaría de Educación del Distrito, hay mayoría de mujeres docentes, y a que, como señalaba una de ellas, “llegamos a esta edad y empezamos como en una búsqueda espiritual (...) llega una etapa que uno como que se tranquiliza de todos los arrebatos de la vida y dice: como que me voy a regalar este tiempo para mí”. Otro motivo bastante fuerte al que aducían para explicar por qué mujeres y por qué a esa edad estaba asociado a sus roles en tanto madres y maestras que restringen las posibilidades de dedicar tiempo para el cultivo de sí en otros momentos de la vida. Este aspecto está profundamente enraizado en la historia la docencia en el país como un campo que se abrió para las mujeres en el mundo laboral, pero que también extendía desde su quehacer el rol de cuidadora que tradicionalmente se le adjudicó solo por el hecho de ser mujer. Por fortuna, señala otra de las docentes:

hay momentos en la vida en que ya la orientación es en profundizar en sí mismo, y hay espacios que uno busca como para proyectar eso que ha silenciado, y por eso considero que el rango de edad está ahí, además la experiencia

porque considero que hemos matado muchos fantasmas y la proyección es más íntima con uno mismo, entonces ya no importa el qué dirán, sino el que vivir y el que sentir.

Esto no quiere decir, sin embargo, que no hubiera maestras jóvenes participando de la Estrategia. De hecho, para una de las maestras participantes más jóvenes, resultaba divertido, justamente, el hecho de haber hecho parte de una red intergeneracional de maestras durante su vinculación con el programa. Tampoco quiere decir que no hubiese presencia de maestros hombres, aunque resulte innegable su reducida participación. En opinión del único maestro hombre que participó de las entrevistas y grupos focales, en buena parte esto podría explicarse porque en la sociedad se tiende a asumir que el mundo de opciones disponibles para el ejercicio de las masculinidades y para el cuidado de los hombres está enfocado en relación a su fuerza corporal. En esta medida, no se los ve tanto en sesiones de yoga o de relajación, pero sí en los gimnasios, aclara.

Para uno de los facilitadores, fue justamente un descubrimiento la aproximación o el trabajo desde el movimiento y la expresión femenina. El cuerpo docente se aparece así ante los hombres facilitadores como un “cuerpo docente con carácter femenino”, aclara. En este sentido, emerge también la posibilidad de asombro y de ser interpelado desde esa instancia que es lo pedagógico por una mujer pedagoga. En sus palabras:

cuando estamos en un grupo de cuarenta personas y hay dos hombres solamente hablando de maestros, aparte de

nosotros, pues de Mauro, Jorge y yo, el cuerpo de maestros ya de entrada entre comillas “sin decir nada” la expresividad y la caracterización digámoslo así del grupo es distinta, la piel, el rostro, la mirada, los cabellos, la configuración corporal, las diferentes edades, la atención, la disposición y esto tiene que ver con la formación pedagógica de ellas, bueno de todos, pero estamos hablando de las mujeres hace que esa corporalidad active otras formas de interacción digo pues de entrada que ya desde el silencio, antes de emitir una palabra el cuerpo femenino interpela, nos interpela la práctica y nos interpela a nosotros como facilitadores, entonces eso hace que surja en nosotros por lo menos en mí, porque estoy hablando de mi experiencia personal un conocimiento o un descubrimiento en un terreno distinto, del afecto, de la emoción que va en consideración con ese otro. Entonces para mí eso ha sido profundamente significativo.

Desde la “orilla” opuesta, en opinión de una de las facilitadoras de consciencia y sentido, el hecho de haber tenido poquitos docentes hombres en sus sesiones la hacía cuestionarse si los ejercicios que tenía preparados les iban a resultar “muy femeninos, muy centrados en mujeres y para mujeres”. Para su sorpresa, los maestros hombres se quedaron en sus sesiones y jugaron un rol fundamental a la hora de centrar las discusiones, de ponerlas en contexto y de volver a lo fundamental. Y esto, para ella, fue profundamente enriquecedor en la medida en que así se podía avanzar más fácil en la discusión y la tornaban “menos emocional”.

Maestras o maestros, facilitadores o facilitadoras, todos coinciden, sin embargo, en que el trabajo realizado en el marco de la Estrategia fue muy “terapéutico”. Aunque uno de los facilitadores sostiene que prefiere no hablar desde lo terapéutico sino desde el “efecto sanador”, la palabra “terapéutico” es a la que apelan en su mayoría los maestros y maestras cuando se refieren a las bondades y beneficios que la Estrategia dejó en ellos. Al respecto, una de las maestras participantes, afirmó:

También siento que fue una terapia. Sin proponérselo, era terapia. No terapia psicológica, ni terapéutica, ni aquí, ni el psicólogo, ni el psiquiatra, pero sí desde una manera donde está involucrado el conocimiento (...) para mí sí fue un trabajo terapéutico porque además que varias de las personas que dirigían eran psicólogas entonces pues fue un trabajo encadenado con varias áreas de conocimiento que llevaban a ese desarrollo del ser humano de cada uno de los participantes (GFM\_2).

El efecto terapéutico o sanador de la Estrategia está estrechamente relacionado con el hecho de que los maestros encontraron allí una “red de apoyo”, “un salvavidas en medio del mar, no de una marea alta sino, pues, fuerte”, aclara una docente. Y de ese salvavidas hacían parte importantísima los facilitadores con su experiencia y su empatía, pero también los otros docentes y “escuchas” activos y no tan activos de lo narrado en cada sesión. De allí que esta misma docente afirme que no solo se trata de los “tips” que aprendieron en la Estrategia para nadar en ese mar, de marea no tan alta, sino del reconocimiento de

que “siempre necesitamos del otro siempre absolutamente en todo momento”.

La sanación también está relacionada con ese “desahogo” que para una de las maestras no se reducía simplemente a “soltar el llanto”, sino a sanar. Este desbordamiento emocional, aclara la profe, también está signado principalmente al mundo femenino y eso quizás tiene que ver mucho “con la idiosincrasia del país” y con el hecho de que dar a conocer las emociones genera resistencias en el mundo masculino. Hay hombres, comenta, que no les gusta meditar, recordar, relajarse. Quizás por esa razón había hombre que iban a una sesión y “simplemente no volvían”.

Para quienes sí se permitían exponerse a los otros a través del llanto, en una atmósfera de respeto y sabiendo de antemano que no iban a ser juzgados, la sanación, evidenciada en la ya mencionada sensación de liviandad se hacía presente. No siempre, como aclara una de las sistematizadoras previas de la Estrategia, la sensación de liberación, o de liviandad estaba atravesada por el llanto. También lo estaba por el gozo, la diversión, y el haber logrado conectar de manera fluida con el movimiento. De esta manera, recuerda cómo los profesores le manifestaban que, por ejemplo, haber realizado ejercicios de manejo de la respiración, les daba paz y tranquilidad. “Y esta paz les permitía como sentirse más tranquilos más libres y poder enfrentar nuevamente los trabajos que tenían”. De manera especial, esta sistematizadora recuerda una sesión en la que una de las maestras logró narrar una situación traumática que estaba viviendo en el colegio y cómo “liberó la carga que

tenía y la forma en la que el grupo la recibió, las palabras que le dijeron, también la forma en la que la facilitadora le ayudó a que reconociera y viera otra perspectiva de la situación que había vivido”. Esta sesión culminó con “los maestros abrazos en torno a esa persona” y con la vivencia de un momento de confianza y unión entre el grupo. En lo personal, para la sistematizadora esto significó, desde su rol de psicóloga, la posibilidad de conocer y aprender el manejo de diferentes técnicas “a la hora de hablar de temas como esos, o de hacerlo de forma colectiva también”.

En otro nivel de la manera en la que ocurre la sanación en el marco de la Estrategia, una maestra mencionó que, en efecto, sus colegas en general están profundamente estresados. La falta de cuidado, afirma, “termina causándole a uno una enorme neurosis y termina uno en la Clínica de la Paz”. Ante este panorama, afirma, la Estrategia es una alternativa libre de “medicación” que le serviría a muchos colegas que, como a ella, pudieron sanar gracias a lo allí vivido los “pendientes que tenía con la escuela”. En palabras de otra profesora, en efecto las sesiones tenían un “factor homogéneo” que era “la salud mental” o cómo lograr tener una buena salud mental. Antes de eso, aclara, “tiene uno la salud emocional, entonces como que también se le apuntaba a eso”.

La consecuencia inmediata, deseada y esperada tanto por facilitadores como por maestros y maestras, es que estos últimos puedan sentirse más a gusto consigo mismos, mejorar su calidad de vida y que puedan “realmente como sí conocerse a través, además, de una experiencia que esté

atravesada por el cuerpo, por el movimiento y que eso obviamente mejorará todas sus relaciones, no solamente la pedagógica que es a la que estamos apuntando”, comenta una de las facilitadoras. Y en este proceso del encuentro consigo mismos, pasan cosas maravillosas como la relatada por una de las facilitadoras para quien su tarea y la de los maestros consiste en “respetar la luz que cada uno lleva dentro”:

Estoy muy agradecida por los resultados y que también siento que en los participantes hay una enorme gratificación y que ellos no tienen ni más el mínimo impacto hay una cosa hermosísima en los participantes cuando al terminar cada jornada vienen y se pegan a uno y le dicen: gracias, gracias, esto que pasó hoy es muy importante para mí, nunca me lo había planteado, estoy descubriendo en mí cosas que no había visto antes, etcétera, con una sencillez, y una tranquilidad, es decir, cero pose, ni académica, ni intelectual, ellos no quieren mostrarse más fuertes de lo que realmente son, nada, viene y dicen gracias y esa gratificación ha sido para el equipo y que ha sido para ellos también es un producto importantísimo para el ejercicio.

Respetar esa luz que cada uno lleva dentro, en efecto, es parte importante de la impronta sanadora que viene de la mano de la Estrategia. Sin excepción, como ya se mencionó, todos los maestros señalaron haberse sentido acogidos y respetados en su humanidad; la experiencia de ese respeto y de ese reconocimiento como personas con su propia luz ya de por sí cataliza el efecto sanador al tiempo que invita, no solo a maestros, sino a facilitadoras y

sistematizadoras de la Estrategia por igual, a continuar profundizando en prácticas de cuidado y de trabajo de sí. Al respecto, señalan cuatro facilitadoras y dos sistematizadoras, respectivamente:

(...) Los ejercicios en las secciones en las que he participado han significado salud para mí, también, o sea todos los ejercicios de corporalidad y movimiento y de metáforas en movimiento, en el momento en que se hacían aparte fue como ir entendiendo muchas cosas de mí misma y de mi relación con los otros (...) busco ser muy cuidadosa que lo que yo hablo con los maestros no sea algo que sea careta, sino algo que yo estoy buscando trabajar en mí (...) no es desconocido, no lo he sacado de un libro. Es algo que yo en mi vivencia siento que es importante tener presente (GF1\_Facilitadores).

(...) Y en este proceso de facilitadora se ha ido afinando algo fundamental como lo que es el desarrollo consigo mismo (...) para poder tener una mejor relación con otros es importante partir de este desarrollo y finalmente también buscar y que me ha parecido que ha tomado una relevancia súper importante ahorita y con el verbo que propusieron los de corporalidad y movimiento que es el de armonizar, entonces me ha parecido muy valiosa esta herramienta para armonizarnos con el entorno y buscar finalmente qué es lo que nos hace trascender como seres humanos. Entonces para mí ha sido no solo muy enriquecedor en la medida en que uno trabaja con los maestros, que me parece que es fundamental para el desarrollo del país, sino también

como en la medida en que uno trabaja con ellos, crezco, soy mejor ser humano (GF1\_Facilitadores).

(...) y lo otro que está en la base de lo personal, es la práctica. O sea, es haber vuelto a entender la importancia de la práctica y la práctica en cosas que tienen que ver con el cuerpo y con el movimiento. Por mi formación y por mi desarrollo profesional digamos, como maestra, yo creo que, qué pena ser reiterativa, pero yo sí estaba un poquito metida en un tema de “haga, haga, haga, pare un poquito y siga haciendo” Pero no, “deténgase, respire, practique, baile” (...) Entonces, a raíz de todo este camino que hemos recorrido juntos, he retomado prácticas personales de yoga, de meditación que había dejado abandonadas porque les volví a dar como el lugar y la importancia en mi desarrollo personal. Entonces eso sí ha sido como digamos algo que yo he podido recuperar. (GF2\_Facilitadores).

(...) Para mí ha sido eso, como una oportunidad de confirmar y de vivir en mí, lo que ha sido muy importante, que es el aprendizaje a través del movimiento y la metáfora. (GF2\_Facilitadores).

Para mí la Estrategia o haber participado en ella fue una experiencia muy linda, por todo el ambiente que se generó pues durante todo el año. Estar rodeada de tantas personas brillantes, de enseñanzas, de conocimiento para mí fue algo maravilloso. Entonces el haber escuchado historias que es lo que realmente significa para mí como ampliar no solo mi mente sino la empatía (...) [También] entender las emociones que no es solamente decir: estoy triste,

estoy feliz o estoy, o tengo rabia, sino el por qué, el para qué. Y después entender y ser consciente de estas emociones (...) Entonces digamos que eso lo puedo aplicar y lo estoy aplicando todavía. Hay muchas cosas que yo tengo que quedan en mí y que también lo replico, no en un aula de clases, pero sí en las personas en las que confío (GF1\_Facilitadores).

(...) Pude vivenciar y pude aprender en la Estrategia, principalmente, la forma en que lo resumiría es la conexión entre el cuerpo, la emoción y el bienestar y cómo todo eso termina integrando al ser y permitiendo que se construya y se trabaje en todo el desarrollo personal. Entonces para mí fue bastante importante vivirlo desde ese punto de vista como psicóloga porque me permitió esa reflexión y considero que es muy importante. De hecho, me gustaría ahondar más en eso ya desde mi ámbito educativo para mi carrera y para mi profesión porque sí de verdad siento que es muy valioso poder conectar el cuerpo con el bienestar y la emoción, y pues lo mental en general (GF2\_Facilitadores).

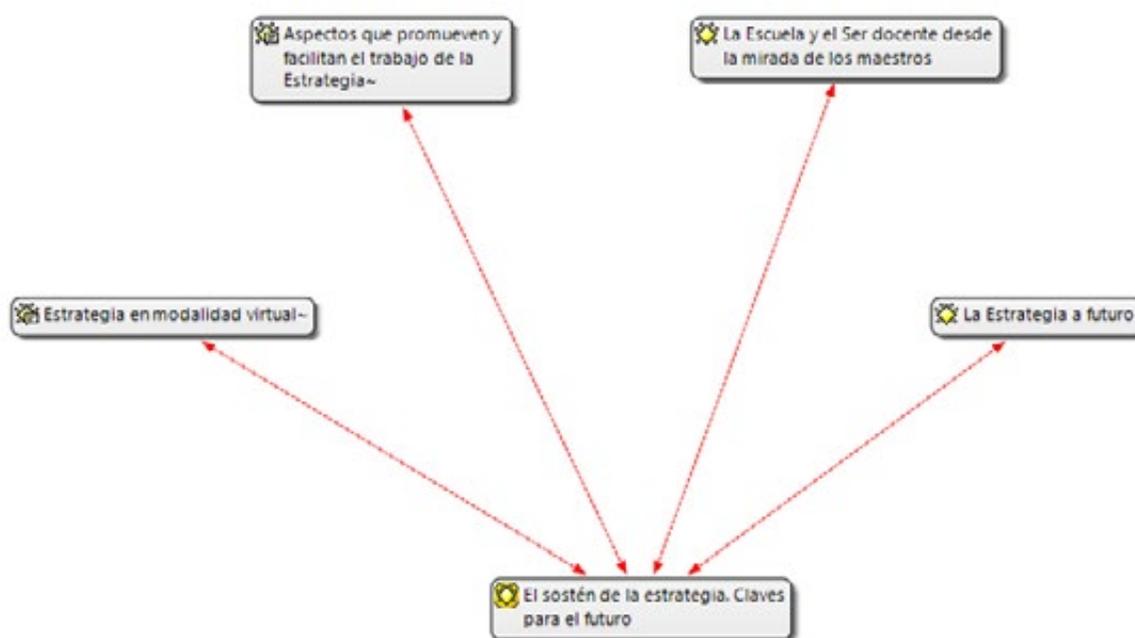
En esta medida, tal y como lo afirma uno de los facilitadores hombres, en lo que va corrido de la Estrategia resulta difícil desligar el aporte profesional del aporte personal que ha dejado la misma. Estamos muy acostumbrados, justamente por tratarse del trabajo corporal y del movimiento, añade este facilitador, a delimitar esta práctica de lo pedagógico. Lo cierto es que, en su caso, y por tratarse del espacio y de un hecho estético y comunicativo, le resulta difícil trazar una línea divisoria entre ambos aspectos. En

su opinión, algo que le ha resultado interesante de su trabajo como facilitador de la Estrategia es una comprensión más amplia de la práctica y de su comprensión pedagógica en un contexto en el que aparece el cuerpo docente “con carácter femenino”. Esta realidad ha hecho que, se vuelque “de nuevo y de otra manera sobre aspectos de la sensibilidad, sobre aspectos del cuerpo que tienen que ver justamente conmigo. Entonces en ese sentido ha habido un crecimiento podríamos llamarlo así personal, bastante significativo bastante amplio”. Esto, añade este facilitador, desde “una arista de humildad para poder darnos cuenta y descubrir más” de esa relación con el otro. Y la dificultad de separar, desde la perspectiva de los facilitadores, los efectos personales de los laborales en relación con la Estrategia, radica también en el trabajo continuo que se realiza, como señala otra de las facilitadoras, para continuar desarrollando sus habilidades de respeto por los docentes, de empatía, de asertividad y de respeto por el resto del equipo de facilitadores.

De esta manera, la Estrategia impacta e interpela a niveles muy profundos del ser a quienes, desde sus respectivos roles, han hecho parte de la misma. Este impacto se evidencia en la aproximación al desarrollo personal y al bienestar como esfera completamente atada a lo laboral. Y como un acto reflexivo constante que tanto facilitadores como maestros y sistematizadoras viven “de adentro hacia afuera” en un constante acto reflexivo y de trabajo de sí que genera e invita al movimiento y al reconocimiento empático del otro: maestros y maestras, razón y sentido de la Estrategia.



## El sostén de la Estrategia y la necesidad de darle continuidad



Para los facilitadores, en particular, la experiencia misma de cuidado, de respeto, de confianza y de camaradería que existe al interior del equipo es benéfica, tanto para la exploración y el trabajo creativo que desempeñan, como para contener a los grupos de maestros y maestras que acompañan. De esta manera, no solo la estructura misma de la Estrategia es sólida en sus fundamentos conceptuales y, como señala una facilitadora, está muy bien pensada, sino que la confianza que deposita ellos la persona

que la lidera desde el IDEP, Jorge Palacio, potencializa el rol que cada uno de ellos desempeña. A esto se refieren los facilitadores, con gran sentido de la gratitud y de la fortuna, cuando hablan acerca de lo que significa hacer parte de un equipo que no antepone los egos individuales a lo relacional. En esta medida, las “reuniones grandes” del equipo son un espacio para crear, para trabajar, para el disenso y el consenso, pero sobre todo para compartir o para “parchar” entre amigos en un ambiente “fraternal

de horizontalidad”. Todos, además, como señala una facilitadora, comparten una visión holística del ser que no es común verla en la práctica y que posibilita la función de contención que desempeñan con los maestros. El trabajo sinérgico que allí se ha logrado ha redundado, sin lugar a dudas, desde la perspectiva de los facilitadores, en el trabajo de acompañamiento que se realiza con los maestros. Y en este trabajo, señala uno de los facilitadores, ha desempeñado un rol fundamental el coordinador del equipo por parte del IDEP:

Pues yo pienso que digamos ha sido de una relevancia el lugar de Jorge, es decir, como desde el lugar de la coordinación del trabajo, eso me parece que ha sido vital. Es decir, la forma de plantear el trabajo, y la forma de coordinar el trabajo me parece muy bien. Y también desde el lugar de Jorge, yo creo que la selección, es decir, hay un proceso también como muy cuidadoso de a quién invita para la Estrategia, entonces eso ya marca una diferencia porque digamos personas con las que van llegando a la Estrategia, yo creo que se puede hacer, y es muy fácil, establecer una relación transparente y tranquila. Y cada una de las personas del equipo también de asumen o como asumimos nuestra participación en la Estrategia.

Esta confianza y esta sinergia del equipo ha sido vital cuando se trata de adaptar y flexibilizar la Estrategia a las condiciones que les ha ido impuesto el contexto durante el tiempo largo de su implementación. Se trataba, tal y como lo señala una de las facilitadoras, de “lanzarse a improvisar” teniendo como guía unas líneas generales de una pieza

teatral. En el caso más reciente, por ejemplo, la improvisación creativa se puso en marcha, dada la coyuntura de la pandemia por el COVID-19, con el lanzamiento de la Estrategia en modalidad virtual. Llevar a los maestros y maestras la Estrategia de esta manera ha significado para todos los facilitadores un reto que han asumido con gran compromiso y sentido de la responsabilidad. “Todo es un descubrimiento paso a paso en esta Estrategia virtual”, comenta una de las facilitadoras. Y en este camino ha emergido, tanto la sorpresa grata al ver la manera como los maestros han recibido y agradecido este espacio, como la certeza de saber que es posible aprender y enfrentarse al reto pedagógico que implica acompañar a otro teniendo de por medio la pantalla de un computador.

Aunque los maestros que participaron del grupo y que han estado en la Estrategia, tanto en modalidad presencial como virtual, consideran que su esencia es fundamentalmente “relacional” y por tanto, presencial, agradecen la existencia de este espacio justamente en estos tiempos de aislamiento social. Al respecto, opina una maestra:

La verdad yo he estado en dos sesiones que son virtuales y conservan toda la empatía, el respeto, toda la dinámica de la Estrategia. Entonces tuvimos la posibilidad de interactuar y había una parte donde era práctica de reencontrarnos consigo mismos y luego una donde compartíamos nuestro sentido. Y a pesar de que estábamos virtualmente creo que la expresión y la voz comunica mucho, y uno sentía al otro muy cercano por eso mismo, porque a través de las palabras se puede expresar y comunicar muchísimas cosas.

Y lo que me encanta también de los talleres es la preparación que hay antes de. Siempre hay un material pequeñito que nos envían y por ejemplo ahora se están manejando los foros, uno ingresa al foro para comentar como se sintió en el taller y compartir, me parece también muy valioso.

