

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 3
		Fecha Aprobación: 25/07/2017
		Página: 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Informe final Estudio para la formulación de la estrategia de desarrollo personal de los docentes – Ser Maestro
Acceso al documento	Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital
Título del documento	Diseño de la estrategia para el desarrollo personal de los docentes. Alma Maestra – SER – Cuerpo Docente
Autor(es)	Alberto Ayala Morante, Nelson Mauricio Muñoz Sánchez y Jorge Alberto Palacio Castañeda
Supervisor/a	Jorge Alberto Palacio Castañeda
Entidad(es) Participante(s)	N/A

Palabras Claves	Formación docente, cualificación docente, educación somática, educación estética, ocio.
Resumen	<p>En este documento se presenta el diseño de la Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes, que incluye tres partes: en la primera, se despliega la propuesta metodológica de la Estrategia, con base en dos componentes interrelacionados: Cualificación e Investigación. En el de Cualificación se plantean cuatro modalidades de intervención: (i) Programa de formación Metáforas en Movimiento; (ii) Talleres en Corporalidad y Expresión; (iii) Talleres de Conciencia y Sentido; y (iv) Seminario Cuerpo, Educación y Desarrollo Humano. En el de Investigación, se proponen cuatro acciones: la reunión de Reflexión en Desarrollo Personal, Sensibilidad y Expresión; el Acompañamiento Investigativo; el apoyo a redes y colectivos de docentes; y la Sistematización de la Experiencia. En la segunda parte se formulan los referentes de la Estrategia conformados por el Horizonte Conceptual, las Consideraciones metodológicas, las Consideraciones contextuales, y el Horizonte pedagógico y técnico. En la tercera parte, Descripción del proceso, se presentan las diversas acciones y actividades que se realizaron en los siete meses de duración de este estudio, con los objetivos de construir los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos, y de diseñar la Estrategia.</p>
Contenidos	<p>El documento presenta el diseño de la estrategia para el desarrollo personal de los docentes, Alma Maestra – SER – Cuerpo Docente.</p> <p>Contenidos:</p> <p>Parte I: La Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Componente de Cualificación 2. Componente de Investigación 3. Cronograma de la Estrategia 2018-2019 <p>Parte II: Referentes de la Estrategia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Horizonte Conceptual de la Estrategia 2. Consideraciones Metodológicas 3. Consideraciones contextuales de la Estrategia 4. Horizonte pedagógico y técnico



**RESUMEN ANALÍTICO EN
EDUCACIÓN
- R A E -**

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 3

Fecha Aprobación: 25/07/2017

Página: 1 de

	<p>Parte III: Descripción del proceso</p> <ol style="list-style-type: none">1. Construcción del corpus documental2. Consultas a Expertos3. Diseño y Realización del Seminario taller para docentes4. Las reuniones de equipo5. Revisión de ofertas institucionales relacionadas con servicios de bienestar y la formación de docentes
Metodología	<p>La metodología para el diseño de la Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes, se estructuró en las siguientes fases:</p> <p>Fase 1: Construcción del corpus documental</p> <ul style="list-style-type: none">- Revisión documental- Análisis de la información documental- Síntesis documental- Construcción del marco referencial <p>Fase 2: Consultas</p> <ul style="list-style-type: none">- Consultas a Expertos: entrevistas; grupo focal en movimiento; grupo de reflexión en movimiento- Consultas a grupos de maestros: seminario-taller para docentes <p>Fase 3: Revisión de ofertas institucionales relacionadas con servicios de bienestar y la formación de docentes</p> <ul style="list-style-type: none">- Selección de ofertas institucionales- Identificación y descripción de los aspectos relevantes de las ofertas institucionales <p>Fase 4: Diseño de las modalidades de oferta de la Estrategia</p> <ul style="list-style-type: none">- Programa Metáforas en Movimiento- Talleres en Corporalidad y Expresión- Talleres de Conciencia y Sentido- Seminario Cuerpo, Educación y Desarrollo Humano
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none">- Pensar en la actualidad en el desarrollo personal del cuerpo docente, entendido en su dimensión individual como colectiva, es responder a una demanda —tal vez tácita—, de quienes a través de años y años de continua labor han ido modelando el crecimiento de nuestra población en el campo educativo.- Construir una propuesta de formación de maestros, desde el desarrollo personal, implica poner la mirada en lugares diferentes a los contenidos disciplinares, a las metodologías, a las didácticas de enseñanza y a otros aspectos sobre los que tradicionalmente se han enfocado los procesos de formación docente, los cuales, sin duda, son relevantes e importantes en la cualificación del profesorado. En esa línea, se plantea la relevancia de volver la mirada sobre el Ser del maestro, de reconocerlo en su dimensión

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 3
		Fecha Aprobación: 25/07/2017
		Página: 1 de

	<p>ánimica, 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.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como fundamento de la <i>Estrategia para el desarrollo personal de maestros y maestras la cualificación y la investigación</i> se erigen en soportes básicos, por la demanda inherente a los fines de este estudio. La cualificación es entendida como aporte al desarrollo personal, específicamente en lo relativo a la noción de Ser, mediante un trabajo dirigido a la expansión de aspectos constitutivos del sujeto —voluntad, sensibilidad y conciencia—, fundamentado en dos pilares: lo somático y lo estésico, como campos de práctica/estudio, cuya interrelación y continuo hacer derivan en la <i>experiencia</i>, valorada como conocimiento madurado mediante la reflexión de la <i>vivencia</i> del sujeto. Entre tanto, la investigación, directamente relacionada con la cualificación, está referida a la indagación, a la pesquisa para la posterior <i>sistematización de la experiencia</i>, entendida como construcción de conocimiento a partir de la práctica.
--	---

RAE elaborado por:	Alberto Ayala Morante y Nelson Mauricio Muñoz Sánchez
RAE revisado por:	Jorge Alberto Palacio Castañeda

Fecha de elaboración del RAE:	20	10	2017
--------------------------------------	----	----	------



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO — SED
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO — IDEP**

**DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO
PERSONAL DE LOS DOCENTES
ALMA MAESTRA - SER - CUERPO DOCENTE**

Alberto Ayala Morante
Nelson Mauricio Muñoz Sánchez
Investigadores

Jorge Alberto Palacio Castañeda
Responsable Académico

Bethy Blanco Sandoval
Apoyo Administrativo

Convenio SED-IDEP No. 1452 del 17 de marzo de 2017

Contratos IDEP No. 054 y 055 de 2017

Bogotá D.C.,
2017

CONTENIDO

Introducción	5
Parte I: La Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes.....	8
1. Componente de Cualificación.....	11
1.1. Programa de formación Metáforas en Movimiento.....	11
1.2. Talleres en Corporalidad y Expresión.....	14
1.3. Talleres de Conciencia y Sentido.....	17
1.4. Seminario Cuerpo, Educación y Desarrollo Humano.....	21
2. Componente de Investigación	26
2.1. Reunión de reflexión: Desarrollo Personal, Sensibilidad y Expresión.....	26
2.2. Acompañamiento investigativo.....	28
2.3. Apoyo a redes y colectivos docentes.....	29
2.4. Sistematización de la experiencia.....	31
3. Cronograma de la Estrategia 2018-2019.....	33
Parte II: Referentes de la Estrategia.....	34
1. El Horizonte Conceptual de la Estrategia.....	37
1.1. Legados Maestros.....	38
1.2. Corporalidad.....	43
1.2.1. Ser encarnado: la experiencia vivida.....	43
1.2.2. Educación somática.....	45
1.3. Ocio: hacia una estética de lo cotidiano.....	47
1.3.1. Ocio y liberación.....	47
1.3.2. Educación estética.....	49
2. Consideraciones Metodológicas de la Estrategia.....	51
2.1. Un enfoque holístico.....	52

2.2. Relación cuerpo-espíritu: propuesta a una disyunción	53
2.3. De la explicación a la implicación en la vivencia.....	55
2.4. Espacio y desarrollo humano.....	56
2.5. Un espíritu que anima: la relación con el Otro.....	58
2.6. Reconocimiento del Ser del docente: deriva pedagógica.....	60
2.7. La experiencia corporal: el corazón es el cuerpo.....	61
2.8. La exploración creativa: expresión recreada.....	63
2.9. La ‘detonación’ de la metáfora.....	65
3. Consideraciones Contextuales de la Estrategia.....	66
3.1. La formación de docentes en el marco de la educación de adultos.....	66
3.2. El aprendizaje transformador.....	68
3.3. La participación.....	73
3.4. El rol de los educadores de la Estrategia.....	76
4. El Horizonte Pedagógico y Técnico de la Estrategia.....	78
4.1. Vivencia y Experiencia.....	78
4.1.1. Criterios de la experiencia	80
4.1.2. Dimensiones de la experiencia.....	82
4.1.3. La experiencia en el ámbito relacional.....	83
4.2. Órbitas de Movimiento.....	85
4.2.1. Esferas de acción.....	86
a. Lo contemplativo.....	86
b. Lo lúdico.....	89
c. Lo expresivo.....	91
d. Lo creativo.....	93
4.2.2. Vías de acceso.....	94
a. Conciencia.....	94
b. Voluntad.....	98
c. Sensibilidad.....	99

4.2.3. Caja de instrumentos.....	102
a. El silencio.....	102
b. La lentitud.....	103
c. El movimiento.....	106
Parte III: Descripción del proceso.....	108
1. Construcción del corpus documental.....	110
1.1. Selección y revisión de los documentos contextuales y de fundamentación	110
1.2. Análisis de la información documental	112
1.3. Síntesis documental	114
2. Consultas a Expertos.....	116
2.1. Entrevistas.....	116
2.2. Grupo focal en movimiento.....	119
2.3. Grupo de reflexión en movimiento.....	123
3. Diseño y Realización del Seminario taller para docentes.....	126
3.1. Diseño y realización de las sesiones.....	127
3.2. Recolección de la información del seminario taller.....	129
4. Las reuniones de equipo.....	131
5. Revisión de ofertas institucionales relacionadas con servicios de bienestar y la formación de docentes.....	133
5.1. Selección de ofertas institucionales.....	133
5.2. Identificación y descripción de los aspectos relevantes de las ofertas institucionales.....	134
Referencias bibliográficas.....	135

INTRODUCCIÓN

En marzo de 2017, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, y la Secretaría de Educación Distrital, SED, constituyeron el convenio 1452, en cuyo objeto se establece:

Desarrollar actividades para el reconocimiento docente y análisis, estudios, sistematización, investigación e innovación que permita contribuir con el fortalecimiento de las estrategias relacionadas con la atención integral a la primera infancia y calidad educativa para todos, desde un enfoque diferencial, enmarcado en el plan desarrollo "Bogotá Mejor para Todos".

En este contexto se planteó el diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes, en principio, denominada Ser Maestro, que tuviera como uno de sus ejes el trabajo corporal y centrara su atención en el desarrollo del SER del docente.

Pensar en la actualidad en el desarrollo personal del cuerpo docente, entendido en su dimensión individual como colectiva, es responder a una demanda —tal vez tácita—, de quienes a través de años y años de continua labor han ido modelando el crecimiento de nuestra población en el campo educativo. Demanda cuyo contenido podría rastrearse en las voces cotidianas y en los cuerpos de maestros y maestras, agitados por una merimna¹ sin pausa: ni más ni menos que el cuidado y la sana

¹ El término refiere específicamente a la "inquietud interior" o preocupación por el *otro*, como también por la comunidad; también es un atento cuidado por las cosas en la vida cotidiana que sin embargo no debe pasar el límite hacia la ansiedad o la obsesión por el orden.

y útil preocupación por el otro, en cuanto concierne a los sujetos y contextos con que su oficio está vinculado, directa e indirectamente.

En este estudio, concebimos la idea de desarrollo aneja a la de *desenvolvimiento de la persona* —de maestros y maestras—, a aquello que podemos llamar el *descubrimiento de su(s) potencialidad(es)*, que supone conocer de sus elementos sustantivos para propiciar las condiciones de su crecimiento. Por lo que se trata, más que de un desarrollo en el sentido que generalmente se da al término, tantas veces vinculado al progreso material, de un proceso de cambio e innovación que encuentra su expresión en la individualidad de cada sujeto.

Así, pues, construir una propuesta de formación de maestros, desde el desarrollo personal, implica poner la mirada en lugares diferentes a los contenidos disciplinares, a las metodologías, a las didácticas de enseñanza y a otros aspectos sobre los que tradicionalmente se han enfocado los procesos de formación docente, los cuales, sin duda, son relevantes e importantes en la cualificación del profesorado. 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.

En este documento se presenta el diseño de la *Estrategia para el Desarrollo Personal de los Docentes*, que incluye tres partes: en la primera, se despliega la propuesta metodológica de la *Estrategia*, con base en dos componentes interrelacionados: *Cualificación e Investigación*. En el de *Cualificación* se plantean cuatro modalidades de

intervención: (i) Programa de formación *Metáforas en Movimiento*; (ii) Talleres en *Corporalidad y Expresión*; (iii) Talleres de *Conciencia y Sentido*; y (iv) Seminario *Cuerpo, Educación y Desarrollo Humano*. En el de *Investigación*, se proponen cuatro acciones: la reunión de *Reflexión en Desarrollo Personal, Sensibilidad y Expresión*; el *Acompañamiento Investigativo*; el apoyo a *redes y colectivos de docentes*; y la *Sistematización de la Experiencia*.

En la segunda parte, se formulan los referentes de la Estrategia conformados por el *Horizonte Conceptual*, las *Consideraciones metodológicas*, las *Consideraciones contextuales*, y el *Horizonte pedagógico y técnico*.

En la tercera parte, *Descripción del proceso*, se presentan las diversas acciones y actividades que se realizaron en los siete meses de duración de este estudio, con los objetivos de construir los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos, y de diseñar la Estrategia.

PARTE I

LA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS DOCENTES

Como fundamento de la *Estrategia para el desarrollo personal de maestros y maestras* la *cualificación* y la *investigación* se erigen en soportes básicos, por la demanda inherente a los fines de este estudio. La *cualificación* es entendida como aporte al desarrollo personal, específicamente en lo relativo a la noción de Ser, mediante un trabajo dirigido a la expansión de aspectos constitutivos del sujeto —voluntad, sensibilidad y conciencia—, fundamentado en dos pilares: lo somático y lo estésico, como campos de práctica/estudio, cuya interrelación y continuo hacer derivan en la *experiencia*, valorada como conocimiento madurado mediante la reflexión de la *vivencia* del sujeto. Entre tanto, la *investigación*, directamente relacionada con la *cualificación*, está referida a la indagación, a la pesquisa para la posterior *sistematización de la experiencia*, entendida como construcción de conocimiento a partir de la práctica.

La primera etapa de desarrollo de la *Estrategia*, se propone para el periodo 2018-2019, es decir que las modalidades de intervención tanto en la *cualificación* en la *investigación*, comprenden este periodo.

Los objetivos de la *Estrategia* son:

Objetivo general

Aportar elementos en la *cualificación* y la *investigación* para el proceso de desarrollo personal de maestras y maestros.

Objetivos Específicos

Implementar diversas modalidades de cualificación para docentes, centradas en el desarrollo personal de los mismos.

Desarrollar un trabajo de investigación que explora la relación entre lo corporal y el desarrollo personal en la Estrategia.



Gráfica 1. *Implementación de componentes de la Estrategia.* Autoría propia.

1. COMPONENTE DE CUALIFICACIÓN

El componente de cualificación, se estructura con base en cuatro modalidades de intervención: el programa de formación *metáforas en movimiento*, los talleres en *corporalidad y expresión*, los talleres de *conciencia y sentido*, y el seminario *cuerpo, educación y desarrollo humano*.

1.1. Programa de formación *Metáforas en Movimiento*

Como parte integral del diseño de la *Estrategia para el desarrollo personal de los docentes*, este es un espacio-tiempo dedicado a una vivencia confortadora, 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 re-creador consigo mismo y con el *otro*.

a. Contenidos

Como contenidos se proponen cuatro metáforas en movimiento:

(i) Ser: Parte del Todo

Neuma. La respiración como principio rítmico.

Invocación. La voz como energía liberadora.

Pentagrama. Cuerpo, centro y movimiento.

Liberación. Soltarse y conservar el centro.

(ii) Levedad del Ser

Levedad. Respiración y movimiento.

Esterografías. Inscripciones espaciales.

Des/equilibrios. Contacto in/explorado.

Lentitud para avanzar.

(iii) Memoria del Ser

Arraigamiento.

Memoria corporal. Camino de ida y vuelta.

Otra-edad. Genealogía fabulada.

Reflexividad. Memoria activada.

(iv) Ser: Fluidez en el Vacío

Capacidad. Expansión del cuerpo.

Modelado. Abrazo el vacío.

[Con]secuencias. Soy en moción.

Inspiración.

b. Metodología

Metáforas en Movimiento es un espacio en el que cada participante se encuentra *in-acción*, un modo de ejercitación de la *sensibilidad*, la *conciencia* y la *voluntad* puestas en relación, a partir del movimiento, desde su expresión más simple, pasando por la percepción ampliada —*estésis*—, para llegar a la *motivación expresiva*. El principio del

trabajo es la *vivencia*, lograda a través de diversos pasos que inciden en la materialidad e inmaterialidad del cuerpo y su energía vital.

Cada *Metáfora* se realiza en dos sesiones de cuatro horas, cada una, con esta secuencia:

- ❖ Diálogo inicial
- ❖ Práctica interna I
- ❖ Práctica expresiva
- ❖ Práctica interna II
- ❖ Reflexión grupal
- ❖ Cierre

c. Cobertura 2018

200 docentes: 8 grupos de 25 personas

4 grupos en el primer semestre y 4 en el segundo

Duración del programa: 48 horas: 32 horas presenciales y 16 no presenciales

Número de sesiones presenciales: 8

Duración de cada sesión: 4 horas

d. Recursos

- ❖ Un coordinador
- ❖ Facilitadores
- ❖ Participantes
- ❖ Material bibliográfico
- ❖ Salón para para talleres

- ❖ Papelería
- ❖ Refrigerios
- ❖ Equipo de sonido
- ❖ Colchonetas
- ❖ Apoyo para digitación de los registros de audio

1.2. Talleres en *Corporalidad y Expresión*

El Programa *Talleres en Corporalidad y Expresión* conjuga la dimensión corporal y la expresiva, de tal modo que su estructuración tiene en cuenta aspectos provenientes de la Educación Somática y de la Educación Estésica, como fuentes de las que se alimentan las prácticas propuestas. Éstas están compuestas de principios elementales para que faciliten a cada practicante su asimilación y la incorporación del aprendizaje a la vida cotidiana, a lo que finalmente apunta su ejercitación.

a. Objetivo

Contribuir a un mayor desarrollo de la conciencia, la sensibilidad y la voluntad, a través de diversas prácticas de educación *somática y estésica*.

b. Contenidos

Los talleres en corporalidad y expresión, se organizan en dos grupos de ofrecimientos: prácticas somáticas y prácticas estésicas.

(i) *Talleres en Prácticas Somáticas*

Técnica Feldenkrais. Es un método que busca la educación motora y perceptiva a través del movimiento y la autoconciencia.

