

# ALMA MAESTRA - SER - CUERPO DOCENTE

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO

JORGE ALBERTO PALACIO C.  
NELSON MAURICIO MUÑOZ S.  
ALBERTO AYALA M.

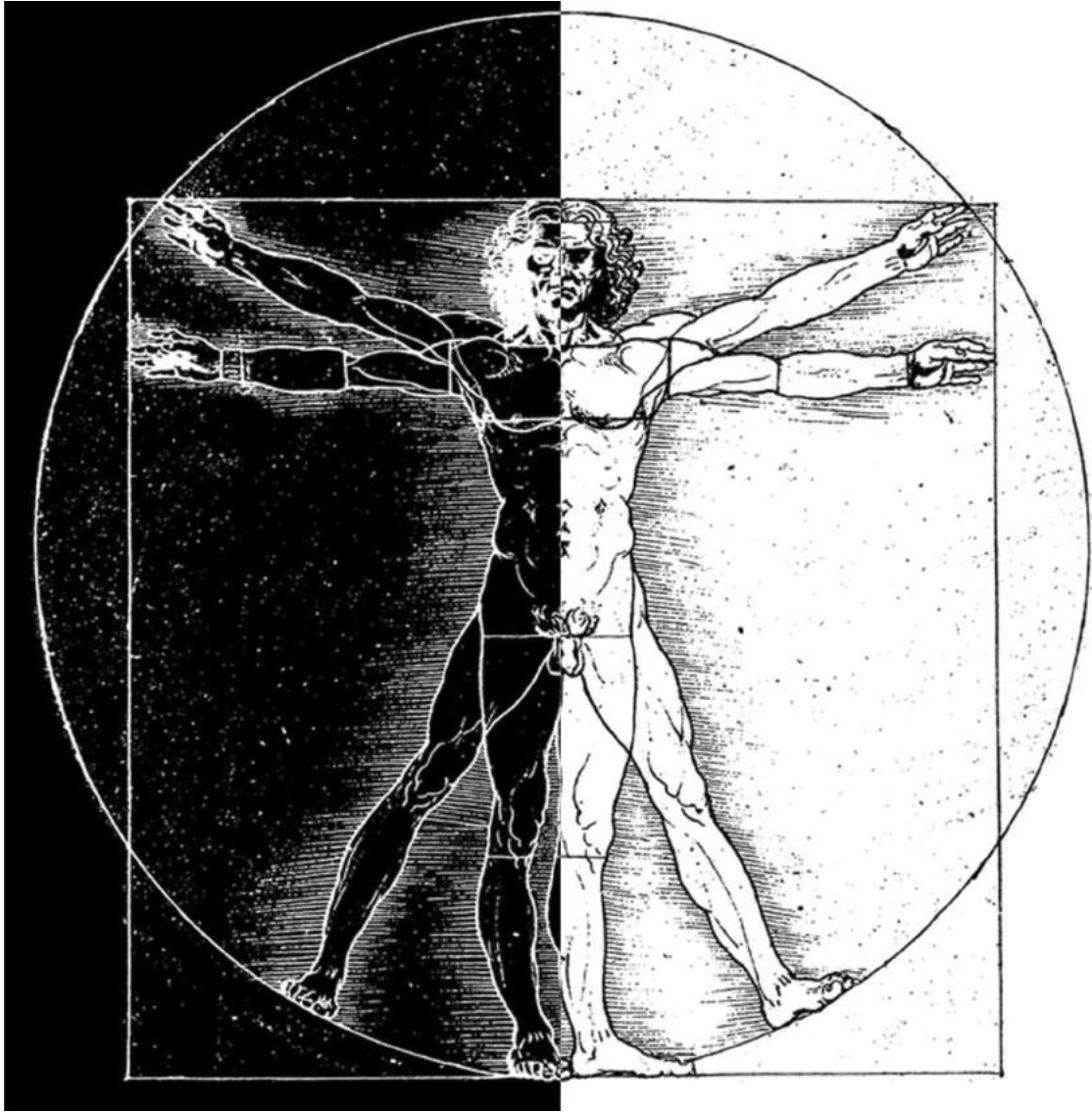


**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**



SERIE  
INNOVACIÓN  
IDEP







# ALMA MAESTRA - SER - CUERPO DOCENTE

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO

JORGE ALBERTO PALACIO C.  
NELSON MAURICIO MUÑOZ S.  
ALBERTO AYALA M.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS

EDUCACIÓN - Secretaría de Educación,  
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

# ALMA MAESTRA - SER - CUERPO DOCENTE

## ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO - SER MAESTRO

### **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN**

Bogotá Mejor para Todos

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

#### © **Autores**

Jorge Alberto Palacio Castañeda, Alberto Ayala Morante,  
Nelson Mauricio Muñoz Sánchez

#### © **IDEP**

##### **Directora General**

Claudia Lucía Sáenz Blanco

##### **Subdirectora Académica**

Juliana Gutiérrez Solano

##### **Asesores de Dirección**

Martha Ligia Cuevas Mendoza  
Miguel Mauricio Bernal Escobar  
Edwin Ferley Ortiz Morales

##### **Coordinación académica**

Jorge Alberto Palacio Castañeda

##### **Coordinación editorial**

Diana María Prada Romero

**ISBN impreso** 978-958-8780-92-4

**ISBN digital** 978-958-8780-93-1

**Primera edición** Año 2019

Ejemplares 500

#### **Edición, corrección de estilo y revisión de pruebas de diseño**

Taller de Edición • Rocca® S. A. S.

**Concepto Gráfico** Alberto Ayala Morante

**Diseño** Juan Carlos Díaz

**Fotografía** Natalia Bohórquez A.

**Impresión** Secretaría General - Imprenta Distrital

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: (57-1) 263 0603

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

Bogotá, D. C. – Colombia

Impreso en Colombia

## A sus manos maestras





# CONTENIDO

Presentación	9		
La formación docente desde la perspectiva del ser	15	Características del campo de los estudios contemplativos	37
La mirada sobre sí mismo	17	La pedagogía contemplativa	37
El diálogo profundo	17	La Educación Somática	38
La escucha	17	Conciencia por el movimiento	39
La suspensión del juicio	18	La respiración	39
Dejar de ser para ser	18	La educación estésica	40
Innovación en contextos de desarrollo personal. Un proceso de transformación	21	Sensibilidad y expresión	40
El concepto de innovación	22	Sensibilidad y creación	41
La novedad en la interacción	24	Ocio y recreación	41
En la raíz del cambio	25	Hacia la recreación del sujeto	42
Antecedentes	29	Fundamentos pedagógicos y técnicos	45
Los referentes de la Estrategia	33	Vivencia y experiencia	47
Fundamentos conceptuales	34	Ejes de acción	48
La Educación Holista	35	Lo contemplativo	48
Una visión integral	35	Lo lúdico	49
Bases de la Educación Holista	35	Lo expresivo	49
Estudios contemplativos	36	Lo creativo	50
		Vías de acceso	50
		Conciencia	50
		Sensibilidad	51
		Caja de instrumentos	52

El silencio	52	Módulo 2: Corporalidad y expresión	71
La lentitud	52	Objetivo	72
El movimiento	53	Contenidos	72
<b>Consideraciones metodológicas</b>	55	Aspectos metodológicos	73
Un enfoque integrador	56	Módulo 3: Conciencia y sentido	74
El aprendizaje transformador	56	Objetivo	75
La participación	57	Contenidos	75
El rol de los facilitadores de la Estrategia	59	Aspectos metodológicos	76
<b>Caracterización de la oferta de la Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes</b>	61	Módulo 4: Educación, Bienestar y Desarrollo humano	78
Descripción	61	Objetivo	78
Intencionalidades formativas	62	Contenidos	78
Una mirada crítica sobre sí mismo	62	<i>Bienestar y autocuidado</i>	78
La transformación de lo cotidiano	62	<i>Cuerpo y educación</i>	78
Desarrollo de la sensibilidad y la creatividad	62	<i>Autoconocimiento y desarrollo personal</i>	78
El autocuidado y el bienestar	63	Aspectos metodológicos	79
Metodología	63	<i>Exposición</i>	79
Las sesiones	63	<i>Vivencia</i>	79
		<i>Reflexión</i>	79
<b>Estructura de la oferta de la estrategia</b>	67	<b>Referencias</b>	83
Módulo 1: Metáforas en movimiento	68		
Objetivo	68		
Contenidos	68		
Aspectos metodológicos	69		
<i>La metáfora como detonante</i>	69		
<i>Energía vital y movimiento</i>	69		
<i>De la quietud a la liberación</i>	70		

## Presentación

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 de la Secretaría 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 práctica 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.

A partir del convenio 1452 de 2017 entre el IDEP y la SED, se propuso que se diera curso a esta iniciativa y que fuera orientada por Jorge Alberto Palacio Castañeda, profesional especializado de la Subdirección Académica, quien tenía experiencia previa en el diseño e implementación de este tipo de programas<sup>1</sup>. Dada la dimensión de la labor encomendada por el IDEP y la SED, se constituyó el equipo de trabajo junto con Alberto Ayala Morante y Nelson Mauricio Muñoz Sánchez, quienes hicieron parte de los procesos de facilitación y sistematización de la experiencia del TFI. El primero cuenta con formación y experiencia en el campo de la danza, el teatro y las prácticas corporales

---

<sup>1</sup> Entre 1990 y 1997, impulsó y coordinó el programa Taller Formativo Integral en Corporalidad y Expresión (Palacio, Ayala, Charria y Sánchez, 1992), para estudiantes de educación superior, con amplia acogida en los contextos universitarios, acompañado por un equipo interdisciplinario, tanto desde la formación académica como de la experiencia de cada uno de sus miembros en prácticas corporales específicas. Este programa tuvo un desarrollo completo desde su propuesta inicial, el diseño participativo, la puesta en ejecución, así como su sistematización acompañada de documentos de publicación. Posteriormente, en la misma línea de trabajo, orientó cursos y experiencias en diferentes universidades del país, y acompañó la secuencia de publicaciones del IDEP sobre el tema.

complementada con una rica visión acerca del trabajo escénico dada su formación como arquitecto y diseñador y trabajó durante varios años en el entrenamiento corporal de actores. Por su parte, el segundo, igualmente facilitador del TFI, como profesional de la educación física, siguió un proceso de trabajo personal y profesional, inicialmente en los deportes acuáticos y posteriormente en las prácticas corporales chinas, especialmente el Taichi y el Chikung, de las cuales es practicante y formador desde hace más de 25 años.

Este equipo 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 el diseño de 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.

En el marco del programa, la idea del desarrollo del ser se asocia a la certeza de que la mayoría de los procesos ofrecidos en la perspectiva de la formación o la cualificación de docentes se fundamentaban en el interés por brindar elementos complementarios para el ejercicio profesional, desde la perspectiva del saber disciplinario, y el hacer pedagógico y didáctico de maestros y maestras. En general no se encuentran programas u ofertas que apunten a brindar

a los docentes espacios dirigidos a su propio crecimiento en el marco de su desarrollo personal. Particularmente, con respecto a ofertas que involucren en su diseño una mirada desde la formación y la innovación como procesos principales, que se acompañan por dimensiones de bienestar y salud como procesos subyacentes.

Con esta certeza, se hizo una serie de ejercicios de consulta, que permitieron tener una visión acerca de las posibilidades de un programa de este tipo. Estas consultas fueron de carácter grupal e individual. En cuanto a las primeras, se realizaron grupos focales en movimiento con maestros y maestras y expertos en educación y en desarrollo humano, de igual forma, se realizaron reuniones de reflexión en movimiento con expertos en formación docente. La característica de estos ejercicios grupales fue la integración de talleres de trabajo corporal con procesos de reflexión; de ahí su denominación. Asimismo, se desarrollaron entrevistas individuales con expertos en educación, desarrollo humano y formación docente. Con esta información, y a partir de la experiencia acumulada por el equipo, se inició el proceso de diseño que culminó al final de segundo semestre de 2017.

En el marco del convenio 488404 de 2018 se inició la experiencia piloto, que se llevó a cabo en el primer y segundo semestre, con algunas variaciones operativas. Ya se habían establecido en el diseño las modalidades de la oferta que se consolidaron a través del proceso de puesta a prueba de la siguiente manera: i) metáforas en movimiento, una oferta que integra prácticas corporales y expresivas; ii)



talleres de corporalidad y expresión, que integran prácticas corporales y prácticas expresivas en el marco de métodos específicos de trabajo; iii) talleres de conciencia y sentido, que exploran en la vida personal y profesional de los docentes, abriendo espacios para la indagación emocional y la revisión de su compromiso como docentes; iv) seminario-taller de educación, bienestar y desarrollo humano, que se caracteriza por la participación especial de practicantes y maestros que por su trayectoria invitan e incitan al conocimiento de nuevas formas de trabajo, uno en cada sesión. Los ejes de la búsqueda están centrados en el desarrollo de la conciencia, la sensibilidad y el compromiso docente.

Este libro está 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.

A través del proceso se han desarrollado actividades de recolección, organización y sistematización de información, que tienen dos caminos: el primero, el de la sistematización de la práctica misma, que permite la integración que se presenta en la cara de este libro y el segundo, la sistematización de la experiencia vivida, de la cual dan cuenta los relatos presentados en el sello. **Estos textos resultan de la valoración, evaluación y reflexión de maestros y maestras, en el marco de las actividades propias de la Estrategia.**

Queremos agradecer el apoyo de Claudia Lucía Sáenz Blanco, Directora General del IDEP; Juliana Gutiérrez Solano, Subdirectora Académica del IDEP; Edwin Ferley Ortiz Morales, Asesor de Dirección del IDEP; David Alberto Montealegre Pedroza y María Alicia Naranjo Mesa, Directores de Formación de Educadores e Innovaciones Pedagógicas de la SED; Martha Gina Moreno Rico y Oscar Eduardo Alba Niño, profesionales de la SED, quienes nos han acompañado permanentemente en este proceso; a Lina María Aristizábal Durán, quien generó la iniciativa y posteriormente impulsó su desarrollo; a Juliana Liliana Ríos Herrera, quien la viene acompañando en el proceso de implementación. Y especialmente a Marisol Hernández Viasús y Sandra Milena Garzón Martínez, profesionales de apoyo administrativo del IDEP, quienes han hecho posible avanzar a través de las múltiples necesidades y requerimientos que su puesta en práctica implica.

Agradecemos así mismo al equipo que nos ha acompañado en el proceso de implementación: Juliana Rodríguez, Laura Franco, Nohora Ortiz, Nora Navas, Sara Urazán, María Victoria Hernández, María Elvira Carvajal, Linda Carolina Casas, Melissa Quintero, Vanessa López y Nathalia Bohorquez. De manera especial a Luz Claudia Gómez e Isabella Palacio, que han estado presentes solidariamente durante todo el desarrollo de la experiencia. Finalmente, a todas las maestras y maestros que han participado en las diferentes fases de la Estrategia, y que han enriquecido con su participación y comentarios la puesta en escena de la misma.

Esperamos que sea para los lectores, ilustrativo en términos del proceso llevado a cabo, útil en términos de la información brindada, amable y sugerente en términos del diseño.

Jorge Alberto Palacio Castañeda<sup>2</sup>

Alberto Ayala Morante<sup>3</sup>

Nelson Mauricio Muñoz Sánchez<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Psicólogo, Universidad de los Andes; magíster en Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Montreal.; magíster en Escrituras Creativas, Universidad de Salamanca.

<sup>3</sup> Arquitecto, Universidad del Valle; magíster en Comunicación y Diseño Cultural, Universidad del Valle.

<sup>4</sup> Licenciado en Educación Física y Salud, Universidad del Valle; magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Cali; especialista en Prácticas Corporales Chinas, Universidad de Educación Física de Beijing.







## La formación docente desde la perspectiva del ser

La formación docente tradicionalmente se ha pensado desde los lugares del saber y el hacer. Desde el saber, como fortalecimiento de conocimientos y/o competencias disciplinares, desde el hacer, desde la pedagogía y la didáctica. La estrategia para el desarrollo personal de los docentes propone diversas experiencias desde la perspectiva del ser. Poner el foco en la dimensión del ser, en un

proceso de formación y cualificación docente, plantea algunas cuestiones como su pertinencia y su relación con las dimensiones del saber y el quehacer.

La sociedad ha encomendado en los docentes el cuidado y educación de las nuevas generaciones; sin embargo, ha descuidado el cuidado de los que cuidan. Un programa de formación de docentes desde la perspectiva del ser, en principio se enfoca en el cuidado del ser de maestros y maestras, desde el reconocimiento y respeto de su dignidad, conocimientos, capacidades y habilidades, así como de su compromiso y su poder de transformación tanto a nivel personal como colectivo.