Y es desde este reconocimiento sobre lo valiosa que es la Estrategia que los maestros y maestras participantes de los grupos focales afirman que no le cambiarían nada. Excepto, para algunos de ellos, volver a la modalidad presencial y, para la gran mayoría, lograr que llegue a más colegios. Al respecto, una docente señaló, no solo que considera que la Estrategia debería llegar a más colegios, sino que debería “apuntarle más a una política de educación” que sea establecida desde la misma institucionalidad porque, aclara, la Estrategia los “sana de todas esas cargas emocionales, físicas” que padecen los docentes. Eso sí, puntualiza otra docente, ampliar la cobertura de la Estrategia es importante siempre y cuando se mantenga el mismo lenguaje enriquecedor de respeto y empatía que la caracteriza: “si es con ese mismo lenguaje yo pienso que mucha gente lo va a amar y lo va a acoger como lo hemos hecho nosotros, sin ningún tipo de obligación, sino por convicción”. Esto, u ofrecerlo, como propuso una docente, como un taller de “servicio médico” de 8 am a 1 pm los sábados. Habrá gente, señala esta docente, que no irá, pero habrá otra que diga: “oiga, sí, esto sirve. Y empezarán a cambiar de hábitos y se verá un cambio no solo en unos pocos que irradiará a otros”.

Y finalmente, tal y como lo menciona una docente convencida de la necesidad de darle continuidad a la Estrategia:

sería muy bueno que otro compañero la conozca porque es muy difícil contar experiencias vivenciadas, entonces es muy difícil contar lo que yo viví para poderlo expresar a mis compañeros. Y a ellos les puede parecer chévere, pero hasta que no se vive, así como dice el dicho, “quien lo vive es quien lo goza”. Entonces si pueden participar, digamos, se les da un abre bocas con una jornada que puedan vivenciar, seguramente muchos van a decir: “voy a ir porque esto es para mí”, esto es un regalo que me hacen a mí como ser docente.

## Consideraciones finales

Sistematizar la experiencia vivida en el marco de un programa orientado al desarrollo personal de los docentes implica al menos dos grandes retos. El primero de ellos, decantar el concepto “experiencia” de manera tal que la metodología cualitativa escogida para su abordaje posibilite, al menos, su descripción. El segundo, asumir que la reflexión sobre la experiencia vivida está atravesada por múltiples factores que impiden su “captura” cabal: los tiempos que tarda la experiencia en ser decantada y los límites que imponen el lenguaje y la propia capacidad reflexiva para dar cuenta de los efectos o transformaciones que le ocurrieron a la persona que es interpelada, entre otros. Así, se intentó salvar estos dos retos aproximándonos a la experiencia, siguiendo a autores como Dewey (2000) y Larrosa (2006), como “eso” que le pasa o que le adviene a un sujeto que ha sido transformado por una vivencia y cuya forma de ordenarla

y darle sentido debe primero ser pasada por el filtro de su subjetividad, de la reflexión sobre sí mismo.

En el diseño metodológico se optó por recurrir a dos metodologías cualitativas. La primera, a la elaboración de grupos focales con los distintos actores involucrados en la Estrategia: facilitadores, maestros y maestras, y sistematizadoras de etapas anteriores de la Estrategia. La segunda, que constituye el corazón de este documento, a la construcción de relatos o narrativas personales como técnica privilegiada para describir de manera detallada las reflexiones de algunos maestros y maestras sobre su participación en la Estrategia durante 2019. Siguiendo a Bruner (1991), las narrativas son un mecanismo que permite la organización de los significados de los actos y son la manera en la que típicamente enmarcamos nuestras experiencias y recuerdos de ella. Estas narrativas estuvieron volcadas a interpretar, simultánea y retrospectivamente, en el contexto del ejercicio docente, tanto lo que se decía de la Estrategia como lo que se decía que se hacía o se continuaba haciendo hoy en día y que guardaba estrecha relación con ella.

Con el análisis transversal realizado en el cuarto apartado de este documento solo se pretendió retomar algunos ejes analíticos generales presentes en todas las narrativas. Así, los detalles que contextualizan y dan sentido a cada una de las 10 narrativas quedaron por fuera de este ejercicio analítico transversal. Esto ocurre así porque con las narrativas se apela, justamente, a un ejercicio descriptivo denso, cuya relevancia y riqueza adquiere múltiples sentidos y matices en función de la historia personal en la que se

enmarcan y de los lentes con los que se aproximen a ellas sus lectores. Como es de esperar, además, la experiencia vivida en el marco de la Estrategia encuentra múltiples maneras y formas expresión; tantas como docentes que la vivieron hay. Sea esta, de paso, una invitación a que cada una de las narrativas sea leída y degustada en su totalidad.





## Voces maestras - Narrativas<sup>1</sup>

- <sup>1</sup> Los textos que aquí se presentan surgen de la elaboración hecha por la investigadora Delvi Gómez a partir de las entrevistas realizadas con los docentes, que recibieron un primer texto para sus comentarios y retroalimentación, para llegar a la versión final que aquí se presenta. Desde el punto de vista investigativo se constituyen en parte de la elaboración interpretativa que adelanta la investigadora en asocio con los entrevistados, como mecanismo de las entrevistas con perspectiva autobiográfica.

## Cristina

*Carmen Cristina Molina: del movimiento extenuante a la acción consciente mediada por la pausa*

Carmen Cristina es una mujer de cuarenta y siete años de edad, licenciada en Educación Básica Primaria y mamá cabeza de un hogar conformado por ella y sus dos hijos: el mayor tiene veinticuatro años se graduó de psicólogo en 2019, el menor tiene veinte y un años y cursa octavo semestre de Publicidad. Con ellos sostiene una relación tranquila y privilegiada que se caracteriza por el respeto, la cercanía, la confianza y el apoyo y la solidaridad que se tienen entre sí. Ellos, sus grandes compañeros y aliados, han respaldado a Carmen Cristina en momentos cruciales en los que la vida ha reclamado, no siempre de la manera más grata, la necesidad de hacer una pausa en el camino.

Siendo muy joven, Carmen Cristina se divorció y asumió con gran esmero y sentido de responsabilidad la tarea de cubrir las necesidades de sus hijos para que a ellos nunca les faltara nada. El tiempo de cuidado para sí misma, hasta hace muy poco tiempo, prácticamente no existía. Con afecto, sin embargo, señala que ellos, sus hijos, la cuidan mucho también y que han sido parte fundamental de su desarrollo personal.

La manera comprometida con la que asume su rol de cuidadora va mucho más allá de su esfera personal, de la que

también hizo parte durante algunos años el cuidado de su mamá, ya fallecida. Docente apasionada de su oficio, con veintisiete años de experiencia, ingresó a la Secretaría de Educación del Distrito hace veinte y un años. De estos, cinco años ha fue docente, y los quince restantes los ha ejercido como directiva docente, cargo en el que se desempeña actualmente. Trabaja en la localidad de la Candelaria ya hace trece años y luego de trece años de trabajar en el mismo colegio, realizó un traslado. Un cambio total. Aunque en el colegio en el que trabaja actualmente lleva solo cuatro meses, Carmen Cristina ha capitalizado allí y en su vida en general las lecciones aprendidas de su paso el colegio en el que trabajó durante trece años y de lo vivido en el marco de la Estrategia.

Aunque aquel es un colegio que quiere mucho, la necesidad de hacer un cambio llegó luego de experimentar en carne propia las consecuencias físicas y emocionales que le produjo una sobrecarga laboral que sostuvo por dos años. Durante este tiempo, Carmen Cristina tuvo que asumir sola las labores de coordinación que ya le habían pasado factura a dos de sus compañeros coordinadores: una compañera de jornada que resultó siendo pensionada por salud mental y un compañero que sufrió un infarto y una trombosis que lo dejaron sin habla y sin movimiento. El impacto que le produjo esta realidad, y el reconocimiento de que el tiempo de cambio se había ya anunciado en su propio cuerpo la condujeron a solicitar su traslado a otro colegio.

El traslado resolvería, como era de esperar, la sobrecarga laboral por la que “casi ningún coordinador dura” en ese

colegio. Sin embargo, no solucionaría del todo la manera definitiva de asumir sus quehaceres profesionales: siempre atenta a las necesidades de los demás, siempre pendiente de gestionar y resolver de la manera más diligente e inmediata posible sus tareas y las de quienes por distintos motivos no podían asumir las propias. Para esto tendría que apelar a otros recursos que la hicieran reevaluar el apodo de “mamá gallina” con el que era reconocida por sus anteriores colegas. Y el recurso llegó en forma de crisis. Al respecto, cuenta Cristina:

Pues yo soy una persona sumamente inquieta, que siempre he estado activa durante la vida profesional (...) a mí me apasiona lo que hago y entonces en todo momento he estado como tratando de aportar en el trabajo y en los diferentes espacios en que me muevo. Entonces a mí se me cruzaron las dos cosas: se me cruzó la enfermedad de mi madre y se me cruzó la sobrecarga de durar dos años sola en el colegio sin que nombraran otro coordinador... y me enfermo. O sea, trato de cumplir en todas partes, en mi casa, en la casa de mi mamá, en la enfermedad, en el colegio, nunca fallo a nada, siempre estoy presente en todo. Y entonces, hasta que un día, ya. Quedo sin movimiento. O sea, como que me paraliza totalmente.

Diagnosticada con fibromialgia en 2016, adolorida e incapaz de movimiento, el cuerpo de Carmen Cristina reclamaba descanso aunque su mente se negara a parar: “yo decía ¿cómo así?, ¿qué voy a hacer quieta? yo no me hallaba incapacitada, pero igual no me podía mover”. Luego de una incapacidad de un primer mes que la mantuvo

ocupada asistiendo a médicos, buscando alternativas de tratamiento, yendo a acuayoga como parte de sus terapias físicas, etc., vino una nueva orden médica: un segundo mes de incapacidad. A pesar de solicitarle a la doctora que llevaba su caso que no la incapacitara, todavía hacía falta un tiempo de reconexión y reflexión consigo misma para dimensionar qué era exactamente lo que estaba pasando. Ese momento llegó hasta el final del segundo mes cuando, luego de hacer un alto y mirar hacia atrás, aceptó que era entonces la oportunidad para pensar en sí misma: “tenía que cuidarme para poder cambiar ciertas cosas, soltar ciertas tensiones y como retomar las cosas con más calma”, sostiene Carmen Cristina.

En este contexto, y gracias a la orientadora del colegio, Carmen Cristina recibió la invitación para asistir a un programa que, según ella, podría servirle. Se trataba de la Estrategia. A finales de 2017, o comenzando 2018, Carmen no recuerda bien, asistió a la primera sesión. A partir de entonces, ha estado conectada con el programa, todos los sábados, de principio a fin, excepto unas pocas ocasiones en las que se le cruzaba con algo que le era imposible cancelar. Allí tuvo la posibilidad de vivir lo que significaba conectar el cuerpo, la mente y las emociones y ser capaz de expresar su verdadera esencia a través del movimiento y de la respiración consciente.

Aprendió a reconocer que inclusive allí, en la quietud, hay movimiento. Un movimiento que libera, que alivia, que sana:

así estés quieto, con tu mente, con tu pensamiento puedes ir haciendo que tu cuerpo gestione otras cosas (...) sin haber movimiento pues, sin darte cuenta, sueltas el estrés, sueltas cantidad de emociones y eso hace que te sientas un poco más liberada de muchas cosas (...) En Feldenkreis esas actividades movían todo. Cuando yo digo todo, es la parte emocional, la parte física, la parte del pensamiento, y que eran muy sencillas. O sea, de pronto por la condición de la fibromialgia uno no puede hacer muchos esfuerzos corporales, entonces esas actividades desde movimientos muy simples, muy pequeños, lograr una movilización total del cuerpo eso es maravilloso.

De manera especial recuerda, por ejemplo, una sesión a la que asistió con un fuerte dolor de espalda. A pesar de este malestar, llegó, como siempre, contenta a la sesión y nunca se imaginó que con el ejercicio propuesto por las psicólogas la llevaría de la alegría al llanto. Y luego del llanto, de esa descarga emocional, solo posible gracias a esa atmósfera de respeto, de confianza y de profesionalismo que en su opinión caracterizaban cada sesión, salió con su espalda relajada.

De la Estrategia también recuerda con agrado las invitaciones a realizar ejercicios de escritura en los que los facilitadores tocaban fibras sensibles de su historia personal y del momento por el que estaban atravesando. Apelando a los actos de escribir, de compartir lo producido y de escuchar las historias de los demás, no solo quedaba el hecho de conocerse a sí misma un poco más, sino también la posibilidad de mirar al otro con ojos de empatía. Empatía

que va más allá de un sentir compasivo momentáneo inspirado por las historias compartidas en una sesión. Se trata de una empatía activa, si podemos llamarla así. De haber desarrollado la capacidad de hacer un alto antes de reaccionar ante las situaciones que se presentan a diario, de permitir que en medio del ruido emerja un espacio, un silencio, una pausa. Un alto. Un detenerse antes actuar. Y un detenerse para reconocer que, en ocasiones, lo mejor que puede hacer por el otro es permitirle desahogarse, escuchar. Y solo después, desde allí, animada por el influjo de la pausa y de la presencia, actuar. Y/o invitar a otros a pausar también.

De esta manera, y pese a la invitación que Carmen Cristina recibió de manera reiterativa por parte de los facilitadores de la Estrategia de vivir lo que allí se les proponía sin tener que pensar en replicarlo en los contextos laborales, en su caso, los efectos de haber pasado por la Estrategia han trascendido, casi sin proponérselo, el terreno de lo individual. De esto dan cuenta la actitud aprendida de “dejar que las cosas fluyan” que ha transformado su manera de asumir los que hacer del trabajo; el hecho de que sus colegas la notan “más tranquila, más relajada” con “otro semblante”, y de que “no se ve angustiada”, así como la claridad de que, aunque desea seguir haciendo bien las cosas, su actuar tiene límites y de que no todo debe ejecutarlo a la perfección, sobre todo si la cuota para que esto pase es el cansancio o el agotamiento corporal.

También da cuenta de sus aprendizajes con la Estrategia su actitud firme para no ceder ante la inmediatez que reclaman

quienes la buscan en el colegio para resolver situaciones conflictivas, y la invitación extendida a otros para que, en medio de una larga y pesada reunión, puedan detenerse por unos minutos para reconocer que ese dolor de espalda, esa molestia, o ese cansancio pueden aliviarse luego de dar una pequeña caminata. Y luego, sí, con un nuevo aire, regresar. De esta manera la Estrategia tocó sin proponérselo también las puertas de su ámbito laboral:

Pero lo que yo sí tengo consciente es que sí ha sido bienestar para mí y yo ya tengo unas prácticas interiorizadas y puedo con esas prácticas irle diciendo al otro: esto nos sirve para estar más tranquilos, para prevenir que nos enfermemos. Entonces no lo noto, pero en el momento en que veo que está haciendo falta, pues simplemente con la acción, lo llevé. Y los compañeros incluso ya algunos sin yo proponerlo cuando ya hay algo así como que me miran: ¿Cristina, no va a hacer algo?

La decisión de vivir un día a día con más conciencia, o guiada por ella, también irrumpe su esfera íntima, no de manera notoria con sus hijos pues allí siempre ha prevalecido la calma. Pero sí, en la noche, en casa, cuando es hora de ir a descansar, lo hace a través de la relajación: haciendo conciencia de la respiración, dejando fluir oxígeno a todo el cuerpo sin que la mente intervenga trayendo pensamientos del trabajo. Y entonces, aparece el bienestar: “Esa parte como de meterte en ti, empezar a meditar y dejar de pensar en que hoy hice o no hice, o que mañana tengo que hacer o que me faltó entonces eso también hace

que te relajes y que puedas tener un descanso de verdad qué te desconectes totalmente”, afirma Carmen Cristina.

En su caso, el bienestar que asocia con aquello que la Estrategia le dejó, no es solo físico o emocional. También, podríamos decirlo, es espiritual. Es una sensación más positiva ante la vida que hoy le permite ver lo que va ocurriéndole en el día a día en términos de aprendizajes y de lecciones aprendidas y que le permite reconocer al otro como un ser con sus propios retos y lecciones de aprendizaje a quien no debe juzgar. “Cada uno es un mundo”, afirma. Se trata también de una sensación de gratitud que la acompaña y que le permite apreciar el aire que respira, el aquí y el ahora, el panorama contemplado, el sol que la toca y le proporciona calor: “es como ser consciente que absolutamente todo lo que tú percibes en ese momento de tranquilidad, en ese momento de calma, se está haciendo bien. Ese es uno”. De esta manera, hacer conciencia de las distintas dimensiones que comprenden su ser y de la manera en que están interrelacionadas gracias a los ejercicios posibilitados por los facilitadores de esa “red de apoyo” llamada Estrategia, solo despierta en ella sentimientos de infinita gratitud y alegría. De alguna manera, además, traer conciencia a su día a día a través de cada acto de movimiento la sitúa en una situación que muy pocos, excepto quien ha vivido la Estrategia, puede comprender: “en el movimiento también, cuando tu caminas, tú puedes ser consciente de cómo te desplazas o sea al desplazar te estás disponiendo... y si se hace consciente, uno logra cosas. La gente dirá: pero ¿de qué habla? Pero yo creo que el que conoce el programa me entiende”.

## Martichelova

*Martichelova: ser maestra en retrospectiva*

Martichelova<sup>2</sup> es una mujer de cincuenta y cinco años de edad, soltera y sin hijos. Estudió Licenciatura en Educación Preescolar y luego de haber ejercido como docente, decidió también estudiar Psicología para entender más en profundidad su rol como maestra y como acompañante de los procesos a los que se enfrenta la población estudiantil que atiende. Una población cuya situación se encuentra atravesada, ahora, tanto como antes, por la precariedad económica y por la presencia de conflictos sociales de distinta naturaleza.

Luego de trabajar en varios colegios privados de los que aprendió mucho sobre su oficio, ingresó a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá en 1998. De los veintidós años cumplidos en esta entidad, ha permanecido cerca de diecinueve años en el mismo colegio ubicado en el barrio La Estrada. Y allí, de manera especial, se ha dedicado a la enseñanza de los niños de primaria, grados primero y segundo. Solo con algunas contadas excepciones, ha trabajado con niños más grandes.

De su experiencia como docente señala que ha sido todo un proceso de aprendizaje porque, a pesar de que se educó en una de las mejores universidades formadoras de maestros,

los contextos y las demandas de cada institución son muy diversas. Si algo la caracteriza es que ha sabido adaptarse y aprender de cada una de las comunidades con las que ha trabajado, pero manteniendo siempre una actitud observadora del entorno al que llega para no simplemente llegar a replicar Estrategias que pudieron haber funcionado en un contexto, pero no necesariamente en otro.

Durante su trayectoria profesional también ha mantenido despierta la inquietud por aprender y por compartir lo aprendido con sus pares: cómo hacer un blog, cómo integrar nuevos recursos didácticos o tecnológicos a los procesos de enseñanza, cómo acompañar a niños y niñas con problemas de lectura y/o de escritura, o cómo invitar a las personas más cercanas de su comunidad escolar para que le “sirvan” de termómetro en la medición de sus propios procesos de crecimiento y desarrollo personal. Hoy, en medio de la pandemia por el COVID-19, enfrentada al reto de dictar clases virtuales y con los horarios de trabajo alterados por la carga laboral adicional que esto supone, dedica tiempo a realizar un curso con la Universidad Sergio Arboleda para convertirse en una docente virtual exitosa.

De esta manera, adaptarse a los cambios y a los retos que va imponiendo la realidad ha sido una constante en su trayectoria. Esto no significa, sin embargo, que todos los cambios hayan sido fáciles. De hecho, uno relativamente reciente en su entorno laboral le trajo consecuencias de distinta índole. Pasó de trabajar solo en las tardes a trabajar en jornada única, hecho que no solo le supuso adaptarse al nuevo horario, sino dejar de trabajar con un equipo de

<sup>2</sup> Nombre cambiado a solicitud de la entrevistada.

docentes con quienes tenían ya instalada una dinámica agradable de trabajo en equipo.

Y de manera poco grata el cambio también le implicó renunciar al tiempo que tenía destinado para sí misma de las mañanas. Abandonó entonces el espacio ya conquistado para su propio bienestar y suspendió las clases de natación a las que acostumbraba ir cuatro veces por semana. Dejó también de leer, actividad que le gustaba mucho, pero que era prácticamente imposible de llevar a cabo porque el cansancio al final de la jornada solo le permitía al llegar a casa a revisar qué debía preparar para la mañana siguiente.

Tan duro resultó adaptarse y adaptar el cuerpo a las nuevas rutinas, que sintió el peso de la enfermedad, el dolor en el cuerpo, el estrés y el agotamiento mental. En ese contexto decidió buscar ayuda psicológica para lidiar con la angustia y la depresión y, por casualidad, en medio de su firme propósito por recobrar el balance en su vida, una amiga le habló de un “proceso” que iba a comenzar con el IDEP. Su amiga, refiriéndose a la Estrategia, le decía: “la idea es que es personal, que no tiene nada que ver con hacer tareas (...) no tenemos que hacer trabajos. Es para ir y gozarnos nosotros”.

Ante esta descripción, Martichelova replicó: “me apunto, me apunto porque sí quiero y necesito ese espacio”. Esto fue a mediados de 2019. Y desde entonces, trató de participar en todas las sesiones y de ser muy puntual porque “le encantó la experiencia” y porque los efectos que esta ocasionaba en ella eran notorios tanto para sí misma como

para la profesional en psicología que la estaba acompañando y que, sorprendida al ver sus progresos, le preguntaba: ¿qué estás haciendo?

El trabajo con la Estrategia resultó ser, como ella misma lo indica: “una terapia muy personal que le ayudó muchísimo”. Desde las actividades en las que realizaba movimiento corporal, las de relajación, las que involucraban creación artística o el ejercicio de narrar la manera en la que llegó a ser maestra, todas le parecieron “muy personales, que te llegan mucho y que te hacen cuestionarte, te hacen pensar, pero también te hacen olvidarte de todas las situaciones”. Aunque se le escapen los nombres de los facilitadores de la Estrategia y de los módulos que la componían, Martichelova atesora con cariño la impronta terapéutica que en ella dejaron los “dos profes” con quienes realizó el trabajo de movimiento corporal, de relajación, o de creación artística con el movimiento, así como la dejada por “las dos chicas”, que a su juicio, fueron “súper especiales”, y por una facilitadora en particular que condujo las actividades relacionadas con la escritura que suponían para ella todo un reto agradable por afrontar.

De sus sesiones con la Estrategia recuerda con agrado que, a quienes llegaban temprano, “los dos profes” les hacían “un regalo”:

ellos siempre nos decían “les vamos a hacer un regalo”, y era que a todos los que llegábamos primero nos regalaban una sesión de relajación con el minuto de silencio, hacían todo el ejercicio, entonces decían: “este es el regalo porque

ustedes siempre han llegado primero”. A mí no me gustaba perderme eso. Yo siempre que sabía que tenía taller con ellos era: “no, tenemos que llegar súper temprano porque tenemos que llegar a esa partecita”.

De estas sesiones no recuerda haberse perdido ninguna porque sentía los beneficios en el cuerpo prácticamente al instante. A una sesión, por ejemplo, llegó con muchísimo dolor de espalda y luego de realizar unos ejercicios que involucraban estiramientos, desplazamientos y jugar con el cuerpo, se sorprendió al notar, ya al final de la sesión, que no solo no le molestaba la espalda, sino que

estaba súper, como si hubiera estado en un sauna (...) tanto es que los sigo haciendo [el ejercicio] cuando siento que estoy estresada (...) primero es momento de la respiración y relajación. Y luego pararse en puntas de pies con los brazos adelante e ir subiendo y abrir. Ese ejercicio lo hago todos los días para estiramiento y a mí me funciona.