Chikung pata la salud. Considerado como uno de los tesoros chinos, es una práctica de autocuidado, que a través del movimiento, la respiración, el automasaje y el enfoque de la mente, busca mantener y promover el *equilibrio corporal y energético para conservar y proteger la salud.*

Meditación. Es una práctica de atención profunda que busca una mayor presencia y conciencia en el aquí y el ahora. Se constituye en una de las disciplinas más potentes de autoconocimiento

Antigimnasia. Consiste en un método de educación corporal, que a través de la conciencia y el movimiento, busca un mayor bienestar físico y emocional.

(ii) *Talleres en Prácticas Estésicas*

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

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

Apreciación contemplativa. La apreciación estética como acción contemplativa.

Meditación cotidiana. El poder de la atención plena en las prácticas cotidianas.

c. Metodología

Tanto los talleres en *Prácticas Somáticas* como en *Prácticas Estésicas* tienen la característica de conjugar en su proceso la relación consigo mismo, la relación con el otro y la relación con lo otro, toda vez que se

propende por un trabajo, en el que la integralidad este siempre presente.

En ese sentido, la relación consigo mismo está en el trabajo de introspección que se genere en las prácticas, así como en el trabajo no presencial, que se hace individualmente (práctica, lectura, reflexión, meditación, entre otros); la relación con el otro está dada con él o la orientadora y con los demás participantes a través de los diversos ejercicios grupales; la relación con lo otro, se propone como una reflexión y acción consciente sobre los lugares, espacios y ambientes en los que la persona se desenvuelve y la forma en que lo hace.

Respondiendo a estas relaciones, cada taller se estructura a partir de una sesión semanal de práctica con orientación, además del trabajo individual durante la semana, según las indicaciones correspondientes (lecturas, ejercicios prácticos, entre otros).

d. Cobertura 2018

100 docentes: 4 grupos (talleres) de 25 personas

Duración de cada taller: 16 horas

Total de sesiones por taller: 4

N° de horas por sesión: 4

e. Recursos

- ❖ Un coordinador

- ❖ Facilitadores
- ❖ Participantes
- ❖ Material bibliográfico
- ❖ Salón para para talleres
- ❖ Papelería
- ❖ Refrigerios
- ❖ Equipo de sonido
- ❖ Colchonetas

1.3. Talleres de *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-a, 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, 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-a y de su dignidad personal y profesional, por lo tanto

contribuye también a una revaloración y resignificación de su práctica pedagógica y profesional.

En esta línea, los *Talleres de Conciencia y Sentido* son una propuesta para el auto-reconocimiento vocacional y afectivo de maestros-as, a partir de ejercicios de exploración auto-biográfica y recuperación de historias de vida.

a. Objetivos

Propender por un mayor auto-reconocimiento vocacional y afectivo de los maestros-as participantes.

Fomentar la exploración de la historia personal y profesional como una forma de indagación del(los) sentido(os) de ser maestro-a.

b. Contenidos y metodología

A continuación se presentan los contenidos correspondientes a tres módulos.

Módulo 1: *El cuerpo como territorio*

Duración: 4 horas

El cuerpo es el lugar en donde nos sucede la vida y desde donde actuamos en el mundo. Se reconoce así, el cuerpo como espacio de lo íntimo y como construcción social y cultural.

En el cuerpo queda encarnada nuestra historia, alegrías, tristezas, ilusiones, frustraciones, amores, desamores, placeres, dolores. Se plantea de esta manera, lo corporal como entrada a la indagación de la propia historia, como territorio de exploración y conocimiento de sí mismo.

Temas:

- ❖ La geografía corporal. Explorando mi mapa corporal
- ❖ Historia encarnada. Relatos sobre las marcas en mi cuerpo

Módulo 2: *Hitos de mi historia personal*

Duración: 4 horas

Se propone aquí la reconstrucción de la historia personal a partir de la identificación y reconstrucción de los momentos más significativos de la vida. Se trata de una exploración de los acontecimientos más importantes en la historia personal y de la reflexión sobre el lugar y papel de estos, en la perspectiva de lo que se es en la actualidad y de la construcción de lo que se quiere ser. Se plantea así, la historia personal como fuente de autoconocimiento y crecimiento personal (Progoff, 1992).

Temas:

- ❖ Momentos más significativos de mi vida. Identificación y descripción de los hitos de la historia personal desde la perspectiva actual.
- ❖ Diálogo con los hitos de mi vida. Exploración e indagación del lugar, papel y fuerza de los hitos en lo que soy y quiero ser.

Módulo 3: *El oficio de maestro-a*

Duración: 8 horas: dos sesiones de 4 horas

Parte fundamental de la vida está relacionada con el quehacer. Maestros y maestras dedican gran parte de su vida a la labor docente. Se formula aquí, un ejercicio de reconstrucción de las historias personales de la vida docente, como una forma de resignificar su labor.

Temas:

- ❖ El camino docente. Recorrido por la historia personal docente
- ❖ Oficio maestro. Los sentidos de ser maestro

c. Cobertura 2018

100 docentes: 4 grupos de 25 personas

Duración del programa: 16 horas

N° de módulos: 3: dos módulos de 4 horas y un módulo de 8 horas

Total de sesiones: 4

Duración de cada sesión: 4 horas

d. Recursos

- ❖ Un coordinador
- ❖ Facilitadores
- ❖ Participantes
- ❖ Material bibliográfico
- ❖ Salón para para talleres
- ❖ Papelería
- ❖ Refrigerios
- ❖ Equipo de sonido
- ❖ Colchonetas

1.4. Seminario *Cuerpo, Educación y Desarrollo humano*

El seminario *Cuerpo, Educación y Desarrollo Humano* consiste en el desarrollo de cuatro sesiones de trabajo al año con la participación de una serie de **invitados especiales**, maestros-as reconocidos en el campo, que puedan enriquecer y nutrir las temáticas propuestas y la relación de éstas con el desarrollo humano de los docentes, con las prácticas pedagógicas y las diversas propuestas de innovación conexas.

El seminario, de esta forma, se propone como un espacio en donde los participantes tengan la oportunidad de conocer y profundizar en contenidos, metodologías, pedagogías y didácticas concernientes a la relación entre cuerpo, educación y desarrollo humano y las diversas posibilidades que se pueden crear, fortalecer o implementar en este campo.

a. Objetivos

Contribuir a la formación y cualificación de los y las docentes en el campo de la relación entre cuerpo, educación y desarrollo humano

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

b. Contenidos

A continuación, se presentan diversas opciones de contenidos temáticos, que pueden ser abordados durante el seminario.

Cuerpo y desarrollo humano. El cuerpo es atravesado y marcado por las experiencias vividas, por la cultura y sus prácticas. En tanto seres encarnados, es desde el cuerpo desde dónde establecemos relaciones con nosotros mismos, 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 la relación entre lo corporal, el autoconocimiento, el bienestar y el crecimiento personal.

Educación somática y bienestar. La educación somática propone una educación para el bienestar desde la perspectiva del cuerpo en primera persona, el cuerpo percibido desde adentro, desde sus propios sentidos, desde la propiocepción y la sensación; una educación de la sensibilidad, de la autorregulación y de la conciencia corporal, una educación a partir del movimiento y la conciencia. La experiencia del cuerpo, desde esta mirada, se plantea como factor determinante en un proceso de autoconocimiento, de crecimiento y de bienestar en tanto que fortalece una de las principales características del ser humano, que es su capacidad para asumir el control de su propia vida, para lo cual es fundamental el control de las funciones corporales a nivel consciente en donde mente y cuerpo están interrelacionados en el camino hacia una vida plena, feliz y sana.

Corporalidad y didácticas disciplinares. El ser humano es un todo interrelacionado y no sólo la suma de sus partes o de sus dimensiones, el cuerpo no sólo es carne, hueso y fluidos, sino que en él se funden diversas dimensiones como la física, intelectual, afectiva, social y trascendente, por medio de la experiencia y las sensaciones. El cuerpo es atravesado y marcado por las experiencias vividas, por la cultura y sus prácticas.

Si concebimos al ser humano como un todo, entendemos que incluso el aprendizaje racional pasa por otras dimensiones como lo afectivo y lo corporal. Se aprende lo que sea más significativo para el sujeto, lo que lo toca en su intimidad. En este sentido se plantea que el proceso cognitivo no sólo es mental, sino que el aprendizaje se encarna.

Igualmente, lo corporal puede ser un medio de exploración de nuevas metodologías y didácticas de aprendizajes disciplinares específicos, así como un punto de conexión entre éstos. Por lo tanto, se propone aquí, indagar en la potencia de lo corporal como mediación en el aprendizaje disciplinar.

La espiritualidad del cuerpo. Uno de los ámbitos relacionales que se plantearon en los referentes de este proyecto fue el de la relación con lo trascendente. Esta relación, más que una dimensión religiosa es una dimensión espiritual. Comprende preguntas profundas sobre el ser y el sentido de la vida. Se plantea aquí, la indagación de la relación entre lo corporal y lo espiritual desde la perspectiva del autoconocimiento. Se incluyen aquí elementos como la respiración, la energía vital, la armonía, el equilibrio y la conciencia, entre otros.

Pedagogía contemplativa. La pedagogía contemplativa es un campo de la educación cuyos fundamentos se basan en los conocimientos, principios y técnicas provenientes de las diversas prácticas contemplativas de la humanidad y en la utilización y aplicación de éstos en la educación.

De esta forma, la pedagogía contemplativa pretende romper con ciertas dicotomías presentes en la educación tradicional e incorporar en la práctica educativa la perspectiva del conocimiento en primera persona, tanto de maestros-as como de estudiantes.

Uno de los supuestos en los que se basa la pedagogía contemplativa, plantea que en la medida en que los sujetos —maestros y alumnos— desarrollan habilidades que les permitan un mayor autoconocimiento, autorregulación y una mayor conciencia de sí, de los otros y de lo otro, se producen cambios significativos tanto en el aprendizaje, como en su poder de transformación de la realidad interna y externa.

c. Metodología

El seminario se estructura en cuatro jornadas al año de cuatro horas cada una. Cada jornada contará con un maestro-a invitado, experto en el tema correspondiente, quien tendrá dos conferencias centrales y espacios de preguntas y conversación con las personas participantes.

Estructura de las jornadas:

Apertura: 20 min.

Conferencia: 60 min.

Preguntas: 30 min.

Receso: 20 min.

Conferencia: 60 min.

Preguntas: 30 min.

Cierre: 20 min.

d. Cobertura 2018

100 docentes en cada jornada

N° de jornadas: 4

Duración de cada jornada: 4 horas

e. Recursos

- ❖ Un coordinador
- ❖ Conferencistas
- ❖ Participantes
- ❖ Auditorio con capacidad para 200 persona y ayudas audiovisuales
- ❖ Papelería
- ❖ Refrigerios
- ❖ Apoyo para digitación de los registros de audio

2. COMPONENTE DE INVESTIGACIÓN

El componente de investigación incluye actividades de acompañamiento, reflexión y sistematización, con base en las actividades y programas que se desarrollen en el componente de cualificación. De esta forma, la investigación en esta propuesta, es una forma de producción de conocimiento, a partir de la reflexión crítica sobre la práctica educativa que se implemente en la Estrategia.

2.1. Reunión de reflexión: *Desarrollo Personal, Sensibilidad y Expresión*

Esta reunión de reflexión es un espacio de encuentro entre docentes interesados (as) en profundizar desde lo conceptual, lo pedagógico y lo metodológico, en la relación entre el desarrollo personal, la sensibilidad y la expresión, con el propósito de generar procesos de indagación, investigación e innovación docente y pedagógica, en los temas propuestos.

a. Objetivo

Generar procesos de reflexión, en los docentes, sobre el desarrollo personal, la sensibilidad y la expresión, y su relación con la práctica pedagógica.

b. Contenidos

Para la reunión de reflexión, se proponen los siguientes contenidos:

El desarrollo personal en la escuela. El lugar del desarrollo y crecimiento personal en la construcción de la comunidad educativa.

Estética de lo cotidiano. Exploración y estudio de diversas formas de apreciación y expresión de la sensibilidad, como posibilidades de desarrollo de la persona y de los ambientes formativos.

Cuerpo y expresión. Indagación sobre el cuerpo y sus capacidades expresivas en el ámbito educativo.

Cuerpo y pedagogía. Exploración de las posibilidades y potencia de incorporar la dimensión corporal, de una forma consciente e intencional, en las prácticas pedagógicas.

c. Metodología

Las reuniones de reflexión se fundamentan en la metodología del seminario de investigación, en el cual se propone la indagación de uno a varios temas, a partir del estudio, reflexión y producción rigurosa de los participantes, con un método que permite, a la vez, la profundización por medio del estudio de textos, que han sido seleccionados previamente por su valor teórico, conceptual o metodológico, y la reflexión y discusión de los participantes. Igualmente, el seminario de investigación, promueve en los participantes la escritura reflexiva, a través de los diversos roles y ejercicios propios que se propongan.

d. Cobertura 2018

40 docentes

Duración: 8 reuniones anuales: 4 reuniones semestrales

Duración de cada reunión: 4 horas

- e. Recursos
 - ❖ Un coordinador
 - ❖ Conferencistas invitados
 - ❖ Participantes
 - ❖ Material bibliográfico
 - ❖ Salón para reuniones
 - ❖ Papelería
 - ❖ Refrigerios
 - ❖ Grabadora
 - ❖ Apoyo para digitación de los registros de audio

2.2. Acompañamiento investigativo

El acompañamiento investigativo, es un ejercicio que tiene el propósito de brindar asesoría a los participantes del programa de formación *Metáforas en Movimiento*, en lo relacionado con inquietudes y posibles desarrollos de los temas tanto en el ámbito personal, como en el pedagógico, y al mismo tiempo con el registro de su experiencia personal en el transcurso del programa.

a. Objetivos

Acompañar el proceso de los participantes del programa *Metáforas en Movimiento*.

Asesorar a los participantes en el registro de su experiencia personal y en los posibles desarrollos que se puedan generar a partir de los temas y contenidos propuestos.

b. Metodología

El acompañamiento investigativo se realizará a través de diversas estrategias:

Seguimiento de los facilitadores al proceso de los participantes.

Seguimiento y asesoría del coordinador al proceso de escritura de los participantes.

Creación de un foro virtual con los participantes sobre desarrollo de iniciativas a partir de los contenidos del programa.

c. Cobertura 2018

200 participantes del programa *Metáforas en Movimiento*

d. Recursos

- ❖ Coordinador
- ❖ Equipo de trabajo de la Estrategia
- ❖ Participantes
- ❖ Papelería

2.3. Apoyo a redes y colectivos de docentes

El fortalecimiento de las redes y de los colectivos docentes, es una de las líneas de que se han establecido en el IDEP, como parte fundamental en el componente de cualificación en innovación. Con este propósito, se incluye en la Estrategia, la relación con estas redes y colectivos, mediada por los temas asociados al desarrollo personal que se proponen en las modalidades de intervención.

a. Objetivo

Apoyar a los procesos de generación y fortalecimiento de comunidades de saber y de práctica pedagógica

b. Metodología

El apoyo a las redes y colectivos docentes en relación con los temas planteados en la Estrategia, se realizará con el siguiente procedimiento:

- ❖ Identificación de las redes y colectivos docentes con intereses relacionados con los temas de la Estrategia.
- ❖ Selección de las redes y colectivos docentes a apoyar, bajo criterios de pertinencia, viabilidad e impacto.
- ❖ Contacto con las redes y colectivos docentes seleccionados.
- ❖ Elaboración conjunta de un plan de acción de apoyo a las redes y colectivos docentes.
- ❖ Implementación del plan
- ❖ Evaluación

c. Cobertura 2018

Apoyo a dos redes

d. Recursos

- ❖ Un coordinador
- ❖ Bases de datos de las redes y colectivos docentes
- ❖ Redes y colectivos docentes
- ❖ Espacios de reunión y salón para talleres
- ❖ Papelería
- ❖ Refrigerios

2.4. Sistematización de la experiencia

La sistematización de experiencias implica reconstruir, analizar e interpretar (Zúñiga, Gómez, 2006). Reconstruir, aquí quiere decir organizar la información y lo realizado, de tal forma que se pueda volver sobre lo elaborado, con la intención de, por un lado observar el proceso y, por otro lado, describirlo. Analizar, implica ordenar la información recogida, de manera que permita identificar aportes y establecer conexiones. Interpretar, es ante todo descubrir o imprimirle sentido a lo realizado.

Igualmente, la sistematización se propone como un ejercicio participativo en el que se reconoce a los actores que hicieron parte de la experiencia, como sujetos constructores de su realidad cultural, social y política.

La sistematización, por lo tanto es un proceso participativo de reflexión y comprensión sobre la experiencia educativa, que permite aprender de ella y potenciarla. Igualmente, posibilita la socialización y la comunicación con personas o grupos de otras experiencias, facilitando establecer lazos y redes de diálogo y cooperación.

a. Objetivos

Reconstruir el proceso desarrollado en las diversas mediaciones implementadas en los componentes de cualificación e investigación de la Estrategia

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

Potenciar el valor educativo de la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes.

b. Metodología

Existen diversas metodologías de sistematización de experiencias educativas que varían según su enfoque y propósito. Para la sistematización de la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes, se propone el siguiente procedimiento:

- ❖ Revisión de metodologías de sistematización de experiencias educativas
- ❖ Selección de la metodología más adecuada a las características de la Estrategia
- ❖ Recolección de la información
- ❖ Análisis e interpretación de la información
- ❖ Elaboración del informe final de sistematización
- ❖ Socialización

3. Cronograma de la Estrategia 2018-2019

A continuación se muestra el derrotero de la estrategia para los años 2018 y 2019.