Así, la estrategia para el desarrollo personal de los docentes propone diversas acciones y actividades que ponen el énfasis en propiciar en los y las docentes una actitud introspectiva, que a la vez permita un encuentro sincero y profundo con los otros. El supuesto que subyace en esta propuesta es que en la medida en que maestros y maestras tengan la capacidad de mirarse, sentirse, pensarse y cuidarse de forma consciente, tendrán un mayor poder de transformación en su labor docente, especialmente con respecto al ámbito socio-afectivo en la relación pedagógica.

Uno de los principales objetivos en la preparación de los maestros debería ser la formación integral de su personalidad, favoreciendo su proceso de crecimiento personal. Ayudarles a comprenderse, a conocerse, a hacerse conscientes de sus cualidades, a ser dueños de sus emociones y de sus vidas y a ser ellos mismos. Este objetivo se fundamenta en la importancia de que los profesores tengan

una madurez que les permita afrontar los múltiples retos de la educación desde las actitudes favorecedoras del crecimiento personal (Fernández, Palomero y Terrel, 2009, p. 36).

De esta forma, pensar la formación de docentes más allá de contenidos disciplinares, pedagógicos y metodológicos, no es desconocer la importancia de estos, sino reconocer a maestros y maestras como sujetos que trabajan con otros y que, en su quehacer, constantemente se exponen y se ponen en juego como personas, desde sus creencias, pensamientos, sentimientos, emociones y modos de actuar. La sociedad espera y reclama constantemente que los y las docentes enseñen y contribuyan a vivir en un mundo cambiante y lleno de conflictos, que desde la escuela se aporte a un proyecto de ciudadanía basado en el respeto y la tolerancia, que sea un escenario privilegiado de construcción de principios como la diversidad, la equidad y la inclusión, para lo cual es necesario pensar el lugar de los maestros y las maestras, quienes para contribuir a esos propósitos necesitan herramientas de índole personal que les permitan responder a estas y otras demandas del mundo cotidiano escolar.

Es necesario que el maestro se conozca, que sepa lo que vive, lo que siente, desea o espera, que comprenda cómo se relaciona con los demás, cuáles son sus posibilidades y límites, y que sea dueño de sus emociones y de su vida. Todo esto es fundamental porque no es posible llevar a nadie más allá de donde nosotros mismos hemos llegado (Fernández *et al.*, 2009, p. 37).

A continuación se resaltan tres aspectos a tener en cuenta en un programa de formación de maestros desde la perspectiva del ser que se han asumido tanto en el diseño como en la implementación la estrategia para el desarrollo personal de los docentes, estos son: la mirada sobre sí mismo, el diálogo profundo y dejar de ser para ser.

### La mirada sobre sí mismo

El primer aspecto, que sirve de base y fundamento para los demás, es el desarrollo de una constante actitud de introspección. Consiste en una invitación constante a mirarse, pensarse y sentirse.

La vida moderna está llena de estímulos que ejercen permanentemente una fuerza hacia afuera, las ocupaciones, las preocupaciones, las relaciones, los problemas, las redes sociales, entre otros. Hoy más que nunca, el maestro necesita de herramientas que contrarresten esa gran fuerza y le permita entrar en su mundo interior. Poner la mirada en sí mismo, es la vía para el camino del crecimiento interior.

En la estrategia, la mirada sobre sí mismo, se formula como uno de sus componentes principales. Consiste en una invitación constante a poner la mirada hacia adentro. Para ello, se recurre a diversas herramientas como el silencio, la respiración consciente y el movimiento, que sirven a la vez de puertas de entrada al mundo interior a partir de la vivencia.

### El diálogo profundo

El segundo aspecto, que se propone en la estrategia, en el marco de la formación en el desarrollo personal de los docentes es el diálogo profundo. Maestros y maestras precisan de espacios de encuentro en donde puedan interactuar con otros de una forma tranquila, íntima y profunda.

El diálogo como camino para generar significados comunes compartidos es central (...) Es un proceso creativo que trasciende las nociones típicas sobre la charla y la conversación. El diálogo más específicamente es un recurso (...) Que explora la forma en que el pensamiento es generado y mantenido colectivamente, hace posible la presencia de una corriente de significado en el seno del grupo, a partir de la cual puede emerger una nueva comprensión (Gallegos, 2015, pp. 228-231).

Para la construcción de estos espacios de diálogo profundo se formulan dos elementos: la escucha y la suspensión del juicio

### La escucha

Escuchar es una disposición, una actitud de apertura hacia el otro. Para establecer un diálogo profundo, es necesario saber escuchar. La escucha va mucho más allá del oír, entendido como la percepción de los estímulos sonoros. Para escuchar es necesario el silencio, tener la capacidad de callar los ruidos internos, para abrirse a



la palabra del otro: “No olvides que si no te escuchas profundamente a ti, no podrás escuchar profundamente a los demás” (Hanh, 2016, pp. 906-907). De este modo, para escuchar profundamente hay que vaciarse, no se puede escuchar profundamente si se está completamente lleno de conceptos, de juicios y de pensamientos.

Si haces la práctica de crear espacio y quietud dentro de ti, los demás se sentirán atraídos por tu espaciosidad. Las personas de tu alrededor se sentirán a gusto a tu lado por la cualidad de tu presencia (Hanh, 2016, pp. 914-916).

La escucha es un acto de presencia de todo nuestro ser que se preocupa por el ser del otro, que nos abre su intimidad, que nos regala su palabra en un gesto de confianza. Pensar en la formación docente desde la perspectiva del ser, implica crear espacios en donde maestros y maestras puedan escuchar y ser escuchados.

## La suspensión del juicio

Si en el diálogo nos abrimos a la escucha profunda, podemos suspender la tendencia de juzgar al otro. Suspender el juicio es un acto de contención, de control de la necesidad de reaccionar con juicios de valor, incluso antes de que el otro termine de hablar, por eso el diálogo profundo implica paciencia, que demuestra una preocupación sincera por el otro. Suspender el juicio consiste en:

Primero en observar qué me produce la palabra del otro, qué me mueve, qué provoca, en hacer conciencia de cómo me afecta, qué sensaciones, sentimientos, emociones y

pensamientos produce en mí. Suspender el juicio además es ser capaz de abrirse a otros puntos de vista, a otras formas de ver la realidad y el mundo (Ayala *et al.*, 2017, p. 75).

Cuando el otro se abre en su intimidad, espera que la comunicación se establezca desde allí. De esta forma la palabra no separa, sino que al contrario crea una conexión profunda con el otro, me puedo sentir identificado con el que habla, con sus temores, sus ideas, su realidad y aunque no esté de acuerdo con su palabra, puedo establecer una comunicación sincera y profunda.

La escucha profunda y la suspensión del juicio favorecen la creación de un ambiente de confianza entre maestros y maestras que se encuentran para moverse, hablar, escuchar, jugar y crear. La creación de este ambiente de confianza es un proceso frágil que tiene que cuidarse en cada gesto, en cada palabra y en cada acto.

## Dejar de ser para ser

En el proceso de diseño de la estrategia, en una de las entrevistas a expertos, González (2017) expresó: “Nicolás Montero planteaba que es importante en un proceso de formación quitar las investiduras y simplemente ser... Dejar de ser para ser. Dejar de ser maestro en un proceso de formación, para encontrarse con ser maestro”.

Este planteamiento se desarrolla intencionalmente en la estrategia como parte de sus fundamentos. En varios de los ofrecimientos, maestros y maestras llegan con una



pregunta de cómo se pueden aplicar, en su labor docente, los diferentes ejercicios y actividades que se desarrollan en las sesiones. Es decir, de entrada, muchos de los docentes se acercan a la estrategia con la intención de encontrar en estos espacios de formación, diversas técnicas que puedan ser utilizadas en el salón de clase a nivel metodológico y didáctico.

La invitación general que se hace es que estos espacios sean asumidos en principio como espacios para ellos mismos, a que vivan la experiencia sin la pregunta de su aplicación práctica. Esta invitación, en un programa de formación de docentes, puede parecer paradójica e incluso contradictoria en el sentido de decirles a maestros y maestras que se olviden de su función de enseñar y formar. Sin embargo, poner el oficio en suspensión, adquiere gran sentido en el marco de la estrategia.

Esta suspensión, posibilita el desarrollo de la vivencia, como una experiencia personal y grupal, sin la preocupación o intención de su aplicación práctica en el contexto educativo, permitiendo así una descarga y liberación, al mismo tiempo que una mayor profundización en la vivencia. La invitación a los participantes es a permitirse un espacio para ellos, que constantemente están preocupados por los otros. Los maestros y maestras que aceptan esta invitación, perciben cada vivencia como un regalo que se dan y se permiten. Respirar y conectarse con el flujo y movimiento de la respiración, pronunciar un sonido en compañía de otros, llenar el espacio de una gran vibración

que retumba, jugar con una vara que los conecta con los otros.

De esta manera, “dejar de ser” se convierte en una posibilidad de descargarse, de oxigenarse, de liberarse, de explorarse y encontrarse con otros colegas que también están en sus búsquedas, en sus caminos. Así, “quitarse las investiduras” se convierte en una gran oportunidad para mirarse a sí mismo y para encontrarse con los otros que también están más livianos.

Lo mágico de este planteamiento, es que en ese proceso se producen ciertas transformaciones sutiles, algo cambia. Maestros y maestras, se encuentran con extrañeza que el cambio es en la forma de cómo perciben su realidad cotidiana, de cómo actúan ante un conflicto escolar, de cómo logran tener una pausa antes de reaccionar y de cómo los otros se dan cuenta de este cambio sutil.

Sin dudas, este “dejar de ser para ser”, es uno de los aspectos más potentes que se observa y que puede ser profundizado en tanto que es uno de los puntos de conexión entre la perspectiva del ser que propone la estrategia y las dimensiones del saber y el hacer de maestros y maestras.

*Cuando mis ojos se cierran  
y se abren todo ha cambiado.  
Benedetti, M.*





## **Innovación en contextos de desarrollo personal. Un proceso de transformación**

**A**sociado al ambiente educativo y a sus continuas formas de mejoramiento para bien de la colectividad, en general, y de los procesos formativos, en particular, el término innovación congrega hoy día una serie de elementos que recorren un espectro que va desde la investigación teórica a la práctica, en las que no son pocos los aspectos por enumerar, ya en el orden político como en el orden

social, curricular, pedagógico o didáctico, solo por mencionar algunos. Esta eclosión de diversas acciones asociadas con la innovación, muestran que, en todo caso,

(...) la identificación de las innovaciones es imprecisa en tanto se empieza a llamar innovación a todas las experiencias que se socializan, en cuyo péndulo se encuentran desde aquellas que incorporan objetos al aula de clase, hasta las que promueven una redefinición de la función social de la escuela (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE-OEI, s.f. p. 15).

Paradójicamente, en ese abanico en el que se definen y redefinen términos, metodologías, estrategias o formas de acción para “arañar” una transformación o algún cambio en el quehacer escolar, los sujetos gestores de los mismos han merecido una atención menor a la que abarcan otros temas, aunque continuamente se haga mención a la importancia de los cambios que deberían operarse en la vida —física, social, espiritual— de maestros y maestras que diariamente ponen todo su empeño en la realización de la tarea educativa desde la escuela.

## El concepto de innovación

Una primera aproximación a la noción de innovación parte de lo señalado en la Resolución 2067 de 2013 de la Secretaría de Educación Distrital, según la cual “la innovación se define como un cambio en el cual intervienen la invención, la investigación y la aplicación de técnicas nuevas e implica en secuencia, una modificación de las

prácticas educativas que provoca un mejoramiento del proceso” (Secretaría de Educación del Distrito, 2017, p.7).

Interesa indagar sobre aquellos actos de renovación o transformación que indican algún cambio en el sujeto docente, puesto que es en él —en el “territorio” de su ser—, en donde tiene puesta la atención la estrategia para el desarrollo personal de los docentes, teniendo en cuenta, entre sus diversos aspectos, las potencialidades latentes en la persona. Principalmente teniendo como soporte de la acción el cuerpo y el lenguaje como elementos de una performatividad<sup>5</sup> en constante relación (movimiento) con el otro, lo otro y su trascender como categorías esenciales de su existencia.

Hablamos de un sujeto —docente— cuya principal práctica está en el ámbito educativo, hecho por el que, a falta de información sobre procesos de *innovación en lo personal*, y dadas las elaboraciones conceptuales referidas a la *innovación en educación*, acudiremos a ellas como punto de referencia; recalcando que la atención está puesta en la persona, no en otros agentes.

El término innovación procede de *novus* (nuevo). Sus tres componentes léxicos: *innovación*, permiten entender la innovación “como la *introducción de algo nuevo*, pero, ¿cómo entender lo nuevo?” (Barraza, 2005. p. 21). “Lo nuevo, en un sentido estricto, es asociado a lo que nunca

---

<sup>5</sup> Se entiende aquí el término tanto en la acepción de posibilidad de actuar para incidir la “burbuja” de lo cotidiano, como en el sentido de capacidad de agencia, de producción intencional del sujeto.

antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; [así] las innovaciones serían en realidad escasas” (p. 21); tal hecho según este autor, conduce al planteamiento de lo nuevo en otro sentido entendiendo “como nuevo algo que ya ha sido conocido (...) en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, diferentes finalidades, en diversas combinaciones y formas de organización (...)” (p. 21).

La novedad así entendida debe estar acompañada de la producción de una *mejora* y por tanto un *cambio*. Según Barraza (2005), el cambio debe ser consciente y deseado, producto de un proceso y darse dentro de los límites de la legislación. En ese orden de ideas, surgen modelos de innovación como el de *investigación y desarrollo*, el de *interacción social* y el de *resolución de problemas*, tal como los definen Havelock y Huberman (Barraza, 2005, p. 23).

Un aspecto importante de resaltar en cuanto a la definición de los modelos, está en el hecho de que:

En el modelo de interacción social se hace hincapié (...) en el movimiento de mensajes de individuo a individuo (...); se subraya la importancia de (...) opinión, de contacto personal de integración social. La idea general es la de que cada miembro (...) tome conciencia mediante un proceso de comunicación social con sus compañeros (Barraza, 2005, p. 24).

Visto en la perspectiva trazada desde la estrategia — pensada, como se ha dicho, en el desarrollo de la persona—,

el modelo de interacción social se aproxima en su definición a la intencionalidad de la misma, en su propósito de entender a maestros y maestras como *sujetos relacionados*, vinculados necesariamente con *el otro*, con el entorno y consigo mismos, asumidos igualmente como sujetos trascendentes.

Contrario a la idea de que una innovación debe estar presentada en forma concreta y difundible, en el modelo de interacción social los investigadores identifican la forma en que el sujeto pasa por un “proceso de adopción de la innovación”, en cinco pasos (Barraza, 2005, p. 24), así:

- Toma de conciencia: el individuo se ve expuesto a la innovación, pero carece de información completa sobre ella.
- Interés: el individuo busca información sobre la innovación, pero todavía no ha juzgado su utilidad con respecto a su propia situación.
- Evaluación: el individuo hace un examen mental de lo que supondrá en su momento y en el futuro la aplicación de la innovación, y decide si la va a experimentar o no.
- Ensayo: el individuo, si su examen mental resultó favorable, aplica la innovación a escala limitada para descubrir si, en su situación, tiene una utilidad real.
- Adopción: los resultados del ensayo de la innovación, o incluso alguna modificación de la misma analizada con detenimiento, servirán para determinar si se toma la decisión de adoptar o rechazar la innovación.

No obstante, la claridad que puedan arrojar estas puntualizaciones, hay que observar que, según las conclusiones referidas a las áreas de innovación, “existen muy pocas innovaciones cuyo foco central sea el cambio de valores y actitudes, y las relaciones interpersonales. No obstante, en muchas de las innovaciones de las diferentes áreas se mencionan estos aspectos” (Blanco, 2000, p. 86).

Aquí es preciso anotar que, como se indica desde la Secretaría de Educación del Distrito, la innovación está más cercana a la noción de proceso. En ese sentido acoge la definición de Tobin (2012, p. 52); definición que, por lo demás, se emparenta de algún modo con las líneas marcadas en el diseño de la estrategia para el desarrollo personal de los docentes; pues, según este autor, la innovación se define como “la concepción, adopción temprana e implementación de maneras significativas de hacer las cosas, las cuales son percibidas como innovadoras por las personas que las hacen, y son llevadas a cabo con el fin de mejorar la educación tanto como sea posible” (Secretaría de Educación del Distrito, 2017, p. 12).