Este ejercicio le ayuda para aliviar el dolor de espalda y la tensión acumulada en los hombros y el cuello. Otros en los que la invitación era a recogerse en el piso le ayudaban en particular para el dolor de cintura: “cuando tengo el dolor de cintura, ¡ah, listo! Vamos 5 minutos de *relax*, 5 al piso y hago los ejercicios y hago repeticiones y luego uno ¡oh, sí!, esto me alivia el malestar”, explica. De esta manera, la Estrategia le ayudó a ser más consciente de las alarmas que emite el cuerpo y a “leerlas” a través de su manifestación más evidente: el dolor; un malestar en el hombro, un dolor de espalda. En su caso, la emergencia del dolor

viene ahora acompañada de la pregunta acerca de lo que lo origina. Sabe, ahora más que antes, que estos dolores son manifestaciones de los estados mentales o anímicos y, por consiguiente, formas en las que el cuerpo procesa o lidia con el estrés. Así, enfática, afirma: “tienes que aprender a escuchar el cuerpo (...) aprender a escuchar tu cuerpo en el sentido que uno tiene que yo creo que a uno se le olvida esa parte más como de todos los días: la postura, el sentarme bien”.

Por otro lado, los ejercicios de escritura impulsados por la Estrategia la motivaron enormemente a recordar su historia, a narrarse de manera tal que el escrito producido reflejara los altibajos de su vida y capturara de principio a fin la atención del lector. Con una amiga con quien asistía a la Estrategia y con quien realizaba los recorridos de los sábados en las mañanas para llegar al punto de encuentro, se leían por teléfono, al final de la jornada laboral, los avances en los escritos asignados: “poder compartir con otra amiga, poder compartir lo que estábamos haciendo porque nos gustaba (...) era una forma también de liberar tensión de todo el día de trabajo, entonces era un momento en que me olvidaba de eso, me sentaba y escribía y compartía con mi amiga”.

Al finalizar cada una de las sesiones de los sábados de la Estrategia, venía también un momento de gozo: cumplir el pacto de que siempre, al final de cada sesión, almorzarían juntas en algún lugar. Incluso en momentos en que no parecía haber suficiente tiempo para asistir a sus terapias y cuidar de su mamá, quien por esos días estaba muy

enferma, con conciencia y alegría se daba este tiempo para sí misma. Luego, con una actitud renovada y recargada de energía realizaba las tareas propias del día.

Las transformaciones en la vida de Martichelova que han ido llegando lentamente de la mano de lo aprendido en la Estrategia no solo han impactado positivamente su salud física, sino también su estado anímico y emocional. Hoy en día, por ejemplo, reconoce que “respira veinte veces antes de hablar”, que los niños no tienen por qué sufrir con regaños los malestares que cargan sus profesores y que es posible alimentar las relaciones con sus alumnos desde la tranquilidad y la tolerancia. Esto se lo atribuye, en buena medida, al proceso enriquecedor de escuchar a sus compañeros, en el marco de la Estrategia, compartiendo sus estilos narrativos y su creatividad, contando situaciones difíciles o mostrando en público sus emociones. La riqueza que encontró en este acto de escuchar a sus pares le hizo caer en la cuenta de que “uno nunca sabe qué le está pasando al otro”. Y esta actitud empática de escucha atenta influyó en la manera como hoy en día se relaciona con sus estudiantes. Si me ven muy enojada, les dijo, “alguno levanta la mano y dice: profe, estás muy enojada, entonces como sé que esa ya es una advertencia, seguro que voy a bajar el volumen, seguro que lo voy a controlar”. En este sentido, el hecho de haber puesto a los niños como termómetro que mide sus reacciones emocionales, le ha traído como consecuencia que en alguna ocasión un niño le haya dicho:

profe, es que tú ya casi no regañas a los niños necios (...)  
Es que tú ahora no regañas, molestan y molestan y no me

dejan trabajar y tú no los regañas. Entonces yo le dije: ¿ya no regaño tanto? Es que antes yo les llamaba más la atención, ahora no, me decía el, desde donde lo miraba era uno de los niños más juiciosos del salón, pero aprendí a ser tolerante (...).

La misma técnica del “termómetro” la aplicó con una compañera a quien le pidió el favor de que cuando la viera “como muy molesta” con los niños, la sacara de un brazo del salón y le recordara contar hasta diez. Así, desde comienzos de 2020 escucha más a los niños, comprende las razones cuando le explican por qué no hicieron una tarea y los motiva amorosamente a que se comprometan consigo mismos a realizarla después. Y, “oh, sorpresa”, dice ella: “los niños que no trabajaban mucho en tareas son los que ahorita están más juiciosos”.

Así, hoy en día Martichelova tiene un espacio para sí misma distinto al que tenía cuando reservaba un tiempo de autocuidado a través de la natación. Es un espacio interno que no está sujeto a los vaivenes del exterior. Es un tiempo en el que a diario caben la realización de ejercicios de respiración consciente, los estiramientos, un momento para poner música relajante, un alto de cinco minutos antes de ir a dormir para disponerse para ese momento de la noche y mejorar así la calidad del sueño, un espacio para un pequeño masaje en los pies para aliviar tensiones, y sobre todo, un espacio nutrido por una mejor relación consigo misma y con sus estudiantes y su comunidad escolar.

## Patricia

*Patricia Galeano*

A sus cincuenta y un años de edad, Patricia Galeano sabe bien quién es: una mujer feliz, profundamente reflexiva e intuitiva, un poco tímida quizás, trabajadora entusiasta y propositiva, consciente y ratificada del rol de maestra que eligió por vocación, mamá y cómplice de un tranquilo y centrado joven estudiante de la “Nacho”, y amante de la literatura y el conocimiento: su gran refugio y tabla de salvación en tiempos de crisis.

Graduada de Lingüística y Literatura con maestría en Educación con énfasis en Trabajo con comunidades indígenas, Patricia ha pasado por distintos roles en sus más de veinticinco años de labor pedagógica. Trabajó durante dieciocho años en el Huila y fue rectora de un colegio en Neiva. Ejerció también como docente universitaria y cumplió su sueño de vincularse al Ministerio de Educación, lugar donde por cuatro años ejerció el rol de formadora de maestros encargada de potenciar los aprendizajes en competencias de Lenguaje en una zona rural del Chocó. Allí tuvo la oportunidad de trabajar con académicos de alto perfil, de formarse a través de seminarios que se realizaban con personas externas al Ministerio y de enfrentarse al gran reto y responsabilidad de orientar los procesos de formación de cincuenta maestros que, a su vez, ejercían el rol de tutores de otros tantos. De esta manera, llegó a tener a su cargo una población de aproximadamente trescientos maestros.

Sin embargo, la cuota que debía asumir para seguir adelante con su trabajo fue alta. Por un lado, tuvo que aceptar con dolor que su hijo tendría que irse a vivir por un tiempo a casa de su padre, pues sus constantes viajes al Chocó le imponían esa condición. Por otro lado, experimentó la asfixia y el agotamiento que suponía estar disponible “de sol a sol” y el hecho de estar lejos de casa. Su vida, aclara, se reducía a “trabajo, trabajo y familia 20% cuando llegaba acá a Bogotá, yo no existía en mi entorno afectivo y familiar, mi vida era casi exclusivamente profesional”.

En medio de este contexto laboral evidenció también la falta de coherencia entre el discurso que se proclamaba desde la formulación de políticas ministeriales y las posibilidades reales de su ejecución. Las brechas entre el aparato estatal operando en su modalidad burocrática y la realidad que se vive en las zonas a las que se desplazaba, saltaban a su vista como recordatorio de lo alejada que estaba de sí misma y de poner al servicio de otros la perspectiva humanista en la que se formó: “tener cierta estabilidad económica, tener cierto liderazgo académico, poder orientar procesos pedagógicos a maestros en contextos de supervivencia extrema, no sirve cuando tú no te tienes a cargo a ti mismo”, afirma con contundencia.

Con esta firme convicción en mente y la necesidad de transitar de nuevo por los senderos de la pedagogía humanista, renunció al Ministerio para trabajar en la Secretaría de Educación del Distrito. Allí fue nombrada hace cinco años y actualmente trabaja en el Colegio Jairo Aníbal Niño de la localidad de Kennedy, poniendo todo su ser al servicio

de sus “hijos de la vida”, sus pequeños estudiantes de los primeros grados de básica.

La transición entre el Ministerio y la Secretaría, sin embargo, no fue fácil. Tan compleja resultó, que, durante dos años, buscó apoyo de una terapeuta, para ordenar la experiencia y aclarar los impactos y sentidos detrás de la transición. El nuevo contexto laboral le generaba dudas porque el ritmo de trabajo y la población que atiende el Distrito no es algo para lo que todo el mundo está preparado psicológicamente. También le generaba temor la idea de perder de vista un horizonte de desarrollo profesional más de tipo académico, y el mismo contexto tan hostil que es ese territorio llamado “escuela”. Hostil, no por los niños, quienes lograron desarmarle su “discurso académico” y la conectaron con su lado más, dulce, más “ponqué”. Hostil por un sector de los maestros que, confundido y equiparado al nivel emocional de los niños que atiende, ejerce *bullying* al colega y califica despectivamente a quien, motivado como ella, es propositivo o tiene miradas distintas sobre el quehacer pedagógico. Un territorio en el que un sector de la comunidad escolar es algo agresivo, misógino, y está presto a tildar al “diferente” de “ñoño” o de “lambón”. En este contexto, aclara Patricia, se vio obligada a resignificar y reaprender su rol: “o te adaptas, o te friegas. No hay otra opción”, aclara.

Reaprender significaba reconocer que, si bien no podía jalonar procesos para los que se requiere la participación de sus colegas, debía concentrarse en un pequeño nicho desde el cuál darle sentido a su práctica pedagógica, a su labor

con los estudiantes, sin que ello implicara renunciar a su forma de ver el oficio. Significaba también aceptar que la conexión de sentido que en un principio buscó al interior de la comunidad escolar, podía buscarla afuera, en otros espacios. Así, luego de entrar en un “ciclo de monotonía” en el colegio, e impulsada por su necesidad de “salir del estancamiento” y de “oxigenarse”, buscó opciones de cursos para adelantar por medio del IDEP. A esta institución le guarda un afecto particular, cuyo vínculo se remonta a sus años de estudiante en la Universidad Distrital. Entonces el IDEP funcionaba en el barrio La Macarena y allí acudía siempre con la mejor disposición a la biblioteca, su centro y su refugio para aliviar las vicisitudes del exterior y del hogar.

En su búsqueda de cursos ofrecidos por el IDEP, encontró la Estrategia. Su nombre y el de los módulos que la componían la capturaron de inmediato, pues la ponían en contacto con autores y tradiciones humanistas de formación y de pensamiento que ya conocía y resonaban en su interior: el Tao Te King, la Bauhaus, Henry David Thoreau, Walt Whitman, entre otros.

Yo dije: esto era lo que yo estaba esperando hace rato. tenía lo que se refiere a la motivación de la cultura oriental, tenía la motivación de la Bauhaus que a mí me llama mucho la atención por la fusión entre espíritu y arte y tenía mucho que ver con un discurso humanista, esas tres cosas son las que básicamente me llamaron la atención y cómo me sentía en un proceso de estancamiento, pues yo dije: no, aquí hay que buscar espacios que me oxigenen y con

esas tres características que encontré en la convocatoria pues yo me inscribí.

La inscripción ocurrió en febrero de 2019 y desde la primera sesión, luego de recibir una charla introductoria en la que les aclararon que aquel sería un “espacio para ellos”, un espacio para el disfrute, no lo dudó. Respondiendo al llamado de participación del IDEP encontró, más allá de la vocación de ser maestros y del espíritu de servicio, un lugar para ser, salía de su casa cada sábado en dirección al punto de encuentro con la Estrategia, cargando “un rodillito-tapete” debajo del brazo, para asombro de los demás usuarios del SITP que debía tomar. Llegaba temprano, y con alegría, se tomaba un agua aromática mientras esperaba a la persona que tomaba el registro de asistencia. Sabía que ese era “su día”, y por tanto se disponía con apertura a cualquier actividad que tuvieran preparada los facilitadores de cada sesión. Todo desde el saludo de uno de los orientadores cuyo hablar tranquilo y pausado ya la arrullaba, le resultaba grato.

La invitación de los facilitadores a realizar movimientos de manera lenta, al silencio, a hacer respiraciones conscientes, le fueron diciendo algo de sí misma: de lo “acelerada y ansiosa” que podía llegar a ser y de lo mucho que se le dificultaba bajar el ritmo; de la zona dominante de su cuerpo, de la asimetría corporal, de lo fácil que era perderse con una instrucción en la que se apelaba a la lateralidad, de lo que hoy reconoce como el haberse enfrentado a sus propias “torpezas” frente al movimiento. Y así, con la conciencia puesta en cada ejercicio, el tiempo se pasaba volando y

cuando apenas se daba cuenta del modo “relajado” al que había conseguido entrar, llegaba la hora de cerrar la sesión.

Uno de los ejercicios que más le gustó fue liderado por “las chicas” del Feldenkrais. Con este ejercicio debían simular con el cuerpo la posición fetal: “tú eres como un feto y parece que tú estuvieras dentro de tu vientre, pero tú eres tu vientre”. “Éramos como un feto que se estaba moviendo” aclara. Ejercicios como estos fueron para Patricia una manera simbólica de volver a su propio centro, a su matriz, con el propósito de añadir, quizás, un poco más de flexibilidad y felicidad a la vida. En metáforas en movimiento, aclara, el movimiento no era tanto hacia el vientre, sino hacia el “propio eje”.

En conciencia y sentido el reto era de otra naturaleza. Allí, de la mano respetuosa de las facilitadoras, los maestros, aclara Patricia, tenía la posibilidad de cerrar duelos, de reconocer las consecuencias del estrés laboral y de hacer conciencia de que, en efecto, los maestros se cargan psicológicamente porque deben contener psicológicamente a sus estudiantes y colegas. En esta medida, estas sesiones ayudaban a que los docentes se descargaran y sintieran “un alivio bastante chévere”, por un lado, pero duro por el otro, porque implicaba verlos llorar. Ella, que “ya había exorcizado muchos fantasmas”, en algunas ocasiones pudo “apoyar humanamente” a otro colega en estas sesiones. “La profe”, sin embargo, era quien sabía cómo sacar a esa persona de su dolor. A los demás les correspondía sentirse acogidos en una atmósfera maravillosa de “confianza y de respeto”.

Cuando llegó su turno de descargarse, recibió un apoyo “muy tierno” de ellos.

Luego venía un módulo de escritura con el que logró poner en perspectiva muchas circunstancias acerca de su rol docente y del encuentro con sus pares que, aclara, o se exageran o se minimizan. Ejercicios simbólicos como los de contar la historia de sus propios zapatos y después ponerte en los zapatos de otra persona de quien ya había escuchado su historia, contribuyeron, en su caso, a “desarmarla a través del lenguaje”. Y por eso, afirma, “siento que muchos estamos ahí [en la Estrategia] porque queremos y no porque nos toca”. Sobre el módulo de escritura, puntualiza:

(...) un módulo que amé y seguiré amando es el de escritura. Ese sí fue el semestre pasado, pero orientado (...) Pude volver a escribir cosas que yo escribía de mis niños y fue más, no sé, como que al reencontrar ese camino [de la escritura] me empecé a ratificar con conciencia y sentido.

(...) No solo aprendí a escuchar mi cuerpo para respirar y para tranquilizarme con el IDEP, sino que también aprendí a escuchar la voz de mis palabras y ponerlos en un verso o en un cuento. Eso me emocionó. Y lo que definitivamente me mató fue haber escuchado, o que te dijeran: “eso es para usted”.

Entonces, puntualiza Patricia:

Si hay una voz interior que no habíamos escuchado, o de pronto habíamos olvidado, la hemos recuperado y gracias

a los módulos del IDEP esa voz ha resurgido en cada uno de nosotros.

(...) El IDEP en esos cuatro módulos ha sido muy coherente en lo que se refiere a lo que es leer al maestro desde una perspectiva humana, no solo desde el punto de vista de que tú eres un colaborador de la educación, de que debes tener una metodología, una pedagogía y un discurso académico. Aquel discurso es que seas tú, que te encuentres en muchos aspectos, dado el acelerar laboral, y eso siento que ha sido una respuesta clave para muchos de nosotros.

Los efectos de reconocer su propia voz y de ser ella misma le han significado múltiples transformaciones. Si su labor como maestra le generaba dudas, hoy se ratifica con orgullo en ese rol. Recorrer con su mente y con su cuerpo su manera de “habitar el mundo” le hizo caer en la cuenta de que podía habitarlo más allá del sueño y del descanso, y dejó de utilizar el trabajo “para no verse”. Por consiguiente, hoy también reconoce que dispone de un espacio para sí misma distinto a aquel que se regía por el principio de estar siempre disponible para los demás y dedica muchísimo más tiempo del que estaba acostumbrada para el cuidado de sí: le bajó al afán, se cuida, respira con conciencia, ya no se toma las cosas “tan a pecho”.

Superó el reto que le significó apaciguar el cuerpo y la mente y valorar su uso del tiempo en función de la productividad. Le añadió una nueva y renovada comprensión filosófica y de sentido a la lentitud, al hecho de parar, de respirar y de tomar otra perspectiva de sí misma. Encontró,

además, una ruta de retorno a antiguos amores olvidados: la fotografía y la escritura. Este retorno supone para sí tanto una meta como un camino que ya está recorriendo. Dejó de reconocerse como una persona completamente tímida que pensaba dos veces antes de participar en las sesiones de la Estrategia. A partir del segundo semestre, aclara, ya “nadie la callaba”. En ese sentido, la Estrategia le ayudó a comprender su timidez.

En cuanto a la relación con sus estudiantes, su paso por la Estrategia le ha significado un ejercicio docente muchísimo más consecuente y coherente con su perspectiva humanista. Se trata, ni más ni menos, aclara, de “hacer conciencia y sentido con mis estudiantes”. Ver en ellos a las personas que la necesitan para que los sienta y los escuche, y no tanto para que sean reconocidos en función de aquello que saben. Su rol, lejos de ser el de simple proveedora de servicios educativos, es el de una maestra empática y creativa, capaz de ponerse en los zapatos de sus estudiantes, de jugar a ser niña con ellos y de movilizar Estrategias aprendidas en la Estrategia para que se relajen, para que respiren mejor, para que reconozcan sus emociones y puedan tramitarlas mejor. A pesar de que sus colegas puedan decir que “se le corrió el champú” por incorporar algunas técnicas de yoga al proyecto de convivencia del que forma parte, ella sabe que está caminando en la dirección correcta. Y con ellos, con los docentes, su actitud, relacionada también con su reconocimiento empático, es la de ser, ahora, más tolerante con un gremio que lastimosamente sigue calificando de “agresivo”. La de mirar sin juzgar y la de neutralizar la agresividad del otro con una actitud de franca

despreocupación, pero también la de estar ahí para quien la necesite, siempre respetando la intimidad y el espacio personal de los demás. Entonces, aclara intentando sintetizar una experiencia que se resiste a ser resumida en cinco páginas, “esa fue mi ruta [con la Estrategia] básicamente”.



## Paulina

*Paulina Daza: representación personal de una estrategia*

Paulina Daza<sup>3</sup> es una mujer bogotana de cincuenta y siete años de edad. No está casada y tiene un hijo ya grande que es su compañía y con quien ha pasado, “las buenas y las no tan buenas” en esta época de cuarentena. Aunque contempló en algún momento la posibilidad de estudiar psicología, a último momento optó por una licenciatura en Matemáticas, área que aprendió a querer gracias a unas profesoras “muy centradas” que le ayudaron a descubrir y apreciar el valor de esta disciplina. Cursó también una especialización y una maestría con énfasis en la lúdica de las matemáticas de la que se graduó en 2018.

Al Distrito ingresó en el año 2005 con el primer grupo del Decreto 1278. Previamente había trabajado por ocho años en un colegio que atendía una población compleja, principalmente porque algunos de sus estudiantes eran niños que habían estado en la guerrilla. Desde su ingreso al Distrito hasta hoy ha permanecido en un colegio pequeño ubicado en Ciudad Bolívar. Actualmente es directora de niños de grado 7º, pero también da clases a otros grupos de ese mismo grado y de noveno y décimo.

De las diferencias entre el primer y el segundo colegio en el que ha trabajado, afirma que las problemáticas sociales a las que se enfrentó cuando ingresó a su actual colegio estaban mucho más marcadas en función de la pobreza que en el primero. Sin embargo, en sus quince años de experiencia como docente del Distrito ha encontrado que si bien los niños tienen muchas dificultades en el aspecto económico, pues provienen de familias de muy escasos recursos, lo cierto es que también hay muchos niños muy inteligentes y con grandes capacidades. Desafortunadamente, comenta, en algunos casos estas capacidades no logran prosperar porque el mismo ambiente los absorbe y termina encerrándolos en el espacio conocido y del que terminan por no salir.

Afirma que los estudiantes pueden llegar a calificarla de “malosa”, “enérgica”, “tirana” o “inflexible”, porque ni es “amiguera”, ni encuentra razón para dejar de exigirles e invitarlos a que se esfuercen más allá de lo mínimo esperable. Así, aunque deja abierta la posibilidad para que quienes así lo deseen pueden acudir a ella para resolver sus dudas de manera individual en el transcurso del año escolar, cuando acuden a ella ya próxima la fecha de cierre de un periodo escolar y solo se advierte su deseo de conseguir una mejor calificación, siempre se queda con la sensación de que pudo o podría haber hecho “algo más” por alguno que otro estudiante. Realizar correcciones y evaluaciones detalladas es una manera en que los acompaña en su aprendizaje. Le interesa, por tanto, verificar el proceso cognitivo que siguen para llegar a un resultado;

3 Nombre cambiado a solicitud de la entrevistada.

conocer el procedimiento que el estudiante siguió para obtener determinada respuesta a un problema matemático.

Por esta razón, y porque siente que es parte importante de su labor, no se da “el lujo”, de pasar por alto detalles y revisar cuadernos de manera superficial. Si esto se diera, afirma, los alumnos pilosos serían los primeros en reclamar. Con esta claridad en mente, aunque trata de evacuar en el colegio todo el trabajo que implica hacer este tipo de retroalimentación, durante una época terminaba con mucha frecuencia llevándose trabajo del colegio para la casa. Desde el año pasado, sin embargo, ha tratado de organizarse. Al respecto, comenta: “en los espacios que uno tiene en el colegio que uno los llama “horas libres”, pero que no lo son, pues para tratar de hacer todo lo que no alcancé a hacer en el aula (...) meterlos en esos huequitos para que no tenga trabajo acumulado”.