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN	2018											2019										
CUALIFICACIÓN	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV		
Programa de formación Metáforas en movimiento																						
Seminario Cuerpo, educación y dlo. humano																						
Talleres en Corporalidad y expresión																						
Talleres de Conciencia de sentido																						
INVESTIGACIÓN	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV		
Reunión reflexión. Dlo. personal, sensib. expres.																						
Acompañamiento investigativo																						
Redes																						
Sistematización de la experiencia																						
DIVULGACIÓN	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV		
Materiales y entregables																						
Socialización																						

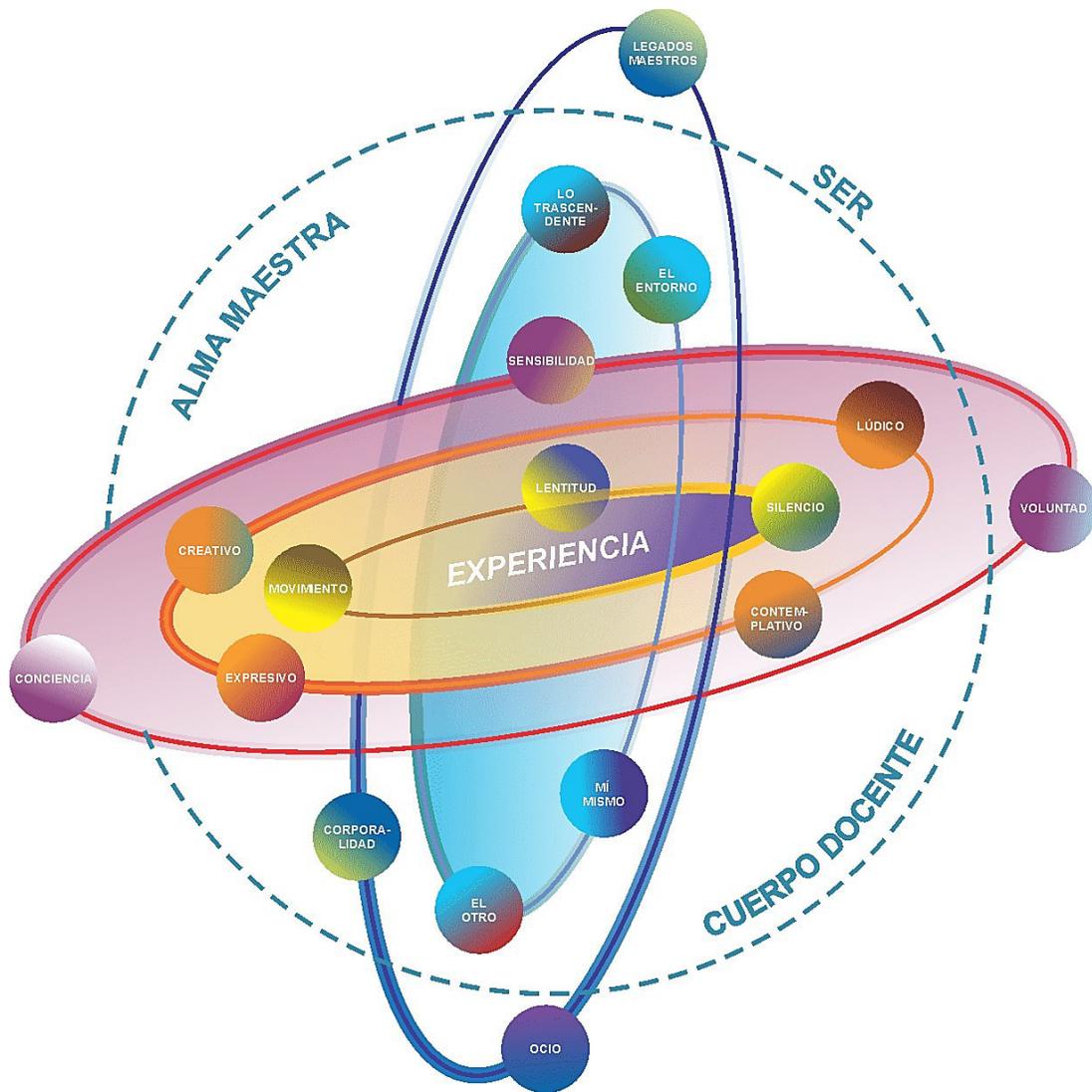
Figura N°1. Cronograma de la Estrategia. Autoría propia.

PARTE II

REFERENTES DE LA ESTRATEGIA

En este apartado se presentan los referentes que sirven de base y orientación para las diversas acciones y actividades que se desarrollen en la Estrategia.

Los referentes conceptuales, metodológicos, contextuales, pedagógicos y técnicos, de esta forma, apuntan a la fundamentación sobre la que se estructura la Estrategia. Su contenido parte del análisis de la información derivada de la revisión documental, la interlocución con expertos y el intercambio experiencial con docentes y profesionales de distintas disciplinas.



Experiencia en Movimiento

Gráfica 2. Síntesis de la relación de los elementos de la Estrategia. Autoría propia.

1. EL HORIZONTE CONCEPTUAL DE LA ESTRATEGIA

*¿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.*

Delimitar un campo, lo más comprensivo posible, en función de una estrategia para el desarrollo personal docente, nos lleva a pensar, por un lado, en aspectos de índole personal y, por otro, en las diversas circunstancias de orden social que inciden en tal empresa. Por su carácter diverso y complejo, los referentes conceptuales provienen de varias disciplinas. Sin embargo, lejos de una visión fragmentada que pudiera percibirse a medida que se multiplican los temas, se trata más bien de alcanzar una visión que abrace la complejidad sin menoscabo de su integridad.

El primer campo en este horizonte referencial lo encontramos en quienes, gracias a su desenvolvimiento y a su legado universal, han marcado importantes hitos de la condición humana. Diríase grandes *almas maestras* con una vida dedicada a la proyección y consolidación de sus más fuertes convicciones, expresadas en su cuerpo, como lugar de «encarnación de su saber» a través de la práctica del mismo en su vida cotidiana.

La *corporalidad* constituye el segundo campo de referencia y alude a la relación tejida entre el cuerpo y su entorno, el universo de sus sensaciones internas y de las expresiones que dan cuenta de la unidad de nuestra humanidad, cualesquiera sean las formas en que esta se evidencie.

El tercer campo, directamente vinculado con el anterior, corresponde a la concepción del tiempo propio del Ser en el que, desvinculado de las afugias cotidianas, puede expandir su espíritu: el *Otium* que posibilita *volver sobre sí* y sobre la consideración de su *trascendencia*. Igualmente, se resalta la importancia de las sensaciones y las formas de expresión en una estética de lo cotidiano.

1.1. Legados Maestros

Abrigando la idea de obtener algunos elementos en lo que al desarrollo del Ser concierne, nos acercamos a la experiencia y conocimiento de quienes por sus ejecutorias han legado al mundo cambios substanciales en diversos campos. Tarea inabarcable si observamos solo el número de hombres y mujeres que merecerían toda atención. Empero, en la selección de alguno la arbitrariedad no puede ser la orientadora, por lo que la mirada se dirige a quien en cuerpo y alma, en la contemporaneidad logró una especial convergencia de elementos políticos, filosóficos, morales, pedagógicos, corporales y espirituales para la lucha por la libertad, en favor de sus congéneres.

En ese sentido, si hay una vida que reclama nuestra atención es la de aquel a quien el poeta Rabindranath Tagore llamara «Mahatma», es decir, *Gran Alma*, gracias a la trascendencia alcanzada por su reconocida filosofía de la que derivan conceptos importantes en su lucha política para la liberación de la India del colonialismo británico: la *ahimsa* o No Violencia, y la *satyagraha* o fuerza de la verdad que “está por encima de todas las cosas; [por esto] sostener la verdad es

sostener lo indestructible, y al sostener la verdad, la verdad nos sostiene” (Biografías y Vidas, 2017).

La visión de unidad de Gandhi respecto de su vida y de su hacer, tiene un lugar fundamental en su cuerpo; es en él y con él como enfrenta sus luchas internas y externas, por lo que no es gratuito el recurso al ayuno, es decir, a la privación del cuerpo de alimento, para enfrentar inermemente a sus adversarios; lo mismo que para lograr un *control de sí* cada vez mayor, al que se refiere de modo explícito cuando narra: “Por la época en que dejé de consumir leche y vegetales y comencé a realizar experiencias con una alimentación a base de frutas, inicié mis ayunos como uno de los medios para el autocontrol” (Gandhi, 2007, p. 282).

Por otra parte, inspirado en escritores como H. D. Thoreau y L. Tolstoi, quienes tuvieron influencia en su vida, Gandhi retoma del primero la desobediencia civil. Del segundo llevó el nombre su conocida granja, donde desempeñó el papel de Maestro de los jóvenes de diversas regiones que hacían parte de ella. Su propuesta formativa no solo se trataba de una educación en cuanto al comportamiento; refiriéndose a la condición física de sus discípulos anota que “muy rara vez alguien se enfermaba en la granja, [...] el aire puro, el agua sana y una alimentación a horas regulares, [son] fundamento de buena salud”. A la vez, sobre la educación profesional confiesa que “era mi intención enseñar a cada joven un oficio manual útil. [...] aprendí [el oficio de zapatero] y enseñé este trabajo a los que estaban dispuestos a recibirlo. [...] En cuanto a cocina, prácticamente todos sabían algo.” (Gandhi, 2007, p. 286) Por otra parte, respecto a la formación espiritual, sin la cual, sostiene Gandhi, no tendría sentido la educación, afirma:

Formar el espíritu es formar un carácter y permitir a cada uno actuar hacia un conocimiento de Dios y hacia una autorrealización. Y descubrí que esto es parte esencial de la educación de la juventud, y que toda educación sin cultura espiritual no tiene utilidad, e incluso puede resultar dañina. (Gandhi, 2007, p. 289)

A lo largo de su vida, y de acuerdo con el testimonio que nos deja en su *Autobiografía*, es palpable una concepción de totalidad manifiesta en distintos planos de su hacer, que no es otra cosa que la lucha por la superación de las condiciones que van en contra de la persona y de la colectividad; pensamiento, espíritu y acción aunados en un cuerpo cada vez más solicitado en lo político, en lo educativo, en lo filosófico; pero sobre todo en lo personal, quizás desde donde parte su mayor exigencia física y moral que, paralelamente, le confieren a su alma el estatuto de su dignidad, de la unidad de su Ser que vive en estado de *renuncia*.

Haciendo un paralelo, esa concepción de totalidad, de unidad de esta *Gran Alma*, es también la que entraña el *Gran Tao* desde el punto de vista filosófico y religioso. Tal concomitancia es atribuible al desarrollo de un ideario —si así lo podemos entender en nuestro contexto— plasmado en el *Tao Te Ching*, libro escrito por el gran adepto espiritual chino, Lao Tsé, hace aproximadamente 2500 años, como “uno de los manuales fundamentales de la filosofía y metodología del desarrollo espiritual”, en el que se nos da a entender el *Tao* como sinónimo de Conciencia Primordial —el Creador— y, a la vez, como Camino, haciendo referencia a aquello que “no se puede denominar con nombre humano [el] Origen del cielo y de la tierra Que es la Madre de todo”. (Tsé, 2008, p.3.)

Siendo una Conciencia Primordial es conciencia aneja a los hilos del mundo, por lo que se expresa en él y en sus cosas y, sobre todo, en la conducta del ser humano. De ahí la relación con la vida de Gandhi, con aquella persona Maestra para quien “todo pasa a su alrededor como por sí mismo. Ella no se siente apegada a nada en la Tierra. No se apropia de nada hecho por ella y después de crear algo, no se enorgullece en esto” (Tsé, 2008, p. 4) Y por tratarse de la conducta de los seres, no es gratuita la consideración ética más alta que sugiere: “¡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!²” (Tsé, 2008, p. 8)

Esta experiencia de Maestros como Gandhi y Lao Tsé, reflejada en su hacer o en su ‘decir’, guarda relación con otro tipo de legados provenientes de Occidente; en este caso el gran magisterio se refiere a San Agustín, cuya tesis central, según Steiner (2011) es platónica:

Alma e intelecto deben ser «ejercitados» para que despierten a la aprehensión de unas verdades eternas, reveladas. El paso indispensable, preliminar, hacia este entendimiento es semiótico, es el estudio de los «signos». Sin signos no hay acceso al significado. Sin embargo, en sí mismos, los signos «no enseñan nada». Esta paradoja necesita del constructo agustiniano del «Maestro interior», lo cual es sinónimo del único «Maestro de la verdad», que es Cristo. (p. 27)

Una concordancia magisterial en las experiencias destacadas parece hacerse explícita en función del ejercicio disciplinado que activa el entendimiento; un ejercicio, a nuestro entender, a la vez *corpóreo* e

² Te “De” significa virtud, moral.

incorpóreo, que supone la copresencia de cuerpo y lenguaje en la *acción de encaminarse*, con voluntad propia, hacia el descubrimiento — *aletheia*, según los griegos— de la verdad; según Agustín solo alcanzable con la mediación del Maestro interior.

Al aproximarnos a la experiencia de Grandes Maestros como referentes, suponemos encontrar indicios sobre el *Ser interior*, para saber cómo su «ánima» —de qué modo, por qué caminos, con qué dificultades— ha logrado «elevarse»; una vida comprometida con la búsqueda de la verdad deriva en una obra arraigada, es decir, en una construcción con profundas raíces que manifiesta su solidez en la interacción cotidiana: unidad de *ethos* y *estésis*.

Hoy no podemos dejar de lado las variaciones de contexto que ponen en consideración ese quehacer del Maestro en una cotidianidad atravesada por un fuerte avance tecnológico, entre otros importantes sucesos. En el campo educativo, el contacto cada vez mayor del sujeto, desde temprana edad, con la más diversa expresión tecnológica y su omnimoda presencia, nos devuelve la pregunta sobre el papel del Maestro en esta novedosa circunstancia. Al respecto, Steiner (2011) intuye que la entraña del educador, hoy más que nunca, debe permanecer ligada a la necesidad humana de saber, de descubrir, por lo que ese vínculo con el legado de los grandes maestros no tiene otro propósito que

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. (p. 120-121)

1.2. Corporalidad

La condición del sujeto de *estar en el mundo*, hacer parte de él, pasa por una *corporalidad* que engloba, desde antes de nacer, las circunstancias que lo ligan al universo natural —biológico—, así como al universo social —humano—. Esa pertenencia a dos universos de manera irrevocable hace necesario que, para guardar el equilibrio de su cuerpo, se considere el conocimiento que hay de ambos.

Desde la perspectiva de la Estrategia un eje articulador e integrador en la pregunta sobre el Ser del maestro lo constituye el cuerpo y la corporalidad. El cuerpo es entendido como una construcción social y cultural que se va formando a través de los saberes, prácticas, creencias y discursos. Más que una realidad en sí mismo es una construcción simbólica (Le Breton, 2002).

1.2.1. Ser encarnado: la experiencia vivida

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 mismos, con los otros y con lo otro. El ser hace presencia en el mundo como un ser corpóreo.

La realidad material e inmaterial del sujeto está en su cuerpo. Frente al paradigma racionalista, del que es deudora la ciencia moderna y del que deriva la visión de un cuerpo escindido de la mente —lo que ha hecho que, por ejemplo, la ciencia médica especialice el conocimiento anatomofisiológico desligado, en términos generales, de los procesos

psíquicos, de los que se ocupa la psicología o la psiquiatría—, surge la necesidad de integrar en un todo la visión del cuerpo como *locus* de interacción de diversas fuerzas que lo configuran; *fuerzas formativas* que implican tanto procesos de carácter físico, como de orden anímico —psíquico— y volitivo, en particular relación con el entorno.

Cuerpo y contexto constituyen una unidad indivisible, mudable en la medida en que cada una de sus partes se transforma, con lo que cobra vigencia la observación orteguiana: “Yo soy yo y mi circunstancia”. Circunstancia que podemos percibir como mundo material ‘externo’ al sujeto, pero también como aquello que el sujeto *vive en el acto*, en el presente de la relación consigo mismo, por lo que desembocamos en el mundo anímico, el de sus afectos y emociones.

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 proveerlo de aliento, pues es claro que nos referimos tanto a la existencia física como anímica de la persona, con sus sentimientos, pensamientos e intenciones. Pero no podemos hablar de un cuerpo «idealizado», lo que significa tener presentes las diferencias, las singularidades, las proveniencias, las querencias. Esto hace pensar en forma *polivalente* y diversificada respecto de las respuestas que puedan darse a problemáticas de hombres y mujeres, jóvenes y mayores que ofician como educadores.

De ahí la necesidad de privilegiar la experiencia corporal, directamente vinculada en algún punto con la realidad de los sujetos, evitando en lo posible la homogenización de su tratamiento. Sobre todo si pensamos desde una perspectiva de *encuentro humano*, en la que lo lúdico

adquiere un valor importante, además de la valoración del *tiempo para sí* del individuo, ese tiempo de revitalización física y anímica, ligado al descanso del cuerpo, por ejemplo. En ese orden de ideas, hay que poner la atención en la cotidianidad, porque no se trata de apuntar a instancias ‘remediales’ para el tratamiento del cuerpo, urge una conciencia de la instalación, en el tiempo presente de la persona, de un «disponerse a», más que de la acumulación y consumo de dispositivos externos para paliar el agotamiento.

1.2.2. Educación somática

Thomas Hanna (1995 y en Johnson, 1988), 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.

Hanna (en Johnson, 1988), formula que una de las principales características del ser humano es su capacidad para asumir el control de su propia vida, para lo cual es fundamental el control de las funciones corporales a nivel consciente, en donde mente y cuerpo están interrelacionados en el camino hacia una vida plena, feliz y sana. La capacidad del ser humano para regularse a sí mismo implica un ejercicio consciente que se basa en trabajar a partir de la percepción, la sensación y el movimiento.

El humano que sabe que su ser está creciendo, es un humano que usualmente tiene la fuerza y la resistencia para prevalecer sobre las dificultades, el estrés y los traumas que ocurren en cada vida. La persona que sabe que los dolores y malestares en el cuerpo no son 'signos inevitables' del decaimiento, típicamente hacen los ajustes para que sus cuerpos se regulen y readapten ellos mismos por el futuro... Ellos saben cómo beber del pozo del nutriente más rico: la sabiduría que, en lo más profundo, la vida es siempre redentora y rejuvenecedora. (p. 89-90)³

Desde esta perspectiva, la educación somática propone una educación de la sensibilidad, de la autorregulación y de la conciencia corporal, una educación a partir del movimiento desde un enfoque fenomenológico. Desde esta mirada, la experiencia del cuerpo se plantea como factor determinante en un proceso de autoconocimiento, de crecimiento y de bienestar.

³ Texto original en inglés.

1.3. Ocio: hacia una estética de lo cotidiano

Si ubicamos la experiencia del cuerpo en la dimensión sensible, estética, observamos que, como por ensalmo, la obra de arte pone en vilo la circunstancialidad cotidiana, dejando descubrir en ella las capas que cubren su a veces, elemental, simple constitución. Genera así la obra una relación especial con el tiempo que deja de ser flujo, deja de ‘pasar’, para pasar a ser totalidad, infinitud en la contemplación, en lo que podría llamarse *entretenimiento en la nada*. Algo nada próximo en absoluto a destinarnos «para hacer esa horrible cosa que se llama “matar el tiempo”», como diría Lorca (2017) en una de sus conferencias sobre teatro. Por el contrario, se trata de una condición del ser entero en el tiempo entero para sí, sin objeto alguno a alcanzar, embebido en ese “reposo del cuerpo para consentir la mejor actividad de la mente”, como lo entendía el emperador Adriano: ocio, cuyo fin está en sí mismo y no le adeuda nada al tiempo del quehacer ‘productivo’, ya que sus frutos son otros.

1.3.1. Ocio y liberación

El ocio está emparentado con un cierto 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, de algún modo pesa sobre la conciencia que de sí mismos podemos tener en tanto ‘roba’ tiempo que pudiera dedicarse al reposo, a la *restauración de fuerzas vitales*, anímicas tanto como físicas; concepto que no se debe confundir con la recuperación de la *fuerza de trabajo*.

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 de la *experiencia estética*, presente tanto en la apreciación de la 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’, entendido como proceso en el que lo utilitario queda desvinculado de la atención personal, que pasa así a ser atención para *trascender lo rutinario*; para romper el tiempo de concatenación de las labores cotidianas; 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 cuerpo se convierte entonces en bastión de defensa y oposición al adormecimiento, al aturdimiento del alma a través del erotismo, de la liberación del deseo

de vivir. Un deseo que, proviniendo de una naturaleza primigenia, intuitiva, rompe la barda de los obstáculos impuestos por una manipulación constante del alma en nuestra época.