## La novedad en la interacción

Aproximarnos al concepto de innovación ubicándonos en el contexto educativo, con la atención puesta en el sujeto docente y en la propuesta particular de la estrategia, supone una “toma de lugar” desde donde mirar la experiencia piloto. Dicha posición permite, por un lado, dar claridad sobre cómo se aborda el concepto y, por otro, observar algunos resultados evidenciados en la práctica.

Al respecto, anotamos la relación que hallamos entre la estrategia —en tanto apuesta por el desarrollo personal— y el modelo de interacción social acuñado por Havelock y Huberman (Barraza, 2005); en ese sentido, retomando del modelo de interacción social la definición de los elementos del proceso de innovación, acudimos a la revisión de los dos primeros —*toma de conciencia e interés*— como punto de partida para auscultar aspectos surtidos por la práctica. El hecho de acudir solo a dos de los cinco puntos suministrados por el modelo descrito, obedece a las limitaciones temporales de la experiencia, que nos impiden la verificación para la adopción de una innovación.

Por esta razón, más que calificar *a priori* la experiencia como una innovación, preferimos señalar sus propuestas como novedades en potencia, pues serán los procesos en el tiempo y las revisiones que a futuro se hagan de los mismos, la vía que finalmente permita denominarlos como tales. Por lo pronto nos acercamos al tema desde un enfoque que asocia la innovación a procesos de creación que originan alguna transformación.

Estas novedades en potencia surgen en el contexto cotidiano de los docentes en el que, como refieren, rara vez hay un espacio-tiempo para la atención de sí —léase, cuidado de sí—. Esto, valga la anotación, se evidencia en el sentir y decir de los participantes, sin excepción; por esta razón celebran una iniciativa institucional como la estrategia, apartada de la idea convencional de capacitación, dirigida a un tipo de conocimiento académico.

En este contexto podríamos señalar la aparición de una condición de aprendizaje *sui generis*, alimentada en principio por una orientación *técnica-metodológica* por parte de los orientadores i), y retroalimentada por las voces, la confianza, la atención, la escucha y la empatía propiciada por el grupo que ejercita la práctica y ii) esta práctica está mediada por principios de movimiento hacia la sensibilidad, de ahí que el resultado que manifiesta cada participante constituye un elemento digno de atención que se concretiza en diversas formas de expresión.

Esta forma de expresión nos remite a un modo de liberación de la persona por efecto, generalmente, de una disposición para cruzar ciertas barreras corporales, i) del ambiente de confianza generado por el grupo; ii) de la búsqueda de una forma técnica, lo más simple posible en la proposición de la práctica y iii) tres aspectos que consideramos relevantes con miras a una elaboración que pretende ser vista como novedosa también en la vinculación de elementos metodológicos, técnicos e intersubjetivos.

## En la raíz del cambio

Al considerar la relevancia de los elementos vinculados en la práctica, nos referimos a estos desde una concepción que parte fundamentalmente del trabajo centrado en el cuerpo, como principal condición de acceso a una experiencia pensada a partir de una noción de integralidad del ser que renuncia a la sola participación del intelecto como sustento de saber, de conocimiento.

Reconociendo que si bien el *logos* forma parte sustancial de nuestro modo de estar en el mundo —sobre todo en el ámbito occidental—, es el *eros*, la pulsión vital tantas veces vilipendiada, la fuerza que anima particularmente la práctica. Por esto reconocemos que no es gratuita la condición corporal de ‘bloqueo’ a la que, generalmente, se enfrenta cada participante —máxime si se trata de personas dedicadas a la función académica—, ya que es en el cuerpo donde anidan las tensiones fijadas en gran parte por un *ethos* privativo de la intelectualidad, que cierra los espacios de la carne y del deseo, ligados a la emoción, al afecto, al sentir y al contacto consigo mismo y con el otro.

Tensiones que se manifiestan en la carne, en los músculos, en la respiración, en la postura de la persona y que a la vez dan cuenta de su postura en y ante el mundo. Por esto no es nada gratuito que, para ubicarnos, frecuentemente una lectura del otro a partir del cuerpo como signo, de sus señas encarnadas, de esa huella pública con la que nos manifestamos. Esas tensiones a las que aludimos, que descubrimos en forma de rictus, de contracciones, de gesticulaciones que trazan los rasgos de nuestra persona, no son otra cosa que la evidencia, en gran parte, de las tensiones que interna, mental, afectiva y socialmente portamos y soportamos como producto del modo en que asumimos la vida diaria, en la que nuestro centro está en el cerebro.

Contraria a esta forma de asumir el cuerpo, movido por la razón, perseguimos otra, la del despertar de la energía vital cuyo centro se ubica, según tradiciones de culturas orientales, en el bajo vientre: *Hara* en el Japón

—energía, presencia, voluntad, salud o respiración—, *Prana*, en la India, con el significado de energía, respiración, sabiduría, o *Chi*, acogido en la China como parte fundamental de las prácticas físicas, terapéuticas y espirituales. Los enjundiosos estudios realizados por el Odin Teatret, de Dinamarca, y la Escuela Internacional de Antropología Teatral —ISTA, por sus iniciales en inglés— respecto al tema, en diversas culturas, iluminan la relación de este centro corporal, estudiado en distintas regiones y a través de distintas técnicas, con la eficacia de la presencia corporal del ejecutante y el conveniente uso de su energía en el momento de actuar, de danzar, de expresarse artísticamente, vinculando su ser interno con su actuar escénico.

Esta es la razón por la que, movidos por este conocimiento milenario, situamos nuestra atención en la disposición de unas acciones fundamentadas en elementos de relación subjetiva e intersubjetiva que apuntan a cubrir campos de acción cotidiana de la persona, no necesariamente hechos conscientes: el reconocimiento de la energía vital y su cuidado en la interacción con los otros y con el medio. En ese orden de ideas, vale la pena anotar que, si por una parte acudimos a la noción de energía vital como principio de acción en el individuo, por otra, esta concepción igualmente reconoce su manifestación en el medio ambiente; por lo que es en la interacción de la persona con el medio, en la que esa energía vital alcanza su equilibrio o sufre un desequilibrio.

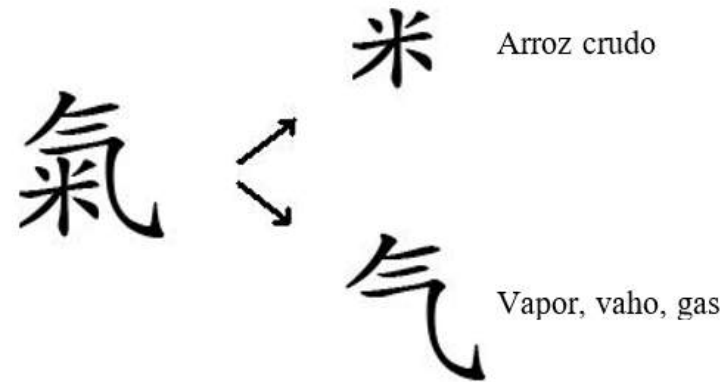
Esa noción a la que nos referimos tiene su modo de acción en la circulación de los “cuerpos” —y no solo del

cuerpo humano— por lo que su alcance amplía su radio de acción en el tiempo y en el espacio, otorgándole un carácter de trascendencia que sobrepasa el ámbito material —solo entre las cosas—, para instalarse en otros niveles, inmateriales, de la existencia. A título de referencia que soporta simbólicamente esa materialidad de la inmaterialidad, si se nos permite el juego de palabras, mencionamos el hecho de que en el idioma chino la representación ideográfica de la *energía vital*, vincula dos caracteres: el del trigo y el del aire, haciendo alusión a elementos básicos para la vida como el arroz (crudo, sin cocer), símbolo material de la nutrición ligada a la tierra, a lo palpable, y el vapor (vaho, gas, aire), símbolo de la energía esencial, impalpable, ligado al cielo.

Esta fundamentación que conjuga tanto elementos de orden interno como de orden externo, expresivo, ha llevado a la consideración de una propuesta en la que el cuerpo, como totalidad, es el punto en el que convergen las acciones de una práctica de descentramiento de lo usual, de lo cotidiano, en la vida docente. En el nivel técnico y metodológico, esa práctica cuenta con elementos provenientes de distintas áreas del conocimiento en las que el arte, el diálogo y la reflexión juegan un papel importante como vías de acceso a la expresión personal, en variadas formas. Parte fundamental para el acceso a la expresión la constituye, técnicamente, el modo simple de proponer las acciones, con el fin de facilitar el “paso” del cuerpo hacia instancias que generalmente no frecuenta o desconoce. Esa simplicidad es un principio motivador que aglutina tanto el trabajo corporal como las relaciones en el grupo.



*Figura 1.* El ideograma Chi (Qi), desglosado en sus dos radicales constitutivos.



De ahí la facilitación de un ambiente de confianza y empatía generado entre participantes; el otro elemento en juego del que se destaca la disposición de las personas que hasta el momento han hecho parte de la experiencia. Esa disposición, que ha vencido en no pocas ocasiones una predisposición adversa a la práctica —motivada ya por aspectos cotidianos que van en contra del ejercicio, por desconocimiento o por prejuicios frente a la corporalidad—, se convierte en un medio de soporte de las acciones, de los yerros, de las reflexiones de las personas, como quiera que su atenta presencia brinda una garantía de tranquilidad, de no enjuiciamiento de los actos llevados a cabo. La convergencia de estos tres aspectos señala un camino de interés para la observación, por cuanto se erige como base para la ponderación de otros elementos igualmente importantes para la expansión de lo creativo en la persona.

*Mi mirada es nítida como un girasol. Tengo la costumbre de andar por los caminos mirando a la derecha y a la izquierda y de vez en cuando mirando para atrás... Y lo que veo a cada instante es lo que antes nunca había visto, y me doy cuenta de ello.*  
Pessoa, F.





## Antecedentes

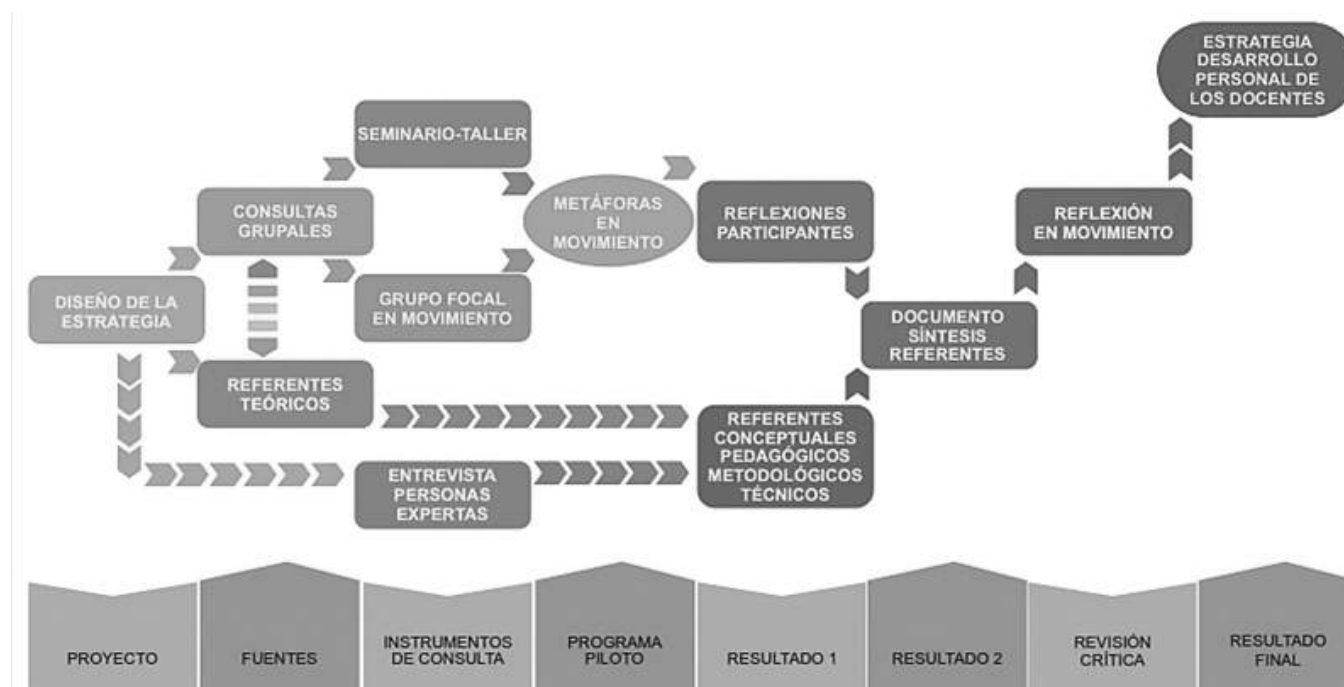
En marzo de 2017, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la Secretaría de Educación del Distrito, SED, se plantearon el diseño de una Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes, EDPD, que tuviera como uno de sus ejes el trabajo corporal y centrara su atención en el desarrollo del ser del docente.

Así, pues, se proyectó el diseño de una propuesta de formación de maestros, desde el desarrollo personal, lo cual implicó poner la mirada en un lugar distinto a los contenidos disciplinares, las metodologías, las didácticas de enseñanza y otros aspectos sobre los que tradicionalmente se han enfocado los procesos de formación docente, que sin duda son relevantes e importantes en la cualificación del profesorado. En esa línea, se planteó la importancia de enfocarse sobre el ser del maestro, de reconocerlo en su dimensión anímica, afectiva, emocional y espiritual,

asimismo, reconocer su potencial para conocer, comprender y para transformar las relaciones que establece consigo mismo, con los otros y con lo otro.

En el proceso de diseño de la EDPD (2017) se llevaron a cabo diversas acciones, con el objetivo de construir los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos. En la siguiente gráfica se presentan las acciones implementadas.

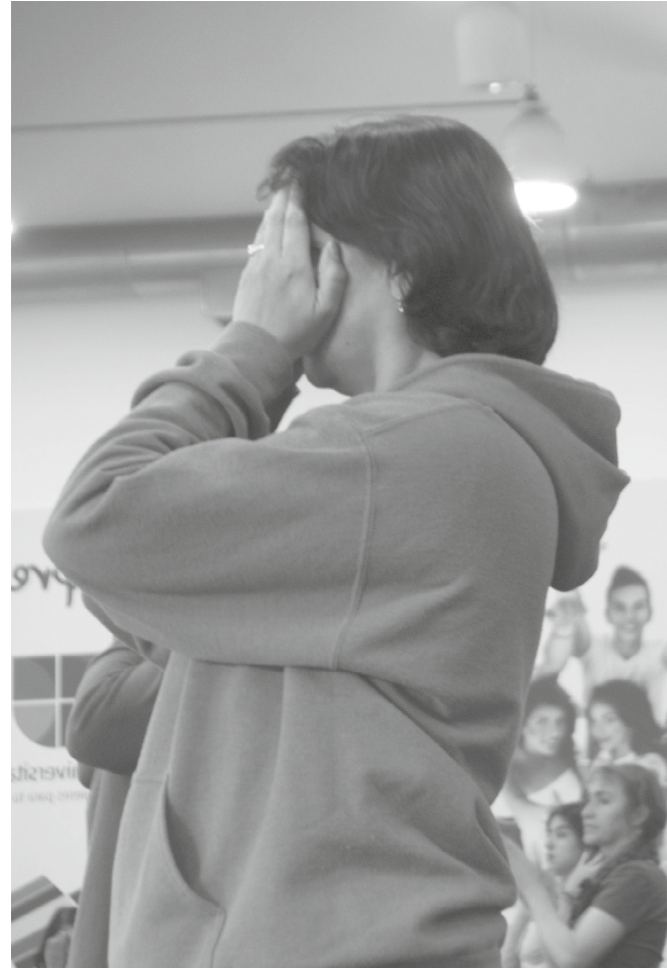
**Gráfica 1.** Diseño de la Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes.



Entre febrero-junio de 2018 se implementó la primera parte de la experiencia piloto. Como fruto de ese proceso se elaboró el documento *Experiencia piloto de la Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes* conformada por dos partes: i) la experiencia piloto y la cualificación docente y ii) la experiencia piloto y la innovación.

La segunda etapa de la experiencia piloto se adelantó con la participación de diversos grupos de docentes, entre agosto-diciembre de 2018. Con base en el diseño de la Estrategia (2017) y la implementación de la experiencia piloto (2018), se elaboró el *Modelo de la Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes* constituido por cuatro módulos: i) metáforas en movimiento; ii) conciencia y sentido; iii) corporalidad y expresión y iv) educación, bienestar y desarrollo humano. Este modelo inició su implementación en febrero de 2019.

*¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano?  
¿Dónde está la fuente de su autoridad?  
Steiner, G*







## Los referentes de la Estrategia

**E**n el proceso de diseño se planteó el marco general de la estrategia, que se presenta a continuación en tres secciones: i) fundamentos conceptuales; ii) referentes pedagógicos y técnicos y iii) consideraciones metodológicas.

## Fundamentos conceptuales

Los fundamentos conceptuales de la estrategia están conformados por tres líneas de pensamiento: i) Educación Holista; ii) Educación Somática y iii) Educación Estésica (ver Gráfica No. 2).

*Gráfica 2.* Los fundamentos conceptuales en el marco de la Estrategia.





## La Educación Holista

La educación holista es una propuesta que concibe al ser humano como un ser integral e integrado. En el marco de la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes, interesa resaltar algunos de los postulados que desde esta perspectiva se hacen con relación al ser humano, a los fines de la educación y al lugar y desarrollo de los y las docentes. Con este propósito, retomamos, de una parte, los postulados de Gallegos (2015) en su propuesta de educación holista y, de otra parte, los planteamientos de Komjathy (2018) relacionados con los estudios contemplativos y, especialmente, con la pedagogía contemplativa.

### *Una visión integral*

La educación holista propone una visión integral del ser humano y de la vida. Esta visión parte de la relación entre la unidad y el todo. Cada unidad es una entidad indivisible que no puede ser fragmentada porque cuando se divide deja de serlo. Al respecto, Gallegos (2015) afirma: “Holista también significa que la realidad es un todo no dividido, que no está fragmentado, que el todo es la realidad fundamental” (p. 179). Igualmente, cada unidad hace parte de un todo, de tal forma que siempre hay una relación estrecha parte/todo en un sistema.

De estos postulados surge la comprensión de una constante interconexión que en el ser humano corresponde a lo que en la estrategia hemos denominado el ámbito relacional: relación consigo mismo, relación con los otros, relación

con lo otro y relación con lo trascendente. La visión holista incluye una constante invitación a conectar y unir lo que ha sido separado.

En lo interno, conlleva a tener una actitud de introspección; de esta forma, la educación holista implica una constante invitación al autoconocimiento. En lo interpersonal, busca restablecer las relaciones humanas, a partir de la aceptación de la diferencia como fundamento e invita a la construcción de una actitud de diálogo profundo en donde se privilegie la escucha genuina. En la relación con el entorno, entiende que somos parte de un planeta y de un universo, promoviendo una conciencia del cuidado de la vida. En cuanto a lo trascendente, la educación holista entiende que, como seres humanos, la dimensión espiritual es uno de los fundamentos de la vida.

### *Bases de la Educación Holista*

En el desarrollo que Gallegos (2015) hace sobre la educación holista, expresa que esta se nutre de tres grandes influencias: i) los grandes pedagogos<sup>6</sup>; ii) los nuevos paradigmas y iii) la filosofía perenne.

Con relación a los grandes pedagogos, Gallegos (2015) reconoce sus aportes en cuanto a sus miradas sobre el ser humano y sobre los fines de la educación. Plantea que los grandes pedagogos entendieron la educación, más allá de

<sup>6</sup> Gallegos (2015) resalta el aporte a la educación holista de personajes como Platón, Comenio y Pestalozzi, entre otros, por su visión del ser humano y de los fines de la educación.

sus fines utilitarios, como un camino de exaltación de lo mejor del ser, de la formación de la virtud y del desarrollo espiritual. Desde esta perspectiva, la educación es entendida como una vía para lograr el bienestar, la plena realización y la felicidad, tanto individual como colectiva. Igualmente, estos pedagogos incluyeron en sus propuestas el lugar de lo ético y lo estético como pilares de sus propuestas: “La educación, para estos precursores, era algo más parecido a un proceso artístico que a un proceso técnico o tecnológico” (pp. 414-415).

Con respecto a la segunda influencia, se resalta el aporte que le hacen a la educación holista los llamados nuevos paradigmas. En estos se incluyen las nuevas comprensiones sobre la vida y el ser humano que surgen desde diversas disciplinas como la física, la psicología, la sociología, la antropología, la historia, entre otras. Una de las contribuciones más importantes es su visión integradora de la comprensión de la realidad y de los procesos de aprendizaje.

Todo este desarrollo ha sido una influencia benigna y significativa para la educación holista, le han aportado un mapa más amplio y confiable del universo que habitamos, información acerca del funcionamiento del cerebro humano y de los procesos del pensamiento, lo cual lleva a una mejor comprensión del aprendizaje (Gallegos, 2015, p. 424).

La tercera influencia más relevante, según Gallegos (2015), es el aporte que le hace a la educación holista la filosofía perenne, que se funda en el conocimiento profundo del ser humano, de la realidad y de la vida, proveniente de las grandes tradiciones espirituales.

La filosofía perenne es el conocimiento unitivo del espíritu, más allá de las especulaciones académicas y teorizaciones filosóficas tradicionales, es la enseñanza directa de los grandes maestros espirituales de la humanidad que han tenido la capacidad de encontrarse cara a cara con el absoluto divino, por ello el tema único de la filosofía perenne es la experiencia directa de la espiritualidad y los medios adecuados para lograrla (pp. 430-433).

La educación holista asume como fundamental el reconocimiento de la dimensión espiritual del ser humano y como uno de sus propósitos el desarrollo de esta dimensión profunda, haciendo una clara distinción entre espiritualidad y religión. La dimensión espiritual incorpora preguntas sobre el sentido de la vida, la felicidad, el bienestar, la relación con el otro y la conexión con el mundo natural y social.

### *Estudios contemplativos*

**E**n la indagación conceptual, metodológica y técnica realizada por Komjathy (2018) sobre el desarrollo de las prácticas contemplativas y sus diferentes aplicaciones en diversos contextos, relacionados especialmente con la educación, la salud y el bienestar presenta lo que describe como un nuevo campo: los estudios contemplativos.

Los estudios contemplativos son un campo emergente interdisciplinario dedicado a la investigación y educación en la práctica contemplativa y la experiencia contemplativa, que incluye la posible relevancia y aplicación a una amplia variedad de contextos... Los estudios

contemplativos representan un cambio de paradigma, un nuevo modelo para la investigación y la educación<sup>7</sup> (p. 13).

Interesan aquí los aportes que desde la caracterización de este campo de intervención y de investigación, contribuyen al desarrollo tanto conceptual, como metodológico y técnico de la estrategia.

### *Características del campo de los estudios contemplativos*

Los estudios contemplativos se relacionan con las prácticas contemplativas y con lo que les ocurre a los sujetos en estas; es decir, con lo que Komjathy (2018) llama experiencia contemplativa. El autor identifica tres características principales de este campo: “el compromiso con una práctica, la subjetividad crítica y el desarrollo del carácter” (p. 16).

El compromiso con la práctica se refiere a la relevancia de la experiencia, que se concreta en una práctica particular; es decir, implica “una experiencia directa con una práctica personal contemplativa” (p. 14). Esta dimensión resalta la relevancia de que en la práctica contemplativa se pone en juego el ser en todas sus dimensiones e implica la perspectiva del sujeto en primera persona, de sus pensamientos, sensaciones, emociones y percepciones. El

compromiso personal con la práctica implica un compromiso con el ser.

La segunda característica, la subjetividad crítica, se refiere a la constante mirada sobre sí, a una permanente indagación personal que se funda en la práctica contemplativa. Esta actitud, basada en la práctica, se extiende más allá de los límites espaciotemporales de esta.

La tercera característica, el desarrollo del carácter, entendida por Komjathy (2018) como autenticidad y actualización del ser, se refiere a los beneficios y al poder transformador de la práctica contemplativa, que se producen a través del desarrollo de aspectos como la “conciencia, empatía, interioridad, presencia, reflexión, silencio y sabiduría” (p. 16).

### *La pedagogía contemplativa*

La pedagogía contemplativa pretende recuperar la perspectiva del sujeto en primera persona en el ámbito educativo a través de diversos enfoques, técnicas, prácticas y experiencias contemplativas. Lo contemplativo se entiende como una actitud de interiorización y de presencia consciente que se desarrolla a través de elementos como el silencio, la quietud, el movimiento, la respiración consciente, el arte, entre otros.

*El espíritu entra en su morada, el cuerpo  
retorna a su raíz. ¿Qué puede ya quedar de mí?  
Lie Zi*

<sup>7</sup> Los textos de las referencias de Komjathy (2018) están en original en inglés, la traducción es nuestra.

(...) se refiere a un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje expresado como práctica contemplativa. Es una metodología educativa experiencial y experimental que explora la práctica y la experiencia contemplativa, especialmente con respecto a su relevancia y aplicación en la educación (Komjathy, 2018, p. 159).

La pedagogía contemplativa se basa en la experiencia y reconoce la dimensión espiritual en la educación y su lugar con respecto a las preguntas profundas relacionadas con el ser, la existencia, la búsqueda de sentido y la conciencia.

Además, se fundamenta en el compromiso del docente, consigo mismo, los estudiantes y la enseñanza. Esto implica, en principio, que el docente incorpore y desarrolle en sí un compromiso con una práctica contemplativa y una actitud crítica sobre sí. Igualmente, incluye una reflexión sobre su papel como docente, la relación pedagógica y la organización de los ambientes educativos.

En la estrategia se plantea que trabajar en la dimensión del ser de maestros y maestras, desde la perspectiva del sujeto en primera persona, implica y conlleva a procesos de transformación que repercuten en los diversos ámbitos en los que se desenvuelve la persona; es decir, que una actitud crítica (subjetividad crítica) y un compromiso de revisión y transformación personal, conlleva a lo que hemos denominado la transformación crítica de lo cotidiano que, en maestros y maestras, incluye una revisión crítica de la relación pedagógica.

## La Educación Somática

La educación somática surge como un movimiento que recoge diversos métodos de trabajo corporal (Feldenkrais, Alexander, Rolfing, Eutonía, entre otros), que ponen la mirada en el sujeto y su capacidad para la autorregulación. Su planteamiento principal consiste en trabajar desde la experiencia del cuerpo en primera persona. La educación somática formula la relevancia de distinguir entre dos miradas del cuerpo: la que más prevalece, la mirada en tercera persona, y la mirada en primera persona que reconoce el poder del sujeto en procesos de autorregulación y autocontrol.

Thomas Hanna (Johnson, 1995), precursor del movimiento *Somatics*, plantea que uno de los puntos que puede generar mayor aporte en procesos de autoconocimiento es potenciar en los sujetos la experiencia del cuerpo en primera persona. Hanna hace una distinción entre *body* y *soma*. *Body* es el cuerpo tratado en tercera persona, que es observado desde el exterior, el cuerpo como objeto que puede ser estudiado con base en leyes y principios universales, es decir, el cuerpo mirado como objeto. Tradicionalmente la medicina, la fisiología, la anatomía y las ciencias del comportamiento observable se ocupan de estudiarlo y tratarlo.

Por otra parte, plantea el autor, existe otro punto de vista que resulta fundamental para el entendimiento y comprensión de la existencia humana y es la experiencia del cuerpo desde el interior. Para Hanna, *soma* es el cuerpo en primera

persona, es el cuerpo percibido desde adentro, desde sus propios sentidos, desde la propiocepción, la sensación y el movimiento (Ayala, Muñoz y Palacio, 2017).

La educación somática propone una modalidad de educación corporal centrada en el desarrollo de la sensibilidad, la autorregulación y la conciencia, que permita a las personas desplegar sus capacidades y potencialidades, en busca del bienestar y de un mayor control de sí mismos.

Por su potencia en procesos de desarrollo personal, nos interesa aquí resaltar dos elementos que propone la educación somática. El primero, la relación entre conciencia y movimiento; y el segundo, la respiración como elemento de conexión en la relación mentecuerpo.

### *Conciencia por el movimiento*

Uno de los fundamentos postulados por la educación somática es la relación entre conciencia y movimiento. Precursores de esta perspectiva, como Hanna y Feldenkrais, resaltan en sus respectivos métodos la importancia de la conciencia por el movimiento como un camino de autoconocimiento, autorregulación y bienestar. La educación somática busca restablecer la sensibilidad y el poder interno en donde el movimiento es uno de los elementos privilegiados para ello. El movimiento adquiere así un lugar relevante en tanto que se convierte en un medio para trabajar sobre sí. El movimiento, como medio de autorregulación, implica que este se realice de forma consciente. Esta característica modifica totalmente la percepción y

la sensación, moverse conscientemente se convierte en exploración e indagación, en un camino hacia la sensibilidad interior. El movimiento consciente, al mismo tiempo que permite la autoobservación, posibilita la propia transformación.

### *La respiración*

Otro elemento a resaltar desde el enfoque de la educación somática es la respiración. La respiración hace parte de la vida y su calidad está en estrecha relación con la calidad de vida. En la educación somática, la respiración consciente se constituye en otro de los aspectos más potentes que contribuyen a la profundización de la experiencia del cuerpo en primera persona.

La respiración es una de las pocas funciones fisiológicas que se realizan de forma inconsciente y que pueden ser modificadas conscientemente cuando nuestra mente participa en la regulación de su ritmo, de su cadencia y su profundidad. Hendricks (1997), propone ocho razones

*Despertar en otros seres humanos poderes,  
sueños que están más allá de los nuestros;  
inducir en otros el amor por lo que nosotros  
amamos; hacer de nuestro presente interior  
el futuro de ellos: esta es una triple aventura  
que no se parece a ninguna otra.  
Steiner, G.*

para practicar la respiración consciente: i) disminución del estrés; ii) aumento en la energía y la resistencia; iii) mejor dominio de las emociones; iv) prevención de problemas físicos; v) alivio del dolor; vi) mayor concentración mental, vii) aumento del rendimiento físico y viii) facilitación en procesos de transformación psicoespiritual.

## La educación estética

La educación estética se fundamenta en el reconocimiento de la capacidad sensible y creativa, movilizadora de potencias transformadoras de la persona, es el cuerpo con todos sus sentidos y su particular relación con el mundo interno del sujeto lo que lleva a considerar la sensibilidad como sustento formativo. Desde esta perspectiva es posible realizar un trabajo integrador de los distintos aspectos del sujeto, con la diversidad y profundidad que abarca la experiencia humana. Experiencia en la que la cotidianidad adquiere un importante valor.

### *Sensibilidad y expresión*

La atención a la *estesis* apunta al desarrollo de potencialidades del sujeto, por lo que se adentra en los modos de percepción y a la vez de expresión de la persona, ligados al sentir y a la producción de significados a partir de sus sensaciones. Su importancia estriba particularmente en la aproximación a diversos modos de producción simbólica, al explorar formas de expresión considerablemente enriquecedoras para el desarrollo de posibilidades latentes

de la persona. Estas encuentran en el ámbito del arte un modo especial de relación con el mundo.

Pero más que una referencia al arte en sus modos de producción de la “obra” artística, al referirnos a la *estesis* señalamos un modo de transformación en el fuero interno del sujeto, propiciado por el “distanciamiento” que ejerce la acción artística en él, respecto de su entorno: una “separación” en el tiempo y en el espacio, pero también en el modo de “ver”, entender, apropiarse y dar sentido al mundo, dado que el arte es distancia, extrañamiento.

Sentimos, percibimos. Nuestro cuerpo se orienta en el mundo, en el espaciotiempo, a través de los sentidos que sustentan la relación del ser consigo mismo y con lo otro, haciendo de la sensación y su interpretación el fundamento de la relación con el entorno y fuente para su valoración y adaptación.

Así, pues, goce y dolor, apreciación y menosprecio, deferencia y transgresión, son definidos como procesos estéticos; es decir, como respuesta desde la esfera de la sensibilidad a los umbrales de la percepción —sensación, discernimiento, miramiento— respectivamente. Tales procesos implican, al menos en los dos últimos casos, actos de voluntad del sujeto de acuerdo con la valoración que de ellos se haga. Es el punto en el que un evento tiene relevancia estética ya que el nivel de decodificación ha pasado al de apreciación.

Habrá que considerar como eventos est sicos a todas aquellas formas manifiestas, ya sean verbales (escritas y orales), visuales (colores, texturas, figuras), conductuales (actos, actitudes), corporales (gestos, posiciones), sensoriales en general (táctiles, olfativas, auditivas, gustativas) a través de las cuales el sujeto *valora* a los otros, a sí mismo y a su entorno (Mandoki, 2006, pp. 111-112).

### *Sensibilidad y creación*

**T**rat ndose del ser humano, entendemos que hay una dimensión que trasciende lo meramente constitutivo de lo básico sensorial, por lo que hablamos de otras funciones necesarias para vivir, de tipo inmaterial, relativas al espíritu, en las que podemos enmarcar las de orden creativo como constitutivas de lo trascendente en lo humano.