Con la certeza de quien sabe que debe haber “alguna razón” para estar en el lugar en el que se encuentra, ha permanecido fiel a su Estrategia de enseñanza. Esto no implica, en todo caso, dejar de reconocer la contradicción que supone, por un lado, la exigencia que se le hace a los docentes para que suban el nivel académico de los colegios y, por otro, no permitir que los estudiantes pierdan la materia a pesar de no haber alcanzado los objetivos académicos trazados. Por consiguiente, en su ejercicio docente experimenta cansancio o tensión, bien porque le parece “el colmo” que un estudiante de grado décimo no haga ciertas cosas que ya debería estar en condiciones de poder hacer, bien porque

hace cosas que, de acuerdo a sus parámetros, no debería haber hecho. De esta manera, reconoce que:

a veces me cargo y pienso que cuando me queda algo sonando, me suena, suena, suena y hasta que no le veo una solución (...) A veces es un chico que es complicado, o que uno pudo haberse equivocado en, no sé, en que la explicación debería haber seguido este ritmo, y le dio otro. Bueno, pues no sé, bobadas, bobadas de trabajo. Pero sí pienso que a veces uno se queda con ciertas cositas, pero he tratado de dejarlas en el colegio, pues la situación actual es diferente.

Sobre las circunstancias que la condujeron a hacer parte de la Estrategia, Paulina comenta que unos meses antes había terminado, agotada, su tesis de maestría. Un día, revisando su correo, abrió uno de los tantos que insistentemente le había enviado el IDEP invitando a los maestros a formar parte de un programa del desarrollo personal docente. Ante tanta insistencia y animada por la curiosidad, dijo: “voy a inscribirme, eso no tiene nada de malo inscribirme, si me están haciendo tanta invitación, pues me inscribí”. A pesar de haber llegado a la primera sesión, en febrero de 2019, a la que no acudieron muchos maestros, le llamó la atención que le dijeran que debían “venir aquí a trabajar, pero los profesores o la personas que asisten no van a tener que hacer nada. No van a tener que hacer informes, no van a tener que presentar evaluaciones. Entonces es una invitación para que ustedes lo vivan”. Para sus adentros, y con el cansancio acumulado por el exceso de trabajo para terminar su maestría y las tensiones propias

de su ejercicio docente, se decía a sí misma que no tenía nada que perder con probar.

En las primeras sesiones, a pesar de que las explicaciones sobre el propósito que los congregaba cada sábado había sido enunciado, lo que realmente significaba tener “un espacio para ellos” en el que “no tenían que hacer nada”, excepto ir con ropa cómoda, seguía siendo un poco difícil de comprender. En todo caso, el reconocimiento de que la Estrategia le proporcionaría bienestar se hizo evidente desde las primeras sesiones. Por tanto, luego de una caminata desde el lugar en que la dejaba la buseta hasta el punto de encuentro, Paulina llegaba cada sábado, muy juiciosa, antes de las 8:00 am al punto de encuentro. Durante la caminata aprovechaba para “ir ejercitando mis músculos para cualquier cosa” que le tuvieran preparada para esa sesión. Una vez llegaba, de inmediato entraba a formar parte de una atmósfera en la que predominaba el uso de la palabra amable que, en su opinión, siempre parecía salir del interior, de lo profundo, de los facilitadores quienes, además, siempre mantuvieron una actitud de respeto y siempre cuidaron con sus acciones y sus palabras “no hacerle ningún daño al otro”. Vivir eso durante 4 horas cada sábado, porque fue de las pocas maestras que no faltó ni a una sola sesión, era todo “un regalo” con el que se sentía muy cómoda. Y así, después de algunas sesiones, comenzó a experimentar en su cuerpo los beneficios de la Estrategia:

Y pues me doy cuenta que podía llegar yo con sueño el sábado a mi casa, almorzaba y llegaba como: “oiga, qué rico sería descansar”. Pero yo sé que ya venía descansada,

entonces pues me parecía como muy rico, ¿no? Llegar descansada, aunque estuviera cansada, pero era otro tipo de cansancio porque me había olvidado de qué había pasado de lunes a viernes con los estudiantes, que si había tenido un conflicto, que si no sé qué. Y lo de la maestría se empezó a alejar, se empezó a alejar, y pues ya no existía esa presión y me preguntaba, más bien, cómo fue posible, que yo durara dos años cumpliendo un horario que ahorita no asumo? Porque estoy muy relajada frente a una cantidad de cosas que estaba haciendo hace dos años. Entonces me parecía, pues, bastante cómodo, bastante cómodo en todo el cuerpo, ¿no? que no solamente decir: las manos lo sentían, los brazos lo sentían, el cuerpo lo sentía, la cabeza lo sentía. Entonces cómo negarse uno a ir a algo donde lo relajaran sin presiones, ¿no? Era solamente ir.

A medida que avanzaba en la estrategia, su comprensión acerca de la misma se fue complejizando y el propósito de cada módulo que la compone se fue haciendo cada vez más claro. Empezó por reconocer que la invitación en metáforas en movimiento consistía en pensar el cuerpo “más allá” de él mismo. A través de movimientos suaves que se realizaban con conciencia, se trataba de sentir el cuerpo sin hacer grandes esfuerzos, sin causarle daño de ningún tipo, y de compartir esta experiencia con otros que ya de por sí habitaban el mundo de la escuela.

También estaban las sesiones de conciencia y sentido, que eran guiadas por psicólogas. Allí la invitación era a ubicarse en un tiempo de la existencia que en principio ya había sido superado para hacer evidente la necesidad de

que quizás aún era necesario cerrar ciclos, de traer a la memoria recuerdos dolorosos, o no, que van constituyendo a las personas.

En otro módulo, cuenta Paulina, el énfasis estaba puesto en los talleres de expresión y en todo lo que implica enfrentarse como docentes a los actos de leer y escribir. En estos talleres, la escritura sobre asuntos personales tenía un lugar protagónico y uno de sus propósitos era poder aprender a mirarse y a leerse a sí mismo y al otro desde una perspectiva renovada. Al respecto recuerda con especial agrado una sesión de este módulo en la que, en parejas, se realizó un ejercicio narrativo sobre los zapatos de otro: “y se crearon cosas, pues, muy interesantes solamente con pensar en los zapatos y todo el mundo le dio un enfoque totalmente diferente. Entonces ese acercamiento a la lectura, a la escritura, me pareció bastante interesante”, afirma.

En el módulo de corporalidad, se aproximó a distintas técnicas de trabajo corporal: Feldenkrais y yoga, por ejemplo. En estas sesiones, afirma, el cuerpo “descansaba terriblemente” del acelere cotidiano. Allí se relajaba el cuerpo y se hacían ejercicios de reconocimiento de partes del cuerpo que normalmente se olvidan, o de las que solo se hace conciencia cuando aparece el dolor. Tomar conciencia de la postura, de una posición que no es la ideal para el cuerpo, fue uno de los énfasis de la Estrategia que iban mucho más allá de los tips que los maestros reciben por medio de los terapeutas ocupacionales para el ejercicio de su labor. Aunque “a uno por el acelere” se le olvida mantener una postura adecuada, aclara, “sí me parece que hubo un

poco de ese... ese tomar conciencia de que es el cuerpo de cada uno”.

Todas las actividades, en su opinión, estaban conectadas o cumplían con un mismo propósito: descansar el cuerpo, sentirlo y hacerse consciente de él. Se trataba, en últimas, de “buscar algo dentro de uno” que proporcionara bienestar. Esto, sobre todo, en el momento más tensionante del año laboral, que para Paulina tiene lugar en el segundo semestre del año. Allí, sostiene, siente más la presión y el cansancio por el trabajo que supone cerrar el periodo escolar. Aunque nunca antes había participado de un programa de desarrollo personal docente, para Paulina la Estrategia es algo “que se merecen todas las personas”. En especial los docentes, pues sobre ellos recae el estigma de que “hacen poco”. Sin embargo, lo cierto es que muchos de ellos se cargan, aunque así no lo quieran, con problemas de sus estudiantes y con la realidad que día a día deben afrontar. En esta medida, la Estrategia no solo sirve para liberar la tensión acumulada, sino para aprender a tramitar mejor las emociones.

Aunque insistentemente se les aclaró en el desarrollo de la Estrategia que lo allí vivido no era para replicar con los estudiantes en el aula, puntualiza Paulina, lo cierto es que de manera indirecta, al menos en su caso, sí terminaba llevándose al aula lo aprendido. Se llevaba el silencio, la pausa que da recordar la importancia de respirar antes de pronunciar palabra, una actitud más centrada en la escucha de sus estudiantes, en el reconocimiento de la inutilidad

de levantar la voz para hacerse oír o en imponer por medio de la fuerza su autoridad:

Entonces yo pienso que yo sí sentí que desde las primeras sesiones con el cuerpo, aprendí a respirar mejor. A utilizar esos segundos para organizar dos, tres frases y no solamente decirle: siéntese. No, sino: dese su tiempo, piénselo analícelo, y ta, ta, ta, ta... una sesión de cosas. Pero sin utilizar una palabra necia, sin gritar, sino al contrario: demostrar más calma y demostrar todas las razones que se tienen para pedir que continúe en el proceso de clase.

Así, para Paulina no se trataba de “hacer” con los estudiantes en el aula ejercicios aprendidos en la Estrategia. Para esto no hay tiempo ni cabida en su clase de matemáticas, afirma. Sin embargo, sostiene que, a pesar de que la Estrategia no se estaba “replicando”, sí se “estaba usando”. Y su uso se hacía evidente en un doble sentido: respetando al otro y respetando su propia tranquilidad. La lógica de razonamiento indicaba entonces que si actuar desde la calma era benéfico para ella, esto podía generar, de alguna manera, un efecto en los estudiantes:

Pero yo sí sentía que para mí sí era diferente, por eso, por la respuesta de los estudiantes... que... tanto así que si a un chico al que uno le llamaba la atención iba a contestar algo, otro era capaz de decirle: no, ya no más. Porque a veces los chicos, por la misma situación, se unen para estar en contra de las cosas que uno pide. No digo siempre, pero sí a veces sucede eso. Entonces, pues yo digo: bueno, encontrar ese apoyo en los chicos me parece fabuloso,

porque pues quiere decir que o hablé tan claro, o mi forma de expresarme fue tan significativa, que otro dice: démonos la oportunidad de pensar en lo que está diciendo. Entonces yo pienso que para mí sí fue significativo, no sé hasta qué punto ellos puedan decir: uy, sí, hubo un cambio.

Ahora bien, en cuanto a su experiencia con las sesiones de conciencia y sentido, Paulina admite que, dado su carácter reservado y de pocas palabras, le resultaban especialmente difíciles porque, aunque se sentía en un ambiente de confianza e inclusión en el que bajo ninguna circunstancia alguien era estigmatizado por su rol, no dejaban de ser personas extrañas para ella. Personas extrañas que “aunque tenían vidas interesantes que a veces uno no se imagina”, no dejaban de resultarle ajenas. En este sentido, reconoce que había en ella como “una resistencia”.

De esta forma, en medio de la convicción de lo necesario que era el hecho de repasar una vivencia, de tener que darle un cierre a algo que creía que era cosa del pasado y de que estaba siendo acompañada por facilitadores que tienen “su sapiencia” en el manejo de estos asuntos, siempre supo hasta dónde llegar y qué compartir de sí misma a los demás. La “sapiencia” de las psicólogas estaba tanto en el hecho de identificar la necesidad de profundizar en la experiencia de uno de los maestros, como en reconocer y respetar los límites que otros participantes, como Paulina, trazaban en estas sesiones. Por eso nunca se sintió invadida o “atacada” en estas sesiones y acogió la invitación a escribir como una herramienta útil a la que no recurre con frecuencia porque le cuesta trabajo. Con sus estudiantes,

sin embargo, ha hecho presente la escritura invitándolos a narrar, por ejemplo, qué encuentran en común o de diferente en una tanda de ejercicios dada. De esta manera, los anima para que observen y describan lo que encontraron y para que busquen distintas maneras de expresar cada vez mejor sus ideas.

En todo caso, estas sesiones de conciencia y sentido, junto con las demás, también significaron para Paulina una ganancia en el sentido de que le ayudaron a “liberarse de cargas que estaban ahí encima”. Al respecto, afirma:

y es que cuando uno carga también es porque asume como una culpabilidad de algo, entonces al decir: ya no estoy cargando todo y usted va a cargar un poquito, es: usted también hágase responsable de lo que hizo o de lo que dejó de hacer. Yo pienso que liberarse de eso, estar respirando más profundo y decir, sí, ya esa carga no la estoy asumiendo porque no es mía, no porque sea una desfachatez mía ¿sí? no, sino, asuma un poquito, asuma lo suyo. Yo pienso que es una ventaja que también he sacado de esa Estrategia.

## Nathaly

*Nathaly Quiroga*

Nathaly es una mujer de veintinueve años de edad que en algún momento pensó en estudiar Educación Física en la Universidad Pedagógica. Por distintas circunstancias, entre las que se cuentan no haber tenido los recursos suficientes para comprar el pin para presentarse a esa carrera, y a un cupo especial que se ganó gracias a su puntaje del ICFES para estudiar en la Universidad Distrital, terminó optando por estudiar Licenciatura Infantil en esa universidad. Aunque sus padres proyectaban y deseaban otro futuro profesional para su hija, con la rebeldía que la caracteriza, siguió adelante con su elección y con su proyecto de vida.

Desde hace dos años vive con su compañero en unión libre, no tiene hijos y ejerce la docencia hace más o menos ocho años. Toda su experiencia ha sido con primera infancia y con niños de primaria. A la Secretaría de Educación del Distrito ingresó hace un año y actualmente trabajaba como docente provisional en el Colegio Ciudad de Villavicencio en Bogotá.

Escogió Licenciatura Infantil porque se declara una “amante de la primera infancia”. Gracias a su paso por diversas instituciones y diversos grados escolares (desde bebés, hasta niños de cinco años) en los que el juego y el aprendizaje lúdico estaban presentes, reconoce que su rol en el

Distrito ha consistido, en buena medida, en servir de enlace amoroso para que los niños puedan transitar de preescolar a primaria de la manera más gentil posible. Fiel a la pedagogía del amor, efectiva y afectiva, en la que cree firmemente, asume la responsabilidad de iniciar el proceso de alfabetización de sus estudiantes a través del juego y del aprendizaje significativo. Sin rigideces, sin traumas.

Animada por sus aprendizajes universitarios, le otorga sentido, además, al trabajo con la población mal llamada “vulnerable”. Para sí misma, el tránsito de haber sido docente en “zonas de confort” en las que se cuenta con más recursos, a ser docente del sector público supuso entrar en contacto directo y chocar con una realidad social abrumadora: con las violencias que se invisibilizan en lo cotidiano, con las fuertes problemáticas que enfrentan sus alumnos y sus familias y con la pobreza como constante recordatorio de las desigualdades sociales que atraviesan el país. Por la dificultad que supone asumir su rol en este contexto y porque estas realidades no solo la tocan como profesional, sino como ser humano, trabajar justamente con esta población se ha constituido para la profe Nathaly en su “motor en el ámbito público”.

Si bien reconoce que como profesora su rol no solo consiste en impartir conocimientos o saberes, sino en brindar apoyo emocional a los estudiantes que se acercan para contarle de su mundo de carencias, de violencias y de vulneración de derechos que con frecuencia la dejan “con un nudo en la garganta”, no fue precisamente la sensación de estar cargada emocionalmente lo que la condujo a asistir a

las actividades propuestas por la Estrategia. Fue, más bien, una invitación que recibió de una amiga conocedora de psicología emocional y quien la animó a inscribirse al programa por intermedio de la Secretaría de Educación del Distrito. Nunca antes había tenido la posibilidad de participar en un programa de desarrollo personal. Charlando con su amiga, se enamoró del programa y se sintió intrigada. Así, se inscribió al programa desde mediados de 2019 reconociendo la importancia de abrirse a espacios en los que se invitaba a los maestros a reconocerse como seres integrales, con emociones que fluyen energéticamente por todo el cuerpo e influyen la manera en que se perciben a sí mismos y en que se aproximan a su ejercicio pedagógico. Y el nombre del programa también le pareció llamativo: “desarrollo personal de los docentes, ya como que te pone a pensarte desde la persona y no desde tu formación”.

De las 12 sesiones de las que constaba la Estrategia, Nathaly solo recuerda haber faltado a una. De resto, asistió a todas las sesiones con el compromiso inquebrantable de quien acude a “una cita consigo misma”. Se levantaba a las 6 de la mañana para organizarse y salir a tomar el Transmilenio que la dejaba cerca del punto de encuentro. Llegaba expectante, corriendo, a las 8 de la mañana o cinco minutos antes porque “no quería perderse ni un minuto porque ya desde las 8 de la mañana empezaba uno con actividades bastante chéveres”. De estas sesiones, recuerda que estaban organizadas en módulos cuyos nombres puntuales se le escapaban, pero que dividió en unas actividades que se agrupaban bajo el nombre de metáforas en movimiento, otras en las que se invitaba a la quietud, a la lentitud y a la

calma, y otras relacionadas con la escritura. En metáforas, aclara Nathaly, lograba

desconectarme del mundo exterior, era como un momento para mí, era un momento de conocer mi cuerpo, de manejar la respiración, de soltar toda la tensión de la semana, era un espacio de reconocermme, de tomar un poco de calma, en los distintos momentos, de reevaluarme, de hacer una introspección, podría llamarse, reflexiva y formativa también. También era compartir con diferentes docentes desde una mirada más humana que desde una parte profesional.

De las actividades relacionadas con una invitación a la calma, recuerda que le costaron mucho trabajo porque se define a sí misma como una persona “muy activa”. Tener que ejercitarse en el disfrute de la quietud y de la pausa, supusieron un reto que en principio no deseaba asumir. Fue duro entonces pasar de una sesión en la que cabían el movimiento, la invitación a “volcarse emocionalmente” a través de la danza, de los gritos y de los saltos, a otra en la que te dicen: “pare, respire, muévase lento, sienta su cuerpo, era como... ¿qué? bueno, ¿y aquí qué?”. Sin embargo, durante el proceso reconoció la importancia de darle una oportunidad y un tiempo a la quietud. Comprendió que “detenerse un momento no es fallar, sino es un momento necesario para retomar, ya sea un movimiento, ya sea tu vida (...) porque estamos en la monotonía en la corredora y creo que este tiempo de cuarentena para muchos ha sido eso: detenerse”.

Hoy Nathaly reconoce este tiempo como parte fundamental de la Estrategia y como un asunto “totalmente necesario” para pausar “todas las tribulaciones que [uno] tiene en la cabeza”. Y ha podido beber de nuevo, ahora durante la cuarentena, del disfrute que viene de la mano de realizar pequeñas acciones cotidianas que en el afán del día a día pasan casi desapercibidas: “respirar con calma, tomarnos un café con calma, desayunar sin apuros, almorzar fresquito en casa, poder compartir en familia”, etcétera. De esta manera, hoy valora como nunca antes la pausa. Esto no quiere decir, sin embargo, que no reconozca que ejercicios en los que invitaban a los participantes de la Estrategia a experimentar el método Feldenkrais, por ejemplo, hayan sido de sus favoritos. Bajo este método, recuerda la invitación a acostarse, a quedarse quieta, a cerrar los ojos, a respirar y a moverse pausadamente como algo súper complicado.

En contraste, recuerda la conexión profunda que le generó una sesión intermedia en la que invitaron a una maestra de danza primal. En esa ocasión, la invitación consistía en explorar la danza desde las emociones. Con los ojos vendados y con una información previa recibida sobre los chakras, se movilizaba la energía asociada con “la trascendencia, la intuición, la inteligencia creadora, la afectividad, el poder personal emocional, el gozo y la confianza básica” a través del movimiento. En esta sesión, logró conectarse de manera impresionante, señala, con el gozo que se radica en la pelvis, en el movimiento de la cadera. Al respecto, Nathaly puntualiza:

No sé si es que estábamos alineadas o qué, pero lo que te digo: a pesar de tener los ojos vendados, el sentir cómo el perdón, cómo cosas que nacen tan de las entrañas, o sea, en verdad, era algo tan significativo que creo que la mayoría en esa clase salimos con ojeras de llorar a pesar de que no nos podíamos ver. Como toda esa emocionalidad que se da con la música y la danza y el despertar como esa conciencia de nuestros chakras, fue maravillosa. Creo que fue una de las mejores experiencias en esta Estrategia a pesar de que fue una sola sesión de esta actividad de la danza.

Durante esta sesión, su llanto salió profuso y sin explicación aparente. Sin embargo, de esa experiencia no solo la sorprendió que emergiera ese “algo” que hasta ese día había estado dormido en su interior, sino el hecho de sentirse una con las demás maestras, el reconocimiento de que, pese a que era una de las más jóvenes en la Estrategia, la experiencia vivida las había atravesado a todas y resonaban en su interior como recordatorio de unidad. Aunque Nathaly, motivada por la necesidad de cuestionarse la manera como en que se vinculó emocionalmente con una relación de pareja que la “dejó rota”, ya había empezado a repensar su ser femenino haciendo parte de círculos de mujeres, vivió la Estrategia de alguna manera en este sentido: éramos 98% mujeres, era un espacio hermoso”. Al respecto, afirma:

en estos tres años me he repensado desde mis dinámicas personales, pero ya en repensarme como maestra y ver esas esferas que no conocía, puedo decir que me involucro con las otras profes en muchos sentidos, a pesar de que ni siquiera nos conocíamos. Pero tenemos experiencias y

sentires similares (...) y creo que la Estrategia le añadió ese plus de conocer experiencias de otras maestras. Y lo que te digo, creo que los lazos y los grupos con otras mujeres son maravillosos y esta Estrategia es muestra de ello.

Sesiones como la de danza primal, y otras tantas en las que los participantes se daban la posibilidad de narrarse y escucharse los unos a los otros en actitud empática, generó, opina Nathaly, fuertes lazos de confianza entre los asistentes que fueron posibilitados por facilitadores, a quienes los caracterizaba el respeto por los participantes. En cada actividad siempre estuvo presente la invitación por parte de los facilitadores de compartir o realizar cualquier actividad teniendo en cuenta los propios límites. En opinión de Nathaly, esto generó una red única de confianza. De allí que afirme que otra gran ganancia de la Estrategia fue haber hecho parte de una red intergeneracional muy divertida y de la que todavía guarda amistades selladas por la complicidad del lugar íntimo allí compartido.

Las actividades que giraban en torno a la escritura como eje central también significaron una gran oportunidad para compartir y “sacar desde dentro” un evento, una “emoción atorada”, la inmensa creatividad y talento de los maestros para la producción creativa a través de la escritura que la dejaron tan sorprendida. Al igual que la danza, la escritura es para Nathaly un espacio sanador, un espacio liberador que hoy en día continúa usando como canal para ordenar o sacar y soltar sus emociones. Para dejarlas allí en el papel. En este sentido, aclara, la Estrategia le ayudó a “manejarse mejor”, a verse desde otra perspectiva, a “narrarse

como un sujeto de historia”. Y en este ejercicio narrativo, de nuevo afloraba la red que se generó con sus compañeras:

fue muy bonito leerlas y escucharlas y pues también el escucharme y permitirme escribir y encontrar quizás una faceta que uno da por obvia. Entonces como que escribir solo lo hago para la formalidad, pero también describirme para desahogarme, para leerme, fue una experiencia bastante bonita.