1.3.2. Educación estética

Los aspectos referidos al cuerpo, y en especial al desarrollo interno del sujeto, llevan a considerar el campo del arte como sustento formativo mediante el cual es posible realizar un trabajo que integre distintos aspectos del ser humano, con la diversidad y profundidad que abarcan las expresiones artísticas. Es este un campo que acoge y desarrolla el cuerpo en sus modos de expresión, mediante principios asociados con el movimiento, la luz, la grafía, el sonido, la palabra (oral y escrita). Son claras las posibilidades que brinda la decisión de adentrarse en el campo de lo expresivo mediante diversos lenguajes.

Su importancia estriba particularmente en dos aspectos: primero, en ofrecer la posibilidad de salir de ese terreno obstinadamente centrado en el desarrollo cognoscitivo del entorno escolar; y, segundo, en la posibilidad de dar rienda suelta a otros modos de *producción simbólica*, al explorar formas de expresión considerablemente enriquecedoras para el desarrollo de posibilidades latentes de la persona. Vemos esta exploración como alternativa que responde desde otra orilla de crecimiento, apoyada fundamentalmente en el ámbito estético.

Más que una referencia al arte en sus modos de producción de la «obra» artística, nos referimos a una *estésis*, a 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: un alejamiento en el tiempo y en el espacio, pero también en el modo de ‘ver’, entender, apropiarse y dar sentido al mundo, sin olvidar que el arte es distancia, extrañamiento.

Otro punto relevante de su mediación es la posibilidad que ofrece de llegar a otras fuentes de saber mediante otras inteligencias, con el objeto de resignificar el mundo en derredor. Posibilidad que se da al abrirse a la experiencia y a la experimentación del proceso artístico, ya desde concepciones «clásicas» o contemporáneas, al fin y al cabo, lo atemporal del arte es una de las cosas que nos lleva a tenerlo en cuenta por su aporte a la continua renovación de sentidos.

El solo hecho de detenerse a contemplar, en un acto reflexivo, meditativo, así una obra sobresaliente o el paso de la vida cotidiana, provee una *vivencia estética* que remozca una sensibilidad cada vez más opacada en nuestro medio actualmente. Hablamos, pues, de un espacio-tiempo para la sensibilidad, en el que la interacción artística juega como entorno de encuentro ético, estético y propositivo de nuevas formas de conocer y de reconocerse; sensibilidad propicia para una aproximación crítica al sujeto mismo.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE LA ESTRATEGIA

El espíritu entra en su morada, el cuerpo retorna a su raíz

¿Qué puede ya quedar de mí? Lie Zi

Las consideraciones *metodológicas* de la Estrategia tienen relación directa con la estructuración orgánica de los programas o proyectos que se lleven a cabo en procura de alcanzar los objetivos propuestos. 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-educativa.

El ámbito de la formación de docentes adolece de falta de atención suficiente hacia la esfera anímica-afectiva en los procesos de formación, en los que lo cognoscitivo es digno de la mayor dedicación, dejándose la vivencia de lo afectivo más bien a una suerte de libre —y tal vez desconocida— forma de asumirla, sentirla y conducirla. Esto sin ahondar en la importancia del vínculo emocional relacionado con el quehacer docente, elemento en el que enfatizamos por cuanto se constituye en un ámbito de conocimiento y acción necesaria para el sujeto en relación consigo mismo y con los otros, en aras de un cabal desenvolvimiento.

Por el carácter inusual que invita a detener la atención, es este otro elemento de *innovación*, un punto «novedoso» en la aproximación a la persona, más allá del campo de saberes en que generalmente se

pretende ahondar cuando de educar se trata —la esfera cognitiva—; ese ámbito anímico-afectivo está en directa relación con el fundamento ético —costumbre, hábito, modo de proceder— del que es constitutivo. Por esto, el hecho de abordar este tema desde distintas vertientes —expresiva, afectiva, ética, artística— surge de la necesidad de evitar su simplificación —a veces condensada en un escueto eslogan o lugar común— y, a cambio, tratar de mostrar la complejidad y la profundidad que lo caracteriza.

2.1. Un enfoque holístico

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 holístico a una concepción que “permite entender los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan; [y que] 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 M., 2017 p. 1). Ver así 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.

2.2. Relación cuerpo-espíritu: propuesta a una disyunción

Tema de carácter insoslayable en el abordaje de este trabajo es la comprensión de la íntima e indisoluble relación entre aquello que denominamos *cuerpo* y lo que llamamos *espíritu*. Pero más allá de un entendimiento de orden racional, es menester desplazarse a otro de orden relacional —consigo mismo, con el otro y con lo otro—, es decir, *vivencial*, en el que uno y otro puedan converger; porque es en la mudanza, en la *metáfora* que no admite desarticulación para descubrir su sentido, como se comprende la estrecha interacción entre el soplo de vida —sí, quizás el *verbo*—, y el *humus*, la tierra que lo alberga, o mejor, que posibilita su movimiento y disfrute a la vez. Uno no puede ser sin el otro: *cuerpo* y *soplo vital* son, en su conjunción, la presencia del *Ser encarnado*.

Y es con ese *Ser*, situado en un entorno particular, con las singularidades de su condición identitaria, con quien se hace posible una relación, una práctica. Tal situación lleva a la consideración de formular un tipo de trabajo en el que el movimiento —lo relacional— tenga un papel central. Hay, pues, que profundizar en el tipo de práctica que por su especificidad permita incursionar en esa conjunción.

Una práctica que conjugue sensibilidad, movimiento, expresión y conciencia — conocimiento—, que se hallan en algunas expresiones

artísticas, particularmente provenientes de las artes del cuerpo en oriente —así como otras de carácter somático y relacional en nuestro medio—, en las que una estrecha correspondencia de la persona con su interior y con el exterior se posibilite por la *comprensión en el hacer*, en el que la condensación, la síntesis en la dinámica de los procesos de transformación adquiere mayor relieve que la disgregación de las partes para su entendimiento.

No es, pues, a la disección anatómica del momento y de la acción a lo que nos enfrentamos sino más bien la *intuición de la unidad* en la que acontecemos. Esa comprensión del «acontecimiento nuestro» en la práctica, no mediada por la primacía de la razón, hace posible la emergencia de un estado distinto del ejecutante en una acción cuyo valor está en sí misma; por lo que su estatus está vinculado al tiempo de ocio, del hacer que no persigue el beneficio de lo utilitario. Tal estado, en la medida en que la práctica se hace disciplinadamente, insuflará su ali[m]ento en la cotidianidad.

Fruto de estas consideraciones, y frente a la necesidad de hallar una herramienta, un modo de acción que posibilite la conjunción requerida, proponemos la *metáfora*, la mudanza en movimiento, en la que el ejecutante está en continua relación con el cambio; una acción en la que su hacer sensible, espiritual y cognitivo convergen para «comprender lo que acontece mientras acontece»; un proceso de continua articulación con lo que se hace personal y grupalmente que podemos denominar como ‘sens-acción’, o los sentidos —en una amplia acepción— y la sensibilidad en la acción.

Metodológicamente hablando, la *metáfora* como encuentro de lo lejano —digamos *tierra y soplo vital*—, articula en el cuerpo la indagación y a la vez el descubrimiento en la práctica de movimiento, tal como la proponemos, en la que el sujeto establece un vínculo *consigo mismo*, con *los otros* y con *su entorno* en un estado de ‘alerta sin sobresaltos’, del que posteriormente podrá dar cuenta para asimilar o fijar ‘conscientemente’ la vivencia a través de otro modo de relación: el *relato*, hilo tejido en las más diversas formas de narrar.

2.3. De la explicación a la implicación en la vivencia

Otro rasgo importante que proponemos con relación a la *vivencia* del proceso, está en entender que mientras la racionalidad de la *explicación* de alguna manera nos hace ‘ajenos’ a la vivencia, la sensibilidad de la *implicación* nos hace más anejos a ella. Involucrarse en un ejercicio vivencial provee una base más amplia para la comprensión de sus elementos y de lo que comporta el hecho de «ser o estar ahí», dentro, formando parte del mismo, construyéndolo, modificándolo, haciéndolo distinto y único, con la propia forma de ejecutarlo y asimilarlo.

Así, pues, el ejercicio de *implicación* actúa como fuerza que desde el interior modela la forma de la que cada uno es artífice y a la vez aprendiz, por la indagación particular que realiza. Lo que aquí se plantea es la indagación en un hacer cuya plasticidad encamina a una forma que continuamente se modifica. Esa indagación-acción se plantea en una microescala a través del movimiento corporal mediante técnicas precisas, con el objeto de llevarlas a la vida cotidiana. En ese

sentido, podemos hablar de un proceso de elaboración artística, *performática*, si se quiere, de una plástica de los cuerpos, en la que, más que la forma acabada, es el proceso de continua transformación lo que importa para la comprensión de la *vivencia*.

2.4. Espacio y desarrollo humano

Como referente metodológico merece especial atención la aproximación a la estrategia desde la concepción espacial, parte fundamental de la cualificación de sus propósitos. Por ello, pensar en el desarrollo del Maestro con un enfoque particular —en este caso el *Ser*—, supone atender las necesidades que demanda un determinado programa y las proyecciones que la estrategia tendrá. Unas y otras se convierten en insumos valiosos para la configuración del espacio que las acogerá.

En ese orden de ideas, dos dimensiones de la persona nos ocupan, ahora en íntima relación con la noción del espacio vital: por una parte, está la consideración del espacio desde una perspectiva externa, y por otra, la del lugar del cuerpo como territorio sensible, íntimo continente de percepciones y sensaciones solo sabidas por el sujeto. Uno y otro estadio de relación, consigo y con el entorno, merecen especial atención en cuanto al diseño del espacio que albergue las actividades propias de la Estrategia.

Asimismo, está bien detenerse en esa importante relación entre la *persona* y sus *hábitos*, en ese modo como seres y enseres se relacionan y ordenan de un determinado modo, en el tiempo y en el espacio, de

cara a la realización de sus propósitos, tejiendo así la cotidianidad: el hecho de *habitar*. Pero no podemos hablar de *habitar* sin mencionar *dónde* sucede. Por esto, si hablamos del desenvolvimiento personal del sujeto, y también de un cuerpo docente, hay que aproximarse a la relación esencial cuerpo-espacio, en cuya base está el cuidado de la persona, es decir, la *de-signación* de unos determinados modos de responder a una demanda que prevé la realización de unas prácticas, en unos espacio-tiempos dedicados a hacer, a pensar, a sentir, a crear, a crecer, en últimas.

Lo que lleva de inmediato a preguntarse por el carácter del espacio que albergará esas personas con sus prácticas, y por la forma de construir “los ámbitos propicios para que los procesos se den. [Pues] no es la riqueza de los ambientes sino la adecuada disposición de esos ambientes lo que hay que generar, ecosistemas sanos y propicios” como anota Castellanos (2017), a propósito de un medio pensado en función del cuerpo docente.

Cuidar de uno y otro aspecto —externo e interno, personal y colectivo—, a fin de aproximarnos a la realización de un entorno enriquecido para los fines previstos, conlleva la participación de los usuarios en la proyección físico-espacial, así como en la definición de sus elementos constitutivos. En razón del objetivo perseguido por la Estrategia, la forma, la luz, las dimensiones, las texturas, la vida vegetal y animal, entre muchos otros elementos que configuran la materialidad —e inmaterialidad— del espacio, han de ser objeto de atenta revisión. Y si lo anterior es supremamente importante, lo fundamental es la *claridad de una intención* que haga sustentable una propuesta a largo plazo.

Cualquiera sea la pretensión y su alcance, de lo que se trata, espacialmente hablando, es de la construcción de *un lugar a escala humana* en el que las relaciones interpersonales puedan tener cobijo y calor. Un lugar para el solaz y el intercambio de la *experiencia vital* de cuerpo y espíritu, como contraparte de la saturación en la que con frecuencia acaece la cotidianidad de maestros y maestras.

2.5. Un espíritu que anima: la relación con el *Otro*

Uno de los ejes relacionales de atención en la propuesta de la Estrategia, es el reconocimiento de la importancia del *Otro* y, en consecuencia, pensar en función de su proyección y desarrollo; ese *Otro* a quien E. Lévinas entiende como *persona*, sujeto que encarna la alteridad sin la cual «no soy yo»; por lo que “[...] pasamos, con Lévinas, de un yo cerrado (ego cartesiano) a un yo abierto, ya que la filosofía a partir de ahora no empezará en el yo, sino en el Otro. Pues, ¿cuándo soy yo? Cuando otro me nombra [...]” (Gil, 2017, p. 3).

Acudimos, pues, para la constitución de la propuesta, a una ética de la alteridad que provee un marco para el desenvolvimiento de determinadas acciones. El entorno axiológico se demarca a partir de la relación con el prójimo, en vez de un accionar particular que lo rehúya. En este sentido, la relación se constituye en algo *trascendente* al permear esa jurisdicción cerrada del yo, convirtiéndola en territorio de intercambio, de responsabilidad con el/lo *Otro*.

Esta toma de posición por el *Otro* se justifica, entre otras cosas, por el hecho de ubicarnos en el contexto educativo, en el que “el Otro

responde a aquello que no soy yo, a aquello que es anterior a mí y, gracias a lo cual yo soy quien soy” (Gil, 2017:3); es decir, en este caso, el hecho de tratar con un cuerpo docente que ha precedido y atendido el crecimiento de generaciones enteras. Hay, de principio, una posición y un acto que podríamos llamar de *justicia intergeneracional* que sirve de base y se convierte, a la vez, en referente fundamental.

Pero si por una parte está presente la relación con el *otro* como par, paralelamente está la coexistencia *del otro* que cada quien *es* en potencia, que conocemos y sabemos que está por desarrollarse y, por lo tanto, es por entero digno de atención so pena de truncar su posibilidad de «llegar a ser». Si hay una apuesta por el *otro* —el par que no soy—, también ha de haber una apuesta por *el otro* que cada sujeto pueda ser, lo desconocido aún en él. El hecho de que tanto uno como otro hagan parte de un entorno de posibles, desconocidos desarrollos, provoca la emergencia de una novedad virtual que remueve el horizonte de los vínculos consigo y con el prójimo.

Ese halo de lo posible que entraña este tipo de relación con algo interno o con alguien desconocido, prefigura desde su plausibilidad una noción de *trascendencia*, por lo tanto de expansión: primero, como intención de *renunciar a algo de sí*, para dar paso a *ser distinto*, otro; es decir, admitir una transformación interna. Por otro lado, en tanto se tiende un puente hacia aquel distinto, hay una apertura que permite la relación y, por lo tanto, transforma. La trascendencia es vista aquí, no como condición lejana y ajena a la cotidianidad sino más bien susceptible de comprender y efectuar en cada acto, en el presente.

2.6. Reconocimiento del Ser del docente: deriva pedagógica

Entendemos la tarea fundamental de maestros y maestras al decir, con todo lo que ello implica, que *educar es humanizar*, acción en la que está puesta toda su experiencia, su saber y su entendimiento, en función del desenvolvimiento de las mejores potencias del ser humano, representado en cada sujeto en ciernes, pero también en cada persona del entorno en el que comparte su labor cotidiana. Se trata, pues, de un sujeto altamente demandado en la esfera relacional, no solo en cuanto a la atención y comprensión humana, sino además por estar al cuidado de aquellos recursos —a veces poco visibles— que hacen posible la existencia y la convivencia.

Por esto, la comprensión de lo que son y de lo que hacen mujeres y hombres dedicados a educar, hace parte del reconocimiento y de su enaltecimiento humano, y es básica para visualizar el enrutamiento de la atención que ha de brindárseles, en aras de proveer los elementos adecuados que faciliten el desenvolvimiento personal, el respeto por su vocación y la consecuente dignificación de su oficio.

Es un marco amplio de posibilidades el que se despliega para la acción y el tratamiento del cuerpo docente, del que destacamos, justamente por el carácter relacional que mencionamos, la *afectación emocional* a que está expuesto continuamente. Máxime, tratándose del contexto social y familiar contemporáneo, en el que desarrolla su quehacer. Por lo que resulta necesario un continuo aprendizaje y apropiación de elementos que influyan positivamente en mejora de esa remarcada condición.

La *comprensión pedagógica* ha de ‘extender la barda’ para poner su atención, aquí y ahora, en el *terreno anímico y emocional*, en el que el desarrollo parece menor, puesto que la demanda en términos de la producción encargada a la educación, y particularmente a la escuela, no le concede mayor espacio. Por allí pasa, entonces, otro tipo de comprensión, de necesidad de entender, no desde un hacer terapéutico sino pedagógico —de orientación precisa y urgente—, el modo como las transformaciones de tiempo y de espacio; las relaciones consigo, con el otro y con lo otro parecieran desbordar los límites de un anquilosado cuerpo

Empero, como hemos visto, en absoluto es anodino el cuerpo, él constituye el único medio para alcanzar otros estadios de la presencia humana. Y por lo mismo es a partir de allí, en y desde ese acotado territorio, donde se pueden dar algunas transformaciones, con nuevos aprendizajes para el fortalecimiento de vínculos debilitados con el paso y el peso del tiempo, y de la inacción en territorios muy significativos de la persona. El fortalecimiento personal en esta esfera y en la de los vínculos docentes en torno a un sentido elevado de su Ser, es una labor impostergable.

2.7. La experiencia corporal: el corazón es el cuerpo

Hemos hecho referencia al espacio como soporte esencial de la vida, y 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 proveerlo de aliento, pues es claro que nos referimos tanto a la existencia física como anímica de

la persona, con sus sentimientos, pensamientos e intenciones. Pero no podemos hablar de un cuerpo «idealizado», lo que significa tener presentes las diferencias, las singularidades, las proveniencias, las querencias. Esto hace pensar en forma *polivalente* y diversificada respecto de las respuestas que puedan darse a problemáticas de hombres y mujeres, jóvenes y mayores que ofician como educadores.

De ahí la necesidad de privilegiar la experiencia corporal, directamente vinculada en algún punto con la realidad de los sujetos, evitando en lo posible la homogenización de su tratamiento. Sobre todo, si pensamos desde una perspectiva de *encuentro humano*, en la que lo lúdico adquiere un valor importante, además de la valoración del *tiempo para sí* del individuo, ese tiempo de revitalización física y anímica, ligado al descanso del cuerpo, por ejemplo. En ese orden de ideas, hay que poner la atención en la cotidianidad, porque no se trata de apuntar a instancias ‘remediales’ para el tratamiento del cuerpo, urge una conciencia de la instalación, en el tiempo presente de la persona, de un «disponerse a», más que de la acumulación y consumo de dispositivos externos para paliar el agotamiento.

A renglón seguido, veremos cómo la expresión artística ostenta un valor incuestionable en los modos de re-creación; entretanto, hablando del enriquecimiento de nuestra pequeña ruta diaria, de nuestra rutina, llamamos la atención sobre el valor de la más elevada expresión del arte, al decir de Borges: *el arte de conversar*, en el que las perspectivas, las esperanzas, los duelos y las alegrías, tienen un espacio-tiempo para versar, para manifestarse. Punto especial en cuanto al tratamiento de la comunicación, del intercambio con otros, que ha de tener también un lugar especial en cualquier programa de desarrollo de la persona,

puesto que llevada a su más alto punto, la conversación hace de la palabra un valioso elemento de transformación, de experiencia estética en la cotidianidad, en la convivencia; de la relación con ella, además, ponderamos la apertura a la escucha, al silencio, para darle espacio al y a lo *otro*.