La necesidad de actuar en la revitalización del mundo sensible de la persona implica devolverle su lugar, otorgándole su tiempo en la cotidianidad, pues no se trata de “sacar tiempo” para el placer de la creación, sino más bien de aprender a insertar integralmente la creación, la renovación de sentidos, en un disfrute del diario vivir. Uno de los meridianos de la apuesta por el desarrollo personal pasa por la formación, el conocimiento y la compresión de esa estesis, de la sensibilidad que atañe al sentir, al contemplar el mundo cotidiano a la luz de una nueva experiencia.

En la estrategia se resalta de la educación estésica el interés por abrir cualitativamente el campo de relaciones con las cosas y con los otros mediante la acción de explorar, de asumir otras formas de captación de s  y del entorno,

mediante el desarrollo de la percepción y la sensibilidad. Un tipo de contemplación activa en el que la mirada, la escucha, la observación sensitiva se vuelca sobre la cotidianidad en un ejercicio de “descongelamiento” sensorial propio de un ser “despierto”, presente, nada ajeno a lo que el instante ofrece como oportunidad de establecer contacto vivo con la realidad.

### **Ocio y recreación**

**E**l ocio est  emparentado con una cierta quietud del acontecer ordinario, silencio que libera el espíritu de los vaivenes de la cotidianidad, sobre todo en el contexto citadino, más proclive a la agitación que a la lentitud. Esa agitación citadina pesa sobre la conciencia que podemos tener sobre nosotros mismos porque nos “roba” tiempo que podrá dedicarse al reposo, a la restauración de fuerzas vitales, an micas y físicas; concepto que no se debe confundir con la recuperación de la fuerza de trabajo.

La conciencia del cuerpo y del espíritu parece ser una de las recompensas que otorga la dedicación al ocio; que, visto desde otra orilla, podemos asociar con el distanciamiento temporal facilitado por el proceso o contemplación

*Si le llamo principio de transformación es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación.*  
Larrosa

de la experiencia estética, presente tanto en la apreciación de una obra de arte como en la serena observación de la perfecta composición de un jardín zen. El secreto estriba en la total carencia de intencionalidad, en el *solo estar ahí*, en el acto, en esa atenta escucha de lo otro, como actitud creativa del sujeto. El ocio configura así un modo de reflexión cotidiana. Es el llamado del ser hacia sí mismo, con su propia voz, que le dicta el hacer cosas propias, es decir, su vocación.

Estas consideraciones llevan a contemplar con mayor énfasis la asunción del tiempo dilatado, en vista de la creciente y fuerte relación del sujeto con el tiempo dedicado a la producción, que con el desarrollo de la industrialización ha hecho que ese otro tiempo, el dedicado al “cuidado interno” se haga cada vez más distante. Pensamos, pues, que al dedicar un tiempo para sí, el sujeto puede enarbolar hoy, a contrapelo de lo comúnmente establecido, la bandera de su derecho a la “nada”, a lo “inútil”, en últimas, para liberarse de las cadenas que lo atan a la necesidad de producir para solventarse. Esa liberación tendrá que ser erótica y se ha de expresar con el arte, con el afecto, con la pasión que rompe límites.

El ocio, en cuanto fuente de satisfacción, alegría o visión lúdica y creativa del mundo, nunca podrá ser algo impuesto, sino que, al contrario, necesita del ejercicio de la libertad; lo que es tanto como decir que se transforma en fuente de autorrealización (Cuenca, 2010, p. 31).

Por todo esto, en la estrategia, el ocio toma especial relieve en cuanto comporta una serie de elementos

relacionados con una fuente de variación, de cambio en la dirección que toma la dinámica del día a día de la persona; esa acción, expresada en una elección de acciones por el libre albedrío, significa de hecho una expresión que podemos entender como de resistencia, en la que de paso se afirma la voluntad del individuo; de lo que se colige que la “práctica del ocio puede ser algo de especial incidencia en la innovación social, en la medida que puede llegar a ser personalmente: algo novedoso...; motivo de satisfacción...; identificación...; creatividad; recuperación o catarsis...; reflexión o espiritualidad” (p. 33).

### *Hacia la recreación del sujeto*

Un aspecto de la vida humana que le otorga satisfacción a la persona en sus diversas dimensiones —física, psíquica, espiritual—, es la posibilidad de creación; desde objetos materiales hasta entidades inmateriales, igualmente simbólicas, como herramientas útiles para soporte de la vida, su sentido y su disfrute. Esa facultad de creación está íntimamente vinculada a la de observación del mundo, que provee los insumos para la producción de conocimiento, una de las varias formas de goce del ser humano.

La acción de crear en sus diversas manifestaciones responde, en gran parte, a la resolución de necesidades producto de esa condición inapelable de estar en el mundo, que podemos entender como de relación con una “exterioridad”. Pero ocurre que a la vez que la persona elabora algo nuevo, más allá de la utilidad que de ello se desprenda, sucede en el hacer un fenómeno interno en el que se recompone



vitalmente el sujeto en la experiencia. Así, imbuirse en el ejercicio de la creación de entrada es un acto restaurador de significado para el sujeto que se entrega en función de un propósito.

Ese acto de inmersión liberadora y fructífera está emparentado con el ocio, ese tiempo en el que el sujeto se re-crea. Hecho que remite, asimismo, a una consideración del tiempo y de su utilización que se distancia ostensiblemente de la forma precipitada como, en general, en la vida cotidiana se asume hoy día, acaso acríticamente. La relación con el tiempo adquiere una atención especial con un acontecer que se entiende, esto lo señala Rodríguez (2011) como:

la posibilidad de plantear otro régimen en el que la lentitud se pondere no como subvalor, sino como valor positivo en el que, quien la ejerce como resultado de una elección deliberada, encuentra el fundamento de una ética y aún más, de una estética en y para la vida (p. 112).

*El “tempo” de la naturaleza, el “maturitas”, se nos presenta como absoluto, se trata de un tempo resinoso que se cierra sobre sí mismo, sigue el orden de su propia inteligencia, como suele hacerlo el corazón siempre que nada perturbe su rítmico proceso.*  
Rodríguez, B.







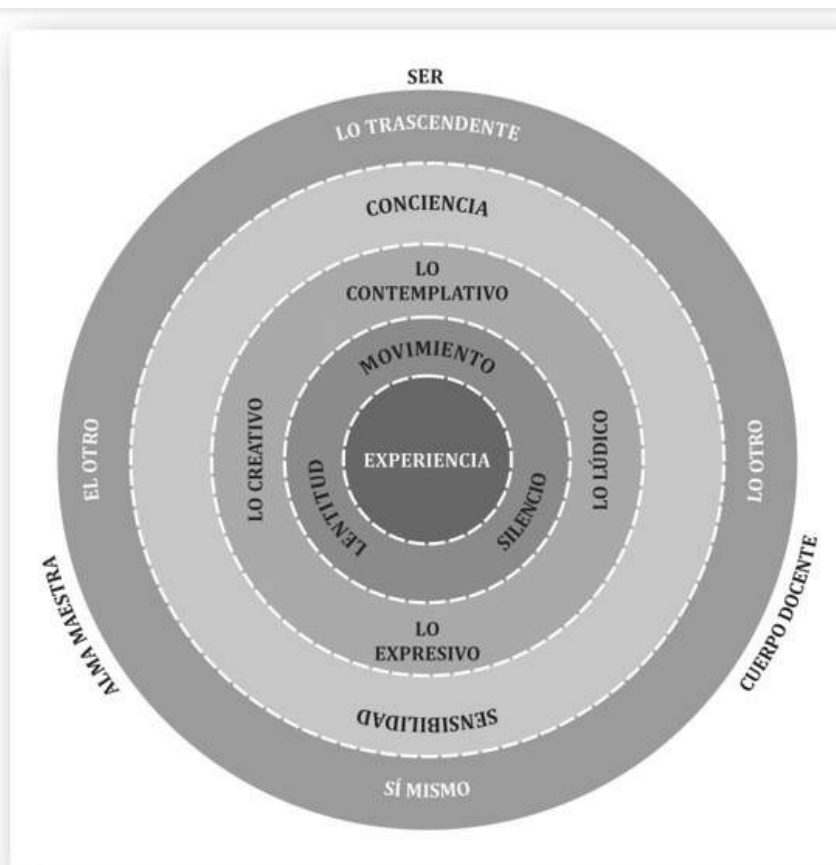
## Fundamentos pedagógicos y técnicos

Los fundamentos pedagógicos y técnicos de la estrategia se exponen a partir de cuatro puntos. En el primero, se presentan aspectos concernientes a la vivencia, la experiencia y su relación con el desarrollo personal; en el segundo, ejes de acción, se propone lo contemplativo, lo lúdico, lo

expresivo y lo creativo como elementos transversales de la estrategia; en el tercero, vías de acceso, se formula a la conciencia y la sensibilidad como caminos privilegiados de acceso a la profundidad del ser; en el cuarto y último

punto, caja de herramientas, se plantea al silencio, la lentitud y al movimiento, como herramientas prácticas de trabajo y desarrollo, que permiten una indagación consciente a nivel interno y relacional (ver Gráfica No. 3).

**Gráfica 3.** Síntesis de los elementos y componentes de la Estrategia.



## Vivencia y experiencia

**E**n 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, 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 conocido y 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 transformación en tanto parte de una vivencia e implica otros elementos de carácter reflexivo y creativo. Según Dewey (2000) y Larrosa (2006), el grado de profundidad de la experiencia depende, 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.

Desde la mirada del crecimiento personal planteada, se proponen la vivencia y la conciencia del presente como elementos potentes. Además, en el elemento reflexivo, también incluido, es fundamental el criterio de continuidad como posibilidad de hallar significado a lo que produce la experiencia, reconociendo y haciendo conscientes las conexiones, en diversos niveles de profundidad, con pensamientos, sentimientos, emociones y acontecimientos del pasado, de tal forma que cobren nuevo sentido en el momento presente.

Asimismo, si la experiencia realmente produce movimiento, esta debe provocar “propósitos suficientemente intensos” que se reflejen en otras formas de ver la realidad, así como en acciones y hábitos concretos que se quieran transformar. De esta forma, el valor educativo de la experiencia tiene relación con el cambio que pueda provocar y con las relaciones que se puedan establecer. Dewey (2010) plantea que: “cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve” (p. 81).

Por lo tanto, en la propuesta de la EDPD, es de suma importancia determinar condiciones como el espacio y su organización; textos, imágenes, sonidos, música; las actividades de interiorización, los momentos de silencio, de introspección y de interacción con los otros; las preguntas, las metodologías para propiciar confianza y participación, y los instrumentos para reflexionar y recoger la experiencia. Igualmente, implica pensar cómo estas condiciones objetivas se ponen en relación con las condiciones internas de

los maestros, de acuerdo con sus historias, necesidades e intereses vitales.

Desde el crecimiento personal, un proceso de formación no es solamente ampliación de la información sobre contenidos específicos sino es, ante todo, una aventura hacia la profundidad del ser, reconociendo la posibilidad y potencia de transformación de las personas que buscan un mejor ser y estar en el mundo.

Desde el lugar que planteamos la experiencia y su conexión con el desarrollo personal, se constituye en referencia a cuatro puntos cardinales: consigo mismo, con el otro, con el entorno y con lo trascendente, según Palacio (2015). Es decir, la estrategia para el desarrollo personal de los docentes debe propiciar experiencias que exploren, indaguen y cuestionen las relaciones con respecto a esos cuatro ámbitos.

## Ejes de acción

El desarrollo personal ofrece una mirada desde el cuidado del ser, que reconoce a maestros y maestras desde su humanidad, su dignidad y su capacidad de transformación y cambio. Desde esta perspectiva, presentamos cuatro elementos de acción que funcionan como ejes del movimiento interno y relacional que se pretende generar en la estrategia: lo contemplativo, lo lúdico, lo expresivo y lo creativo.

### *Lo contemplativo*

Lo contemplativo se refiere a una actitud, a la forma de estar presente en la acción y en la quietud. Es una manera de encontrar nuevos sentidos a lo cotidiano y de restablecer el sentido vital con lo que se hace. Implica una atención plena al momento presente. Esta atención parte de reconocerse como sujeto, que hace presencia en el mundo en el aquí y el ahora.

Un aspecto fundamental para estar bien es la conexión vital con lo que somos y lo que hacemos, para lo cual es esencial estar presente desde la totalidad: con nuestro cuerpo, nuestros pensamientos, sentimientos y emociones. Es reconocernos como seres totales que habitamos el mundo.

Además, estar presente implica un reconocimiento del otro, igualmente desde su totalidad. La actitud contemplativa hacia el otro es abrir otras posibilidades en la relación, es prestarle atención y cuidado al ser del otro que me acompaña, me interpela, me cuestiona. Es tener la capacidad de escucharlo, de verlo, de sentirlo en todo su ser.

Lo contemplativo, desde esta mirada es una actitud ante la vida que permite una mirada hacia el interior, a partir de la observación y comprensión de los propios pensamientos, emociones y sentimientos, y asimismo facilita el reconocimiento del otro, desde su ser y su esencia.

### *Lo lúdico*

Lo lúdico es un aspecto constitutivo del ser humano y de su desarrollo. Cuando se juega afloran otros aspectos de la persona, que se abre a nuevas posibilidades desde la espontaneidad, el placer, la alegría, la búsqueda y el encuentro con los otros. En el juego la persona se expone y presenta ante los otros de forma más genuina y desprevenida, despojándose de muchas de las máscaras que los roles de la cotidianidad exigen.

Además, en el juego se rompe la racionalidad del tiempo y el espacio. La percepción del tiempo no es la misma que en las actividades formales, esta se puede extender o contraer dependiendo de la actividad lúdica o del momento del juego. De otro lado, el espacio se puede convertir en lo que dicte la fantasía, un salón puede ser una nave espacial y un bastón una varita mágica. Según Cuenca (2000): “El que juega vive un mundo diferente, separado del resto del mundo, en el que cualquier cosa resulta posible ante el imperio de la imaginación” (p. 105).

Desde la perspectiva del desarrollo personal, lo lúdico se constituye en uno de los ejes que permiten la exploración y búsqueda de otras formas de relaciones, a partir de las capacidades humanas conexas con el placer, el goce y la imaginación, que permiten nuevas formas de vivir lo cotidiano.

*¡He aquí un extraño mimo, que compone y  
construye aquello mismo que imita!*  
Ricoeur, P.

### *Lo expresivo*

Para un programa de formación de maestros en crecimiento personal, lo expresivo se constituye en un elemento fundamental que destaca la importancia de exteriorizar pensamientos y emociones de la realidad íntima.

La posibilidad de profundizar en lo interno, de explorar, de buscar, de encontrar y de movilizar la realidad interior es, ante todo, un aspecto sanador. La expresión de lo íntimo es movimiento, conocimiento y comprensión.

Con este objetivo, proponemos los lenguajes lúdico-creativos como medios potentes para transitar en ese constante recorrido entre lo interno y lo externo. En su propuesta de caracterización de la recreación dirigida, Mesa y Manzano (2008), describen los lenguajes lúdico-creativos, como diversas técnicas que, si bien provienen generalmente de las prácticas artísticas, se diferencian de estas en cuanto a su propósito y tratamiento.

Estos lenguajes se constituyen en herramientas semióticas (Mesa y Manzano, 2008) que se estructuran a partir del juego y las prácticas artísticas. Es decir, se configuran como instrumentos de creación de nuevos sentidos y significados y producen movimiento de sentido a través de procesos internos (pensamiento, memoria, asociaciones) y externos (en el campo de las relaciones). A través de procesos imaginativos y creativos, permiten la introspección y la expresión, mediadas por el símbolo, la metáfora, la imagen, el gesto. Por medio del juego y la creatividad, su principal objetivo se centra en la exploración y en la expresión, como

formas de pensar y decir de diversas maneras, como formas de transformar la realidad interna y la realidad externa.

### *Lo creativo*

**A** los elementos precedentes se une el aspecto creativo, entendido como modo de obrar de la persona que no se ciñe a dictámenes preestablecidos, por lo que indica en principio su relación intrínseca con la expresión de libertad y, asimismo, con la capacidad de transformación tanto del individuo como de las situaciones o cosas con las que se relaciona.

Esa capacidad de mutación de sí y de las cosas, está relacionada en muchas ocasiones con el desarrollo de la facultad intuitiva del sujeto, tomada como certeza emanada de la experiencia y desligada en gran parte de directrices racionales; por lo que se manifiesta vinculada a la capacidad de sortear, de aventurar con cierto grado de confianza, lo que proporciona en la persona un estado de alerta, de atención, ligado a la extrañeza por lo que ocurrirá, un estado expectante propio del juego, del arrojo.