Muchas de las historias contadas por sus compañeras quedaron guardadas en su memoria y motivaron en ella profundas reflexiones sobre distintas dimensiones de su ser. En una de estas historias, por ejemplo, la maestra narraba su largo proceso y las raíces profundas del rechazo y malestar que le generaban sus rasgos afro: su pelo, sus caderas, su rostro. La narrativa de esta maestra le habló sobre sus propios referentes de aquello que implicaba encajar en un molde y cumplir con un estereotipo social de belleza. Los relatos de sus compañeras, lejos de dejarla indiferente, la interpelaban al mismo tiempo que la animaban a “soltarse” y a compartir sin temor a la vergüenza sus recuerdos, sus formas de ver y de sentir: “se perdió como ese temor y ese miedo a la vergüenza sino que ya era como soltarse, era soltarse, era como una comunidad, esos grupos de escritura eran pequeñas comunidades”. Y de la misma manera, gracias a los lazos creados, a la confianza, se perdió así también el temor al “ridículo” de compartir lo escrito. Al respecto, Nathaly afirma que fue un reto compartir unas letras que no habían sido escritas siguiendo estrictos parámetros gramaticales. Al final, dijo: “bueno, si hago

el ridículo no importa, y por el contrario fue gratificante como que nos podemos leer y nos podemos conocer a través de nuestras letras”.

Así, hoy en día la profe Nathaly valora su paso por la Estrategia como “la cereza en el pastel” de un proceso de autoconocimiento que había iniciado tres años atrás. Con orgullo por el camino recorrido, hoy se mira en el espejo y puede decir: “sí, te has transformado y eres un ser diferente y me siento bien con eso”. Con la firme convicción de no querer abandonar la sensibilidad, ni la humanidad que vienen con el reconocimiento propio y del otro, avanza por el camino de la docencia impartida con amor y con pasión y por el de su propio desarrollo personal.



## Sandra

*Sandra Viviana Muñoz:  
instruyéndome con el IDEP*

Sandra Viviana es una mujer bogotana, casada, de cuarenta y nueve años de edad, madre de una hija y maestra de Educación Artística por vocación. Se graduó de una Licenciatura en Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Minuto de Dios y es especialista en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y de Creatividad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

A la Secretaría de Educación del Distrito ingresó en 2012 y desde 2018 es profesora de bachillerato en la Institución Educativa Distrital Colegio Los Alpes ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal. En su opinión, aunque este colegio tiene énfasis en comercio, la parte artística ha adquirido más importancia dada la actual coyuntura por la pandemia, pues las directivas docentes han reconocido la importancia que esta área juega en función del desarrollo humano y en el manejo de la parte emotiva y sensible de los estudiantes. Aunque afirma que en muchos colegios el profesor de Educación Artística es el que “decora”, el de la “logística de eventos”, reconoce también que la pandemia ha traído efectos positivos en lo que al reconocimiento de la Educación Artística se refiere, ya que la parte sensitiva, de apreciación y de emociones juega un papel importante en esta área del conocimiento en el currículo de Colombia.

Y más aun, como en su caso, de la importancia de saberes relativos a los que adquirió con su especialización en Desarrollo Humano en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

De su rol como maestra, tiene claro que no necesita que todos sus estudiantes sean artistas, o sepan dibujar: “yo les enseño para la vida”, afirma con convicción. Su asignatura le encanta porque a través de ella puede apelar a otras dimensiones del ser de los estudiantes y de su alma. Le interesa, sobre todo, que ellos puedan ser “mejores personas, mejores seres humanos” además de que se aprecien y “se quieran a sí mismos, porque la mayoría de personas no se quieren a sí mismos, casi siempre están en función de agradar al otro”. Gracias a que tiene un currículo escolar flexible, ha podido dar rienda suelta a su manera de entender la función de la formación plástica en la escuela. Al respecto, señala que: “hay una libertad y una autonomía en cuanto al desarrollo de las temáticas y de las clases de las cuales imparte, se siente bien, se siente súper, sí, se siente genial”. Más aun, añade, cuenta con la apreciación que hacen algunos de sus estudiantes y entonces se apasiona y multiplica su tiempo y su saber ya que está convencida de que lo que enseña les hace bien, no solo para su conocimiento, sino para su cultura y su forma de ser como personas, como seres humanos.

A la Estrategia llegó en 2018, año en el que empezó a trabajar en su colegio actual y se graduó de su posgrado de la Universidad Distrital. Durante este año se enfermó de la ciática, enfermedad que describe como “espantosa” porque

se siente como un “espasmo” y un dolor que recorría su cuerpo desde la punta del dedo de la pierna izquierda hablando hacia arriba, como si fuera un cordón. “Casi uno no puede caminar, no puede saltar, eso es terrible. Entonces, me incapacitaron”, aclara.

Estando incapacitada recibió por correo la invitación del IDEP a vincularse a la Estrategia y durante esos días que ir a hacer una diligencia en Teusaquillo, zona de Bogotá en la que se convocó a la primera sesión de este programa de desarrollo personal. Asistió, primero que todo, “por curiosidad”, porque la anima “aprender algo nuevo cada día (...)”. Entonces, se dijo a sí misma: “Y pues, si me dan la oportunidad y me invitan, me dicen: mire, se le invita a desarrollar la Estrategia, ve, esto suena como chévere-”. Además, el logo de la Estrategia del *Hombre de Vitruvio* de Leonardo da Vinci le llamó inmediatamente la atención. Por su conocimiento en artes, intuía que el programa debía aproximarse al desarrollo personal desde una mirada integral: algo de metafísica, de espiritualidad, algo de arte, de corporalidad y de diferentes formas de expresión artística, es decir, holístico. Todo esto, señala, tiene que ver con su área de experticia y por esto de inmediato se dio cuenta que se trataba de “un material supremamente enriquecedor para mí como persona, entonces eso fue lo que me cautivó”.

De su primera sesión con la Estrategia recuerda que, además de la información logística que les dieron para dar inicio al trabajo, les hablaron de metáforas en movimiento. ¡En movimiento!, exclama, “¡y yo no me podía mover!”.

Aún así, y gracias a las explicaciones de los facilitadores, quienes les aclararon a los asistentes que cualquier persona en cualquier condición física podría llevar a cabo los movimientos que serían sugeridos, empezó a asistir a los talleres. Y desde el segundo semestre de 2018 hasta la fecha se ha mantenido vinculada a la Estrategia, consciente de que, aunque sean algunos los mismos facilitadores, el trabajo que allí se realiza siempre es diferente.

De los distintos momentos de la Estrategia en los que ha participado guarda con celo las certificaciones recibidas: una de 2018 que dice que estuvo en el programa de formación de metáforas en movimiento con una duración de 16 horas entre el 13 de abril y el 11 de mayo. Otra de 2019 que certificó su asistencia al programa de desarrollo personal de los docentes del Distrito, con una duración de 64 horas que tuvo lugar en la Universidad Cafam. Otra que certifica su participación en este programa en el segundo semestre de 2019, del 13 de julio al 13 de noviembre. Como asistió “casi todo” 2019, el IDEP, junto con la Universidad Cafam le otorgaron un certificado de diplomado por su participación entre el 28 de febrero y el 30 de noviembre con una intensidad de 140 horas. Finalmente, una certificación de asistencia al “Seminario IDEP 25 años” los días 3 y 4 de diciembre de 2019, con una dedicación de quince horas. Así, en su agenda de 2019, por ejemplo, los sábados estaban dedicados únicamente para la Estrategia. Actualmente hace parte también de las sesiones de este programa que se adelantan de manera virtual.

Además de los certificados, guarda las memorias de los módulos en los que ha participado que le ayudan a recordar sus nombres: metáforas en movimiento, corporalidad y expresión, conciencia y sentido y los diferentes seminarios de educación, bienestar y desarrollo humano. Además, comenta con una sonrisa, “estaban también los encuentros de seminarios y la salida del año pasado que fue muuuuy chévere”. Todas las sesiones, aclara, tenían que ver “con el yo, con el otro, con el entorno y con los demás. Entonces todas... todas las actividades, todas las sesiones, todos los talleres, todo tenía que ver con eso, todo, todo, todo”.

Aunque ya había tenido la oportunidad de vincularse a sesiones cortas de relajación o de yoga en las universidades de su formación académica de pregrado y posgrado y, en alguna ocasión, a través de un programa de bienestar en la Secretaría de Educación en la administración del hoy senador Gustavo Petro, la Estrategia fue, en realidad, su primera experiencia con un programa de desarrollo personal. En su opinión, todas las sesiones de la Estrategia están “engranadas” en función del desarrollo personal de los docentes, sin hacer énfasis en su rol como maestros, sino en el “ser persona”, el “ser humano”. Todos los conocimientos allí adquiridos, aclara, “son aplicables y son aplicables con conciencia y sentido para el bienestar propio (...) son conocimientos para la vida, para la vida de uno, para el bienestar de uno, porque, o si no, termina en otro lado”. También, aclara, son útiles para el bienestar del otro, para el bienestar de los demás, para el bienestar de todos los que interactúan a su alrededor y hacen parte

de su vida personal y profesional. Si ella está bien, afirma, puede irradiar y multiplicar bienestar.

En efecto, la Estrategia la ayudó a ver con claridad que es necesario recurrir a mecanismos para evitar “colapsar” ante las demandas del trabajo, el estrés y todo lo que implica estar disponible para trabajar en función de los demás aunque a final de cuentas muy pocos reconozcan el esfuerzo que esto implica. En el contexto de la escuela, afirma, “los profesores no se dan el tiempo, no se regalan el tiempo para sí mismos. Estamos pensando siempre en el bienestar del otro y que el otro se sienta bien, y que el otro me vea bien, pero ¿y yo? ¿yo con yo?”

La Estrategia, entonces, le ayudó a recordar la importancia de tener un espacio para sí misma, de nutrir esa relación de “yo con yo”, y de “sentirse pleno, para poder uno responder plenamente en su trabajo y no llegar a estados lamentables”. En esta medida, la Estrategia contribuyó en su “manejo del estrés” y también, aclara, en “la parte espiritual, en la parte de los ejercicios de meditación, de imaginación, ayuda mucho en la esfera espiritual y refuerza pues la parte de la religión que yo participe”.

Convencida de que “el cuerpo habla” a través del dolor y de las molestias físicas cuando está estresado, sabe que su primera responsabilidad es escucharlo y tratar de calmarlo a través del movimiento y la respiración, aunque no siempre consiga hacerlo de la manera más efectiva. Sin embargo, en la coyuntura actual de la pandemia, afirma, ha tenido la oportunidad de aplicar 100% de lo aprendido

con la Estrategia para manejar las distintas situaciones que se le han presentado: estrés, cansancio por largas jornadas de trabajo, requerimientos virtuales de último momento o simples malas pasadas, olvidos para poder llevar a cabo y a tiempo una actividad, retos para el diseño de guías de trabajo para los estudiantes en modalidad virtual. En estos momentos la Estrategia ha emergido como recordatorio de que no hay razón lo suficientemente importante para perder la calma. Y, aclara, si no se puede hacer algo, no se puede, y ya... es importante en algunas situaciones de la vida decir NO por el bienestar propio sin llegar al egoísmo.

De las sesiones, recuerda con agrado la sensación “chévere” de tranquilidad y liviandad con las que salía de algunas de ellas:

porque uno llegaba a veces pesado y se le sentía el peso en los hombros y en la espalda de toda la carga energética de la labor como docente y llegaba uno y se desconectaba prácticamente de la parte de los niños, aunque no totalmente, porque siempre salían relatos de algo del colegio. Pero realmente uno salía liviano, supremamente liviano, como si uno entrara a otro mundo allá. Entonces uno entraba como a otro planeta y se olvidaba totalmente, las sesiones de movimiento, de conciencia y sentido también a veces, y las de yoga, como a veces teníamos que estar en el suelo con la manta, cerrar los ojos y la música de fondo a veces, la meditación por ejemplo era que se iban... yo no sé a qué... al tercer cielo será y quedaba uno profundo. Porque la imaginación volaba tanto que se sentía uno en una calma, en una tranquilidad tan profunda que realmente

uno viajaba en esa imaginación y se creía lo que estaban direccionado ahí, entonces es un mundo totalmente diferente, nos sacaba de la realidad, del bullicio de la ciudad, de la contaminación auditiva, de todo lo sacaba a uno, o sea, salía uno supremamente liviano, liviano.

Todas las sesiones, en su opinión, transcurrían en una atmósfera de “mucho respeto” y de confianza, y en las que la invitación a dejar de lado los temores era bien acogida. Esto aplica de manera especial, tanto para llevar a cabo las sesiones en las que era necesario entrar en contacto físico con el otro, como en las que se generaba el espacio para narrarse y entregarse ante los demás. De las sesiones que requerían contacto físico recuerda una ocasión en la que debían “hacer esculturas”, como modelando arcilla, o modelando greda con las manos el cuerpo de un compañero(a):

Entonces tú eras la greda, entonces yo tenía que moldear con las manos y pasarlas por tu cuerpo, por la cabeza, por las piernas, por los brazos y moldearte, y ya hacer la figura, poderla hacer, por ejemplo, como una estatua o escultura humana, con una expresión en los brazos hacia el firmamento como dando gracias. Entonces sin hablar, solamente con el tacto y moldeándote tú tenías que descifrar más o menos que fue lo que yo logré hacer de ti en la escultura y pues eso se necesita un nivel de meditación y un nivel de tranquilidad para poder llegar a ese descifrar.

La liviandad también está relacionada con lo vivido en el marco de las sesiones de conciencia y sentido. Una de ellas, por ejemplo, se articuló alrededor de la idea del perdón,

tema que fue especialmente “fuerte para ella”. Lo “chévere ahí”, señala, es que la facilitadora los condujo a “perdonarse a sí mismos” y reflexionar sobre la necesidad del “autoperdón”, del “autocuidado” y de “autoamarse”, “sin llegar a la idolatría”. Sobre esta sesión, añade que gracias a la formación de las psicólogas, quienes “tienen sus especializaciones, maestrías y han tratado tantos casos”, pudo reflexionar cuántas veces se hizo daño a sí misma “y se daba tan duro, como lo hace la mayoría de gente, y no se perdona (...) Esa fue la sesión que más me movió y que me hizo sensibilizar demasiado y pues, sí, hubo llanto, pero tú sabes que las lágrimas son limpieza, ¿no?”.

Estas sesiones, aclara, eran de expresión de emociones y era notorio cómo en algunas personas sobresalía la rabia, la ira, la tristeza. Pero no en todas las sesiones emergían emociones a nivel individual. En el intermedio de dichas sesiones y después de ellas, por ejemplo, había mucho de amistad y de socialización. Tuvo, por ejemplo, la buena fortuna de reencontrarse en los talleres con una amiga de diecinueve años de una linda amistad, y con quien afianzó sus vínculos. Con ella hacían planes cada sábado al terminar las sesiones: compartir un almuerzo, un café o una oblea. Todo en la Estrategia, incluido “el compartir” de alimento que les daban, especialmente la granola con yogurt y yerbabuena que tanto le gustaba, era motivo de dicha y de gozo que le añadía valor a la ya mencionada sensación de liviandad.

Hoy en día, aunque sabe que hay muy pocas cosas de la Estrategia que podría replicar en clase con sus estudiantes,

también reconoce que lo allí aprendido le ha servido de insumo para incorporar en actividades escolares que tengan como eje central la convivencia familiar o el manejo emocional. Aunque le toca “rebobinar la mente” para recordar actividades puntuales, afirma que es necesario compartir y multiplicar su saber para bienestar de los demás. Tal es el caso con una estudiante a quien logró ayudar a salir de una circunstancia difícil escuchándola, aplicando con ella técnicas de respiración y relajación y permitiéndole desahogarse. En este sentido, aclara que la Estrategia también aporta elementos para que humanizar aun más al docente a través del reconocimiento empático de sus estudiantes y de los demás en general.

Nota final de la profe:

Agradecida con el Todopoderoso por cruzar en mi camino personas que multiplican su saber para el bienestar de la humanidad por intermedio del IDEP y la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes. “Alma maestra - SER - cuerpo docente” ... Gracias, muchas gracias por compartir todos sus conocimientos.

## Marco

*Marco Antonio. El cuerpo: un campo de batalla en la escuela*

Marco Antonio Garzón es un licenciado en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica. Separado y con cincuenta y seis años de edad, cuenta con cerca de treinta años de experiencia docente, tanto en entornos escolares como universitarios. A la Secretaría de Educación del Distrito ingresó hace más de veinticinco años y en paralelo trabajó en la Universidad Mayor de Cundinamarca durante veinte años dirigiendo coros. Entre los cursos de desarrollo profesional que ha realizado están un posgrado en Edumática en la Autónoma y otro en Lúdica en la Libertadores.

Aunque ha trabajado en varios colegios, actualmente lleva siete años como maestro en el Colegio Marco Tulio Fernández en la localidad de Engativá, cuyo PEI está enfocado en la comunicación, el arte y la expresión. Allí está involucrado en varios proyectos, entre los que están una banda de marcha, un coro y el Carnaval Fernandista, desde el que se aborda la cultura festiva de diferentes regiones del país. Con su interés puesto en conectar y explorar desde la pedagogía musical la enorme riqueza y diversidad de las culturas indígenas y raizales del país, el profesor Marco ha tenido la fortuna de liderar proyectos en los que la cosmovisión indígena es un eje transversal.

Con gran satisfacción señala que durante su ejercicio docente ha visto cómo la pedagogía musical ha pasado de ser algo marginal a ir adquiriendo, gracias a las apuestas de política pública de las alcaldías locales de corte “alternativo”, un estatus diferente. Hoy las aulas cuentan, por ejemplo, con material musical sin el que habría sido imposible consolidar la banda de marcha, o de vientos, que han logrado mantener en su colegio. En su opinión, esto ha servido para elevar el nivel musical del país, de la ciudad y de los mismos estudiantes quienes hoy en día tienen la posibilidad de desarrollar sus fortalezas musicales y de involucrarse en los distintos proyectos musicales que se les ofrece. Hoy en día, por tanto, hay más universidades, más profesionales y un nivel mucho más alto en la parte musical que ha llevado a que la pedagogía musical “se viva de una manera diferente”.

En su colegio, dicta clase sobre todo a los más pequeños y cuenta con un semillero fuerte con estudiantes de 6º, 7º, 8º y 9º. A nivel del Distrito, al profesor Marco le interesa continuar haciendo parte de un colectivo de cultura festiva con el que alcanzó a reunirse a comienzos de este año, pero cuyas posibilidades de continuar estrechando lazos se vieron temporalmente interrumpidas por la pandemia.

Movido siempre por una gran inquietud sobre su ejercicio profesional y docente, el profesor Marco participó en 2019 en un Foro Latinoamericano de Pedagogía Musical, que fue patrocinado por la Secretaría de Educación y por el IDEP. A partir de entonces, señala, su relación con estas entidades se afianzó y empezaron a llegarle invitaciones

para participar en los proyectos adelantados por esta última entidad. Con uno de esos correos, llegó la invitación a participar en la Estrategia de desarrollo personal docente promovida por el IDEP.

Con espíritu curioso y animado por su convicción acerca de la “gran deuda” que tiene la escuela en materia de formación corporal, por “una grieta” que tuvo en la vida que lo movió a renovarse e interesarse por distintas aproximaciones a la conciencia corporal y porque el programa parecía un complemento adecuado para afinar los aprendizajes de la ruta de autoconocimiento que ya había empezado a recorrer, decidió inscribirse al programa del IDEP. Llegó esta invitación y dijo: “no, es la oportunidad de tener a un maestro en vivo hablando de esto y fuera de esto, tener el enlace con lo pedagógico. Entonces por eso me pareció fundamental, muy apropiado”. Llegar a las sesiones era muy agradable: los salones eran cómodos, el recibimiento era humano y caluroso, nunca ponían “problema por nada”. En las sesiones que no tenían descanso en la mitad, aclara, se trabajaban como tres horas seguidas, pero, puntualiza:

realmente no se sentía el cansancio de que ¡uy, a qué horas voy a terminar esto!, sino que a uno se le pasaba el tiempo porque realmente se comprometía en las cosas. Había un goce y un interés en lo que se hacía. Entonces era bien válida esa parte. Y al final teníamos una meriendita que era bastante oportuna y agradable, entonces compartir con los maestros, maestros de diferentes colegios en un espacio diferente más relajado y con otro tema de por medio, fue bien interesante. Era como una carga humana bien fuerte.

Esto ocurrió durante el segundo semestre de 2019. Aunque no asistió a todas las sesiones, pues solamente pudo ir a dos de Conciencia y sentido, los significados de su paso por la Estrategia están atados, fundamentalmente, a las sesiones de conciencia corporal y a los vínculos que traza entre esta vivencia y su trabajo como pedagogo musical.

Lo vivido en la Estrategia contribuyó a decantar su interés la manera en que un trabajo desde el cuerpo puede contribuir al trabajo vocal:

entonces yo estaba buscando desde lo corporal también una conciencia, una conciencia desde lo vocal para solucionar problemas vocales. O sea, como una relación de las dos cosas: lo vocal y lo corporal muy fuerte. Y digamos que eso es el interés de recuperar lo corporal en el aula.

Su trabajo en esta dirección había empezado años antes de la Estrategia, aproximándose a la lectura de libros como *Apodérate de tu cuerpo*, de Leah Kaufmann, autora a quien también seguía en su canal de YouTube sobre movimiento inteligente. También, antes de la Estrategia, ya había tenido la posibilidad de practicar yoga en Compensar con una profesora muy buena que incorporaba meditación en sus clases. Hizo también “una vuelta al mundo” googleando acerca del Chi Kung y del método de educación somática de Feldenkrais. En este sentido, todo el trabajo adelantado en el módulo de metáforas en movimiento, desde la danza y en conjunción con elementos de la cultura oriental, fue muy interesante para él porque una cosa es haberse aproximado a la importancia de adelantar un trabajo de

autoconciencia corporal, y otra distinta, afirma, llevarlo a la práctica, ponerlo en acción. Al respecto, comenta:

tener al maestro [de Chi Kung] que te está indicando es algo fundamental, que te corrige, que te crea la interacción y él me complementó muchas cosas que yo había leído, pero cosas que no había practicado. Entonces tener ese conocimiento a la mano tenerlo como al servicio de la pedagogía fue algo bien interesante.

Un ejercicio que le llamó de manera especial la atención fue uno que estaba orientado a la experiencia del vacío a través del cuerpo. En esta actividad, comenta el profe Marco, se realizaron desplazamientos por un salón cómodo en el que estaban no menos de 80 maestros. De manera individual o en parejas se realizaban ciertos movimientos que despertaban la conciencia de que no solo somos materia sino también vacío:

que uno tiene un espacio personal que incluye unos vacíos y varias Estrategias también corporales y un trabajo en parejas también interesante de cómo compartir ese vacío con otra persona, cómo poder ver la zona personal del otro y cómo poder interactuar y respetuosamente desde eso del manejo del cuerpo y del espacio que ocupa el cuerpo.

Lejos de pretender forzar o agotar el cuerpo con ejercicios demandantes, todas las sesiones de conciencia corporal invitaban al movimiento sencillo. Uno de los primeros ejercicios, recuerda, fue un trabajo con la cadera y cómo hacer un uso adecuado de esta zona que es “la raíz del cuerpo”.