2.8. La exploración creativa: expresión recreada

Los aspectos referidos al cuerpo, y en especial al desarrollo interno del sujeto, llevan a considerar el campo del arte como sustento formativo mediante el cual es posible realizar un trabajo que integre distintos aspectos del ser humano, con la diversidad y profundidad que abarcan las expresiones artísticas. El campo artístico acoge y desarrolla el cuerpo en sus modos de expresión, mediante principios asociados con el movimiento, la luz, la grafía, el sonido, la palabra (oral y escrita). Son claras, pues, las posibilidades que brinda la decisión de adentrarse en el campo de lo expresivo mediante diversos lenguajes.

Su importancia estriba particularmente en dos aspectos: primero, en ofrecer la posibilidad de salir de un terreno obstinadamente centrado en el desarrollo cognoscitivo del entorno escolar; y, segundo, en la posibilidad de dar rienda suelta a otros modos de *producción simbólica*, al explorar formas de expresión considerablemente enriquecedoras para el desarrollo de posibilidades latentes de la persona. Esta respuesta es una alternativa que desde otra orilla para el crecimiento humano, apoyada fundamentalmente en el ámbito estético.

Pero más que una referencia al arte en sus modos de producción de la «obra» artística, nos referimos con él a 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: un alejamiento en el tiempo y en el espacio, pero también en el modo de ‘ver’, entender, apropiarse y dar sentido al mundo, recordemos que el arte es distancia, extrañamiento.

Otro punto relevante de su mediación es la posibilidad que ofrece de llegar a otras fuentes de saber mediante diversas inteligencias, con el objeto de resignificar el mundo en derredor; a propósito, son notables los aportes de Goodman y Gardner en cuanto a la relación expresión-creatividad-inteligencia (Gardner, 1997) y a las posibilidades que brinda el abrirse a la experiencia y a la experimentación del proceso artístico y estético. Al fin y al cabo, lo atemporal del arte es una de las cosas que nos lleva a tenerlo en cuenta por su aporte a la continua renovación de sentidos.

El solo hecho de detenerse a contemplar, en un acto reflexivo, meditativo, así una obra sobresaliente o el paso de la vida cotidiana, provee una *vivencia estética* que remoja una sensibilidad cada vez más opacada en nuestro medio actualmente. Hablamos, pues, de un espacio-tiempo para la sensibilidad, en el que la interacción artística juega como entorno de encuentro ético, estético y propositivo de nuevas formas de conocer y de reconocerse; sensibilidad propicia para una aproximación crítica al sujeto mismo.

2.9. La ‘detonación’ de la metáfora

Uno de los tropos más empleados por su fuerza creadora es la metáfora. Sabido es que su poder radica en posibilitar la contigüidad de lo usualmente distante; no es gratuito que en Grecia los coches de mudanzas lleven la inscripción *μεταφορά* (metáfora) que designa el acto de trasladar nuestros enseres.

Así, pues, si por una parte la metáfora es una operación de *traslación* de los enseres cotidianos, por otra lo es de los signos en el lenguaje (i); al adentrarnos en el furgón de mudanzas seremos testigos de esa fabulosa vecindad entre la mesa de noche y los cortinajes de la sala, por ejemplo, algo jamás visto en la rutina ordinaria, que hace estallar novedosas relaciones (ii); y finalmente, 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* (iii) de impensables comprensiones, solo asibles por el poder de la asociación en el instante, y de una condensada y atenta percepción.

Como forma de trascender el lenguaje cotidiano, y a la vez de provocar la emergencia de asociaciones y comprensiones innovadoras, inéditas, la metáfora derrumba el orden común, a la vez que crea nuevas posibilidades a la imaginación, convirtiéndose de entrada en campo de rejuego, pilar de goce por la novedad que alimenta y la luz que arroja en determinadas circunstancias. En razón de método, la metáfora constituye un punto de inflexión importante en la construcción de nuevas formas de componer —y descomponer— las imágenes que nos hacemos de la realidad, enriqueciéndola.

3. CONSIDERACIONES CONTEXTUALES DE LA ESTRATEGIA

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

A continuación se presentan cuatro elementos que hacen parte de las consideraciones contextuales de la Estrategia. El primero, corresponde a la importancia de entender la formación de docentes en el ámbito de la educación de adultos; el segundo, desarrolla el concepto de aprendizaje transformador en el marco de esta modalidad de educación; el tercero, formula el lugar de la participación en un programa de formación docentes; y el cuarto, plantea algunos aspectos relacionados con el rol de los educadores que participen como orientadores y facilitadores de las acciones formativas de la Estrategia

3.1. La formación de docentes en el marco de la formación de adultos

Un programa de formación de docentes en desarrollo y crecimiento personal, pretende producir en estos, tanto individual como colectivamente, movimientos y cambios a partir de sus propios intereses y preguntas, en tres dimensiones relacionales: consigo mismo, con los otros y con lo otro.

En este marco es fundamental considerar que, aunque parezca obvio, tratamos con personas adultas, docentes con amplias experiencias de vida, con formación profesional y con extensos saberes disciplinarios y existenciales. Hacen parte de un colectivo profesional y gremial que comparten ciertas condiciones laborales, reivindicaciones, retos,

luchas, así como imaginarios de la sociedad sobre ellos, entre otros. Los maestros y maestras están en un lugar crítico en la sociedad, en tanto que se espera de su desempeño, por un lado, que aporten a la conservación de saberes y valores culturales, y por otro, que contribuyan a la transformación de las realidades sociales. Además, como seres humanos, tienen el potencial de revisarse críticamente y el poder de cambiar tanto su propia realidad, así como de influir en los cambios culturales y sociales de los contextos en los que se desenvuelven.

Para Mezirov (2000), un adulto es una persona con suficiente edad para hacerse responsable de sus actos, una persona autónoma capaz de entender las situaciones y tomar decisiones racionales con responsabilidad social. Esto implica la capacidad y disposición para revisar críticamente los supuestos propios y los de los otros. Por consiguiente, un programa de formación de docentes debe reconocer estas características y potenciarlas intencionalmente.

Igualmente, la formación de docentes debe entenderse, más allá de acciones puntuales, como un proceso permanente, reconociendo las diferencias en cuanto a la edad, la experiencia y a los contextos en donde actúan. La formación entendida de este modo es un proceso a largo plazo que no se da de forma lineal sino más bien en espiral, en un movimiento de ires y venires, con encantos y desencantos, es un proceso paulatino que es afectado por circunstancias personales, culturales y sociales.

El desarrollo en los adultos se puede entender como un proceso de aprendizaje, un proceso por etapas y frecuentemente un proceso transformador que se va aclarando a través de una expansión de la

conciencia, la reflexión crítica, la validación del discurso y la acción reflexiva como movimiento hacia la plena realización y el agenciamiento de sí mismo. (Mezirov, 2000, p. 25)⁴

3.2. El aprendizaje transformador

Un programa de formación tiene implícita la intención de producir, generar, posibilitar o facilitar cambios en diversos campos, de acuerdo a 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 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. (Mezirov, 2000, p. 5)

El aprendizaje que se refleja en “uno mismo” solo puede lograrse a través de una educación transformadora, un proceso de transformación de un hábito de la mente establecido, a un orden

⁴ El texto original de Mezirov está escrito en inglés. Las referencias textuales de este autor en este documento, corresponden a traducciones nuestras.

mental complejo que posibilite la propia dirección, un cambio cualitativo en cómo conocemos. (Kegan, en Mezirov, 2000, p. 26)

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. A partir de variadas y extensas experiencias e investigaciones en el campo de la educación de adultos, Mezirov y colaboradores (2000) formulan el concepto de aprendizaje transformador, así como algunas de sus implicaciones. 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.

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. Estas características se constituyen en elementos para la búsqueda de una mayor autonomía.

En estos planteamientos se puede observar la importancia que adquiere la conciencia, entendida como una capacidad para observarse a sí mismo de una forma cada vez más profunda. En cuanto a la conciencia sobre las formas habituales de pensar, que constituyen un proceso metacognitivo, se parte de reconocerlas, de darse cuenta del proceso propio de pensamiento y de cómo estas formas de pensar condicionan el propio accionar. Es un proceso de autoobservación que implica cierto distanciamiento y a la vez mayor presencia.

Los marcos de referencia son el conjunto de creencias y supuestos sobre los que se asientan y configuran las maneras de pensar. Estos incluyen elementos culturales que moldean las formas de ver el mundo, de interpretarlo y de darle sentido.

Un campo de referencia es una “perspectiva de sentido”, la estructura de supuestos y expectativas, a través de las cuales filtramos nuestras impresiones sentidas. Incluye dimensiones cognitivas, afectivas y volitivas (“conative”). Forma selectivamente y delimita la percepción, la cognición, los sentimientos y la disposición, predisponiendo nuestras intenciones, expectativas y propósitos. También provee el contexto para crear sentido en el cual escogemos qué o cómo la experiencia sensorial es construida y/o apropiada... Los campos de referencia son el resultado de los caminos de interpretación de la experiencia. Estos pueden estar adentro o afuera de nuestra conciencia. Muchas de nuestras creencias más protegidas sobre nosotros y sobre nuestro mundo, son inferidas de experiencias afectivas repetidas que no están en nuestra conciencia. (Mezirov, 2000, p. 16)

Los supuestos y creencias que van configurando los marcos de referencia son alimentados por diversas fuentes, desde aspectos sociales y culturales hasta aspectos autobiográficos. Estos supuestos y creencias, al no estar muchas veces en el plano de la conciencia, se toman como realidades dadas por sentadas, como verdades incuestionables. El reconocimiento de los marcos de referencia desde donde se piensa y actúa implica una conciencia de los supuestos y creencias sobre los que se basan la propia acción y el pensamiento.

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 nuestro pensar y actuar.

Mezirov (2000), plantea que para la transformación es necesario poner entre paréntesis los propios marcos de referencia, ponerlos en una especie de suspensión consciente (*epoche*), que permita abrirse a otros puntos de vista, a otras explicaciones, a otras comprensiones de la realidad a través de una actitud crítica y de un proceso imaginativo y creativo.

La imaginación es central para entender lo desconocido. Es el camino para examinar interpretaciones alternativas de nuestra experiencia “tratando” el punto de vista de otro. Entre más reflexivos y abiertos a las perspectivas de otros, más rica nuestra imaginación de contextos alternativos. (p. 20)

Además, este autor invita a explorar diversos lenguajes, que denomina alternativos, como una forma de abrirse a la experiencia y de buscar y producir nuevos sentidos, más integradores y comprensivos. Hace una invitación constante a la indagación, la apertura, la reflexión crítica y a la búsqueda de nuevos caminos de introspección y de expresión.

El arte, la música y la danza son lenguajes alternativos. La intuición, la imaginación y los sueños son otros caminos para producir sentido. Inspiración, empatía y trascendencia son centrales en el autoconocimiento, para orientar la atención hacia la calidad afectiva y poética de la experiencia humana. (Mezirov, 2000, p. 6)

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.

Un campo de referencia que es más confiable, produce interpretaciones y opiniones que son más probables de ser justificadas (a través del discurso valorativo) o validadas (a través de la valoración empírica), que aquellos predicados basados en campos de referencia menos confiables. Un campo de referencia más confiable es aquel que es más incluyente, diferenciador, permeable (abierto a otros puntos de vista), crítico y reflexivo sobre los supuestos, emocionalmente capaz de cambiar e integrado a la experiencia. En la medida que la experiencia y las circunstancias lo permitan, deberíamos movernos hacia campos de referencia más confiables para entender mejor nuestra experiencia. (Mezirov, 2000, p. 19)

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.

3.3. 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.

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.

En cuanto 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.

Ante la pregunta de cómo lograr esta participación efectiva en la educación de adultos, Mezirov (2000) propone diversos aspectos, de los cuales destacamos y ampliamos los siguientes:

Escucha activa. Implica un compromiso real y verdadero con el otro en tanto que expresa interés en su vivencia y experiencia. Igualmente, la escucha activa es también un acto de conciencia en la medida en que nos podamos dar cuenta del efecto de la palabra del otro en mí ¿Qué provoca en mi pensamiento, en mi cuerpo, en mis

sensaciones, en mis emociones? La escucha activa, por lo tanto, por un lado, permite una mayor empatía, y por otro, me interpela y cuestiona.

La dominación está ausente. Frecuentemente en procesos de formación el discurso y la palabra se convierten en un instrumento de dominación. Discursos altamente estructurados y abstractos que pretenden elevarse por encima de los otros con la intención de establecer y dejar claro que se sabe más, que se ha leído más, que se conoce más y en últimas, que se es más.

Al basarse en la experiencia, en el crecimiento personal, la palabra es una forma de volver sobre esta, desde su descripción hasta el establecimiento de relaciones y conexiones con otras experiencias. Igualmente, es una manera de compartirla con los otros, es decir, de hacerlos partícipes de mi intimidad. Desde aquí, la palabra deja de ser dominación y se vuelve puente, cercanía.

Suspender el juicio. Consiste, 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.

La confianza. La confianza posibilita crear vínculos más profundos en las relaciones. Se construye en un proceso lento y frágil que va fundando las condiciones que hacen posible abrirse a los otros, dar y recibir, escuchar y ser escuchado.

Si bien, por lo común, se advierte el sentido de la palabra en su expresión oral o escrita, también advertimos la presencia de la acción

corporal como expresión genuina, auténtica del sujeto; por lo que palabras y actos —movimientos, gestos, habilidades, intenciones, grafías— se convierten en inestimable acervo para identificar aspectos relevantes de la interacción de los sujetos, de sus emociones, de sus temores, de sus gustos.

En un proceso de formación de docentes, la participación se convierte en un elemento dinamizador y enriquecedor de la experiencia que permite la ampliación de las posibilidades individuales y colectivas de desarrollo del cuerpo docente.

3.4. El rol de los educadores de la Estrategia

De estas consideraciones surgen requerimientos relacionados con el rol y la función del educador en un programa de formación de docentes en el campo del crecimiento 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 educador-participantes 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.

4. EL HORIZONTE PEDAGÓGICO Y TÉCNICO DE LA ESTRATEGIA

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

Los referentes pedagógicos y técnicos se exponen a partir de dos puntos. En el primero, se presentan aspectos concernientes a la *vivencia y la experiencia* y su relación con el desarrollo personal; en el segundo, que denominamos *órbitas en movimiento*, se formulan aspectos constitutivos del *Ser*, relevantes en un proceso de desarrollo personal, así como otros elementos que funcionan a manera de ejes y herramientas de la Estrategia.

4.1. Vivencia y experiencia

En un proceso de desarrollo y crecimiento personal, vivencia y experiencia son dos elementos esenciales. La vivencia se refiere a un evento, situación o circunstancia en donde el ser participa desde la acción, la sensibilidad, 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. En tal sentido hablamos de innovación, puesto que nos referimos a los procesos de transformación de

pensamiento y sensibilidad, en las diversas formas de acción en que se involucra el sujeto, personal, social, laboralmente.

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

A continuación se presentan tres aspectos que contribuyen a la comprensión de la experiencia en el contexto educativo y su relación con un programa de formación de maestros en desarrollo personal. El primero —criterios—, se fundamenta en los planteamientos de Dewey (2000), en su propósito de formular una filosofía de la educación fundada en la experiencia; el segundo —las dimensiones—, se basa en las reflexiones de Larrosa (2006) sobre la experiencia y sus implicaciones en la educación; el tercero, plantea el lugar de la experiencia en el ámbito relacional: consigo mismo, con el otro, con el entorno y con lo trascendente (Palacio, 2015).

4.1.1. Criterios de la experiencia

Según Dewey (2010), para que una experiencia sea educativa, debe tener dos características: la continuidad y la interacción. Estos dos aspectos brindan aportes relevantes, en tanto que plantean exigencias y requerimientos con relación a la potencia educativa de cada experiencia desde el crecimiento personal.

Para Dewey (2010), la continuidad se refiere a la conexión entre lo pasado y lo que viene. En este sentido una experiencia educativa potente es la que puede recoger elementos del pasado y articularlos con experiencias próximas, que puedan servir de puente entre lo que se ha vivido y lo que está por venir: “Toda experiencia es como un arco a través del cual brilla aquel mundo inexplorado cuya orilla se desvanece más y más cuando me muevo” (p. 79).

La característica de continuidad permite entender el proceso educativo como crecimiento, movilización y transformación, que debe mirar hacia atrás, es decir reconocer y conectar con el pasado, potenciar el momento presente y servir de fuerza vital para el porvenir: “Si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, esta experiencia es de crecimiento” (Dewey, 2010, p. 81).

Desde la mirada del crecimiento personal que planteamos aquí se proponen la vivencia y la conciencia del presente como elementos potentes. Además, en el elemento reflexivo, que también se incluye, 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, con la innovación que pueda provocar y con las relaciones que se puedan establecer: “Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve (Dewey, 2010, p. 81).

Con respecto a la interacción, este autor plantea que en una experiencia interactúan diversos elementos como el individuo, el ambiente y las personas. Igualmente, la interacción se da entre las condiciones internas y las objetivas. Para Dewey, las condiciones objetivas son las que puede regular el educador, como los elementos e implementos educativos (textos, objetos, aparatos, juegos, actividades), la estructuración social de la experiencia y otros aspectos como el tono de la voz y la empatía.

Por lo tanto, en la propuesta de la Estrategia para la Formación en Desarrollo Personal de los Docentes, 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.

4.1.2. Dimensiones de la experiencia

De acuerdo con Larrosa (2006), la experiencia contiene elementos internos y externos al sujeto. En su análisis de la experiencia, destaca su papel transformador en la educación en la medida que se comprendan y profundicen las tres dimensiones que identifica: 1) Exterioridad, alteridad y alienación; 2) Reflexividad, subjetividad y transformación; y 3) Pasaje y pasión.

La primera dimensión, nos dice el autor, tiene que ver con el carácter externo de la experiencia y lo nombra como acontecimiento, algo que está por fuera del control y del fuero interno del sujeto, es algo “que le pasa”: “La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible: a mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad” (p. 45). Es la dimensión de la experiencia que está por fuera del sujeto y que se le escapa.

La segunda dimensión resalta el movimiento interno. La experiencia produce un cambio, una transformación del sujeto que es tocado, interpelado, cuestionado.

Si le llamo principio de transformación es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas,

de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo; pero sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. (Larrosa, 2006, p. 46)

Esta dimensión es la que resaltamos cuando hablamos del potencial interno de transformación de los sujetos, de la posibilidad de ser afectados por lo que nos pasa. El aprendizaje aquí es visto como movimiento, cambio, en otras palabras, como innovación.

La tercera dimensión que formula Larrosa, pone el énfasis en el recorrido, en lo que sucede en el camino, en el reconocimiento de la importancia del proceso, entendido como una apertura a la exploración y a lo desconocido: “La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido... Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro”. (2006, p. 46).