El desenvolvimiento y fortalecimiento del universo creativo provee la simiente para un campo de desarrollo personal insustituible, toda vez que, si tenemos en cuenta las potencialidades de desenvolvimiento de cada persona en su condición de única, diferente e irrepitible, encontraremos en él un soporte para el desarrollo de lo desconocido.

Es por estas consideraciones que acudimos a lo creativo, instalado en el ser como posibilidad de transformaciones continuas del sujeto y de su hacer cotidiano, como modo de incidir profundamente en la realización de acciones provistas de profundo sentido, estrechamente ligado a la realización de anhelos internos de la persona.

### *Vías de acceso*

**C**on base en la indagación en diferentes fuentes que, desde diversas posturas y tradiciones culturales, han explorado y profundizado el camino del desarrollo personal, proponemos dos elementos: conciencia y sensibilidad, que sirven de sustento y motor del movimiento y la transformación y, a la vez, de articulación y conexión con la experiencia. Estos elementos se proponen en la estrategia como vías, en tanto caminos de exploración y desarrollo, que a la vez son susceptibles de expandirse en el proceso de crecimiento interior.

### *Conciencia*

**E**xiste una relación estrecha entre el crecimiento personal y la conciencia. La conciencia se refiere a cómo experimentamos, conocemos e interpretamos la realidad.

El crecimiento personal, desde la perspectiva del ser, se relaciona especialmente con la búsqueda de una mayor profundidad y conciencia en el ámbito de lo interno, de lo íntimo, de lo anímico y lo afectivo. Conciencia que



posibilite una mirada más integradora de sí mismo, de los otros y de lo otro, a la cual Fernández (2005) describe como conciencia profunda:

Se trata de una conciencia que impulsa a la persona a ser fiel a sí misma en cada momento y a vivir de forma libre, aunque eso le conduzca a actuar en direcciones opuestas a las costumbres o leyes sociales o familiares, o a lo que “está bien visto”. Es una especie de ley interior que es buena para la persona y su crecimiento” (Fernández, 2005, p. 222).

Conciencia que es capaz de integrar diversas dimensiones del ser y guiar la acción de una forma más fluida y coherente, y que amplía la perspectiva de la persona y su experiencia de vida en tanto que le posibilita ensanchar el campo de lo vital, de la libertad y de la autonomía.

### *Sensibilidad*

Desde el desarrollo personal, la dimensión sensible juega un papel importante en tanto condensa una serie diversa de aspectos en la relación con el mundo del sujeto. En primer lugar, tenemos los órganos de los sentidos que, como parte de la naturaleza primigenia —*sensorium*— de la persona, son los canales por los que le es posible al cuerpo tener un contacto inicial y una noción empírica del mundo, y la percepción que mediante ellos tenemos como diversidad de nuestras sensaciones.

Por otra parte, se abre así el universo del sentir que permite “movernos hacia” un determinado objeto provocador

de nuestro gusto o placer, o, asimismo, rechazar algo de lo que nos apartamos por displacer. Entrelazado con la conciencia y con la voluntad, el mundo sensible del sujeto adquiere una dimensión importante por cuanto está presente en gran parte de sus intenciones y decisiones.

Pero esa sensibilidad de sí, presente en la conciencia del propio ser, no se acota en la escala del sujeto, ella “salta” al mundo, lo estima, lo sopesa y particularmente establece una relación afectiva, es decir, se ve afectado por sus manifestaciones fenoménicas, dando paso a la capacidad de empatía y de armonización con lo que está fuera de sí, de su cuerpo, pasando a lo que podemos llamar una sensibilidad por el entorno, con el medio circundante.

La sensibilidad hace que el espíritu sea capaz de conmoverse ante la presencia de objetos y de sujetos, llegando a tener, por estos, diversidad de sentimientos (ternura, compasión, amor, antipatía, compañerismo), y, por aquellos, diversidad de respuestas que pueden ir desde la aversión total hasta el más puro sentimiento de adoración y entrega. La sensibilidad posibilita la capacidad de crear y de responder ante lo creado a partir de una operación de interpretación, que se asocia a nuestra capacidad de simbolización.

En la consideración de estos aspectos surge la noción de la sensibilidad como motor de trascendencia, entendida como la posibilidad de ir más allá, de romper el límite de la condición personal, para tender un puente hacia el otro y hacia el mundo. En este sentido configura un instrumento

de transformación interna y externa, que se hace posible mediante una labor intencionadamente guiada y acompañada por la voluntad.

## Caja de instrumentos

**A**l pensar en un proceso de desarrollo personal desde la perspectiva del ser, nos tenemos que preguntar sobre cómo posibilitar lo que hemos denominado una mirada profunda, que permita una mayor observación y conocimiento de nosotros mismos, en procura de un mayor bienestar físico, afectivo y espiritual. Con base en esta pregunta, presentamos algunos elementos que hemos llamado instrumentos, en tanto que actúan como herramientas prácticas que se despliegan en las diversas modalidades de intervención en la estrategia.

### *El silencio*

**L**a vida moderna, especialmente la vida urbana, está cada vez más llena de ruido, inundando nuestros sentidos de múltiples y numerosas imágenes y sonidos. Culturalmente hemos privilegiado el ruido: música, motores, publicidad, construcciones, radio, televisión, celular, chat, voces, gritos. Nos hemos acostumbrado tanto a esa estimulación constante que la percibimos como lo normal, es más, la buscamos y puede que nos sintamos incómodos cuando el ruido desaparece. Pareciera que cada vez es más difícil encontrar, tanto en lo público como en lo privado, momentos de silencio.

Las tradiciones espirituales tanto orientales como occidentales incluyen el silencio como uno de los elementos más potentes en un proceso de desarrollo personal y de autoconocimiento. “El silencio es esencial. El silencio es tan necesario como el aire que respiras, como la luz para las plantas. Si tu mente está repleta de palabras y pensamientos no te quedará un espacio para ti” (Hanh, 2016, capítulo 1, párr. 3).

El silencio permite enfocar la mirada sobre sí mismo. El ruido vuelca la atención hacia afuera, el silencio la vuelve hacia adentro. El ruido distrae, el silencio concentra, el ruido es superficialidad, el silencio profundidad. El silencio, de esta forma sirve de contrapeso a esa tendencia de ubicar nuestra atención y nuestra energía afuera de nosotros mismos.

El silencio se convierte en una puerta a lo interior, a lo profundo del ser, posibilita la introspección, en la medida que permite escuchar los sonidos internos y por lo tanto indagar en la propia intimidad y profundidad, desde una actitud contemplativa atenta e integradora.

### *La lentitud*

**E**n los tiempos actuales en donde se privilegia la velocidad, la inmediatez y la rapidez, la lentitud se convierte en una oportunidad, en una pausa en la que el tiempo se expande y se abren otros horizontes en la sensación y en el pensamiento. La lentitud es un camino a la contemplación, en donde se descubren nuevos sentidos en lo cotidiano y en uno mismo.

La lentitud, al igual que el silencio, se propone como posibilidad para hacer más presencia. Se trata de explorarla como una forma de indagación y observación del propio ritmo. Una imagen en cámara lenta permite observar el detalle. Asimismo, la lentitud permite ser más consciente de lo que pasa en el proceso, en el recorrido, en el camino, en los pensamientos, las sensaciones, la realidad externa e interna. La lentitud es un llamado al movimiento, al pensamiento y a la percepción consciente.

Con relación a la lentitud, Rodríguez (2011) destaca su connotación ética (entendida como un modo de situarse y responder en y ante el mundo) y estética (en relación con las sensaciones) y la relaciona con, lo que podemos llamar, cuatro virtudes: la paciencia, la perseverancia, la templanza, y la serenidad.

### *El movimiento*

La vida está en constante movimiento. El movimiento es una posibilidad para actuar en el mundo, interpelarlo, transformarlo y también se relaciona con nuestro estado de salud y bienestar y nuestra capacidad de autocuidado.

Desde lo corporal, el movimiento consciente es una forma de estar presente, de habitar el espacio. Igualmente, desde la perspectiva que planteamos, el movimiento es un camino de exploración interna y representa la búsqueda de la fluidez y el equilibrio.

La fluidez se refiere a la capacidad para moverse de acuerdo a la naturaleza de las cosas y los procesos. Se basa en principios como la armonía, la sutileza y la humildad. También se relaciona con la capacidad de adaptación al cambio sin perder el centro. El movimiento representa el cambio, la transformación.

El equilibrio implica el balance entre diversas fuerzas. En el desarrollo personal se refiere a la capacidad de encontrar la justa medida y armonía entre los diversos aspectos de la vida. El equilibrio es un factor dinámico que se transforma constantemente. Un principio valioso en el equilibrio es la búsqueda del centro y la capacidad para simplificar las cosas, de discernir qué es lo importante y qué lo secundario.

Estar bien tiene relación con la capacidad que tenemos para movernos, sentirnos, percibirnos, regularnos, transformarnos y de actuar en el mundo de una forma más libre y consciente. El movimiento, que desde nuestra mirada incluye la percepción y la sensación, adquiere así un valor como forma de acceso y trabajo en relación con el autoconocimiento, la autorregulación, la gracia, la plenitud y la vitalidad.

*¡Educar sin violencia, crear sin alabarse ni apropiarse de lo creado, siendo el mayor entre otros, no ordenar!  
¡He aquí la verdadera rectitud del Gran Te!  
Lao Tsé*





## Consideraciones metodológicas

Las consideraciones metodológicas de la estrategia tienen relación directa con la estructuración orgánica de la oferta. Ese carácter orgánico se nutre del espíritu que alienta la propuesta y de la articulación necesaria de sus componentes en función de sus alcances, así como de la

calidad de los recursos que le conciernen. Por tratarse de un propósito que apunta al desarrollo personal de docentes, estos referentes se sustentan en esferas asociadas a la acción formativa. A continuación, se presentan cuatro consideraciones metodológicas presentes en el proceso de implementación de la estrategia: un enfoque holístico; el aprendizaje transformador; la participación; y el rol de los facilitadores de la estrategia

## Un enfoque integrador

Como orientación fundamental, la concepción holística, respecto al enfoque de la estrategia, supone una visión integradora de distintos aspectos de la persona y su relación con el entorno; aludimos con el término integrador a una concepción que “permite entender los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan, corresponde a una actitud integradora como también a una teoría explicativa que orienta hacia una comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y de sus contextos” (Barrera, 2017, p. 1). Ver las cosas en su conjunto permite apreciar aspectos y elementos en la dinámica de sus concurrencias, difícilmente perceptibles si se observan separadamente.

Ubicados en el terreno educativo, especialmente en la relación con docentes, tal concepción permite entender de modo más amplio su rol, su ubicación en la escena social —no solo escolar—, y la dimensión de la corresponsabilidad de su acción en el desarrollo de otros. Pensar en

el desarrollo del cuerpo docente desde una perspectiva ampliamente comprensiva de su estatus, articula relaciones con entornos más amplios que el de la escuela en sí, expandiendo el campo de acción, puesto que no solo en ese terreno inciden maestros y maestras.

## El aprendizaje transformador

Un programa de formación tiene implícita la intención de producir, generar, posibilitar o facilitar cambios en diversos campos, de acuerdo con sus características e intenciones. En el marco del desarrollo personal, podemos decir que un programa de formación incluye una intención relacionada con el bienestar de los sujetos desde la perspectiva del ser.

Desde esta mirada, las transformaciones se dan, en primera instancia, en el ámbito de “uno mismo”, es decir, a partir de una pregunta sobre “sí”, de cierta incomodidad que se convierte en interés de transformar algo de la realidad íntima o relacional de la persona. El crecimiento, en últimas, es movimiento interno que me ubica en otro lugar, desde donde puedo mirarme y mirar la realidad de otras formas. El aprendizaje, visto así, es transformación y cambio.

El aprendizaje es entendido como el proceso de usar anteriores interpretaciones para construir nuevas o revisadas interpretaciones de sentido de la experiencia

de uno mismo, como una guía para futuras acciones<sup>8</sup> (Mezirov, 2000, p. 5).

Y no solo en cómo conocemos, sino también en cómo actuamos ante las situaciones, cómo reaccionamos ante lo que nos pasa y cómo transformamos lo que nos pasa. Desde esta mirada, el aprendizaje conlleva a cambios profundos tanto en los individuos como en los grupos y comunidades que se comprometen en su propio conocimiento y transformación.

Según Mezirov (2000), algunas de las características del aprendizaje transformador son: conciencia de las propias formas de pensar y actuar; reconocimiento de los marcos de referencia desde los que se piensa y desde los que se actúa; capacidad para cambiar antiguos marcos de referencia por otros nuevos que se ajusten más a justificaciones racionales y a la realidad, y empoderamiento para decidir y actuar con base en los nuevos marcos de referencia.

Desde la perspectiva del desarrollo personal, esto conlleva una indagación de la propia historia, una pregunta sobre los aspectos biográficos que nos han marcado a lo largo de la vida. Igualmente, implica el reconocimiento del contexto social y cultural (valores, creencias, organización y estructura), y de su influencia en nuestras formas de pensar y actuar.

La transformación, entonces, se produce cuando, a través de un proceso de reflexión crítica, que incluye el

pensamiento y la intuición, se cambian los marcos de referencia por otros basados en supuestos más confiables e integradores (Mezirov, 2000). Esta transformación hace parte de un proceso permanente, en tanto que implica una constante actitud de observación, crítica y revisión de los hábitos de pensar y actuar propios y de los otros. Esta actitud la hemos llamado una “presencia atenta y consciente”, que cobra especial relevancia en el camino del desarrollo personal. Igualmente, fortalece el empoderamiento individual y colectivo en tanto que permite tomar decisiones y actuar con base en ideas y supuestos más fuertes, flexibles, integradores y comprensivos. Un proceso de desarrollo personal es ante todo un camino de autoconocimiento y de búsqueda de una mayor autonomía.

## La participación

Un programa de desarrollo personal para docentes debe fortalecer la capacidad de estos para producir ciertas transformaciones que incluyen una mayor conciencia sobre sus formas de pensar, valorar las situaciones, reflexionar críticamente sobre su vida y quehacer, y actuar en consecuencia con lo anterior de modo coherente.

*La contemplación está en relación con la conciencia de la propia intimidad y también con el reconocimiento del otro... Cuando la otra persona se siente reconocida y confirmada, se abre como una flor.*  
Hanh

<sup>8</sup> Texto original en inglés. La traducción es nuestra.

Desde esta mirada, uno de los elementos fundamentales de un programa de formación es la participación, es decir, que quienes hagan parte de él contribuyan, por un lado, a la estructuración de los programas y servicios relacionados con su formación y desarrollo, y, por otro, a que los espacios de formación se estructuren como lugares y ambientes en donde se propicie y sea posible su incidencia.

En cuanto al primer elemento mencionado, la formación en el ámbito del desarrollo personal no puede ser impuesta ni considerarse solo como el resultado de una política o interés institucional, sino que también debe responder a necesidades, expectativas e intereses de los sujetos de formación. Los individuos y grupos de docentes deben tener la posibilidad de participar activamente identificando necesidades, intereses, expectativas, contenidos y metodologías, acordes y adecuadas a su proceso de crecimiento y desarrollo personal. Así, en el proceso de diseño de la estrategia, se realizaron diversos ejercicios de consulta participativa como el seminario-taller para maestros y maestras, en el que al mismo tiempo que se recogió información sobre aspectos relacionados con las necesidades de los y las docentes en el ámbito del desarrollo personal, también se pusieron en discusión los avances en los referentes y diferentes metodologías de intervención.

Con relación al segundo aspecto, las diferentes ofertas de formación deben estructurarse y organizarse de tal forma que se permita y fortalezca la participación de maestros y maestras, desde diferentes formas de comunicación

y a través de diversos lenguajes, buscando cada vez mejores condiciones para que esto ocurra.

De acuerdo con Mezirov (2000), una participación efectiva requiere madurez emocional, es decir, no solo un discurso elaborado sino especialmente un grado de empatía, de conciencia y control, entendido este último en términos de autocontrol, en tanto conocimiento y manejo de las propias emociones; capacidad de pensar y expresarse claramente; reconocimiento de las emociones del otro; una intención de comprensión y cercanía, y el manejo de las relaciones; es decir, la capacidad para establecer nexos y vínculos más allá de las diferencias en formas de pensar, marcos de referencia y puntos de vista.