De esta sesión le impactó de manera especial ver las profundas heridas que las mujeres condensan energía en ese centro vital que es la pelvis. Al final de las sesiones los participantes “se abrían” y contaban historias que sintetizaran u ordenaran la expresión corporal que acababan de vivir. En una de esas historias, por ejemplo, tuvo la oportunidad de escuchar el relato de una mujer muy joven sobre su experiencia traumática de un parto de gemelos por medio de una cesárea. El parto fue tan agresivo y doloroso que el haber tomado conciencia de su pelvis durante el ejercicio de la Estrategia

le ayudó a volverse a armar, a volver a tener conciencia de su cuerpo, entonces me impresionó cómo en carne, en lo corporal, ver la violencia que vive la mujer ¿no? las cosas duras que tiene que enfrentar en la vida, frente a tener hijos, pues enfrentarse a toda la herencia patriarcal, eso queda grabado en el cuerpo entonces como volver a rectificar su cuerpo esas cosas son bien interesantes.

Para otros asistentes, como él, las sesiones de conciencia corporal condujeron a una lectura menos centrada en la experiencia emocional y más en función del ejercicio pedagógico. Al respecto, señala:

pienso que la música, la educación tiene una deuda muy grande con lo corporal, porque no hemos tenido una formación corporal los maestros y porque pues en la historia de la pedagogía no ha sido lo central, pero creo que lo corporal es la base del ser humano, no es un elemento más, es la base.

En este sentido, añade:

creo que lo corporal que estratégicamente ha sido marginado a la escuela, porque la persona que se empodera de su cuerpo es una persona que se libera y eso es algo genial ¿no? O sea, no escribimos solamente en una hoja de papel, sino que escribimos en nuestro cuerpo, tanto como cosas terribles, como las cadenas que tenemos ahí en el cuerpo. Entonces el cuerpo es un campo de batalla tremendo, entonces se dice que es el primer territorio que hay que, digamos, tomárnoslo, ser conscientes de ello, conocerlo. La escuela muchas veces va maquinándonos, va rompiendo nuestro nexos con nuestro cuerpo y nos va desmembrando, nos dice: “quéedese quieto para que aprenda”, pero la evolución nos demuestra que es que (...) los cuerpos necesitan moverse para sobrevivir (...) El cuerpo es como la batalla que toca dar en la escuela. Pienso que es una cosa fundamental, si tú ves el cuerpo, en el cuerpo va cambiando todo, cambian los sentidos, cambian las Estrategias, cambia la forma de comunicar ¿no? Entonces es un cambio grande en la escuela.

Producto de sus reflexiones sobre el papel del trabajo corporal en la escuela, el profesor Marcos reconoce la importancia de que el docente se aproxime de manera respetuosa al estudiante, sin violentarlo, reconociendo la diversidad de estilos de aprendizaje que existen y sin imponerle sus propias expectativas de formación. En sus clases ha incorporado algunas actividades rítmico corporales, algo de movimiento y algo de respiración, aunque sabe que el camino que hay que recorrer en este sentido es muy largo.

Hay que romper “esquemas mentales” de los estudiantes que ya están insertos en su cotidianidad, como el de sentarse a copiar, y la misma estructura rígida con la que están armados los salones que no inducen propiamente al movimiento.

Sin embargo, con el camino recorrido en la Estrategia “cerró un ciclo” en torno a la conciencia corporal debe todavía debe “decantar”, la experiencia debe ser todavía más “digerida” y “asimilada”, aclara, para poder ser usada en función de su quehacer pedagógico. Pero su interés por avanzar en esta dirección, continúa vigente. Entre las “pildoritas” de la Estrategia que podría implementar con sus estudiantes, sobre todo con los más pequeños, porque con los más grandes otras variables que dificultan el trabajo entrarían en juego<sup>4</sup>, está la posibilidad de arrancar una clase con alguna técnica de relajación para que los estudiantes “se ubiquen” y tengan una “mayor concentración y un mayor sentido de estar”, y también en la parte de la técnica vocal instrumental para hacer uso consciente de la respiración:

eso [la técnica vocal] está muy vinculado a lo respiratorio. Gran parte de esas técnicas tienen a la respiración como su principal Estrategia, entonces la respiración es la forma cómo no solamente alimento mi cuerpo y toda la parte orgánica, sino cómo me apropio de mi cuerpo,

---

4 Con los estudiantes de grado 10º, por ejemplo, comenta que realizó un ejercicio de respiración que les resultó extraño. “Se sienten raros, porque como la conciencia corporal es algo nuevo en ellos y algo nuevo en la escuela, entonces son cosas que toca como ir introduciendo lentamente y de diferente manera de acuerdo a la edad”, aclara el profesor Marco.

la respiración es la Estrategia para lograr una conciencia corporal muy importante.

En cuanto a su experiencia con los demás módulos de la Estrategia, el profe Marco menciona que quizás con el que menos se conectó, en parte porque solo pudo asistir a un par de clases, fue con el que se invitaba a los maestros a “hablar con las psicólogas” para tomar conciencia de las razones por las que eligieron la vocación pedagógica. Aunque se sintió “un poco perdido del proceso que llevaban”, la Estrategia también fue valiosa en este sentido pues los maestros a veces, aclara, no tienen claras las razones que los condujeron por esta ruta.

De las sesiones en que los docentes eran invitados a escribir, recuerda que mucho de aquello que sus colegas compartían eran cosas “muy poéticas, muy bonitas”. Había, por ejemplo, comenta, una profesora de filosofía que escribía unos relatos muy interesantes: “son cosas que tienen un valor humano y pedagógico muy importante pero también un valor como artístico y filosófico muy bueno”.

En general, el profe Marcos afirma que la Estrategia le sirvió para fortalecer y enriquecer el trabajo que ya había iniciado desde lo corporal. Sin embargo, a su comprensión teórica sobre el trabajo desde y con el cuerpo, le añadió una aproximación práctica que derivó en el convencimiento de que es desde el trabajo con el cuerpo que se ancla y se enriquece también lo emocional, lo mental y lo espiritual. Si uno está tranquilo y emocionalmente bien, afirma, todo está bien. Y la relación consigo mismo le suma también su relación

con el entorno. Una visión más integral y ecológica de la vida en la que se reconoce parte de un contexto que lo invita a cuestionar sus propios patrones de consumo y sus diversas apuestas para dotar de mayor sentido de equilibrio su vida: poder viajar con su grupo de amigos “trotamundos”, reconocer la alimentación como algo importante en su vida, conectarse con su contexto, sus raíces, sentirse a gusto con sus proyectos profesionales y con la posibilidad de que “lo que uno esté construyendo pues tenga importancia para el contexto, o que sea una relación de amor”.



## Teresa

*Teresa de Jesús Sierra Jaime: una huella maestra tras bambalinas*

Teresa de Jesús Sierra Jaime, a sus cincuenta y ocho años de edad, se define como una militante por y para la vida, con todo lo que esto implicó e implica en el convulsionado contexto del país que la ha visto crecer. Con sus batallas, a costos muy altos, ha defendido, en el país del Sagrado Corazón, el reconocimiento de la diferencia, de la libertad de pensamiento y de los múltiples caminos por los que se enriquece la aventura de ser gracias al poder de las palabras y de la imaginación.

De familia desplazada por la violencia en el Cocuy, Teresa es heredera de una generación que vivió en carne propia los estragos de la polarización política regional. Supo, por las historias que le contaba su abuela materna, de las contradicciones de la Iglesia católica que, por un lado, desde la voz de uno de sus representantes, alentaba a los conservadores a quemar las casas de los liberales y, por el otro, desde una congregación religiosa en particular, nutrieron su cuerpo con alimento y educación en la escuela para niñas de un barrio obrero, de la que tiene recuerdos buenos y gratos. Con el asesinato de su abuelo liberal, en la capital, huyendo de la violencia, y el posterior asesinato de su padre a manos de un asesino a sueldo, en Bogotá, supo también lo que significaba la orfandad. Con la muerte de su padre, conoció igualmente de la fuerza de su mamá quien, para

entonces, a sus treinta y tres años, debió hacerse cargo de las necesidades del hogar, hasta entonces patriarcal, constituido por su esposo y sus cuatro hijos: Teresa, única mujer y sus tres hermanos, dos mayores y el menor.

De esta manera, la historia de Teresa está atravesada por el dolor que significa habitar en un país que mata, un país que con su cultura violenta y a través del ejercicio de poder, de la intimidación y de las amenazas, acorrala, silencia y aniquila todo cuanto considera peligroso o diferente. Pero al mismo tiempo, su historia también está atravesada por la fuerza que le da reconocer y reivindicar su propia trayectoria de vida y de pensamiento. Por el coraje y la valentía con la que ha resistido a todo cuanto le oprimiera el alma y le significara acallar su voz o defender sus posturas e ideales.

Temprano en su juventud, con sus amigos y de la mano de su hermano mayor, quien hacía parte de las juventudes soñadoras que querían jalonar cambios sociales que el país necesitaba, empezó a nutrirse, de lecturas libertarias con las que se posicionó como un sujeto histórico y político. Un sujeto político femenino enmarcado por el momento histórico que le tocó vivir y que, culturalmente, ya distaba de aquel tiempo vivido por su madre: una mujer a quien casaron, luego de que un cura dictaminara acerca de su pureza y castidad, a los catorce años de edad. Y en medio de esta oleada de “reconocer”, saberes y sentires, de duros golpes de realidad, la literatura siempre estuvo acompañándola como un refugio y una balsa en altamar: “me gusta escribir, me gusta leer, creo que los libros han sido

como la barca que ha impedido que yo naufrague y han sido ese vaso del que yo he bebido en momentos difíciles y también en momentos bellos”, aclara.

Con el firme propósito de estudiar Filosofía y Letras, ingresó entonces a una universidad privada en Bogotá. Pronto renunció a esta pretensión, pues no pudo conseguir un trabajo diurno cuyo horario le permitiera responder con sus obligaciones académicas y económicas. Buscando algo similar, optó por estudiar Español y Literatura con énfasis en francés en la Universidad Pedagógica, asumiendo, a la par, los retos y acertijos de la maternidad. A distancia, cursó también la carrera de Comunicación Social con énfasis en Comunicación Comunitaria porque, afirma sonriente: “no olvidaba las insignias de las épocas juveniles porque, compañera, había que transformar la sociedad”. Posteriormente, obtuvo el título de Magíster en Estudios Literarios, gracias a una convocatoria de la Secretaría de Educación del Distrito para promover la formación de los docentes. En 2019, la profesora Teresa ganó el primer puesto en el XIII Concurso Leer y Escribir, categoría Úrsula Igüarán para docentes escritores, siendo reconocida con la Orden Civil al Mérito Literario Don Quijote de la Mancha por el Concejo de Bogotá.

Realizó también una especialización en Informática que, de hecho, fue su primera asignación como docente en la Secretaría de Educación del Distrito en el año de 1997. Ya antes, sin embargo, Teresa había trabajado como docente de Literatura en colegios privados. De uno de ellos tiene un recuerdo amargo cuyo duelo se mantuvo como

una ventana abierta durante varios años. Se trata de una expulsión por parte de las monjas españolas que regían el colegio en el que trabajaba. Se valieron entonces del pretexto de que ella había sido la única de los docentes que estaba inconforme con mantener el mismo salario de un año a otro. En realidad, el despido obedeció a que, pese a que era reconocida por “las monjitas” como una maestra excelente, que sabía mucho, y que impactaba a las niñas, tenía “una ideología peligrosa” inspirada por lecturas como *El miedo a la libertad* de Erich Fromm y otros textos de dudoso provecho y reputación.

Con su ingreso al Distrito y luego de librar batallas semejantes en defensa de aprendizajes significativos que inspiraran cuestionamientos y contribuyeran en la búsqueda del sentido de vida, y de encontrar resistencias y malestares en el cuerpo docente y directivo para jalonar cambios e implementar sus proyectos, se presentó a una convocatoria para ser coordinadora y poder así llevarse todo su arsenal de capacidades, saberes y entusiasmos a otra escuela dispuesta a ser tocada, transformada, por el ejercicio de pensamiento.

Ya en calidad de coordinadora, inicialmente de convivencia, en algún momento de primaria, y luego académica, cargos que ha ejercido por los últimos quince años en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía, impulsó con ahínco y financió de su propio pecunio proyectos tales como “Otra escuela es posible”, a través del cual invitaba a los estudiantes a leer y a escribir. O mejor, a leerse y narrarse en busca de sentido, de propósito de vida. Las dificultades para llevar

a cabo este proyecto y las resistencias que genera entre algunos miembros del cuerpo docente han sido enormes. Con violencias simbólicas como aplicarle la “Estrategia del hielo”: no hablarle, ni determinarla, desprestigiar su labor, un sector la ha declarado como “enemiga del gremio”, no solo por el proyecto mismo, sino por el apoyo incondicional y comprometido a iniciativas docentes, como el club de lectura “Apapaches”, que camina en similar dirección. Sobre el momento que vive la escuela, aclara:

todas esas violencias invisibles se viven en la escuela pública donde también hay una hegemonía tomada que se impone a sangre y fuego y donde también hay muchísimos sacrificados. Las escuelas son campos de batalla, pero campos de batallas fuertes, donde no se dispara un solo tiro pero donde se mata a cada rato la dignidad de algunos docentes, de algunos chicos, también las esperanzas de transformación del país. Desde esa perspectiva ha sido durísimo. Pero bueno, he resistido, el proyecto me ha permitido resistir porque en la comunidad digamos he logrado impactarla, la comunidad es la que me ha acogido, me ha auxiliado y algunos colegas (...) Hay un escepticismo también y una anarquía instalada, unos imaginarios también instalados que hacen difícil la gestión porque en el imaginario de los profes también está la idea que el directivo docente es el enemigo, la autoridad es el enemigo, entonces hay que ir contra todo enemigo.

En medio de este panorama, Teresa no duda en afirmar con contundencia que los desencuentros en la escuela son tan grandes y tan fuertes que allí puede estar el origen de

los desequilibrios en la salud mental de los maestros. Y en medio de las luchas que se libran a diario en este campo de batalla surge, para ella, una luz:

una fuente de la que “beber un poco de la esperanza de ser a través del proyecto ser alma maestra. Es la primera vez donde yo me he sentido acogida sin prevención y donde he sentido que puedo ser sin que me juzguen y sin que me rechacen y sin que me sacrifiquen.

Llegar a la Estrategia significó, en primera instancia, el reconocimiento sorpresivo de Teresa de que, efectivamente, el alma de la escuela está herida. De que allí se invierte más tiempo en “tapar los goles que el mismo colega le quiere hacer” que en “jugar todos en el mismo equipo”. Escuchar las historias de sus compañeros en las actividades propuestas por la Estrategia le permitió ver que su forma de ver y de sentir estaba lejos de ser un simple juicio subjetivo, parcializado y sin fundamento:

Entonces, cuando yo llego al programa de “Alma maestra” pues yo pensaba que era yo. No, pues claro, me echaron las monjas y ahora allí [en su colegio] también. No, definitivamente soy un peligro. Pero cuando yo empiezo a escuchar las historias que ellos van contando, digo: caramba, es que sí está pasando, no me lo inventé, no es paranoia mía. Sí está sucediendo en las instituciones educativas, está lastimado el ser. El ser como tal. Y también está el proceso pedagógico también bastante viciado por imaginarios que se han instalado, es decir, sí necesitamos, como lo han dicho ustedes, y como lo hacen ustedes, reconstruir

el ser. Sanar el ser para que haya allá un mejor proceder y un acontecer más tranquilo porque de lo contrario vamos a terminar muy mal.

De esta iniciativa impulsada por la Secretaría, le atrajeron las palabras “ser cuerpo”, “ser maestros”, “ser alma”, y le pareció interesante asistir a un programa que no condujera a créditos ni promoviera ningún tipo de competencia con el otro. Esto fue en el segundo semestre de 2017 y desde entonces no solo no se ha desvinculado de la Estrategia, sino que cursó el diplomado propuesto al año siguiente y ha faltado solo en contadas ocasiones. De su primera sesión recuerda haber salido muy conmovida porque varios participantes, con el acompañamiento asertivo que hacían las psicólogas que lideraban la sesión, “lloraron y manifestaron situaciones muy dolorosas de la vida de maestros (...) Yo nunca decía que era directivo docente. Ya hasta el final confesé porque dije: Dios mío, me van a fusilar (risas)”. Espacios como estos, opina Teresa, suplen la soledad a la que se enfrenta el maestro en su día a día y la falta de reconocimiento que pesa sobre su labor. A su vez, posibilitan un encuentro honesto y abierto en el que lo dicho por sus colegas se queda en la intimidad del grupo: “eran esos secretos y complicidades del grupo donde cada quien podía poner en el tapete su dolor y los otros no le iban a pasar por encima y a pisotear como pasa en la escuela”, afirma.

En este sentido, la Estrategia le permitió reconocer que aún tenía heridas sin sanar y duelos en los que aún debía trabajar para ir recomponiendo, con más seguridad y

menos angustia, el rompecabezas de su propia vida y hacer las paces con el mundo escolar. En estos procesos ayudó el hecho de sentir que el espíritu colectivo del ser maestros podía manifestarse sin la presencia de un ojo que juzga, de un ojo que censura y califica; el reconocimiento respetuoso de todo cuanto cada uno de los participantes de la Estrategia es, y el hecho de reconocer que en efecto hay un dolor colectivo que atraviesa a esa escuela hoy herida de gravedad. En conjunto, todo esto le permitió llenarse “de esperanza también nuevamente frente a lo humano, frente a la escuela misma, frente a los otros, para tener consideración también porque ¡caramba! Yo no conozco sus vidas y vaya uno a saber qué duelos han hecho ¿no?, qué duelos les falta por hacer”. Ahora, recién recibida de abuela y en su proceso de jubilación, Teresa no se irá reñida con la escuela, como tristemente lo pronosticaba antes de su paso por la Estrategia. Esta le posibilitó caminar y enfrentarse a su día a día en la escuela con más tranquilidad, con más serenidad.

De las actividades allí propuestas salía con un ánimo muy vital: feliz y reconfortada, especialmente de las actividades que implicaban juego. De esas salía contentísima y sonriente, mirando a sus colegas como diciendo: “caramba, qué bonita mañana”. Ese “regalo que se hacía” le proporcionaba también una sensación de “liviandad” que no solo se debía al hecho de haber verbalizado una carga sin procesar, sino a todo cuanto dejan el juego, la risa, el llanto, o la contemplación de un movimiento realizado con absoluta conciencia. El tomarse el tiempo para observar una mano en movimiento, una mano que sube y que baja con total

lentitud. Y de los efectos que trajo consigo abrirle espacio a esa lentitud y a esa calma en las tareas cotidianas. Así, en la escuela, podía en algunas ocasiones decirse a sí misma: voy a “salirme de mí misma y voy a hacer esto con lentitud”. Los beneficios de la práctica no tardaron en aparecer. Por ejemplo, en medio de una situación tensa con un papá que no hacía sino “madrear”, se le “prendió la chispita”: pedirle disculpas y decirle que no se iba a poner a forcejear con él. Que ahí en la escuela se forma a los estudiantes de la mano de los padres, y no en su contra. Y el papá, como era de esperarse, se calmó.

Y así, Teresa incorporó de la Estrategia a su cotidianidad, lo que llama “el estar sin estar”. Tomar las cosas con más calma. Darse tiempo para caminar más despacio, para degustar un almuerzo, saborear un instante y poner énfasis en los sentidos: mirar, tocar texturas, ser “como uno de sus gaticos” que está cómodo y relajado en su espacio, sin necesidad de forcejear con nadie cuando no se siente amenazado. Simplemente atenta, y con la presencia a la que invita el *mindfulness*, estar.

## Zami

Zami

Zami<sup>5</sup> es una mujer de cuarenta y dos años de edad, cabeza de familia y madre de dos hijos: un niño de ocho años que estudia en el mismo colegio en el que ella trabaja como profesora, y una hija de diecinueve años que es auxiliar de enfermería y quien actualmente adelanta estudios de medicina gracias a una beca que le otorgó la Secretaría de Educación.

Cuando fue mamá por primera vez a los veintidós años de edad, Zami tenía solo un técnico que no le permitía generar suficientes ingresos económicos para sostener a su hija. Repartida entre maternidad y el trabajo, decidió también empezar a estudiar con el anhelo puesto en cumplir su sueño de convertirse en maestra y en mejorar su situación económica. Durante esta época, comenta Zami, fue una “mamá esclavizada al 100%” porque el tiempo a duras penas le alcanzaba para trabajar y estudiar y así sacar a su hija adelante. Cuando su hija estaba ya grande, “llegó el pequeñito y quedé encerrada nuevamente”.

Luego de haber trabajado en distintos oficios, entre los que estaba una microempresa para hacer uniformes de colegio, haber tenido su propia guardería en la que “fue la mamá de una cantidad de niños que ya están hasta en la universidad”

---

5 Nombre cambiado a solicitud de la entrevistada.

y haber trabajado en un colegio privado de Ciudad Bolívar, Zami orientó sus esfuerzos para licenciarse y entrar a trabajar directamente para el Distrito. Ya graduada en Licenciatura en Lengua Castellana, ingresó a la Secretaría del Distrito hace cinco años y actualmente se desempeña como docente provisional de estudiantes de grados 6º, 7º y 8º del Colegio Externado Nacional Camilo Torres.

De su experiencia como docente del Distrito afirma que escogió este proyecto de vida por vocación. Aunque reconoce que socialmente los docentes del Distrito son considerados como “los más vagos del país”, afirma que nadie se da cuenta con cuántos niños deben trabajar, ni todo el esfuerzo y la paciencia que implica sacar adelante a los 40 o 200 estudiantes que pueden llegar a manejar. Sabe bien que, dependiendo del grado escolar para el que sea asignada, su labor va más allá del hecho de impartir una clase:

Uno tiene que ser la profesora, pero la amiga al mismo tiempo, pero a veces la mamá, dependiendo. Yo trabajo según donde me toque el nombramiento, primaria o bachillerato. Entonces siempre terminé haciendo el papel a veces de la mamá cuando es con primaria para ayudar a sacar adelante a los niños; otras veces soy la amiga cuando estoy en bachillerato con los grandes.

Pero estos distintos roles que asume con sus estudiantes no significan para ella una carga o un peso adicional. Por el contrario, afirma que es docente por vocación, que asume estos distintos roles como parte de su gratificante labor, sobre todo, ama profundamente a “sus enanos”. Así

los llama, independientemente de la edad que tengan. De ellos aprende tanto como ellos de ella y los vínculos que crean son tan estrechos que, por ejemplo, ahora en tiempo de cuarentena, se ha convertido en una especie de “línea amiga” disponible para sus estudiantes, especialmente para aquellos que no cuentan en casa con un apoyo emocional real en momentos de crisis o necesidad. Ellos son como “su línea de vida, son unos hijos más”, afirma.