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.

4.1.3. La experiencia en el ámbito relacional

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 (Palacio, 2015). Es decir, una estrategia de formación debe

propiciar experiencias que exploren, indaguen y cuestionen las relaciones con respecto a esos cuatro referentes.

La relación consigo mismo es fundamental, en tanto que el crecimiento personal parte de una pregunta interna, una pregunta sobre el ser que necesariamente afecta las otras relaciones. Las experiencias que se planteen, consecuentemente, deben favorecer la observación y la conciencia de sí mismo, como una forma de autoconocimiento: conocimiento del propio cuerpo, de las sensaciones, de las emociones, de los pensamientos. Experiencias que provoquen movimiento interno y que amplíen el campo de lo vital.

Con respecto a la relación con los otros, implica reconocer que, como seres sociales, vivimos en compañía de otros y la vida adquiere sentidos que se construyen en esa compañía. Las experiencias, entonces, también han de favorecer la revisión de las formas de relacionarse con las otras personas, la observación de la calidad de los vínculos, y del lugar y papel que ocupamos y desempeñamos en la construcción de comunidad.

La relación con el ambiente, incluye el cuidado por el planeta y la relación que establecemos con los espacios y otros ambientes. Reconocerse como parte del planeta y reconocer las consecuencias de nuestras acciones en el «delicado equilibrio de la vida», es ser conscientes de que nuestras acciones individuales y colectivas tienen consecuencias en ese equilibrio. Igualmente, es reconocerse como parte de algo más grande que uno. El ambiente no solo incluye el ambiente natural sino también la relación con los espacios que construimos y creamos, tanto en lo privado como en lo público.

En la perspectiva del desarrollo personal, también se incluye la relación con lo trascendente. Esta relación, más que una dimensión religiosa es una dimensión espiritual, comprende preguntas profundas sobre el ser, el sentido de la vida y, en últimas, con lo trascendente. Quizás esta es la dimensión más problemática de abordar en un programa de formación en tanto que toca fibras delicadas relacionadas con creencias religiosas, ideologías y posiciones políticas, entre otras. Sin embargo, sobre una base referencial importante, consideramos posible proponer experiencias en esta dimensión que posibiliten una mirada interna para, desde la perspectiva del autoconocimiento, propiciar preguntas sobre el sentido profundo de nuestra existencia.

4.2. **Órbitas en movimiento**

Las comunidades particulares y la sociedad en general, continuamente exigen y cuestionan la labor del sujeto maestro, su habilidad para resolver conflictos, su conocimiento disciplinar, su capacidad para responder a los cambios que requiere la vida moderna. Se espera que, por un lado, contribuya a la preservación de la cultura, de sus saberes y valores, y por otro, a la transformación de estos. Su labor es puesta en cuestión y bajo presión permanente para responder asertivamente a su quehacer pedagógico y disciplinar, a los conflictos particulares del contexto escolar y a las exigencias que hace la sociedad al gremio. Esta presión, muchas veces desborda al sujeto, afectando la valoración sobre su quehacer, sus relaciones (con colegas, alumnos, padres de familia, administradores, familiares) y la propia mirada sobre sí mismo.

El sentimiento de estar desbordados afecta a la moral de los cuerpos de profesores, que se convierten en los primeros críticos de sus propios sistemas educativos, ya que desde el punto de vista social no se da gran importancia a los éxitos, que se interpretan como consecuencias naturales del desarrollo y del progreso, mientras que se magnifican las deficiencias como un desastre colectivo que está muy lejos de ser verdadero. (Esteve, 2005, p. 1)

Frente a este panorama, la formación de maestros debe incorporar elementos prácticos y herramientas a las que se refieren las que denominamos *órbitas de movimiento*; ellas posibilitan, desde lo individual y lo colectivo, hacer frente a estas exigencias, con énfasis en su cuidado y bienestar.

4.2.1. Esferas 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 esferas de acción que funcionan como ejes del movimiento interno y relacional que se pretende generar en la Estrategia, así: lo contemplativo, lo lúdico, lo expresivo y lo creativo.

a. 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: “Tienes una cita con la vida, una cita a la que sólo podrás acudir cuando estés en el aquí y el ahora” (Hanh, 2012, capítulo 1, párrafo 30)

La mayor parte de nuestra vida estamos pensando en lo que pasó y nos amarramos al pasado, o en lo que está por venir y vivimos en función del futuro. Comprender el pasado es fundamental para entender lo que somos y cómo nos relacionamos con las otras personas, proyectar el futuro es importante para establecer metas y trabajar por ellas. Sin embargo, la vida sucede en el presente y a veces nos olvidamos de esto que parece obvio.

En la vida cotidiana estamos perdidos en el pensamiento. Nos pasamos la vida arrepintiéndonos del pasado y temiendo el futuro. Estamos perdidos en nuestros planes, nuestras iras y nuestras ansiedades. En tales momentos no podemos estar aquí, ni para nosotros ni para la vida. (Hanh, 2012, capítulo 1, artículo 4, párrafo 3)

Lo cotidiano puede convertirse en una carga en la medida que se vuelve rutinario, cuando se percibe que se hace lo mismo todos los días sin mayor sentido. Quizás esto sea una de las causas de mayor insatisfacción con relación a lo que se hace y en la relación consigo mismo.

La labor del maestro, en el día a día, implica una carga fuerte tanto en el trabajo propio del quehacer: preparación y realización de clases, diligenciamiento de formatos e informes, realización y revisión de evaluaciones, participación en proyectos, entre otros; como a nivel

afectivo y emocional: conflictos y situaciones problemáticas con estudiantes, padres y madres de familia, colegas y directivos., La forma como se asume lo cotidiano marca una gran diferencia en términos de cómo nos sentimos en lo laboral, en las relaciones y con nosotros mismos.

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

Si quieres conectar profundamente con la vida, debes volver al momento presente.

Cuando la energía de la atención plena mora en tu interior, te conviertes en una persona completamente viva. (Hanh, 2012, capítulo 1, párrafo 21)

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.

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, 2012, capítulo 1, párrafo 25)

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.

b. 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.

El juego es una actividad corpóreo-espiritual libre que crea, bajo unas determinadas normas y dentro de un marco espacio-temporal delimitado, un ámbito de posibilidades de acción e interacción con el fin de no obtener un fruto ajeno al obrar mismo, sino de alcanzar el gozo que este obrar proporciona, independientemente del logro obtenido” (López Quintás en Cuenca, 2000 p. 103)

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. Cuando la persona juega, aflora parte de su esencia:

El hombre solo es plenamente hombre cuando juega” (Schiller en Cuenca, 2000, p. 102)

El juego es todo un ámbito resplandeciente, campo de luz donador de sentido y engendrador de belleza porque tiende esencialmente a crear un campo de libertad, de opciones siempre nuevas, dentro de un cauce de posibilidades. (López Quintás en Cuenca, p.112)

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: “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” (Cuenca, 2000, p. 105)

El carácter libre del juego implica que nadie puede obligar a otro a jugar, como máximo lo puede invitar. Aceptar la invitación es acceder a ese mundo simbólico y reglado que a la vez es abierto y cerrado, abierto, en tanto que no se sabe lo que va a suceder y cuál va a ser el resultado, cerrado en la medida que cada juego tiene un orden, unos límites y unas reglas. “Las reglas imponen a la acción lúdica orden y, al mismo tiempo, tensión, incertidumbre: somos otra cosa, estamos en otro sitio, tomamos conciencia de ser alguien diferente al habitual.” (Cuenca, 2000, p.104)

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.

c. 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. Mesa y Manzano (2008), en su propuesta de caracterización de la recreación dirigida, describen a los lenguajes lúdico-creativos, como diversas técnicas que, si bien provienen generalmente de las prácticas artísticas, se diferencian de éstas en cuanto a su propósito y tratamiento.

Clasificamos como lenguajes lúdico-creativos las representaciones gráfico-plásticas (dibujos, pinturas, grabados, títeres, máscaras, etc.), el juego dramático (juegos de teatro), los juegos musicales y coreográficos, los juegos del lenguaje (sistema lingüístico) y las narrativas en general (chistes, refranes, relatos, conversaciones informales, etc.)". (Mesa, Manzano, 2008, p. 34)

Estos lenguajes se constituyen en herramientas semióticas 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).

Los lenguajes lúdico-creativos son “mediaciones semióticas”, en tanto constituyen conjuntos de símbolos y significados para construir sentidos, expresar y comunicar. Son de origen sociocultural (externos), se enseñan y aprenden en procesos de interactividad. (Mesa, Manzano, 2008, p.14)

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.

Hemos planteado la importancia del lugar de la experiencia, entendida como vivencia reflexionada, en tanto su potencia para producir cambio, movimiento interno. Con este fin, proponemos la narración como una forma de volver sobre la experiencia de poner en el lenguaje (o lenguajes) lo vivido. La narración se convierte así en un medio de descripción, interpretación y comprensión de la experiencia. Igualmente, en un proceso de formación de docentes, las narraciones se constituyen en un insumo valioso de sistematización, una forma de recuperar, interpretar y potenciar la experiencia a partir de la mirada de los sujetos, de sus vivencias y sus reflexiones.

d. 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 arrojío.

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, ya en una vivencia ficta —el juego, por ejemplo— como cotidiana. Por esto es un elemento que está presente en distintos medios del quehacer humano, en los que sus aportes son altamente valiosos, así en el terreno artístico como en el científico o el de la técnica.

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 irrepetible,

encontraremos en él un soporte para el desarrollo de lo desconocido, lo por descubrir del sujeto que redonda en el reconocimiento de su singularidad.

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 libérrimo, estrechamente ligado a la realización de anhelos internos de la persona.

4.2.2. Vías de acceso

Con base en la indagación en diferentes fuentes que desde diversas posturas y tradiciones culturales, han explorado y profundizado el camino del desarrollo personal, proponemos tres elementos: conciencia, voluntad 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 expandir en el proceso de crecimiento interior.

a. Conciencia

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

Wilber (1997), en sus estudios sobre la conciencia, identifica cuatro cuadrantes desde donde se puede conocer e interpretar la realidad. Para él, el conocimiento y la conciencia están en relación con estos cuadrantes. A continuación, resumimos, lo que describe este autor con relación a lo correspondiente a cada cuadrante.



Figura 2. Los cuatro cuadrantes. Ken Wilber. Recuperado de <https://goo.gl/Q8jj4U>

La fila superior se refiere al ámbito de lo individual, la fila inferior a lo colectivo. La columna izquierda corresponde al plano interior y la derecha al plano exterior.

El cuadrante superior izquierdo es la dimensión individual interna, el superior derecho la individual externa, el cuadrante inferior izquierdo se refiere a la dimensión colectiva interna y el inferior derecho a la colectiva externa. Wilber (1997) plantea que todo el desarrollo del conocimiento en la historia de la humanidad se puede rastrear, describir e interpretar desde estos cuadrantes. Los diversos tipos de conocimiento corresponden a diversas formas de ver y a la vez de construir la realidad.

La columna derecha corresponde a la realidad que puede observarse “desde afuera”, la realidad objetiva, una realidad empírica de las entidades individuales y de los fenómenos colectivos que se pueden observar, explicar y medir. El gran desarrollo del conocimiento en la modernidad, según el autor, corresponde especialmente al desarrollo en esta columna.

La columna izquierda corresponde a la realidad vista “desde adentro”, una realidad que más que ser explicada necesita de la interpretación en tanto que es una realidad llena de sentidos. En lo colectivo, corresponde a la dimensión cultural, al sistema de valores, creencias, a la visión del mundo e identidades que se construyen y comparten al interior de los grupos y comunidades. En lo individual, corresponde a la realidad interna, al mundo de la intimidad, de lo afectivo, de lo emocional.

Con base en esta explicación, la conciencia está en relación con la profundidad que se da en la columna izquierda, es decir, la realidad vista desde una perspectiva interna tanto en lo individual como en lo

colectivo: “la conciencia es la apariencia de lo profundo visto desde adentro”. (Wilber, 1997, p. 114).

El crecimiento personal, desde la perspectiva del ser, se inscribe especialmente en el desarrollo que corresponde al cuadrante superior izquierdo. Es decir, en 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. Esta conciencia es lo que desde la teoría de la psicopedagogía PHR (personalidad y relaciones humanas), Fernández describe como la 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”. (2005, p. 222)

Conciencia que es capaz de integrar diversas dimensiones del ser y guiar la acción de una forma más fluida y coherente.

Es un lugar de síntesis de la persona en crecimiento, donde puede sentir lo que es bueno para ella: 1) Para el ser que aspira a crecer; 2) Para el cuerpo, que tiene unas fuerzas determinadas; 3) Para la sensibilidad, que debe soportar las molestias de cada decisión; 4) Para el yo cerebral, que necesita coherencia en sus principios; y 5) Para toda la persona, su situación y su entorno”. (Fernández, 2005, p. 222)

Conciencia 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.

b. Voluntad

El desarrollo personal implica movimiento, cambio. Es un compromiso de la persona consigo misma para comprender de una forma más profunda su realidad interna, las relaciones que establece y, al mismo tiempo, es un compromiso para actuar libremente con base en esas comprensiones. La transformación implica no solo una decisión, sino que conlleva una acción. La voluntad se refiere a esa fuerza interior que permite, a partir de lo que llamamos anteriormente la conciencia profunda, actuar coherentemente con lo que queremos ser.

McGonigal (2012) relaciona la fuerza de voluntad con el autoconocimiento y con la capacidad para regularse a sí mismo: “El autoconocimiento —sobre todo saber cómo la voluntad nos falla— es la base del autocontrol”. (Introducción, artículo 2, párrafo 3)

Para esta autora, los cambios relacionados con alguna decisión que conlleven la modificación de un hábito o comportamiento, la realización de una tarea o la consecución de un propósito, implican cierto grado de fuerza de voluntad que se pone a prueba en tres clases de situaciones: algo que se quiera hacer o dejar de posponer, a lo que llama la fuerza de “lo haré”; hábitos o comportamientos que se quieran dejar debido a que le están causando un daño a la salud, al estar bien o que están afectando las relaciones, lo que denomina la fuerza de “no lo haré”; y las acciones relacionadas con metas importantes a largo plazo, que nombra la fuerza del “quiero”.

Para McGonigal (2012), la fuerza de voluntad, entonces, es la capacidad de dominar tres poderes: el poder de “no lo haré”, que se expresa en nuestra fuerza para decir no, es decir nuestra capacidad para no

sucumbir ante algo que sabemos es dañino para nuestro ser; el poder de “lo haré”, que se expresa en acciones cotidianas, es la capacidad de actuar a pesar de las distracciones internas y externas; y el poder del “quiero”, que es la capacidad de recordar lo que realmente se quiere y actuar con base en ello, en este último es donde los dos primeros poderes adquieren sentido.

La fuerza de voluntad no aparece “de la noche a la mañana”, es un proceso de compromiso consigo mismo con base en actividades cotidianas conscientes. Desde nuestra perspectiva, la voluntad está ligada estrechamente con la conciencia de sí, y desde el desarrollo personal es el poder interno que, a partir de una comprensión profunda de la propia realidad, posibilita las transformaciones por medio de acciones que respondan y contribuyan al desarrollo del ser.

c. Sensibilidad

Conciencia, sensibilidad y voluntad son aspectos constitutivos del ser, y su equilibrada interrelación potencia la actuación de cada uno de ellos, realimentando constantemente su incidencia en la dinámica vital. En ella, 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 mediante los que le es posible al cuerpo tener un contacto inicial y una noción empírica del mundo, y la percepción que mediante ellos tenemos hace posible la diversidad de nuestras sensaciones.

Por otra parte, se abre así el universo del sentir que, a la manera de un tropismo consciente, nos 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.

Punto significativo este, pues comporta ya una relación estética y estésica, es decir, de sensibilidad transformada al contacto con algo que mueve el *pathos*, la emoción; aquel sentimiento que puede estar asociado con estados íntimos de la persona: tristeza, pasión, padecimiento, solo por mencionar unos pocos. Esos sentimientos bien pueden ser generados por la relación con los seres de la naturaleza, y quizás el ejemplo más ilustre sea el de San Francisco de Asís en su hermandad con plantas y animales.

Pero a la vez la sensibilidad hace que el espíritu sea capaz de *con-moverse* 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.

Pero no se queda aquí la referencia a ese universo de lo percibido biológica y culturalmente por la persona, pues la sensibilidad pasa de la relación con el mundo natural a la relación con el mundo de la creación artística desde que el ser humano habita en la Tierra. Esa sensibilidad posibilita la capacidad de crear y de responder ante lo creado a partir de una operación de interpretación que no siempre está sujeta a consideraciones cognitivas. Ello hace referencia a nuestra capacidad de simbolización, hecho que destaca otra fuerte faceta de la sensibilidad, pues no es gratuita la afirmación de que el ser humano es el único ser capaz de morir por un símbolo.

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, posible mediante una labor intencionadamente guiada, acompañada por la voluntad.

Sin embargo, vemos cómo en los últimos tiempos hace mayor presencia la expresión referida a una “pérdida de la sensibilidad” en el mundo contemporáneo, por lo que se ha hecho cada vez más notoria la proliferación de formas de ‘sensibilizar’ las sociedades y los sujetos. Cuestión nada ajena al mundo de la educación, en el que la esfera de lo sensible ha de tomar cada vez más fuerza por la comprensión que de ella se tenga.

4.2.3. Caja de instrumentos

Al 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.

a. El silencio

La 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, párrafo 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.

En un proceso de desarrollo personal es fundamental la mirada sobre sí, y el silencio permite observarse y sentirse: “Eres lo que sientes y percibes. Si estás enojado, eres enojo. Si estás enamorado, eres amor. Si miras la cumbre de una montaña, eres la montaña. Mientras sueñas eres el sueño”. (Hanh, 2016, capítulo 1, artículo 4, párrafo 3)

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.

b. La lentitud

En 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.

La paciencia se puede definir como la capacidad de esperar. En el marco del desarrollo personal, se relaciona con saber reconocer los tiempos y ritmos, y actuar conforme a ellos. Desde el taoísmo se propone el no actuar como precepto. Sin embargo, este no actuar no se refiere a “no hacer nada” ni a quedarse inmóvil frente a la realidad y las situaciones, sino a actuar de acuerdo a la naturaleza de las cosas, a tener el poder de fluir libremente como el agua que todo lo penetra. La lentitud y la quietud, permiten abrirse a una observación más consciente y presente de lo que nos pasa y de lo que pasa, y de esta forma descubrir y aceptar que todo tiene su ritmo, su tiempo y que una acción es más poderosa cuando está acorde con estos.

La perseverancia está en relación con la capacidad de permanecer en la tarea. La podemos relacionar con la disciplina, entendida como

autodisciplina, es decir con el compromiso personal de realizar las acciones adecuadas y necesarias para lograr lo que me he propuesto. La perseverancia, en el desarrollo personal, es como el trabajo del artesano que va hilando lenta y firmemente y que, en la medida que avanza, es consciente de cada puntada.