Estos requerimientos hacen parte de las condiciones de participación efectiva y a la vez son el resultado de un proceso educativo en el que, además de los contenidos específicos, se aprende a estar con el otro, a escucharlo, a diferir, a discutir y a llegar a consensos. De este modo, un programa de formación de docentes, más allá de la explicitación de los principios y valores democráticos, debe ser un espacio de aprendizaje y vivencia de estos, profundizando cada vez más en ellos desde la experiencia y la reflexión.

De esta forma, en la estrategia, la participación se entiende como un elemento dinamizador y enriquecedor de esta que permite la ampliación de las posibilidades individuales y colectivas de desarrollo del cuerpo docente.



## El rol de los facilitadores de la Estrategia

De las consideraciones anteriores surgen requerimientos relacionados con el rol y la función del educador/facilitador en la estrategia, en el marco de un programa de formación de docentes en el campo del desarrollo personal.

El primero, consiste en su propia capacidad para actuar conforme a los postulados realizados, es decir, su capacidad de autoobservación y de reflexión crítica tanto de sus propios marcos de referencia como de los otros, su apertura y flexibilidad frente al saber, a las formas de conocer y a las formas de pensar.

El segundo, su capacidad para crear las condiciones de confianza e interacción en un grupo adulto de participantes. Esto implica replantear y cuestionar las relaciones de poder entre educadorparticipantes y entre participantes. Atender sus intervenciones de tal forma que no se estén reproduciendo relaciones de dominio y de desaprobación.

El tercero, su saber para propiciar experiencias de formación potentes que favorezcan en los participantes el logro de sus objetivos. En términos de Dewey (2010), se trata de organizar las condiciones objetivas de la experiencia en cuanto a lo que se dice y cómo se dice, al ordenamiento de espacios, implementos, materiales, lecturas, música e imágenes para la vivencia.

Finalmente, su capacidad para valorar y evaluar de forma participativa los procesos de formación que oriente;

esto incluye el conocimiento y utilización de metodologías participativas de evaluación y sistematización de las experiencias de formación.







## Caracterización de la oferta de la Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes

### Descripción

La EDPD se inscribe en el marco de la formación de maestros y maestras del Distrito Capital, desde la perspectiva del ser. Un programa de formación de docentes

en desarrollo personal, pretende producir en estos, tanto individual como colectivamente, movimientos y cambios a partir de sus propios intereses y preguntas. En esa línea, planteamos la importancia de volver la mirada sobre el ser del maestro, de reconocerlo en su dimensión anímica, afectiva, emocional y espiritual y, asimismo, reconocer su potencial para conocerse, comprenderse y para transformar las relaciones que establece consigo mismo, con los otros y con lo otro.

## Intencionalidades formativas

Las intencionalidades formativas se refieren a lo que se pretende generar en maestros y maestras a través de su participación en la estrategia. Es decir, se refiere a las intenciones explícitas relacionadas con la formación de maestros y maestras y su desarrollo personal, desde la perspectiva enunciada en los referentes. Las intencionalidades formativas de la estrategia están, especialmente, en relación con:

### *Una mirada crítica sobre sí mismo*

Se refiere al desarrollo de una actitud reflexiva y crítica sobre los propios modos de pensar, actuar y relacionarse. Esta actitud implica poner en cuestión los propios marcos referenciales y se desarrolla a partir de un énfasis en el trabajo sobre la conciencia, entendida como la capacidad para observarse profundamente y darse cuenta tanto de los contenidos como de las formas de pensar y actuar.

Este trabajo sobre la conciencia de sí, desde este enfoque, se constituye en la base de cualquier proceso profundo de transformación.

### *La transformación de lo cotidiano*

La vida tiene lugar y sucede en lo cotidiano. En diversos diagnósticos sobre la realidad docente, se nombra el *malestar docente* como “una sensación de fatiga, agotamiento, desencanto y malestar” (Esteve, S/A), resultado de las condiciones de la profesión, los retos a los que se debe responder y las presiones diarias propias de la labor docente. Si bien, esta situación se relaciona con causas externas, la sensación de malestar es una respuesta de la persona, del grupo o del colectivo a esas situaciones. La transformación de lo cotidiano, desde aquí, parte del poder transformador de las personas y de los grupos de su propia realidad, a partir de la transformación de sí mismos. No se trata de la aceptación y conformidad con las situaciones, sino de, a partir de un mayor y profundo conocimiento de sí y de los otros, descubrir y potenciar el poder de transformación individual y colectivo.

### *Desarrollo de la sensibilidad y la creatividad*

La sensibilidad se relaciona con la capacidad de percibir y sentir. El desarrollo de la sensibilidad, por un lado se refiere a un nivel interno, entendido como la posibilidad de una mayor conciencia de lo que pasa en el interior, y por otro lado, corresponde a la posibilidad de abrirse al mundo, de interpretarlo y resignificarlo.

Con respecto a la creatividad, se entiende como “potencialidad humana para salirse de lo establecido y explorar otros caminos y mundos, lo creativo posibilita la realización de un cambio objetual, situacional o relacional, de manera consciente” (Ayala, Muñoz, Palacio, 2017, p. 93).

### *El autocuidado y el bienestar*

Por último, se explicita aquí una intención formativa relacionada con el autocuidado y el bienestar de maestros y maestras. El autocuidado, en la estrategia, se relaciona con la perspectiva del sujeto en primera persona y pone el foco en la responsabilidad de las personas en su propio bienestar, en su capacidad de autorregulación y de transformación de sus hábitos en pos de un mejor vivir y estar.

### **Metodología**

Para el logro de las intencionalidades formativas, en la oferta de la estrategia se privilegia la modalidad de taller, en donde se potencia la vivencia de los participantes. Es decir, los contenidos se despliegan especialmente a través de ejercicios en donde maestros y maestras se involucran en diversas actividades y ejercicios individuales y colectivos que implican movimiento, silencio, presencia e interacción con los otros. Igualmente, la metodología incluye espacios de conversación, reflexión y escritura, que tienen el propósito de situar la vivencia, de ordenarla y de asignarle sentidos.

### *Las sesiones*

Las sesiones en cada una de las ofertas de la estrategia son el espacio privilegiado en donde se produce la interacción entre facilitadores, participantes y los contenidos de aprendizaje, en lo que Coll (2002) denomina el triángulo interactivo. Desde el lugar del facilitador, la interacción se da con los participantes y con los contenidos; desde los participantes, la interacción tiene lugar en cuatro direcciones: consigo mismo, con los demás participantes, con el facilitador y con los contenidos. Los contenidos se constituyen en un mediador de la interacción.

Además, en tanto que la estrategia se enmarca en la formación de maestros y maestras en el ámbito del desarrollo personal, se espera que en el proceso se produzcan ciertos aprendizajes, entendidos como la construcción de significados compartidos, como resultado de las diversas interacciones nombradas.

*El conocimiento y la sabiduría no marchan juntos. La sabiduría llega cuando hay madurez en la percepción de nosotros mismos. Si no nos conocemos a nosotros mismos, el orden no es posible y, por lo tanto, no hay virtud.*  
Krishnamurti, J.

**Gráfica 4.** La interacción en las sesiones de la Estrategia (basado en el triángulo interactivo, Coll, 2002).



De esta forma, se da relevancia al lugar de la interacción en las sesiones y la importancia de que su diseño la favorezca, en términos de la vivencia y la reflexión, como dispositivo para producir cambios (aprendizajes) con respecto a la relación que los participantes establecen consigo

mismos, con los otros y con el entorno. Por esto, es necesario que el diseño de las sesiones genere y potencie la interacción en las diversas direcciones nombradas, como mecanismo para la construcción de significados. De esta forma, la estructura de cada sesión en la estrategia está

compuesta por diversos momentos que combinan aspectos vivenciales y reflexivos, que en su conjunto van construyendo el ritmo. Cada uno de estos momentos adquiere un sentido en términos de lo que se quiere generar (la intencionalidad) en el desarrollo particular de cada sesión.

*El silencio es esencial. El silencio es tan necesario como el aire que respiras, como la luz para las plantas. Si tu mente está repleta de palabras y pensamientos no te quedará un espacio para ti.*  
*Hanh*









## Estructura de la oferta de la estrategia

La oferta de la estrategia para el desarrollo personal de los docentes se estructura en cuatro módulos: *Metáforas en movimiento*; *Corporalidad y expresión*; *Conciencia y sentido*; *Educación, bienestar y desarrollo humano*. Estos cuatro módulos se constituyen en la forma de concretar

en acciones de formación de maestros y maestras, los postulados y propósitos de la estrategia. A continuación, se presenta la caracterización de cada uno de estos módulos.

## Módulo 1: Metáforas en movimiento

Las Metáforas en movimiento se proponen como un espacio de tiempo dedicado a una vivencia orientada a la conciencia mediante el movimiento y la expresión de la persona, a través de prácticas de mediación corporal.

### Objetivo

Posibilitar una mayor comprensión y proyección de la persona en su cuerpo y su entorno cotidiano, al ofrecer elementos básicos de mediación corporal para la exploración y el encuentro recreador consigo mismo y con el *otro*.

### Contenidos

Las Metáforas en movimiento están conformadas por ocho sesiones, cada una de las cuales corresponde a una metáfora.

## Metáforas en Movimiento

METÁFORA	CONTENIDOS
<b>Ser: parte del todo</b>	Neuma. La respiración como principio rítmico Invocación. La voz como energía liberadora Pentagrama. Cuerpo, centro y movimiento Liberación. Soltarse y conservar el centro
<b>Levedad del ser</b>	Levedad. Respiración y movimiento Estereografías. Inscripciones espaciales Des/equilibrios. Contacto in/explorado Lentitud para avanzar
<b>Memoria del ser</b>	Arraigamiento Memoria corporal. Camino de ida y vuelta Otra edad. Genealogía fabulada Reflexividad. Memoria activada
<b>Tiempo del ser</b>	Contemplación Al compás: surcos perdurables Expansión rítmica Infinitud

METÁFORA	CONTENIDOS
<b>Espacio del ser</b>	Chi: el centro de contención Co ordenación: ocho puntos en el espacio En todo sentido: cuerpo modelado Finitud
<b>Conciencia del ser</b>	Inmersión. La conciencia volcada sobre sí Ser arrojado. El sentimiento de caída Ser arrojado. La voluntad de ascensión Quietud
<b>Cuidado del ser</b>	Soy, soy en lo otro, soy en el otro Articulación de sentidos Atención plena In-vocación
<b>Ser: fluidez en el vacío</b>	Capacidad. Expansión del cuerpo Modelado. Abrazo el vacío [Con]secuencias. Soy en moción Inspiración

### *Aspectos metodológicos*

A través de espacios de vivencia corporal, las Metáforas en movimiento pretenden generar una reflexión profunda sobre el ser de maestros y maestras y su ámbito relacional, para lo cual se recurre a diversos elementos metodológicos.

#### **La metáfora como detonante**

En este módulo la metáfora se destaca por su fuerza creadora, como detonante de sentidos, de ahí su utilización como recurso novedoso, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también como recurso en la relación corporal, espacial, estésica. La metáfora es síntesis suprema, unidad de sentido que escapa a cualquier asomo de explicación o descripción, so pena de desintegrarse; al trascender los ámbitos de la denotación o la connotación, favorece la detonación de impensables comprensiones, solo asibles por el poder de la asociación en el instante, y de una condensada y atenta percepción.

#### **Energía vital y movimiento**

Al considerar los elementos vinculados en la práctica, nos referimos a estos desde una concepción que parte fundamentalmente del cuerpo en movimiento, como condición de acceso a la experiencia, pensada desde una noción de integralidad que trasciende la sola participación del intelecto como sustento de saber.

En respuesta a esta condición del cuerpo está la asunción del despertar de la energía vital. Esta es la razón por la que situamos nuestra atención en la disposición de unas acciones fundamentadas en elementos de relación subjetiva e intersubjetiva que apuntan a cubrir campos de acción cotidiana de la persona, no necesariamente hechos conscientes: el reconocimiento de la energía vital y su cuidado en la interacción con los otros y con el medio.

En ese orden de ideas, vale la pena anotar que, si por una parte acudimos a la noción de energía vital como principio de acción en el individuo, por otra, esta concepción igualmente reconoce su manifestación en el medio ambiente; por lo que es en la interacción de la persona con el medio, en la que esa energía vital sufre un desequilibrio o alcanza su equilibrio.

### **De la quietud a la liberación**

**S**i nos detenemos en los elementos que configuran la práctica, teniendo en cuenta la interacción del sujeto consigo mismo y con los otros, podemos dar cuenta de cinco aspectos que se combinan en el escenario de la metáfora en movimiento. Estos aspectos destacan por su carácter principalmente inmaterial que apunta a la eficacia de una relación intersubjetiva no mediada objetualmente. Ellos son:

*Quietud:* expresada en el silencio corporal, en la concentración para la reflexión, en la meditación íntima de

la lectura y la ejercitación personal, más allá de la sesión práctica.

*Sinestesia:* la posibilidad de comunicación a través del lenguaje no verbal, del contacto que produce el estado sinestésico en el individuo y en su quehacer grupal, en el que encuentra una coparticipación dinámica, intersubjetiva, que provee una retroalimentación continua.

*Interlocución:* la posibilidad de comunicación oral para expresar las sensaciones y apreciaciones respecto de las acciones, de las dificultades, de las dudas y temores que produce la exposición ante otro, muchas veces no conocido.

*Sentido:* la idea de metáfora que articula elementos aparentemente “distantes”, en función de propiciar sentidos novedosos en una suerte de ejercicio heurístico, de hallazgo, de descubrimiento tanto a nivel interno como externo propiciado por la relación con el otro, con el grupo y con la ejercitación no presencial que se convierte en una extensión de la práctica.

*Liberación:* la libertad de uso del tiempo de ocio que genera un vínculo especial con la acción, con lo que el sujeto hace a voluntad, no por mandato ni con fines utilitarios sino de goce, de exploración de sí y en ocasiones de dejación de lo cotidiano.

**Gráfica 5.** Aspectos presentes en la dinámica de Metáforas en Movimiento.



## Módulo 2: Corporalidad y expresión

Este módulo conjuga las dimensiones corporal y expresiva, de tal modo que su estructuración tiene en cuenta aspectos provenientes de la educación somática y de la educación estética, como fuentes de las que se alimentan

las prácticas propuestas. Estas se desarrollan a través de diversos elementos que facilitan en cada practicante su asimilación e incorporación del aprendizaje a la vida cotidiana, a lo que finalmente apunta su ejercitación.

## Objetivo

Contribuir a un mayor desarrollo de la conciencia, la sensibilidad a través de diversas prácticas corporales y expresivas específicas.

## Contenidos

Los contenidos de este módulo, corresponden a dos tipos de prácticas, que se especializan o se conjugan en una oferta específica: corporalidad y expresión.

*Corporalidad:* esta línea se desarrolla a través de diversos talleres provenientes de prácticas corporales y somáticas que se estructuran desde la perspectiva del cuerpo en primera persona, como forma de exploración corporal, de autoconocimiento y autorregulación. A continuación, se presenta un abanico de diversas prácticas con estas características.

*Expresión:* esta línea se despliega a través de diversos talleres que exploran la sensibilidad y la expresión como medios y vías de autoconocimiento. Es decir que estos talleres se constituyen en un medio de indagación y exploración interna y relacional en el marco del desarrollo personal. En seguida, se presentan, a manera de ejemplo, algunos de estos talleres.

## Talleres en Corporalidad

TALLER	CONTENIDOS
<b>Chikung</b>	Lentitud. Presencia. Quietud. Automasaje
<b>Yoga</b>	Alineación postural. Movimiento. Presencia. Quietud. Silencio.
<b>Taichichuan</b>	Lentitud. Presencia. Suavidad. Fluidez
<b>Meditación</b>	Presencia. Quietud. Silencio.
<b>Feldenkrais</b>	Conciencia corporal. Integración funcional. Memoria sensomotora. Movimiento consciente.
<b>Eutonía</b>	Tono muscular. Movimiento. Conciencia corporal. Fluidez.

## Talleres de Expresión

TALLER	CONTENIDOS
<b>Creación en movimiento</b>	Creatividad Movimiento Expresión gráfica
<b>En un verso sabré todo lo que he callado</b>	Escritura creativa Creación literaria Trabajo colaborativo
<b>La creatividad como vía de autoconocimiento</b>	El acto creativo La intuición Asociación libre El proceso creativo
<b>Apreciación contemplativa</b>	Presencia Sensibilidad Contemplación
<b>Arte terapia</b>	Creación espontánea Emoción y expresión Arte y sanación
<b>Movimiento, gesto y expresión</b>	Movimiento y expresión El gesto y la comunicación

*Aspectos metodológicos*

Por sus características, los talleres de corporalidad, generalmente, implican un aprendizaje técnico derivado de una práctica específica, en donde se espera que los participantes incorporen algunos de los elementos trabajados como herramientas que contribuyan a su bienestar en la vida cotidiana. Los talleres de expresión, como su nombre lo indica, ponen su acento en el componente expresivo. A través de diversos ejercicios, se generan procesos de exploración e indagación en las dimensiones sensible y creativa.

La conciencia y la sensibilidad, aparecen en los talleres en corporalidad y expresión como hilos conductores entre los diversos elementos que se trabajan y, también, como dispositivos que se utilizan para establecer relaciones entre los talleres, el desarrollo personal y el quehacer docente. Algunos elementos que harían parte de sus énfasis se presentan en la siguiente gráfica:

*Solo cuando la mente se niega a fluir con la vida y se estanca en las orillas, se convierte en un problema. Fluir con la vida quiere decir: aceptación de lo que llega. Dejar ir lo que se va.*  
Nisargadatta

**Gráfico 6.** Elementos de trabajo y desarrollo en los talleres de corporalidad y expresión.



### Módulo 3: Conciencia y sentido

Desde la mirada del desarrollo personal y el bienestar, uno de los aspectos que es necesario atender está relacionado con la dignidad y reconocimiento del maestro la maestra, de su labor y de su aporte para la comunidad y la sociedad. Este reconocimiento incluye elementos de la experiencia interna de los sujetos como: la vocación, la autoestima, la emoción, el sentido de vida, la identidad; así como otros de carácter social y cultural como:

la valoración social y el posicionamiento de la profesión, el gremio docente, las luchas y ganancias a nivel político y social, entre otros.

Estos dos aspectos, el interno y el social, están relacionados íntimamente y afectan y configuran el lugar desde donde se perciben los docentes y desde donde son percibidos. La práctica pedagógica, igualmente se ve afectada



permanentemente en la cotidianidad por estos aspectos. Propender por un mayor auto-reconocimiento del maestro y la maestra y de su dignidad personal y profesional, por lo tanto contribuye también a una revaloración y resignificación de su práctica pedagógica y profesional.

Este módulo se desarrolla a través de diversos talleres que tienen el propósito de contribuir al auto-reconocimiento vocacional y afectivo de maestros y maestras, a partir de ejercicios de exploración autobiográfica, emocional y recuperación de historias de vida.

### Objetivo

Propender por un mayor autoreconocimiento vocacional y afectivo de los maestros y maestras participantes.

### Contenidos

Los contenidos del módulo se despliegan a través de diversos talleres con temáticas específicas.

*Es imposible enseñar sin la capacidad forjada,  
inventada, bien cuidada de amar.  
Freire, P.*

### Talleres de Conciencia y Sentido

TALLER	CONTENIDOS
<b>El cuerpo, una memoria en movimiento para la transformación</b>	Historia de vida. Narraciones interactivas. Referencias del hacer y el deshacer.
<b>Dándome cuenta de mis sentimientos descubro otros sentidos para mi vida</b>	Recuerdos de mi infancia. Yo y el otro en interacción. Vivenciando mi camino como docente. Mis creencias de lo trascendente.
<b>Conciencia y sentido en reciclajes para la libertad</b>	Construcción de subjetividades. La libertad y la dignidad. El desapego. El sujeto y la construcción de lo social.
<b>Vida de maestros dignidad que se construye</b>	La dignidad humana. Desarrollo personal y social de maestros y maestras. Expectativas de la sociedad sobre el oficio del maestro y maestra. Condiciones subjetivas para la construcción de la propia utopía.

TALLER	CONTENIDOS
<b>Conociendo mis mareas asumiendo mis relaciones</b>	Las emociones y el contexto. Aspectos objetivos y subjetivos en el reconocimiento de las emociones. Auto-reconocimiento y empatía.
<b>Conocernos, asumirnos y aceptarnos: un ejercicio de libertad</b>	Auto-aceptación. Re-significación de sí mismo. Ser o complacer... Cero complacer. Metamorfosis de la mirada.
<b>Liberando libertades y recursos retenidos</b>	Recuerdos de crianza. Expresión emocional. Reconocimiento de emociones y sentimientos. Autoestima.
<b>Hacia la transformación del proyecto vital; maestros-as en positivo</b>	Proyecto vital. Expresión.
<b>Explorando el paisaje interior en la vida del maestro</b>	Auto-reconocimiento vocacional. Autoestima. Sentido de vida. Identidad.

### Aspectos metodológicos

El propósito principal de los talleres de conciencia y sentido, gira alrededor de generar una mirada crítica sobre la historia personal como sujeto y como maestro y maestra. Si bien cada taller propone una metodología propia acorde con su temática y objetivos, los talleres tienen énfasis en el elemento reflexivo que se pretende propiciar a través de diversas estrategias pedagógicas y ejercicios individuales y grupales.

En el módulo Conciencia y Sentido, se ponen en juego, especialmente, cuatro elementos que metodológicamente se despliegan en los talleres y en los ejercicios propuestos:

**Indagación:** se refiere a una invitación constante a tener una mirada crítica sobre sí mismo, los otros y el contexto, a través de diversos ejercicios de exploración del movimiento interno y del ámbito relacional.

**Expresión:** este módulo se caracteriza por suscitar espacios profundos de conversación y escucha en los participantes y en los grupos. Además, por medio de diferentes actividades y ejercicios que utilizan diversos lenguajes verbales y no verbales, se promueve constantemente la expresión de las realidades internas y contextuales de maestros y maestras participantes.

**Memoria:** en algunas de las temáticas del módulo se recurre a la historia personal y a elementos autobiográficos como fuentes de autoconocimiento que permiten

comprender los propios modos de pensar y actuar, de hacerlos conscientes, aspecto fundamental en procesos de transformación.

Reflexión: es uno de los componentes principales de este módulo. A través de la formulación de diversos ejercicios y actividades se promueven procesos reflexivos, especialmente relacionados con diversos aspectos del quehacer docente y de aspectos socio-emocionales de los participantes.

**Gráfica 7.** Elementos que se despliegan en el módulo  
Conciencia y Sentido.



## Módulo 4: Educación, Bienestar y Desarrollo humano

Este módulo se propone como un espacio en donde los maestros y las maestras participantes tengan la oportunidad de conocer y profundizar en contenidos, metodologías, pedagogías y didácticas concernientes a la relación entre educación, bienestar y desarrollo humano, e indagar en las diversas posibilidades que se pueden crear, fortalecer o implementar en este campo.

### Objetivo

Promover en los y las docentes la reflexión en torno al campo de la relación entre educación, bienestar y desarrollo humano y su potencia en el ámbito educativo.

### Contenidos

Los contenidos del módulo corresponden a las siguientes áreas temáticas: bienestar y autocuidado; cuerpo y educación; autoconocimiento y desarrollo personal.

#### Bienestar y autocuidado

Desde aquí se exploran diversos aspectos concernientes al lugar y papel del autocuidado y su relación con el bienestar individual y colectivo de los maestros y las maestras, reconociendo el poder de transformación de los sujetos que se comprometen consigo mismos y con los otros. Este

poder de transformación parte del conocimiento de sí mismo, sin embargo, no se queda en un saber, sino que se concreta en un modo de ser y en modos de actuar más autónomos y libres.

#### Cuerpo y educación

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

Si hay un espacio particular de la persona es el de su *cuerpo*, en el que *habita*, en el que *acontece*; por lo que centrar la atención en él, en sus potencias, fuerzas y limitaciones significa proveer a las personas de aliento, en conexión con su vitalidad, sentimientos, pensamientos e intenciones. De ahí, se plantea la importancia de explorar las posibilidades del cuerpo y lo corporal en el ámbito educativo.

#### Autoconocimiento y desarrollo personal

Desde la estrategia, se plantea que los procesos de transformación y cambio personal se fundamentan en un profundo conocimiento de sí mismo. Esta temática indaga en diversas perspectivas y enfoques relacionados con el autoconocimiento y el desarrollo personal y las

connotaciones tanto conceptuales como prácticas que de allí se derivan.

### *Aspectos metodológicos*

El módulo Educación, bienestar y desarrollo humano se desarrolla en sesiones específicas, con la participación de invitados especiales, maestros y maestras reconocidos en campos particulares, que puedan enriquecer y nutrir las temáticas propuestas y la relación de estas con el desarrollo humano de los docentes, con las prácticas pedagógicas y las diversas propuestas de innovación conexas.

Cada sesión de este módulo es una unidad en sí misma, que desarrolla una temática particular con su respectivo inicio y cierre. Las sesiones se estructuran con base en la relación entre tres elementos: exposición, vivencia y reflexión.

### **Exposición**

Consiste en el despliegue que hace el facilitador de aspectos contextuales, conceptuales, metodológicos y técnicos, relacionados con la temática específica. El propósito principal de la exposición es brindar información que permita tener un panorama amplio sobre la temática y su relación en el campo educativo.

### **Vivencia**

En la vivencia se ponen en juego, a través de ejercicios prácticos, los elementos principales de la temática. La vivencia también implica una participación de los sujetos a partir de su corporalidad, sensibilidad y conciencia.

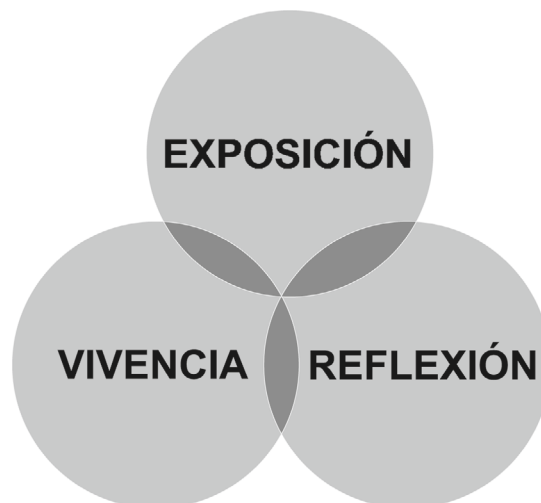
### **Reflexión**

Se refiere al proceso crítico y reflexivo que hacen los participantes de forma individual y/o colectiva, con respecto al desarrollo temático y su relación con la educación, el desarrollo personal y el bienestar. Igualmente, interesa aquí indagar sobre posibles aplicaciones en el campo pedagógico.

En este módulo, los elementos de exposición, vivencia y reflexión, pueden desplegarse en diverso orden, de acuerdo a la metodología que implemente cada facilitador.

*No hay nada comparable a simplificar las cosas.  
Conoce lo que es esencial, discierne lo que es de  
relativa importancia, entiende lo que hay que  
dejar y lo que hay que tomar.  
Wang Che*

**Gráfica 8.** Elementos constitutivos de las sesiones del módulo Educación, Bienestar y Desarrollo humano.



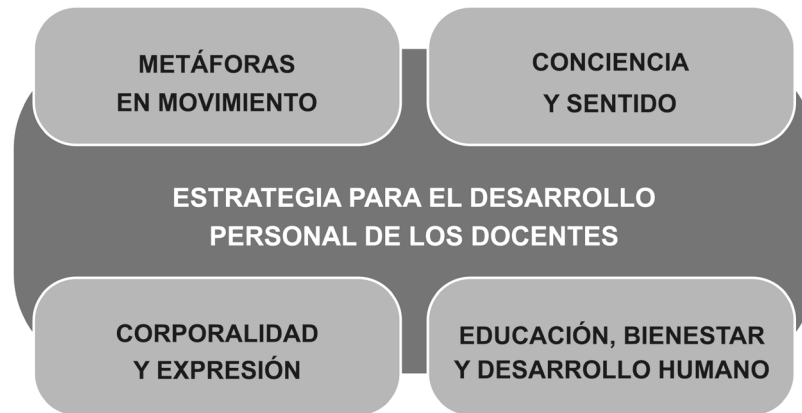
En la estrategia para el desarrollo personal de los docentes, las Metáforas en movimiento se constituyen en el eje central de la oferta en tanto que en estas se ponen en juego todos los elementos planteados en el diseño de una manera fuerte y potente. En las otras modalidades, se desarrollan aspectos relevantes haciendo énfasis en elementos propios de cada modalidad. Por ejemplo, el desarrollo de la sensibilidad y la conciencia corporal, o la capacidad creativa y expresiva en los talleres de corporalidad y expresión, la mirada retrospectiva sobre la historia de vida personal

y profesional en los talleres de conciencia y sentido, o la fuerza testimonial y demostrativa en las invitaciones especiales en los seminarios.

Cada una de las modalidades que se ofrecen deben ser consideradas y vistas en relación con las demás, en tanto que entre ellas se establecen hilos y complementos que van configurando un movimiento que dinamiza la perspectiva de la formación docente a partir de elementos vivenciales y reflexivos que pueden constituir una experiencia valiosa

en maestros, maestras y colectivos docentes en el marco de la hipótesis de trabajo de la estrategia la cual plantea que un proceso de formación docente centrado en el ser del maestro y de la maestra genera una actitud crítica sobre sí mismo, que sirve de motor a procesos de transformación personal y relacional, incluyendo la relación pedagógica.

*Gráfica 9.* Módulos de la EDPD.



## Referencias

- Ayala, A., Muñoz, Palacio, N. J. (2017). *Diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes del Distrito Capital*. En Palacio, J. Desde la otra cara de la moneda en la investigación educativa: métodos cualitativos y análisis documental en la práctica. Bogotá D.C., Colombia: IDEP.
- Ayala, A., Muñoz, N., Palacio, J. (2017). *Diseño de la estrategia para el desarrollo personal de los docentes. Alma maestra-ser-cuerpo docente*. Bogotá D.C., Colombia: IDEP.
- Ayala, A. (2018). *Estrategia para el desarrollo personal de los docentes. Alma maestra-ser-cuerpo docente*. Producto N° 2, contrato 086 de 2018. Bogotá D.C., Colombia: IDEP.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo personal continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, (41), 2.
- Barrera M. (2017). *Holística*. Recuperado de <http://www.telurium.net/PDF/holistica.pdf>
- Barraza M. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, (5), 28.
- Coll, C. (2002). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, Palacios y Marchessi. *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuenca, M., Aguilar, E., y Ortega, C. (2010). *Ocio para innovar. Documentos de estudio de ocio*. (42). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Esteve, J. (S/A). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Vélaz de Medrano, C., Vailant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Fernández. M., Palomero J., y Teruel, M. (2009). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. REIFOP, 12 (1). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Gallegos, R. (2015). *Una visión integral de la educación: El corazón de la educación holista*. (Spanish Edition). México: Fundación Ramón Gallegos.
- González, M. (2017). Entrevista. Diseño de la estrategia para el desarrollo personal de los docentes.



Komjathy, L. (2018). *Introducing Contemplative Studies*. Wiley. Edición de Kindle.

Hanh, T. (2011). *Estás aquí. La magia del momento presente*. Kairós. Edición de Kindle.

Hanh, T. (2016). *Silencio (Crecimiento personal)*. Urano. Edición de Kindle.

Hendricks, G. (1997). *La respiración consciente*. Barcelona, España: Urano.

Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE-OEI. (S/F). *Plan de formación innovaciones en educación y atención infantil en programas formales y no formales*. Andalucía: OEI.

Johnson, H. (1995). *Bone, Breath, & Gesture*. Berkeley: North Atlantic Books.

Larrosa, J. (2006, 18 de abril). *Sobre la experiencia*. Educación y Pedagogía. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/19065/16286>

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Mesa, G., y Manzano, H. (2008). *La recreación dirigida: Un laboratorio pedagógico para la contemplación activa y creativa de la televisión*. Cali: Comisión Nacional de Televisión y Universidad del Valle.

Mezirov, J. and Associates. (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Muñoz, M. (2018). *Resultados de la implementación, evaluación y sistematización de la experiencia piloto de la estrategia para el desarrollo personal de los docentes del Distrito Capital desde el eje de cualificación*. Bogotá D.C., Colombia: IDEP.

Palacio, J. (2015). *Cuerpo y Educación. Variaciones en torno a un mismo tema*. Bogotá D.C.: IDEP.

Palacio, J. A. (2007). *El campo de las culturas recreativas y deportivas*. Bogotá, D. C.: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.

Rodríguez, B. (2011). *De la lentitud. Tópicos del Seminario*.

Rodríguez, J. C. (1992). *Tiempo y ocio. Crítica de la economía del trabajo*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo Editores.

Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Ecosistema Distrital de Innovación Educativa*. Bogotá, D.C.: Secretaría de Educación del Distrito.

Valéry, P. (1990). *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor Distribuciones.