Si bien le apasiona y se siente a gusto con su trabajo como maestra, en un momento de su vida sintió que necesitaba añadirle “algo más” que la sacara del “régimen hogar-trabajo” al que se encontraba sometida. A la Estrategia llegó gracias a un correo de invitación que recibió a comienzos de 2019 y cuya propuesta le había parecido interesante: “vi el programa y me gustó y entonces dije: hagámosle y tratemos de ver qué es. Uno tiene que buscar nuevas experiencias siempre”, se dijo a sí misma.

Movida por la curiosidad, empezó a acudir al encuentro de cada sábado y, afirma, “la experiencia fue espectacular. O sea, me hizo encontrarme conmigo misma y darme cuenta que mi rutina no era eso [la rutina trabajo-hogar], que la vida de uno es mucho más amplia que eso”. Aunque Zami solo participó en la Estrategia el primer semestre de 2019, hoy recuerda sus vivencias con agradecimiento, no solo porque fue el primer espacio de cuidado y desarrollo personal en el que ha participado, sino porque allí adquirió herramientas que hoy configuran el arsenal de recursos emocionales y corporales con los enfrenta el día a día.

Estos le han resultado especialmente útiles en tiempos de aislamiento social, aclara.

De las actividades que más le gustaron recuerda las sesiones guiadas por psicólogas. Para ella, estas eran como un “encuentro con uno mismo”, con su “propio yo”. En estas sesiones apelaba a los recuerdos, a las cosas que marcaron su vida y que no le permitían continuar recorriendo su camino desde el perdón y ligera de equipaje.

A veces se presentaban situaciones en las cuales uno recalaba, dolores, sufrimientos muchas cosas que se acumulan en la vida de uno, lo liberan a uno y le permiten salir de esos yugos que desde niño a veces acumula, por diferentes situaciones, que hasta los mismos papás permitieron que pasaran y nadie hizo nada. Entonces sí, esa es una de las más bonitas experiencias que me permitió encontrarme conmigo misma y abrir un espacio en mi vida para todo, dándome cuenta de lo valioso que es uno como persona y que uno puede salir adelante independientemente con todas las situaciones o circunstancias que se presentan en la vida y cuando terminaba la sesión, ¡salía libre!

La sensación de ligereza con la que ella y los diez compañeros salían de estas sesiones tenían tanto que ver con el hecho de que todos en algún momento tuvieron que “llover por determinadas situaciones o circunstancias que se nos presentaron en la vida”, como con la atmósfera de confianza y de camaradería que se generaba con el grupo de maestros que los animaba a hablar y compartir asuntos muy personales. En este momento, “doy gracias a Dios

de que esta Estrategia me ayudó a liberarme, a quitarme una carga adicional que a veces uno mismo como mujer se echa encima creyendo que hace bien, y no...”. Durante este proceso de liberarse de cargas, Zami tuvo la posibilidad de compartir con un grupo “espectacular”. Y ese proceso de compartir sus experiencias con otros era, para ella, un espacio muy bonito.

Porque entre colegas nosotros no nos juzgamos y más porque nosotros vivimos situaciones muy similares a diario con nuestros estudiantes, entonces el hecho de ver que tú tienes una historia de vida muy similar, o tu compañero tiene historias de vida similares a la de tus estudiantes, uno dice: hay que apoyar y hay que ayudar a sanar. Entonces como que uno ayuda a liberar y entre todos no se juzgaba, sino que, al contrario, se decía que nos apoyábamos y que nos colaboramos en el momento que era el indicado.

Para Zami, por tanto, compartir sus vicisitudes de la vida cotidiana, o de sus heridas del pasado no suponía ningún tipo de conflicto. Ninguno, salvo, quizás, por los momentos en que las facilitadoras los invitaban al contacto físico entre compañeros a través de un abrazo, un baile, o un juego: “yo no he sido una persona de abrazos entonces el contacto físico es como raro, es extraño”. A pesar de la sensación de incomodidad que le generaba esta invitación, este espacio significó para Zami la posibilidad de compartir las situaciones por las que estaba atravesando y de dar y recibir apoyo para ver “entre todos, qué solución podíamos darle a la situación y el por qué pasan las cosas”. En esta medida, funcionó para ella como “una clase de terapia” sobre

la que se escribía y que podía ser narrada para los demás: “yo siento que nuestra historia de vida debe ser un libro abierto, las experiencias de vida sirven para todos y para crecer uno como persona”, afirma.

Para la profesora Zami, la “terapia” no solo se limitaba a hablar sobre sí misma y a escuchar a los demás, sino a la posibilidad que tuvo de entrar en contacto con su propia respiración, de reconocer cómo funciona su cuerpo y cómo puede “controlar sus emociones” a través de la actividad física. Sobre las actividades que estaban centradas en el movimiento y reconocimiento corporal, afirma que:

el haber hecho yoga o aprender a hacer yoga, aprender a reconocer cómo respira mi cuerpo y cómo logro escucharlo y sentir lo que hay alrededor de él sin necesidad de estar un bosque, o en un lugar sola, es una experiencia como tal. Yo creo que es inolvidable, me enseñó a conocerme mí misma en todos los momentos, en todas las facetas de mi vida. Mi cuerpo no es solamente la masa de músculos, huesos y que camina se mueve y lo alimento, sino que también tiene su variedad, tiene su significado y le permite a uno identificarse y poderse controlar en determinadas situaciones.

Actualmente, Zami continúa incorporando lo que aprendió en la Estrategia. Durante el confinamiento, por ejemplo, si- gue levantándose a las cinco de la mañana, practica yoga con la ayuda de un video de YouTube y luego sí se enfrenta a la rutina que de momento le exige estar varias horas sentada frente al computador. A nivel emocional, afirma también

que la Estrategia le ayudó para quererse más, para dejar de poner a los demás por delante de su propio bienestar:

me tengo que querer de la misma manera como quiero a los demás o mucho más porque, la que trabaja o la que se friega soy yo, entonces la parte de quererme hacerme respetar, hacerme valorar, en todo momento y el apreciar determinadas situaciones o circunstanciarías que se presentaran en mi vida me permitió como cambiar mi forma o mi perspectiva de ver muchas cosas.

Con una actitud muy positiva afirma que, en efecto, hay que soñar y creer en que es posible alcanzar sus sueños y en esforzarse para ser feliz. “No en ser feliz porque mis hijos sean felices, sino en ser feliz porque yo merezco ser feliz”, sostiene.

Desde su paso por la Estrategia ha notado pequeños cambios como, por ejemplo, haberle dejado de “huir a las reuniones de grupo” y reconocer que es importante interactuar y socializar un poco más. Con sus estudiantes, la Estrategia ha sido como una “entradita adicional” para poder lidiar con chicos que a veces llegan al colegio como una “bomba”, independientemente de la edad que tengan”. En estos casos, Zami realiza variaciones frente a lo aprendido en la Estrategia para manejar las situaciones que se le presentan con los más conflictivos. Por ejemplo, realizó con ellos el ejercicio de “ponerse en los zapatos del otro”, apelando primero a ejercicios de respiración. Este ejercicio, que se realizó con los ojos vendados, caminando por todo el salón como “la gallina ciega”, pero reconociendo la respiración, perseguía que los estudiantes aprendieran a reconocer que

“podían trabajar en equipo”. Algunos lloraron, aclara la profe, porque se sentían perdidos y afloraron sus miedos y angustias. Al final, la profe considera que este ejercicio contribuyó para que se “acabara la grosería, la brusquedad el maltrato que había entre ellos mismos, por el acompañamiento la situación que se vivía en el grupo”.

Aunque la “gallina ciega”, aclara, no es una actividad realizada en el marco de la Estrategia, la incorporó al ejercicio del “ponerse en los zapatos del otro” gracias a un diplomado que había hecho en otra universidad sobre desarrollo de habilidades socioemocionales: “Ahí mezclé lo de la respiración con las emociones, porque si yo sé respirar bien, sé controlar mis emociones”. A manera de balance general, afirma la profe:

La Estrategia me aportó una paz espiritual impresionante (...) manejo todo: manejo respiración, manejo paciencia, hago actividades, a veces cojo el palito que nos regalaron hace un año y me pongo hacer estiramientos en brazos, espalda. Hasta golpeo el piso haciendo la actividad como tal para aprender a controlarme en determinados momentos. Llega el momento en el que uno a veces dice: voy a estallar por el encierro, pero pues aquí me calmo porque tengo dos hijos. Los dos hijos tienen que estudiar en la casa igual que yo y que debo controlarme en todas las emociones o situaciones presentes. Por lo tanto, es una experiencia de vida en este momento. Como tal, la Estrategia me ayudó a superar todo este encierro de cuarentena. Uno dice: en algún momento vamos a salir de la cuarentena, pero en algún momento también vamos a estar bien en todo.

## Zoraida

*Zoraida: mi historia, breve-real*

Zoraida es una mujer de cincuenta y siete años de edad a quien le encanta la expresión artística y creativa. En particular, la mueven la pintura, la música, la danza y el teatro. Para ella, “el arte lo es todo, el arte es vida”. Consecuente con su forma de ver y de sentir, hace parte de grupos de coro y de tuna, espacios que ha conquistado en materia del disfrute y de cuidado de sí y que extraña profundamente ahora que los ensayos durante este inusual tiempo de cuarentena están suspendidos. Sin embargo, Zoraida no para de bailar, de ejercitarse a diario, así sea saliendo a caminar, o siguiendo un video de You Tube, o un curso de danzas por Facebook. Y se prometió a sí misma que con prontitud retornará a la pintura en tela, otra de sus aficiones.

Es mamá de una ingeniera de alimentos y de un hijo que está en la Fuerza Aérea que no vive con ella hace seis o siete años. Un par de años antes de la partida de su hijo, tomó la decisión de separarse de su expareja y padre de sus hijos, evento que se sumó a una crisis de sentido por la que atravesó y que le hizo cuestionarse, a sus cincuenta años qué había hecho hasta entonces con su vida. Buena parte de la respuesta a esta pregunta la encontró en el reconocimiento de la necesidad de pensar “un poquito más” en ella y en volver a conectarse con su lado más artístico y cultural.

Se ha desempeñado en el ámbito escolar durante los últimos treinta y cinco años. Tiene diez años de experiencia docente con niños de primaria y en los veinticinco restantes ha ejercido el rol de orientadora de secundaria, principalmente. Además de haber realizado diferentes diplomados y cursos de formación, es psicopedagoga de la Universidad Pedagógica Nacional y especialista en Educación y Orientación Familiar en la Monserrate. Gracias a su temprana convicción de querer ser maestra, y al apoyo de su madre, logró realizar un bachillerato pedagógico y graduarse de la Normal de Nuestra Señora de la Paz. Este tiempo de formación lo recuerda con gran cariño y agradecimiento.

Aunque inicialmente pensó en estudiar Educación Física, optó por la psicopedagogía animada por unos talleres “muy ricos” que realizaba una practicante de la Normal. Tiempo después, ingresó a la Secretaría de Educación del Distrito. Con veinticinco años de trabajo cumplidos en el Colegio La Gaitana de la localidad 11 de Suba, afirma, con orgullo, que se hizo docente “porque quiso”. Por pura vocación.

De su experiencia como docente y como orientadora realiza, en términos generales, un balance positivo. Sin embargo, en sus reflexiones reconoce que la escuela ha cambiado mucho, que era más feliz con los estudiantes de antes y que el cambio lo ha sentido de manera especial desde el año 2000 para acá, dada, quizás, la influencia que los cambios tecnológicos han traído a nivel social. Por otro lado, las problemáticas sociales relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas de los estudiantes, la formación de pandillas y los abusos sexuales son solo algunos de las

difíciles situaciones que día a día golpean a la escuela, a sus estudiantes y a sus familias y que suponen un reto complejo de asumir desde el rol que desempeña. Esto lo menciona como algo negativo de su rol, algo que “le da muy duro”.

A esta cruda realidad se suma también el hecho de que, aunque las funciones de su rol son explícitas, existe la tendencia por parte de los rectores y de la SED a delegar más funciones de las que se pueden asumir. En consecuencia, el cansancio, la tensión, la falta de reconocimiento por la labor desempeñada y la sensación de que en algunas ocasiones los estudiantes la ven como “el enemigo”, despertaron en ella un profundo malestar que alcanzó su punto crítico hace cinco años, aproximadamente. De su ser se apoderó una sensación de miedo constante, de no querer ir al colegio, de cansancio y de no poder dormir. A tal punto sintió este peso emocional que le resultó necesario buscar ayuda psicoterapéutica. Esta época la recuerda como algo “bien feo” en su vida. Hoy sabe que su cuerpo somatizó el exceso de tensión, causada en buena medida por una sensación de impotencia frente a la realidad social que la desbordaba y por la cual llegó a desarrollar sentimientos de culpa. Gracias al apoyo que recibió de la rectora quien le enviaba mensajes de aliento y de reconocimiento a su trabajo, de la psicoterapia y de la medicina alternativa, logró regresar al colegio después de los seis meses de incapacidad que debió tomar para recuperarse.

En ese tránsito de regreso a sus actividades laborales, se vinculó a la Estrategia. Esto ocurrió en 2018, gracias a una compañera que le habló del programa. Asistió a los

primeros encuentros y rápidamente se dio cuenta de que, aunque estaban compuestos por distintos módulos, podía “encajar” en cualquiera porque uno no era prerequisite del otro para poder participar. Se sintió motivada por el programa y por la manera en que estaba constituido. Todo, desde los deliciosos y nutritivos refrigerios, los materiales y el reconocimiento que de los profesores “no llegaban a improvisar”, la motivaron desde el comienzo a continuar con el programa. Al siguiente semestre de haber iniciado, se contactó con el IDEP para saber cuándo retomarían el trabajo. Allí le informaron que estaban planeando hacer un diplomado. Sin pensarlo dos veces, se inscribió y faltó a muy pocas sesiones.

Realmente es que era un espacio para mí, ¿sí? yo lo entendía así: un espacio para mí en donde de todas formas yo compartía con el otro y salían unas cosas espectaculares, ¡uy! Sí, era que salían unas cosas increíbles. Ver tanta creatividad en las compañeras, a nivel de lo que escriben, a nivel de lo que éramos capaces de hacer con el movimiento, o sea para mí, de verdad, todas, todas, las gocé mucho.

El gozo venía del reconocimiento de que cada módulo que componía la Estrategia tenía un sentido cuidadosamente pensado por los facilitadores. Metáforas en movimiento, corporalidad y expresión, los encuentros con las psicólogas, los que enfatizaban en la escritura, todos, afirma, giraban en torno “al ser”. Era, describe, un momento para dejar de correr. Sabía que no tenía que llegar los sábados a “marcar tarjeta” pero, aun así, siempre “quería llegar a tiempo”. Esto no le generaba ningún problema; madrugar

los sábados para estar muy puntal al inicio de las sesiones. Salvo por una facilitadora con quien no logró “conectar” porque conducía la sesión como una “terapia grupal” en la que no se sentía dispuesta a participar, todos los demás “tenían magia” y creaban una atmósfera única de respeto que en parte explica, en su caso, el éxito de la Estrategia.

Era un espacio que rompía con su rutina laboral y que la ponía en sintonía con sus colegas desde otro lugar muy distinto a aquel que experimenta en el ámbito laboral y que la lleva a afirmar, con algo de cansancio, que “con los docentes no se puede trabajar (...) no creemos en nosotros mismos (...) a veces hay como cierto celo”. Con los docentes de la Estrategia no había espacio para el malestar. De hecho, compartir con personas más jóvenes y ver en los rostros de todos los participantes una actitud de agradecimiento por cada sesión vivida es algo que Zoraida recuerda con especial cariño.

“Yo quería ser. Reaprender. Desaprender, ser”, sostiene. Con esta actitud, cada sesión significó para Zoraida una oportunidad para el disfrute, para la diversión, para el descanso y para el encuentro de sí. Un sábado, por ejemplo, comenta que la invitaron a “algo de Tai-chi”, práctica que hasta entonces era nueva para ella, y que “fue tan rico, tan chévere, tan descansado”, que de cada sesión salía sintiéndose relajada, feliz. “Era casi de las últimas en salir”, puntualiza.

A nivel corporal, en este momento de su vida, afirma haber integrado de la Estrategia desde el hecho de hacer conciencia de una parte del cuerpo, como los pies, que no

solemos notar, hasta la realización del movimiento consciente: presionarse la planta de los pies a la manera que enseña la digitopuntura, realizar estiramientos, mover el cuerpo libremente sin perder de vista que eso que hoy reconoce como “falta de coordinación” se resolverá en la medida en que no deje de moverse.

A nivel emocional, hoy sigue apelando a la escritura como un mecanismo para volcar sus emociones, para hacer catarsis cuando así lo necesita y soltar la emoción que la perturba: “Y me funciona mucho el escribir, o sea para poder sacar algo que no está bien en mí, tengo que escribirlo, definitivamente. Mientras no lo escriba, como que sigo ahí en la mente dándole vuelta y vuelta, entonces yo escribo, así rompa. Porque hay cositas pues que no puedo dejar por ahí”. Esta técnica la aprendió gracias a una invitación de una de las facilitadoras a escribir un diario. A esta persona, aclara, hoy le agradece este refugio de desarrollo personal y el hecho de que, gracias a ella, perdió el miedo a escribir y accedió a un nuevo canal para entrar en diálogo consigo misma siempre desde una actitud de agradecimiento.

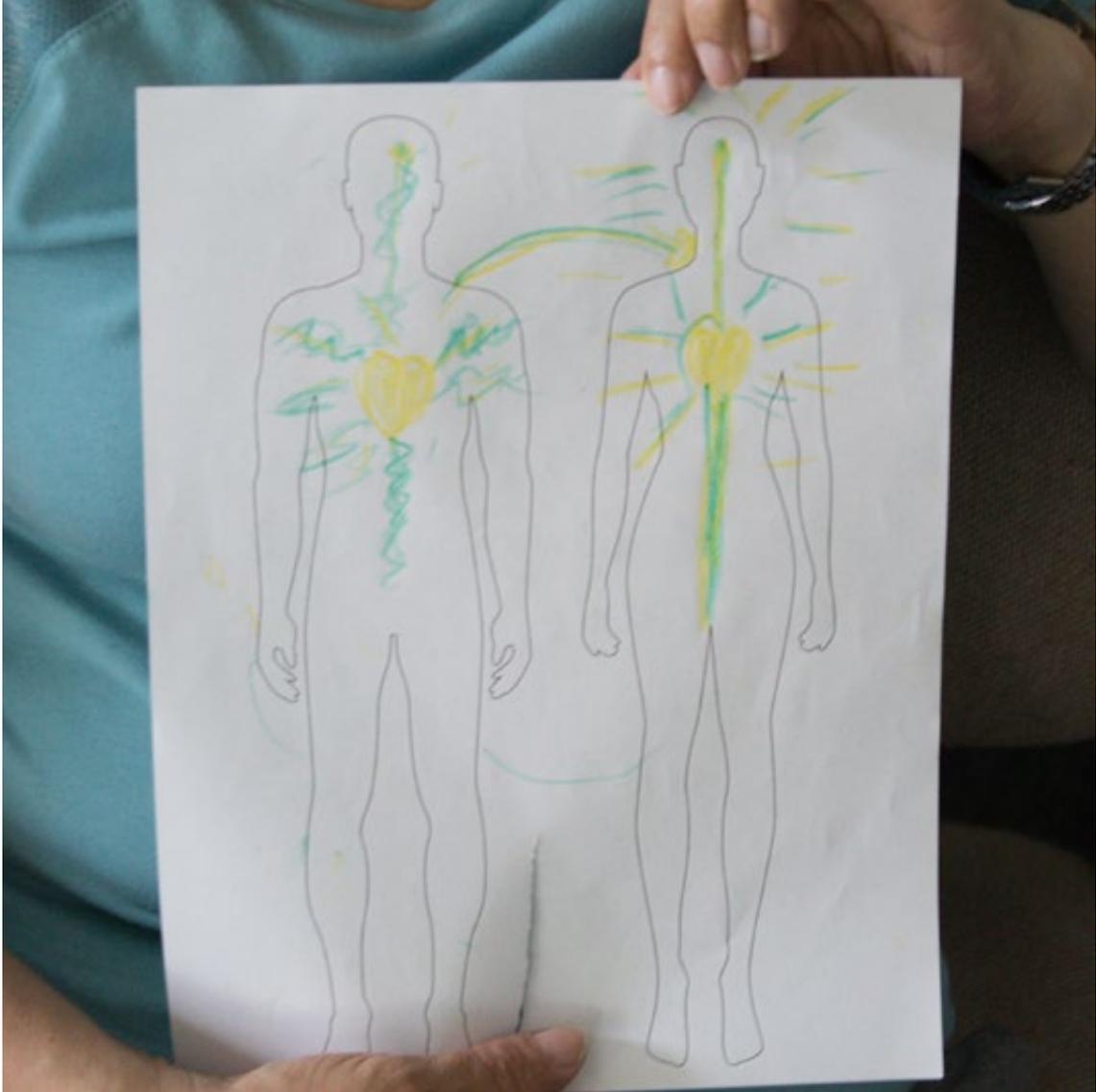
Respirar, aquietar la mente y abrirle un espacio a la pausa antes de responder impulsivamente a un requerimiento o un llamado, también es algo que ha venido implementado en su vida cotidiana. Sabe, sin embargo, que lograr dejar de “airarse” con facilidad y que abrirle espacio a la meditación es difícil y que aún tiene un largo camino que recorrer en este sentido, como suele suceder con cualquier compromiso orientado al desarrollo personal. La inquietud por esta práctica, sin embargo, gracias a opciones que ofrece YouTube,

como la de hacer un reto de 21 días de meditación guiada por Deepak Chopra, hacen parte de los recursos a los que apela para transitar por los caminos del autoconocimiento que siempre requerirán esfuerzo y disciplina, tal y como ella lo afirma, día tras día, hasta el último de sus respiros. En esta ruta, la acompaña, además, el recuerdo de haber visto la tranquilidad en los facilitadores del módulo de metáforas en movimiento. El referente de los efectos que produce el trabajo de sí eran, en esta medida, visibles, fácilmente reconocibles. Hoy, al final de su experiencia con la Estrategia, Zoraida dice lo siguiente de sí misma:

Puedo decir que soy más consciente de reconocer mis debilidades y potenciar lo que hago bien; antes me calificaba así misma muy duro; quienes me hacían ver lo contrario fueron algunas amigas que me decían: recuerda todo lo que has logrado, cómo sacaste adelante a tus hijos, recuerda lo que me ayudaste durante la carrera cuando yo estaba enferma... Es un gran logro aceptarme ahora como soy con mis fortalezas y debilidades, entender que no soy buena para todo, que hay cosas que definitivamente no hago bien, y eso está bien, sin lamentarme ni culparme, soy un ser único, especial, con muchas fortalezas, sensibilidad, con capacidad para aprender, soy maestra, orgullosamente maestra, aún conservo la utopía con la que ingrese a mis dieciocho años; dar lo mejor de mí. A todos: gracias, gracias, gracias<sup>6</sup>.

---

6 Este fragmento fue modificado considerablemente por la entrevistada durante el proceso de elaboración de la narrativa. Por lo tanto, no podrá ubicarse literalmente en la respectiva transcripción.







**Anexos.**  
**Protocolos de entrevistas**  
**y grupos focales**

## Protocolo entrevista semiestructurada docentes

### *Datos básicos de caracterización*

¿Podrías presentarte, por favor? Nombre, dónde naciste, edad, estado civil, hijos, formación, tiempo de ejercicio docente, colegio en el que trabajas, rol en el que te desempeñas actualmente, etcétera.

¿Qué me puedes contar de tu experiencia docente?, ¿cómo han sido estos años?

### *La Estrategia en retrospectiva*

1. ¿Recuerdas en cuántas y cuáles actividades de la Estrategia participaste y en qué momentos?
2. ¿En qué momento de vida te encontrabas cuando decidiste hacer parte del proceso de formación de desarrollo personal docente con la Estrategia?
3. ¿Habías participado de ejercicios similares de desarrollo personal en otros contextos, cuáles?
4. ¿Podrías narrarme, lo más detalladamente posible, un día cualquiera de tu participación en las actividades de la Estrategia? Trata de describir a qué horas debías levantarte, cuál era tu estado emocional al disponerte a salir al sitio de encuentro, qué sucedía cuando llegabas, durante el desarrollo de la sesión, al finalizar, qué reflexiones recuerdas haber hecho sobre la Estrategia en el camino de regreso a

tu casa, en qué estado emocional llegabas a tu hogar, etcétera.

5. ¿Recuerdas alguna actividad en la que te hayas sentido muy involucrado(a) y otra con la que no te hayas enganchado? ¿De qué dependía que te sintieras más o menos involucrado(a) con las actividades en las que participaste?
6. ¿Puedes recordar alguna actividad en particular con la que te hayas sentido muy cómodo(a) y otra que haya supuesto algún reto o malestar (de tipo físico, mental o emocional) y señalar por qué?
7. ¿Tienes alguna anécdota o historia relacionada con la experiencia durante la misma o después que quieras compartir?

### *Del cuidado y la transformación de sí*

1. ¿Cómo ha sido en tu vida profesional el balance entre la esfera personal y la laboral?
2. Cuéntame un poco cómo cuidas de ti (¿a nivel físico, emocional y mental?) en general, y en tu contexto laboral, de manera particular.
3. ¿Qué papel jugaron las actividades en las que participaste con la Estrategia en función de ese balance, de ese cuidado? O ¿Cómo se insertaron las actividades propuestas por la Estrategia en el panorama de cuidado propio que acabas de contarme?
4. ¿Continúas realizando alguna actividad de las realizadas en el marco de la Estrategia? ¿Cuál?

5. ¿Qué efectos o transformaciones podrías identificar como resultado de la práctica de esa actividad? (a nivel personal, laboral, físico, anímico, espiritual).

## Protocolo entrevista semiestructurada (grupal) sistematizadoras

1. ¿Podrían presentarse, por favor? (nombre, edad, formación, etcétera) e indicar el rol en el que participaron en fases anteriores de la Estrategia y durante qué momentos?
2. ¿Podrían describir brevemente las responsabilidades puntuales asociadas al rol que cada una desempeñaba en la Estrategia?
3. ¿Qué limitaciones o dificultades implicó el asumir el rol que desempeñaron y por qué?
4. ¿Cuáles son sus impresiones sobre los efectos (no tanto sobre las valoraciones) que la Estrategia ocasionaba en los participantes? ¿Alguna anécdota que quieran describir?
5. ¿Qué significó el paso por la Estrategia para cada una? (Desde el rol que desempeñaron, pero también desde lo personal a nivel físico, emocional, mental...).
6. ¿Habían participado de Estrategias similares de desarrollo personal en otros contextos?
7. ¿Continúan realizando alguna actividad de las vivenciadas en el marco de la Estrategia? ¿Cuál?

## Protocolo grupo focal docentes

1. Por favor, para efectos de la grabación, cada uno realice una breve presentación de sí mismo. Nombre, colegio y tiempo de vinculación con la Estrategia.
2. ¿Cómo describirían/o han descrito a sus conocidos, en términos generales, a la Estrategia? Imaginémos que alguien les pregunta qué es “Alma maestra - SER - cuerpo docente”, ¿qué le dirían a esa persona?
3. Si hay un hilo conductor que articule los diferentes módulos, ¿cuál es el hilo que articula los diferentes módulos? ¿Hay un hilo conductor? (El autoconocimiento, el bienestar, el despertar de la conciencia, el desarrollo personal, etcétera).
4. Dado que en las entrevistas solo tuve la oportunidad de escuchar los beneficios, las bondades y las maravillas de la Estrategia ¿a qué elementos específicos creen que se debe el éxito de la Estrategia?
5. ¿Qué le cambiarían a la Estrategia y por qué?
6. ¿A qué creen que se debe que la mayoría de participantes de la Estrategia sean mujeres?

## Protocolo grupo focal facilitadores

1. Por favor, para efectos del registro, cada uno preséntese (nombre, edad, formación, lugar de trabajo) y señale brevemente el rol en el que ha acompañado a la Estrategia y desde cuándo. (Módulos en los que han participado, etcétera).

2. ¿Cómo describirían en términos generales a la Estrategia a alguien que les pregunte qué es la Estrategia “Alma Maestra –SER– cuerpo docente”? (En función de su propósito, y su alcance).
3. En contraste con otros espacios en los que han acompañado procesos de desarrollo personal, ¿qué diferencia a la Estrategia de esos otros espacios?
4. ¿Qué retos o dificultades ha implicado asumir el rol de facilitadores y por qué?
5. ¿Qué ha significado el paso por la Estrategia para cada uno en función del desarrollo personal (a nivel físico, emocional, mental...) y laboral?
6. ¿Qué lecciones aprendidas les deja su participación como facilitadores de la Estrategia?
7. ¿Si tuvieran la oportunidad de realizar un cambio a la Estrategia, cuál sería y por qué?
8. ¿Algún otro comentario sobre su experiencia con la Estrategia que quieran compartir?

## Referencias

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Casas Sabogal, L. (2018). *Resultados de la sistematización y evaluación de la segunda etapa de la experiencia piloto de la de la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes del Distrito Capital*. IDEP, producto No. 4. Contrato 084 de 2018.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Larrosa Bondía, J. (2006). La experiencia. *Revista de psicología y ciencias de la educación Aloma*, (19), 87-112.
- Palacio, J. A., Muñoz, N. M. y Ayala, A. (2019). *Voces maestras. Estrategia para el desarrollo personal de los docentes del distrito - ser maestro*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- (2017). *Diseño de la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes. Alma maestra –SER– cuerpo docente*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Pedraza Gómez, Z. (1999). Las hiperestesias: principio del cuerpo moderno y fundamento de diferenciación social. *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. Facultad de Ciencias Humanas, UN, 42-53.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Ediciones Abya-Yala.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

# ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES • SER MAESTRO

Alma Maestra • SER • Cuerpo Docente



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



## PRESENTACIÓN

Pensar en el desarrollo personal

La ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES es un proyecto elaborado por la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED, en convenio con el INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP, que busca elevar la calidad de vida de maestras y maestros. Partiendo de una concepción íntegra del Ser, la Estrategia conjuga diversas acciones y prácticas centradas en la persona para relacionarla con sus potencias de transformación.

Esas facultades de transformación tienen relación con el cuidado de sí, del *otro* y de *lo otro*, y su fortalecimiento constituye hoy una respuesta a la búsqueda de nuevas formas de encuentro humano para el desarrollo de la persona y su medio vital. Tal concepción relacional enmarca la ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES, afirmando el interés por los maestros y maestras del Distrito, y por su desenvolvimiento a través de procesos articulados de cualificación, investigación e innovación.

La cualificación se da a través de la *vivencia* de diversas prácticas —corporales, reflexivas, expresivas—, y apunta a la expansión de la voluntad, la sensibilidad y la conciencia; por otra parte, la sistematización de la experiencia es el soporte para el conocimiento, generado por el estudio de las prácticas llevadas a cabo, y cuyos resultados posibilitan el mejoramiento posterior de las mismas.

### OBJETIVO GENERAL

Aportar elementos para el desarrollo personal de maestras y maestros, a través de procesos de cualificación, investigación e innovación.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Implementar acciones precisas de cualificación para maestras y maestros, centradas en su desarrollo personal.

Desarrollar un proceso de sistematización que dé cuenta de la estructuración de la Estrategia y de las dimensiones del desarrollo personal en la experiencia vivida.

### METODOLOGÍA

Los módulos de la Estrategia se llevan a cabo, principalmente, en forma de *taller*, en el que el ejercicio práctico adquiere un papel relevante para la comprensión y desarrollo de los diversos temas.

### PROGRAMA

La Estrategia se estructura en cuatro (4) módulos y un seminario, así:

MÉTAFORAS EN MOVIMIENTO | CORPORALIDAD Y EXPRESIÓN | CONCIENCIA Y SENTIDO  
NARRATIVA Y MEMORIA | SEMINARIO EDUCACIÓN, BIENESTAR Y DESARROLLO HUMANO

El hombre de Vitruvio. L. Da Vinci.

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO  
PERSONAL DE LOS DOCENTES

1

## VIVENCIA

Metáforas en Movimiento

### MÓDULO METÁFORAS EN MOVIMIENTO

Este es un espacio-tiempo dedicado a una *vivencia* confortadora, orientada a la *conciencia mediante el movimiento y la expresión*, a través de prácticas corporales (surgidas de técnicas orientales y occidentales), que posibilitan una significativa mediación relacional.

### OBJETIVO

Brindar elementos básicos de mediación corporal para la exploración y el encuentro re-creador, consigo mismo y con el otro, para posibilitar una mayor comprensión y proyección de la persona en su ser y su entorno.

### CONTENIDO

El programa está compuesto por ocho metáforas, así:

#### I. Ser: Parte del todo

Neuma. La respiración, principio rítmico.  
Invocación. La voz, energía liberadora.  
Pentagrama. Cuerpo, centro y movimiento.  
Liberación. Soltarse y conservar el centro.

#### II. Levedad del Ser

Levedad. Respiración y movimiento.  
Esterografías. Inscripciones espaciales.  
Des/equilibrios. Contacto in/explorado.  
Lentitud para avanzar.

#### III. Memoria del Ser

Arraigamiento.  
Memoria corporal. Camino de ida y vuelta.  
Otra-edad. Genealogía fabulada.  
Reflexividad. Memoria activada.

#### IV. Cuidado del Ser

Soy, soy en lo otro, soy en el otro.  
Articulación de sentidos  
Atención plena  
In-vocación

#### V. Tiempo del Ser

Contemplación  
Al compás. Surcos perdurables.  
Expansión rítmica  
Infinitud

#### VI. Espacio del Ser

Chi: el centro de contención  
Co-ordenación: ocho puntos del espacio  
En todo sentido: un cuerpo modelado  
Finitud

#### VII. Conciencia del Ser

Inmersión: la conciencia volcada sobre sí.  
Ser arrojado. Sentimiento de caída.  
Voluntad de ascenso.  
Quiétude

#### VIII. Ser: Fluidez en el vacío

Capacidades. Expansión del cuerpo.  
Modelado. Abraza el vacío.  
[Con]secuencias. Soy en acción.  
Inspiración.

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO  
PERSONAL DE LOS DOCENTES

2

## EXPLORACIÓN

### Corporalidad y Expresión

#### MÓDULO CORPORALIDAD Y EXPRESIÓN

Conjuga la dimensión corporal y expresiva con la Educación Somática y Estésica como sus fuentes principales, y brinda elementos que facilitan su asimilación y práctica en la vida cotidiana.

#### OBJETIVO

Ofrecer diversas prácticas de educación somática y estésica para la expansión de la conciencia, la sensibilidad y la voluntad.

#### CONTENIDO

El módulo abarca dos tipos de prácticas: *prácticas somáticas* y *prácticas estésicas*, que comprenden un amplio abanico de temas, así:

##### A. PRÁCTICAS SOMÁTICAS

**Técnica Feldenkrais.** La educación motora y perceptiva a través del movimiento y la autoconciencia.

**Chikung para la salud.** Autocuidado en busca del equilibrio corporal y energético para conservar y proteger la salud, mediante el movimiento, la respiración, el automasaje y el enfoque de la mente.

**Meditación.** La atención profunda busca una mayor presencia y conciencia en el aquí y el ahora para el autoconocimiento.

**Antigimnasia.** La educación corporal a través de la conciencia y el movimiento, para un mayor bienestar físico y emocional.

##### B. PRÁCTICAS ESTÉSICAS

**Creación en movimiento.** Exploración del movimiento corporal como posibilidad de creación y expresión.

**Apreciación contemplativa.** La apreciación estésica como acción contemplativa en la vida diaria.

**Meditación cotidiana.** El poder de la atención, da la conciencia plena en las prácticas cotidianas.

**Forma y sentido.** Indagación en la expresión plástica en relación con la sensibilidad y la conciencia.

Hermanos. P. Klee.

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO  
PERSONAL DE LOS DOCENTES

3

## COMPRENSIÓN

### Conciencia y Sentido

#### MÓDULO CONCIENCIA Y SENTIDO

Pretende el autorreconocimiento vocacional y afectivo de maestras y maestros, a partir de ejercicios de exploración creativa, autobiográfica y de recuperación de historias de vida.

Tal reconocimiento incluye elementos de la experiencia interna de los sujetos, como la vocación, la autoestima, el sentido de vida y la identidad, así como otros de carácter social y cultural, como la valoración social y la posición de la profesión, el gremio docente, las luchas y ganancias políticas y sociales, entre otros.

#### OBJETIVOS

Propender por un mayor autorreconocimiento vocacional y afectivo de maestras y maestros.

Fomentar la exploración de la historia personal y profesional como una forma de indagación del(los) sentido(s) de Ser docente.

#### CONTENIDO

##### El cuerpo como territorio

El cuerpo es el lugar en donde nos sucede la vida y desde donde actuamos en el mundo. Se reconoce así, el cuerpo como espacio de lo íntimo y como construcción social y cultural. Se plantea lo corporal como entrada a la indagación de la propia historia, como territorio de exploración y conocimiento de sí mismo.

Se tratan aspectos como la geografía corporal y la exploración del mapa corporal, la historia encarnada y relatos sobre las marcas en el cuerpo.

##### Hitos de la historia personal

Reconstrucción de la historia personal mediante la identificación y reelaboración de momentos significativos. Es una exploración de los acontecimientos más importantes y una reflexión sobre el papel de estos en la perspectiva de lo que se es y en la construcción de lo que se quiere ser.

Se tratan aquí los momentos más significativos de la vida, la identificación y la descripción de los hitos de la historia personal desde la perspectiva actual, así como el diálogo con los hitos de la vida personal. Asimismo, la exploración e indagación del lugar, papel y fuerza de los hitos en lo que se es y se quiere ser.

##### El oficio de maestro(a)

Una parte fundamental de la vida está relacionada con nuestro quehacer, por lo que se realiza un ejercicio de reconstrucción de las historias personales de la vida docente, como forma de resignificar al sujeto en su labor.

Se abordan temas concernientes al camino docente y el recorrido por la historia personal docente, así como el oficio maestro y los sentidos de ser maestro(a).

Senecio. P. Klee.

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO  
PERSONAL DE LOS DOCENTES

4

## RELACIÓN

Narrativa y Memoria

### MÓDULO NARRATIVA Y MEMORIA

Este módulo busca desarrollar la potencia de la evocación, destacando hitos vitales que han conducido a cada persona a la opción por el ejercicio docente y que sirven como insumo para la creación, haciendo uso de herramientas de la narrativa escrita.

#### OBJETIVOS

Ampliar la comprensión sobre la importancia de la memoria en relación con la experiencia docente.

Desarrollar y cualificar las habilidades narrativas de la persona, mediante el lenguaje escrito, en una aproximación autobiográfica.

#### CONTENIDO

##### La memoria recuperada

Hacer memoria se convierte aquí en un proceso de re-creación de sí, a partir de la relación de diversos hechos que han dejado su impronta en el sujeto docente y en su vida profesional, de tal modo que se articulan para conformar un relato con-sentido.

Se elabora aquí un ejercicio de restauración contextualizada con la intención de expresarlo en la forma más adecuada.

##### Nuestra voz cuenta

En la medida en que damos importancia a nuestra voz como docentes, reconociendo el

contexto en el que esa voz surge y se afianza, ampliamos nuestra capacidad de comprender el profundo significado de su presencia en la vida social y, por ende, valoramos la facultad de decir desde el oficio docente con autonomía.

Se ejercita la relación entre el pensar, el sentir y el actuar, articulados en la exposición oral y escrita.

##### Atrevernos a escribir

¡No basta con decir! Hoy, más que nunca, es necesario dejar huella por distintos medios a través de lo escrito, como forma de pronunciarnos como docentes, haciendo uso de la diversidad y riqueza de expresiones con que contamos al abordar el lenguaje escrito. Atreverse a ello no es más que tomar la responsabilidad de decir bien y con belleza, aquello de lo que personalmente tenemos una convicción, como valioso aporte.

Se abordan aquí elementos fundamentales para la expresión escrita.

##### El arte de narrar

La fuerza de la palabra se nos presenta aquí como una gran potencia para relatar, esto es, para interesar al otro, que despierta con aquello que decimos de un modo artístico, es decir, vivo por la forma y la substancia que le provee sentido, al conjugar sensación y conocimiento en la narración.

En este punto se tratan elementos de expresión artística literaria, referidos a la narración en sus distintas vertientes.

La voz de los vientos. R. Magritte.

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES

5

## SISTEMATIZACIÓN

El estudio de la experiencia



SÍNTESIS DE LA RELACIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA PARA SU DESARROLLO.

### SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La sistematización se propone como un ejercicio participativo en el que se reconoce a quienes hicieron parte de la experiencia, como sujetos constructores de su realidad cultural, social y política. La sistematización de una experiencia es un proceso de reconstrucción, análisis e interpretación de la misma.

Se reconstruye organizando la información recogida por distintos medios, de tal forma que se pueda volver sobre lo realizado con la intención de observar el proceso y describirlo. El análisis implica ordenar la información recogida, de modo que permita identificar aportes y establecer conexiones relevantes. Interpretar es descubrir o imprimirle sentido a lo realizado, a través de las perspectivas elaboradas.

### OBJETIVOS

Reconstruir el curso de las mediaciones implementadas en las prácticas y procesos de la Estrategia.

Comprender los sentidos que los actores asignan a su participación en la Estrategia.

Potenciar el valor educativo de la Estrategia.

### METODOLOGÍA

Para la sistematización, en la que se aborda tanto la *práctica* como la *experiencia vivida*, se propone el siguiente procedimiento:

Revisión de metodologías de sistematización de experiencias educativas.

Selección de la metodología más adecuada a las características de la Estrategia.

Recolección de la información.

Análisis e interpretación de la información.

Elaboración del informe final.

Socialización.

Hoja recortada negra contra verde menta. H. Matisse.

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES

6

**SEMINARIO EDUCACIÓN, BIENESTAR  
Y DESARROLLO HUMANO**

Se desarrolla con la participación de invitados especiales, para tratar los temas escogidos y su relación con el desarrollo personal docente, la práctica pedagógica y propuestas de innovación. Los participantes conocerán y profundizarán contenidos, metodologías, pedagogías y didácticas concernientes a la relación entre educación, bienestar y desarrollo humano, además de diversas posibilidades para crear, fortalecer o implementar en estos campos.

El seminario se estructura en jornadas periódicas con exposiciones centrales de personas invitadas, espacios de práctica, preguntas y conversación de quienes participan.

**OBJETIVOS**

Contribuir a la formación y cualificación docente en el campo de la relación sujeto-educación-innovación y desarrollo humano.

Promover la reflexión en torno a la relación educación, bienestar y desarrollo humano, y su potencia en el ámbito educativo.

**TEMAS RELACIONADOS****Cuerpo y desarrollo humano**

El cuerpo es atravesado y marcado por las experiencias vividas, por la cultura y sus prácticas. En tanto seres encarnados es con el cuerpo desde donde establecemos relaciones con nosotros mismos, con los otros y con lo otro. El Ser hace presencia en el mundo con su cuerpo, desde donde despliega sus posibilidades de desarrollo y crecimiento.

**Educación somática y bienestar**

Propone una educación para el bienestar desde la perspectiva del sujeto percibido desde adentro, desde sus propios sentidos, la propiocepción y la sensación; una educación de la sensibilidad y la autorregulación a partir del movimiento y la conciencia.

**Sujeto y sensibilidad**

La temática indaga la potencia de lo sensible como mediación en la aproximación al otro y a lo otro, en la que se funden las dimensiones física, intelectual, afectiva, social y trascendente, por medio de la experiencia y de las sensaciones que configuran un acervo vivencial útil para el conocimiento.

**La relación trascendente**

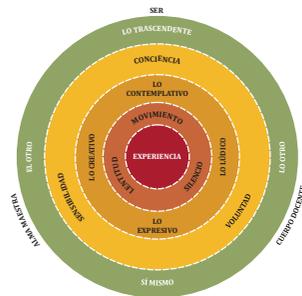
La relación con lo trascendente, más que asunto religioso, es una dimensión espiritual en la que se instalan preguntas profundas sobre el ser y el sentido de la vida. Se plantea aquí la indagación de la relación de la persona con lo espiritual desde la perspectiva del autoconocimiento. Se incluye el trabajo con elementos como la respiración, la energía vital, la armonía, el equilibrio y la conciencia, entre otros.

**Pedagogía contemplativa**

Es un campo de la educación que se basa en conocimientos, principios y técnicas provenientes de diversas prácticas contemplativas, y en la utilización y aplicación de estas en la educación. Pretende incorporar en la práctica educativa la perspectiva del conocimiento en primera persona, tanto de maestros-as como de estudiantes.



EL MODELO DE LA ESTRATEGIA, SUS EJES  
Y PROCESOS ARTICULADORES.



ELEMENTOS VIVENCIALES QUE INTEGRAN LA ESTRATEGIA

Este portafolio es producto del proceso de diseño e implementación de la *Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes*, de los que han hecho parte maestras y maestros del Distrito, así como especialistas en el campo de la educación, en sus distintas esferas.

Sus aportes han sido recogidos y estudiados por un equipo de profesionales del IDEP y la SED, a través de una metodología en la que la *experiencia*, el *cuerpo* y el *movimiento* ocupan un lugar central, que incluye entrevistas en profundidad con expertos, grupos focales, un seminario-taller, y reuniones de reflexión y crítica con un grupo colegiado.

Los documentos resultantes de este ejercicio de diseño y de la implementación, son parte sustantiva de la Estrategia, en tanto referentes conceptuales, pedagógicos, metodológicos y técnicos que sustentan cada una de las acciones que se proponen. Respondiendo a su carácter público, los documentos pueden ser consultados por los medios de comunicación que las instituciones disponen para tal efecto; uno de esos documentos es el libro *ALMA MAESTRA - SER - CUERPO DOCENTE / VOCES MAESTRAS*, de la Serie Innovación-IDEP, que puede consultarse en:

<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/alma%20maestra%20ser%20cuerpo%20docente.pdf>



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



**EDUCACIÓN**  
Secretaría de Educación del Distrito, SED  
Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





# ALMA MAESTRA - SER - CUERPO DOCENTE

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**IDEP**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

**BOGOTÁ**