En el documental francés *Había una vez un bosque (Il Était Une Forêt)* (2013), dice el narrador: “Los animales son los amos del espacio, los árboles los amos del tiempo”. Qué mejor imagen para la templanza que esa capacidad del árbol que, a partir de una diminuta semilla, lentamente crece y vive desplegando su gran potencial. La templanza, entonces, tiene que ver con esa fuerza interior para vivir y seguir creciendo a pesar de las dificultades y las pérdidas propias de la vida.

Rodríguez la relaciona con la pérdida, la renuncia y los aprendizajes que de allí se derivan: “De algún modo esta forma de lentitud, la templanza, desemboca en algo que me gusta llamar una poética de la renuncia. Solo quien ha perdido todo, puede hacerlo todo. Quien sabe perder, ha aprendido”. (Rodríguez, 2001, p. 125)

La serenidad es ante todo una actitud contemplativa y de placidez, es la conjugación del movimiento y la quietud. Dentro del movimiento lento hay espacio para la quietud, para el reposo, para la calma; en la quietud y en el silencio algo se mueve, fluyendo suave, lenta y sutilmente.

c. 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 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.

Igualmente se plantea la pertinencia de acercarse al cuerpo y al movimiento del mismo —por la inherente relación— desde una perspectiva que implica la reciprocidad *Ser-hábitat*, ser-entorno, como

se entiende en la *Teoría del Movimiento Continuo*⁵, elaborada por Cheryl Cott (en O’Heam, 2002) , en la que el movimiento es visto como un continuum desde lo micro —la molécula—, hasta lo macro —el entorno socioambiental—. Flujo en el que está incluido el *cuerpo humano* —Ser humano— como parte de una totalidad que involucra *physis* y *ethos*, y de la que a la vez es parte consciente, eminentemente transformadora por su *comportamiento* y por el *conocimiento*.

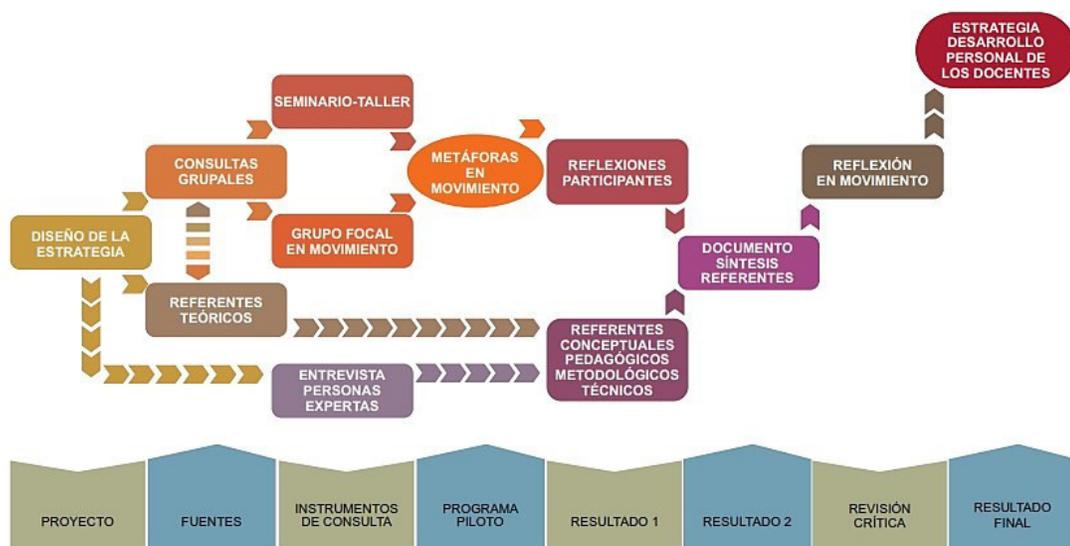
Estar bien tiene relación con la capacidad que tenemos para movernos, sentirnos, percibirnos, regularnos, transformarnos y de actuar en el mundo de una forma más libre y consciente. El movimiento (que desde nuestra mirada incluye la percepción y la sensación) adquiere así un valor como forma de acceso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

⁵ Esta teoría se basa en el principio de que el movimiento es esencial para la vida humana, el movimiento ocurre en un continuo desde un nivel celular hasta la interacción de un individuo con la sociedad.” O’Heam, Michael A., *Journal of Physical Therapy* 2002 (16) 3

PARTE III

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

La descripción del proceso supone al mismo tiempo poner de presente aquello que fue previsto y planeado para la realización de la tarea en cuestión, como la sistematización del camino seguido, lo cual implica reconstruir, analizar e interpretar lo realizado (Zúñiga, Gómez, 2006). A continuación se presenta la descripción de las diversas acciones y actividades desarrolladas durante este estudio en el transcurso de la construcción de los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos, así como en el diseño de la Estrategia.



Gráfica 3. *Diseño de la Estrategia para el desarrollo personal de los docentes.*
 Autoría propia.

1. CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS DOCUMENTAL

Uno de los elementos fundamentales que se planearon en este estudio fue la construcción de su fundamentación conceptual, metodológica, pedagógica y técnica. Con este propósito, se elaboró la construcción del corpus documental de los referentes a través de la selección, revisión y análisis de la información documental relacionada y pertinente.

1.1. Selección y revisión de los documentos contextuales y de fundamentación

Con la intención de hacer la primera selección y revisión de los documentos contextuales y de fundamentación conceptual, metodológica, pedagógica y técnica, se elaboró la ficha de revisión documental:

EJE TEMÁTICO					
Nombre del texto	Tipo	Autor	Editorial-año	Temas/Contenidos	Ubicación

Figura N°3. *Ficha de revisión documental.* Autoría propia.

Con relación a los documentos contextuales se realizó una selección y revisión de textos de la Secretaría de Educación Distrital y del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, relacionados con la política educativa, caracterización de docentes y lineamientos en formación de docentes.

Además, a partir de los cuatro ejes temáticos que se definieron en las primeras reuniones del equipo de trabajo: a) lo filosófico (grandes maestros), b) educación y pedagogía, c) lo recreativo y el ocio, d) cuerpo y educación somática, se realizó una selección y revisión de textos relacionados con cada uno de los ejes:

Lo filosófico. Revisión de textos relacionados con el ser, sus dimensiones y el desarrollo personal. La visión sobre el ser desde la perspectiva de las grandes escuelas filosóficas y de los grandes maestros y sus principales enseñanzas

Lo recreativo y el ocio. Revisión documental sobre aspectos relacionados con la imaginación, la creatividad y el juego. La recreación vista como la transformación del sujeto, de las relaciones con los otros y del entorno, mediada por los lenguajes lúdico-creativos.

Educación y pedagogía. Se seleccionaron textos de la filosofía de la educación, así como textos fundantes que indagan sobre el sentido y fines de la educación, el rol de los sujetos en el ámbito educativo, el lugar de los contenidos y la pedagogía, y la formación de adultos.

Cuerpo y educación somática. Para el abordaje del Ser Maestro, se propuso la categoría del cuerpo como un eje transversal en el que convergen diversas dimensiones del ser humano como la física, emocional, psicológica, social y trascendente. Se revisaron textos que fundamentan la educación somática y su relación con el bienestar y el arte del buen vivir.

Formación de docentes. También se efectuó una revisión documental de políticas de formación docente en Colombia y América Latina.

En cada una de las categorías temáticas nombradas anteriormente, se realizó una lista y revisión de textos, utilizando la ficha de revisión documental, para establecer la relación y pertinencia de los contenidos con los propósitos del proyecto.

1.2. Análisis de la información documental

Con base en la revisión documental realizada y en la pertinencia de los contenidos, se seleccionaron los documentos principales que sirvieron de fundamento conceptual para la elaboración de los referentes.

El análisis de contenidos de los documentos se hizo cruzando las categorías temáticas (lo filosófico, ocio y recreación, educación, y corporalidad y educación somática) con los ejes correspondientes a los referentes de fundamentación de la estrategia (conceptual, pedagógico, metodológico y técnico), para lo cual se utilizó la ficha de análisis de contenidos, en dónde en la fila superior, aparece una de las categorías temáticas y, en la columna izquierda, los referentes.

LO FILOSÓFICO / OCIO - RECREACIÓN/ EDUCACIÓN/ CORPORALIDAD Y EDUCACIÓN SOMÁTICA		
Eje	Contenido	Observaciones
Conceptual		
Pedagógico		
Metodológico		
Técnico		

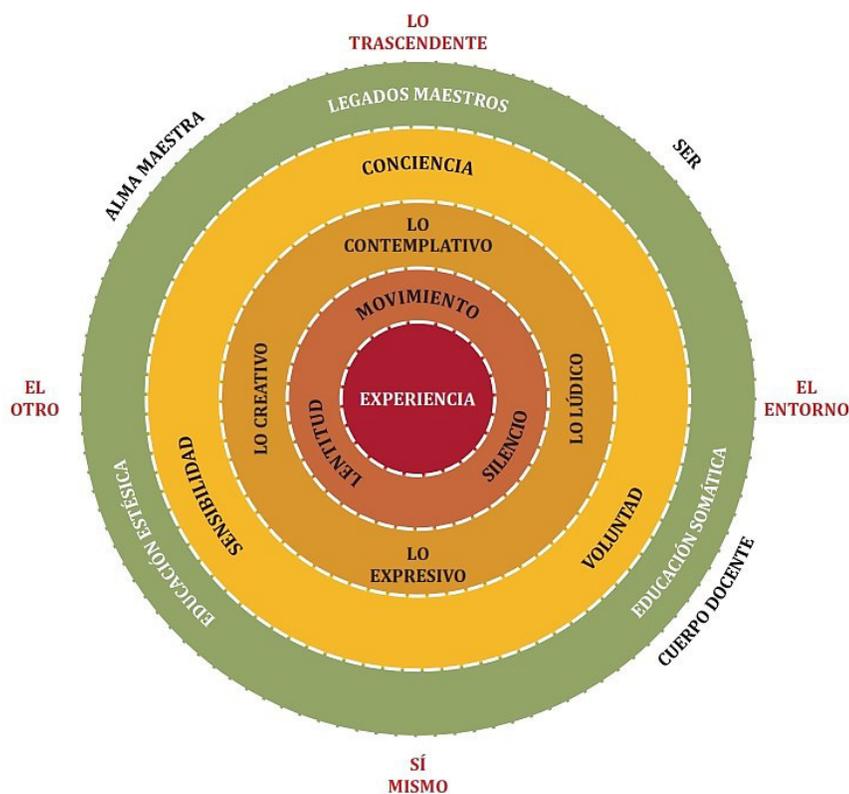
Ficha de análisis de contenidos. Autoría propia

Asimismo, en algunos contenidos específicos se hizo una ampliación o profundización focalizada en otros textos no incluidos en las fichas (por ejemplo, temas como el silencio, lo lúdico y lo contemplativo, entre otros).

De esta forma, la utilización de la ficha, permitió identificar los contenidos más relevantes, así como subcategorías, con base en las cuales se fue construyendo la estructura temática del documento de referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos. Estos temas, durante el proceso, además del análisis documental, fueron nutridos, especialmente, por otras tres fuentes: las consultas a expertos, el seminario taller de maestros y la retroalimentación del equipo en las reuniones de trabajo. Además, se hizo un barrido de experiencias institucionales relacionadas con el bienestar profesional y personal.

1.3. Síntesis documental

El desarrollo de las tareas en los órdenes teórico y práctico dio como resultado la definición de los referentes *conceptuales, pedagógicos, metodológicos y técnicos* que respaldan el ejercicio cuidando su integralidad; ejercicio a la vez sustentado por el conocimiento proveniente del estudio y de la experiencia en la ejecución de las prácticas corporales ya mencionadas, por parte del equipo del proyecto.



Gráfica 4. Síntesis de las dimensiones, elementos y relaciones componentes de la Estrategia. Autoría propia.

En primera instancia, la definición de los referentes fue consignada en sendos documentos que recogen los de orden *conceptual* y *metodológico*, por un lado, y los de orden *pedagógico* y *técnico*, por otro; posteriormente, se redactó un texto que respondía al propósito de condensarlos y que servirá como base unificada para sustento de la Estrategia. El documento presenta en tres capítulos los principales aportes, contenidos en (i) Vivencia y Experiencia; (ii) Horizonte Referencial; y (iii) Órbitas de Movimiento.

Como se ha sostenido, la *Experiencia* como construcción conceptual es parte sustancial de la Estrategia, por lo que el primer capítulo está dedicado a la comprensión de la misma en tres acápite: *Criterios de la Experiencia*; *Dimensiones de la Experiencia*, y *La Experiencia en el ámbito relacional*. En seguida, el Horizonte Referencial da cuenta de los *Legados Maestros*, toda vez que hallamos en la herencia de Grandes Maestros insumos de valor incalculable que potencian y dignifican la identidad de maestros y maestras.

En ese orden surge la consideración de la *Corporalidad*, comprendida en la magnitud del *Ser Encarnado*, así como en el abordaje de la *Educación Somática* como fuente de conocimiento para la formación del sujeto. Otro punto de vital importancia es el relativo al tiempo para sí, por lo que el *Ocio* toma especial relieve en relación con una *estética de lo cotidiano*, con el *bienestar* y consecuentemente con la *Educación Estésica*.

Finalmente, las *Órbitas de Movimiento* desglosan tres elementos de vital importancia en la implementación de la Estrategia: las *Esferas de acción*, referidas a *lo contemplativo*, *lo lúdico*, *lo expresivo* y *lo creativo*;

las *Vías de acceso*, que hacen referencia a la *conciencia*, la *sensibilidad* y la *voluntad* propias del sujeto; y la *Caja de herramientas* compuesta por el *Silencio*, la *Lentitud* y el *Movimiento*. Todo esto en orden a la consolidación de la *Experiencia*, como hemos anotado. Además del propósito arriba expresado, el documento sirvió como insumo para la discusión crítica en uno de los espacios planteados a propósito del diseño de la Estrategia, el grupo de Reflexión en Movimiento.

2. CONSULTAS A EXPERTOS

En las reuniones del equipo, con el objetivo de enriquecer la construcción de los referentes y, al mismo tiempo, poner en discusión los avances en estos, se estableció la importancia de consultar a un grupo de expertos en campos relacionados con las cuatro categorías temáticas (lo filosófico, ocio y recreación, educación, y corporalidad y educación somática). Con este propósito, se definieron tres metodologías para estas consultas: entrevistas individuales, grupo focal en movimiento y grupo reflexión e movimiento.

2.1. Entrevistas

Las entrevistas individuales se realizaron con el objetivo de profundizar en diversos aspectos de las categorías temáticas, con personas de amplio recorrido en campos como la política educativa, la formación de maestros, el desarrollo personal, la pedagogía y la gestión educativa⁶.

⁶ El grupo de personas entrevistadas individualmente estuvo conformado por:

Así, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con base en preguntas abiertas que permitieron profundizar en enfoques, conceptos, temas, contenidos, estrategias, metodologías y recomendaciones en el marco de la estrategia. A todos los entrevistados se les hicieron algunas preguntas generales y, de acuerdo a su experticia, preguntas temáticas. Las entrevistas se grabaron en audio con consentimiento verbal previo de la persona entrevistada.

Los cuadros siguientes ilustran sobre las preguntas de las entrevistas:

Tema: <i>Ser</i> y Desarrollo personal del Maestro
¿Qué significa Ser Maestro?
¿Cómo concibe el desarrollo personal del Maestro?
¿Cómo se concibe la <i>trascendencia</i> y qué lugar ocuparía en ese desarrollo?
¿Qué escenarios abriría o activaría usted para el desarrollo personal de los maestros?
Desde su experiencia, ¿qué recomendaciones haría para llevar a cabo un programa de formación de maestros, desde la perspectiva de Ser Maestro?

MIREYA GONZÁLEZ. Experta en formación de maestros, asesora de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y profesora universitaria.

JAIME PARRA. Experto en formación de maestros, pedagogía e innovación educativa. Consultor del IDEP. Profesor Universitario.

ALEJANDRO ÁLVAREZ. Experto en pedagogía. Rector del Instituto Pedagógico Nacional. Profesor universitario.

ALFONSO CASTELLANOS S.J. Experto en pedagogía ignaciana. Vicerrector del Medio Universitario de la Pontificia Universidad Javeriana.

FERLEY ORTIZ. Experto en Educación e innovación educativa. Asesor del IDEP.

ANA MILENA Acosta. Experta en psicología transpersonal. Fundadora de Sasana.

LUISA ACUÑA. Profesional del IDEP.

AMANDA CORTÉS. Profesional del IDEP.

JUDITH TORRES. Profesora del Distrito. Gestora de talleres del cuerpo para maestros.

Tema: Formación del Maestro
¿Qué significa Ser Maestro?
En cuanto al desarrollo personal del maestro, ¿qué fundamentos pedagógicos podrían sustentar un programa de formación?
En términos del Ser, entendido en su dimensión anímica y afectiva, ¿qué aspectos tendría en cuenta para fortalecer su desarrollo en la vida del maestro? ¿Qué propondría cultivar en ese terreno a mediano y largo plazo?
Desde su experiencia, ¿qué recomendaciones haría para llevar a cabo un programa de formación de maestros, desde la perspectiva de Ser Maestro?
En términos de políticas de formación, ¿qué experiencias relevantes conoce en el sector educativo, relacionadas con el desarrollo personal del cuerpo docente? ¿Qué factores han hecho que perduren o decaigan? ¿Cómo han sido aprovechados y qué resultados se han producido?

Figura N° 4. Preguntas de las entrevistas. Autoría propia.

En todas las entrevistas participaron como entrevistadores Jorge Palacio, responsable institucional, Alberto Ayala y Mauricio Muñoz, contratistas. Al inicio de las entrevistas se hizo una breve introducción del propósito de la indagación en el marco del diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes. Luego, se les presentaron las preguntas correspondientes a cada entrevistado, indicando que estas servirían de marco para la entrevista y que con ese sentido podía ir abordándolas en cualquier orden. Esta orientación, permitió que los entrevistados, de acuerdo a su experiencia y conocimiento, profundizaran en aspectos que consideraron relevantes y, al mismo tiempo, realizaran diversas conexiones entre las preguntas planteadas.

Para el análisis de los contenidos de las entrevistas, se transcribieron utilizando el mismo formato de ficha de análisis de contenidos utilizado en el análisis documental. A partir de este primer análisis, de categorización temática y referencial, se identificaron los elementos más relevantes relacionados con la pertinencia y el aporte específicos a la construcción de los referentes. Es de anotar, la importancia que tuvieron las entrevistas como contribución, no solo en el campo conceptual, sino también en términos de consideraciones políticas, metodológicas y técnicas, incorporadas en la propuesta de la estrategia.

2.2. Grupo focal en movimiento

Desde el inicio del proceso el equipo de trabajo definió la importancia de realizar consultas, a través de la metodología de grupos focales, a personas con experiencia en diversos campos, relacionados con las temáticas definidas para el diseño de la estrategia.

A partir de esto, en las primeras discusiones se concluyó que, por las características de la propuesta de diseño de la estrategia, que incluía el trabajo corporal como eje metodológico y reflexivo, era pertinente y enriquecedor incorporar en esta consulta un componente vivencial que permitiera, por un lado, poner en juego y discusión, en un trabajo corporal, algunos elementos propios del diseño de la propuesta que se estuvieran desarrollando en la construcción de los referentes; y por otro lado, avanzar en el diseño del seminario taller para maestros. Es así, como surge la metodología del grupo focal en movimiento, que se estructura con base en dos momentos: el taller y el foro.

El taller, se propuso como una vivencia con un claro contenido corporal, con la intención de permitir a los participantes abrirse, disponerse y facilitar la reflexión a partir de una vivencia concreta. La siguiente fue la estructura del taller:

Estructura del taller

- ❖ Ejercicios de respiración consciente. Énfasis en la potencia de la respiración consciente, como forma de hacer presencia en el aquí y el ahora y como herramienta de bienestar.
- ❖ Ejercicios de conciencia corporal. Basados en los principios de prácticas corporales chinas internas como el Chikung y el Taichichuan. Es importante anotar aquí, que los ejercicios no corresponden a un trabajo técnico específico de estas prácticas, sino que se fundamentan en principios como: la conciencia, el silencio, la fluidez, la quietud, el movimiento y la energía vital.
- ❖ Ejercicios corporales de trabajo específico. Estos ejercicios se diseñaron de acuerdo al tema definido para el taller. A partir del trabajo individual y grupal, incorporaron elementos como movimiento, coordinación, atención, equilibrio, exploración del espacio y sonidos, entre otros.
- ❖ Conciencia de sí. Ejercicios sencillos de estiramiento y respiración consciente para volver a la calma.
- ❖ Comentarios sobre la vivencia. Se recogieron diversas impresiones, comentarios y reflexiones, con base en la vivencia de los participantes en los ejercicios propuestos.

- ❖ El foro fue un espacio de reflexión, conversación e indagación, en donde a partir de la vivencia y las preguntas planteadas, los participantes retroalimentaron el taller y, al mismo tiempo, aportaron elementos relevantes relacionados con la formación de maestros en general y, particularmente, con el lugar del desarrollo personal en esta.

Estructura del foro

- ❖ Conformación de grupos entre cuatro y seis personas.
- ❖ Designación de un relator para cada grupo. Los relatores fueron los integrantes del equipo de trabajo del proyecto.
- ❖ Designación de un moderador en cada grupo.
- ❖ Discusión a partir de las preguntas propuestas.
- ❖ Plenaria para recoger comentarios de los participantes sobre la jornada.
- ❖ Cierre del ejercicio a cargo de Jorge Palacio, responsable institucional.
- ❖ También se les solicitó a los participantes que enviaran vía correo electrónico sus comentarios y reflexiones como una forma de profundizar sobre las preguntas.

Se realizaron dos grupos focales en movimiento: *Ser: parte del todo* y *Levedad del Ser*, cada uno con una duración de cuatro horas.

Ser: Parte del todo

Taller:

Apertura

Neuma. La respiración como principio rítmico.

Invocación. La voz como principio de liberación.

Pentagrama. El ser humano y la estrella de cinco puntas.

Liberación. Dejarse ir sin perder centro.

Foro. Se hicieron las siguientes preguntas al grupo:

- ❖ ¿Qué es Ser Maestro?
- ❖ ¿Qué aspectos considera necesarios para el desarrollo personal de los maestros hoy en día?
- ❖ Cierre.

Levedad del Ser

Taller:

Apertura.

Levedad. Respiración y movimiento.

Estereografías. Inscripciones espaciales.

Des/equilibrios. Contacto in/explorado.

Lentitud para avanzar.

Foro:

En plenaria se recogieron comentarios generales de los participantes acerca del taller y su relación con la formación de maestros.

Registro de la información de los grupos focales en movimiento. La información se recogió a través de:

- ❖ Relatorías de los grupos conformados en el foro.
- ❖ Anotaciones de los integrantes del equipo de trabajo.
- ❖ Comentarios de los participantes a través de correo electrónico.
- ❖ Registro audiovisual.

Análisis de la información. El análisis de la información se realizó con el siguiente procedimiento:

- ❖ Compilación de la información.
- ❖ Identificación de categorías temáticas.
- ❖ Incorporación de los elementos relevantes en la construcción de los referentes.
- ❖ Incorporación de comentarios y sugerencias al diseño del seminario taller de maestros y al diseño de la estrategia.

2.3. Grupo de reflexión en movimiento

La propuesta metodológica del grupo de reflexión en movimiento surgió con el objetivo de realizar una consulta colegiada a expertos para poner en discusión y recibir retroalimentación sobre los avances

en los documentos de referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos. Se realizaron dos grupos de reflexión en movimiento. Al igual que en el grupo focal en movimiento, se establecieron dos momentos, el taller y el foro. El taller se realizó con la misma estructura del grupo focal, el foro se estructuró de forma diferente para cada grupo.

Ser: fluidez en el vacío

Taller:

Apertura.

Capacidad. Expansión del cuerpo.

Modelado. Abrazo el vacío.

[Con]secuencias. Soy en acción.

Inspiración.

Foro grupo 1:

- ❖ Envío previo del documento de trabajo síntesis de los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos: *Alma maestra-cuerpo docente. Hacia el diseño de una estrategia para el desarrollo personal de los docentes.*
- ❖ En plenaria, retroalimentación de los participantes sobre el documento de trabajo, su relación con el tipo de vivencia propuesta en el taller y con el diseño de la estrategia.
- ❖ Cierre.

Foro grupo 2:

- ❖ Presentación de los referentes, a partir de la gráfica síntesis del documento.
- ❖ En plenaria, retroalimentación de los participantes sobre la presentación y su relación con el tipo de vivencia propuesta en el taller y el diseño de la estrategia.
- ❖ Cierre.

Como se observa, la diferencia en el foro de los dos grupos consistió en que, en el primero, los participantes tuvieron la posibilidad de revisar el documento de trabajo antes del encuentro y, en el segundo, la información de los referentes fue presentada el mismo día antes del foro. Esta diferencia permitió tener información de diverso orden en la retroalimentación.

La información de los grupos de reflexión en movimiento se recogió como relatorías realizadas por el equipo de trabajo. Las reflexiones, comentarios y sugerencias que se consideraron pertinentes, se incorporaron al documento de referentes y se tuvieron en cuenta en el diseño de la estrategia.

3. DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL SEMINARIO-TALLER PARA DOCENTES

Desde el objeto contractual se estableció como parte de las actividades, la realización de un seminario taller con maestros en el ámbito del desarrollo personal. El seminario taller para maestros, en el marco de este proyecto, tuvo especialmente dos objetivos:

Contribuir a la formación de un grupo de docentes en el marco del desarrollo personal.

Recoger información correspondiente, por un lado, al enfoque, metodología, contenidos, recursos y espacios para una estrategia de formación docente relacionada con el desarrollo personal; y por otro lado, a intereses y necesidades de los maestros, relacionados con su bienestar.

La propuesta recogió de la metodología de taller, su carácter vivencial. De esta manera, se propuso una forma de aprender a partir del sentir, el percibir y el pensar. Uno de los supuestos base de la propuesta fue que en la medida en que los sujetos sean atravesados por la vivencia y puedan ser conscientes de lo que esta provoca en su ser, es posible la transformación íntima y profunda.

De la metodología del seminario, se recogió su sentido crítico y reflexivo. Se planteó como un espacio de pensamiento y construcción individual y colectiva a partir de las lecturas, temas, contenidos y vivencias propuestos.

3.1. Diseño y realización de la de las sesiones

El diseño de las sesiones del seminario taller se realizó conjuntamente en el equipo de trabajo. A partir de la experiencia de los talleres realizados en el grupo focal en movimiento, se estructuraron cada una de las sesiones teniendo en cuenta que tuvieran entre ellas una línea de secuencialidad y, en tanto que se abrió la posibilidad de que los participantes pudieran entrar en cualquier momento del seminario taller, cada una pudiera funcionar como un taller en sí mismo.

El seminario se realizó en cuatro sesiones: las sesiones 1 y 3, se diseñaron como un taller vivencial, as sesiones 2 y 4, se diseñaron como una combinación de taller y foro.

Temas de los talleres

Ser: Parte del Todo:

Texto de lectura: *Canon de las proporciones humanas y el hombre de Vitruvio* (Losardo, Murcia, Lacera, Hurtado, 2015).

Neuma. La respiración como principio rítmico.

Invocación. La voz como principio de liberación.

Pentagrama. El ser humano y la estrella de cinco puntas.

Liberación. Dejarse ir sin perder centro.

Levedad del Ser:

Texto de lectura: *De la lentitud* (Rodríguez, 2011).

Levedad. Respiración y movimiento.

Estereografías. Inscripciones espaciales.

Des/equilibrios. Contacto in/explorado.

Lentitud para avanzar.

Preguntas de los foros

- ❖ ¿Qué significa para usted el crecimiento personal?
- ❖ ¿Qué elementos asocia con la idea de Bienestar para el Maestro?
- ❖ ¿Qué relación tendría el crecimiento personal y el quehacer docente?
- ❖ ¿Qué experiencias de formación ha tenido con relación al crecimiento personal y cuáles han sido sus beneficios?
- ❖ ¿Cómo se imagina el espacio de un centro dedicado al crecimiento personal?
- ❖ ¿Qué tipo de programas o actividades se imagina para la formación en crecimiento personal del maestro?

3.2. Recolección de la información del seminario taller

La información proveniente de seminario taller se recogió a través de:

- ❖ Relatorías. Elaboradas en los grupos de los foros de los sábados, a cargo de los integrantes del equipo de trabajo del proyecto.
- ❖ Notas del equipo de trabajo. A partir de los comentarios e intervenciones de los participantes relacionados con la metodología, contenidos, secuencia, hilos conductores, ritmo, entre otros aspectos.
- ❖ Registro audiovisual. Con el propósito de documentar el proceso, en algunas de las sesiones, se realizó un registro audiovisual por parte de un profesional de comunicaciones del IDEP. La información de este registro será utilizada para la realización de un documento audiovisual, que puede ser utilizado en los procesos de socialización y promoción de la Estrategia.
- ❖ Reflexión individual. Se les solicitó a los participantes del seminario taller un escrito individual de carácter voluntario, que recogiera sus reflexiones sobre el proceso realizado y la relación de éste con su ser y el hecho de ser maestro. Al finalizar el seminario taller, se recibieron seis escritos de cinco maestras.

El tiempo dedicado a cada sesión de *Metáforas en Movimiento* estuvo destinado a la interacción del sujeto consigo mismo y con el *otro*, vínculo en el que el *Diálogo Inicial* es el momento de apertura para la escucha de cada integrante del grupo, a partir de un tema cotidiano; es una introducción en la que, a la vez que los orientadores indican los pormenores de la sesión, se abre el espacio de participación y confianza

en la conversación que dará paso a la *Práctica interna*, dirigida especialmente —con las variaciones correspondientes según el contenido— a la activación de la energía vital para la exploración profunda del cuerpo.

El proceso continúa con la *Práctica expresiva*, dedicada a la exploración corporal en el espacio, consigo y con el grupo, a través de técnicas de movimiento de diversa procedencia artística; la práctica está dirigida al intercambio expresivo mediante una cuidadosa concentración activa y participativa, de acuerdo con orientaciones precisas en el manejo del espacio, el cuerpo, la emoción, entre otros aspectos presentes al momento de indagar, de improvisar.

La exploración sigue nuevamente hacia la *Práctica interna*, ahora centrada en el silencio de la energía para la recuperación de fuerzas puestas en juego en fases previas. La lentitud del movimiento y la relajación para el cuidado del cuerpo y el reposo del espíritu, son características de este momento de la sesión, que da paso a la *Reflexión grupal*, espacio en el que el grupo recoge y recompone la vivencia, ampliando la comprensión de las sensaciones, las dificultades, los temores, entre tantos aspectos que emergen de la acción y la interacción.

Finalmente, el *Cierre* de la sesión por parte de los orientadores apunta a ‘redondear’ la vivencia llamando la atención sobre aspectos tocados en el momento de reflexión, pero también observados a lo largo de la jornada. La importancia de este momento radica, igualmente, en la retroalimentación del grupo y en la relevancia de hechos significativos.



Gráfica 5. Síntesis de los componentes y los tiempos de una sesión práctica de *Metáforas en Movimiento*. Autoría propia.

4. LAS REUNIONES DE EQUIPO

Como parte fundamental de la metodología de trabajo se establecieron reuniones periódicas del equipo. Así, se realizaron dieciocho reuniones durante todo el proceso. Los principales propósitos de las reuniones fueron:

- ❖ Socializar los avances correspondientes a la elaboración de los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y técnicos.

- ❖ Diseñar las preguntas de las entrevistas.
- ❖ Brindar y recibir retroalimentación de los avances en la construcción de los referentes.
- ❖ Diseñar conjuntamente las sesiones del grupo focal en movimiento, del grupo de reflexión en movimiento y del seminario taller de maestros.
- ❖ Realizar ajustes a los talleres con base en la realización de las sesiones.
- ❖ Acordar los lineamientos para el diseño de la estrategia.

En la metodología de trabajo implementada, las reuniones se constituyeron en un eje esencial, a partir de dos elementos:

- ❖ Coordinación. Las reuniones sirvieron para coordinar la planeación, los recursos y los tiempos, relacionados con las diversas actividades realizadas.
- ❖ Producción. Las reuniones también se organizaron como un espacio de discusión, articulación y armonización de diversas propuestas en los ámbitos conceptual, metodológico, pedagógico y técnico.

De esta forma, las reuniones cumplieron un papel primordial en tanto espacio de orientación y producción, en el que se planteaban y discutían permanentemente todos los elementos que hicieron parte de este proyecto.

5. REVISIÓN DE OFERTAS INSTITUCIONALES RELACIONADAS CON SERVICIOS DE BIENESTAR Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Con el fin de ampliar la información contextual relacionada con servicios de bienestar y formación de maestros, se realizó una indagación de ofertas de servicios institucionales de bienestar.

5.1. Selección de las ofertas institucionales

Para este barrido institucional de ofertas, se seleccionaron instituciones reconocidas por su trayectoria y reconocimiento que brindarían servicios de formación y bienestar para docentes y otras entidades que se han constituido en referencia nacional de servicios en los campos del bienestar y la recreación. Las ofertas que se caracterizaron fueron:

El Centro de Innovación del Maestro en Medellín: MOVA.

Dos cooperativas de docentes: Canapro y Codema.

Una unidad de bienestar universitario: Medio Universitario de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Dos cajas de compensación familiar: Colsubsidio y Compensar.

Una cooperativa de profesionales: Coomeva.

5.2. **Identificación y descripción de los aspectos relevantes de las ofertas institucionales**

Con el propósito de hacer una caracterización, tanto de las entidades como de sus servicios, para cada una de las ofertas institucionales seleccionadas, se realizó una descripción de:

La entidad. A partir de aspectos históricos y misionales.

Las líneas de acción.

Las ofertas de servicios.

Además, al final de la caracterización de la oferta institucional, para cada una, se realizaron comentarios relacionados con los aspectos más relevantes, desde la perspectiva de este proyecto. Esta información se presentó a la Secretaría de Educación Distrital, en el segundo informe de avance del proyecto, como un capítulo titulado *Revisión de oferta de servicios institucionales*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRERA M., M. F. (3 de Agosto de 2017). *Holística*. Obtenido de <http://www.telurium.net/PDF/holistica.pdf>

BENEDETTI, M. (1999). *Rincón de Haikus*. Santafé de Bogotá: Alfaguara.
Biografías y Vidas. (08 de Julio de 2017). Obtenido de Biografías y Vidas: https://www.biografiasyvidas.com/monografia/gandhi/no_violencia.htm

BOFF, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Ed. Trotta.

CUENCA, M. (2000). *Ocio Humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales de ocio*. Documentos de Ocio N° 16. Bilbao: Universidad de Deusto.

DEWEY, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Estrategia para el Desarrollo personal del Maestro. *Documento de trabajo: entrevistas*. Entrevistados: Acosta A., Acuña L., Álvarez A., Castellanos A., Cortés, A., González, M., Ortiz, F., Parra J., Torres J. 2017.

ESTEVE, J. *Identidad y desafíos de la condición docente*. Recuperado de: <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-1/documentos/identidad-y-desafios>

FERNÁNDEZ, M. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y el desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (19-3), pp. 195-251

FREIRE, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

FUENTES, C. (1992). *El espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica.

GANDHI, M. (2007). *Autobiografía, La historia de mis experimentos con la verdad*. Bogotá: Temis.

GARCÍA LORCA, F. (20 de Julio de 2017). *Federico García Lorca. Conferencias*. Obtenido de <http://usuaris.tinet.cat/picl/libros/glorca/gl001201.htm>

GARDNER, H. (1997) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires, Paidós.

HANH, T. (2015). *Felicidad*. Kairós. Edición de Kindle.

_____. (2015). *Silencio (Crecimiento personal)*. Urano. Edición de Kindle.

_____. (2011). *Estás Aquí: La magia del momento presente*. Kairós. Edición de Kindle.

HANNA, T. (1988). *Somatics*. New York: Perseus Books.

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

JAQUET, L. [Le Partage]. (2017, mayo 31). *Il Était Une Forêt*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=21wod6Q7eHM>

LAÍN E., P. (1984). *Antropología Médica*. Madrid: Salvat.

LAO TSE. WEN-TSU. La comprensión de los misterios del Tao. Versión de Thomas Cleary. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pgomez/docencia/fr/documentos/Lao.Tse_Wen-Tzu.La-comprension-de-los-misterios-del-Tao.pdf

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

LE BRETON, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

LIE ZI (2006). *El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós.

- MCGONIGAL, K. (2012). *Autocontrol. Cómo funciona la voluntad, por qué es tan importante y qué podemos hacer para mejorarla*. Barcelona: Urano. Kindle e-book
- MESA, G., 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.
- O'HEAM, M. *Journal of Physical Therapy*, 2002 (16) 3.
- OSHO (2003). *Emociones*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- PALACIO, J. (2015). *Cuerpo y Educación. Variaciones en torno a un mismo tema*. Bogotá D.C.: IDEP.
- RODRÍGUEZ, B. (2011, julio-diciembre). De la lentitud. *Tópicos del Seminario*, pp. 111-133
- RODRÍGUEZ, J. (1992). *Tiempo y Ocio, crítica de la economía del trabajo*. Bogotá, D.C. Universidad Externado de Colombia.
- SCHILLER, F. V. (19 de Julio de 2017). *Literaturwelt.com*. Obtenido de <http://www.literaturwelt.com/werke/schiller/das-ideal-und-das-leben.html>
- SERGI S., M. G.-1. (20 de Julio de 2017). *Antonio Machado*. Obtenido de <https://masmachado.wordpress.com/biografia-2/>
- STEINER, G. (2011). *Lecciones de los Maestros*. Madrid: Siruela.
- TSÉ, L. (2008). *Tao Te Ching*. Ontario: Lulu.
- TURNER, B. S. (s.f.). Avances recientes en la Teoría del Cuerpo. Recuperado el 8 de Junio de 2017, de http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_068_04.pdf
- WHITMAN, W. *Canto a mí mismo*. Recuperado de: <file:///C:/Users/nmunoz/Downloads/Whitman-Canto%20a%20m%C3%AD%20mismo.pdf>
- WILBER, K. (1996). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós.