

Investigación Original

Lugar, lugar de trabajo y movimiento de atención plena¹

Sue Erica Smith

Charles Darwin University; sue.smith@cdu.edu.au

Emma Schuberg Barnes

Charles Darwin University; emmaschuberg@gmail.com

Jon Mason

Charles Darwin University; jon.mason@cdu.edu.au

Julia Broome

Feldenkrais Practitioner; jbroome7@optusnet.com.au

Traductora: Consuelo Maldonado Toral

Este artículo fue publicado originalmente en *Learning Communities: International Journal of Learning in Social Contexts*. 20, 2016. La versión en HTML puede ser encontrada en ResearchGate: DOI: 10.18793/LCJ2016.20.02.

Resumen

En este artículo se analiza de qué manera los ejercicios de atención plena y de conciencia corporal pueden contribuir al bienestar de los docentes. Combinando la técnica de indagación narrativa y metodología de la investigación-acción participativa, este trabajo documenta las perspectivas de los participantes e investigadores que exploraron la *atención plena en movimiento* en prácticas para profesores de enseñanza media en el Territorio del Norte de Australia. Estas prácticas se introdujeron como parte de un estudio piloto centrado en el bienestar de los profesores y en respuesta a lo que percibimos como la falta de atención prestada al desarrollo intrapersonal en las matrices del bienestar. A través de ciclos de talleres e indagaciones, llegamos a construir una práctica de toma de conciencia² corporal desde una sensación de lugar que se convirtió en un apoyo importante para la resiliencia de los profesores. Aunque casi un centenar de profesores han participado en estos programas, nos basamos en los relatos de una profesora principiante como ejemplo de cómo podrían aplicarse estas prácticas en el lugar de trabajo. Los relatos auto etnográficos que se intercalan en este documento permiten el entendimiento de las tensiones viscerales que entrañan la reubicación, el desplazamiento y los complejos (y, en ocasiones, alarmantes) retos a los que se enfrenta una profesora principiante en un

¹ Nota de la traductora: usamos la expresión “atención plena” para traducir mindfulness como una manera de reivindicar dicha experiencia a favor del universo conceptual del idioma castellano.

² Nota de la traductora: para permitirnos abarcar la experiencia de “awareness” optaremos por traducir con la expresión “toma de conciencia” y “conciencia” dependiendo de cada caso.

centro de enseñanza media. En este sentido, los conocimientos, las destrezas y el aprendizaje corporal deben organizarse y ponerse en práctica en medio de la dinámica de lo que aquí se autodenomina la *zona de contacto* del salón de clase. Estos relatos personales de la experiencia vivida permiten comprender cómo esta forma de aprendizaje intrapersonal puede beneficiar al bienestar de los profesores. El documento concluye planteando cuestiones que podrían orientar a la profesión a buscar formalmente aplicaciones de atención plena en los programas de bienestar escolar.

Palabras clave:

atención plena, corporeidad, bienestar, docencia, intrapersonal, Feldenkrais, Reducción del Estrés basado en Atención Plena (Mindfulness Based Stress Reduction – MBSR)

Copyright ©: Los derechos de autor, reproducción y distribución de este documento pertenecen a su(s) autor(es).

Por favor, citar: *Feldenkrais Research Journal*, volume 7; 2023.

Marcas Registradas: Los términos Feldenkrais®, Método Feldenkrais®, Integración Funcional®, Autoconciencia a través del Movimiento®, ATM® e IF® son marcas registradas de la International *Feldenkrais*® Federation (IFF) o de las asociaciones de profesionales en los respectivos países. En consonancia con las convenciones académicas, no se marcarán en todo el texto, como puede ser necesario en el uso no académico, sino sólo en el primer y más destacado uso de los términos. En reconocimiento de que estas frases son términos formales que se refieren a prácticas específicas dentro del Método, y al Método en su conjunto, se ha mantenido el uso de mayúsculas en todas las palabras de cada término.

Lugar, lugar de trabajo y movimiento de atención plena

Sue Erica Smith

Charles Darwin University; sue.smith@cdu.edu.au

Emma Schuberg Barnes

Charles Darwin University; emmaschuberg@gmail.com

Jon Mason

Charles Darwin University; jon.mason@cdu.edu.au

Julia Broome

Feldenkrais Practitioner; jbroome7@optusnet.com.au

Traductora: Consuelo Maldonado Toral

Introducción

Los profesores son personas muy ocupadas en lo que desde hace tiempo se considera una profesión estresante (Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Borg y Riding, 1991) y es una profesión que también es presa de la más grave afección del agotamiento (Hakanen, et al., 2006; Farber, 1984, 1991, 2000; Maslach, et al., 1996; Schaufeli and Bunk, 2003; Schaufeli, et al., 2002). Sin embargo, paradójicamente, en un momento en el que el bienestar de los estudiantes ha pasado a un primer plano con el Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés) integrado en las *Capacidades Generales del Plan de Estudios Australiano* (ACARA, 2013), y la prevalencia de paquetes de bienestar auxiliares (como KidsMatter, Mind Matters, beyondblue y Response Ability), el desarrollo profesional que apoya el bienestar y la resiliencia de los profesores (y su facilidad para llevar estas cualidades a la enseñanza) se adopta ad hoc en las escuelas, y dentro de estas el hincapié está sobre todo en la comunicación interpersonal. El aprendizaje intrapersonal es pasado por alto y a menudo se considera "privado". Aquí sostenemos que la conciencia intrapersonal es fundamental tanto para el éxito de estos programas y directrices de bienestar de los alumnos como para el bienestar intrínseco de los profesores. Los ejercicios de atención plena han proporcionado una herramienta para traer este ámbito del aprendizaje a un primer plano, con una aceptación cada vez mayor en los ámbitos seculares del trabajo (Dane and Brummel, 2013; Aikens et al., 2014; Van Gordon et al., 2014), la psicoterapia (Surrey, 2005; Shapiro and Carlson, 2009; Germer et al., 2013), y el desarrollo personal (Brown and Ryan, 2003; Segall, 2005; Rasmussen y Pidgeon, 2011). En este artículo se describen actividades que formaban parte de un proyecto de investigación más amplio en el

que pretendíamos explorar cómo se podrían emplear estos ejercicios intrapersonales con los profesores para favorecer su bienestar y su resiliencia.

Ampliando la aplicación de la Investigación sobre la Atención Plena

Como ya se ha indicado, existe una cantidad significativa y creciente de literatura asociada directamente o relacionada con el entrenamiento en atención plena. Una plétora de libros y artículos de revistas situados dentro de los campos de la educación, la gestión, la neurociencia, la psicología, la filosofía y las ciencias de la salud en sentido amplio (Ager et al., 2014; Burrows, 2013; Clark et al., 2015; Frank et al., 2013; Hased and Chambers, 2014; Jennings, 2015; Kabat-Zinn, 2005; Macdonald and Shirley, 2009; Russell and Tatton-Ramos, 2014; Shoval, 2011; Webster-Wright, 2013). En este sentido, es pertinente señalar que gran parte de esta literatura tiene un impacto en el sector educativo y que el entrenamiento en atención plena está ganando legitimidad como práctica tanto para profesores como para estudiantes (Ager et al., 2014; Hased and Chambers, 2014; Jennings, 2015).

Investigaciones recientes centradas en los trastornos mente-cuerpo (Clark et al., 2015) aportan pruebas que sugieren la existencia de “un importante eje de variación para el bienestar, en el que el control cognitivo hábil coexiste con una capacidad de movimiento hábil” (p. 1). Para profundizar en esta afirmación, se presentan pruebas tanto del trastorno mente-cuerpo como del funcionamiento mente-cuerpo optimizado que puede facilitarse mediante el entrenamiento de la mente con base física a través de las técnicas de Feldenkrais (Feldenkrais, 1964; 1981; 1984). El proceso de explorar la experiencia del movimiento utilizando un enfoque Feldenkrais, proporciona una base para la atención plena y también facilita la mejora del funcionamiento mente-cuerpo.

El valor de la *Autoconciencia a través del Movimiento*[®] del Feldenkrais se ha investigado en otros ámbitos, como el liderazgo y la gestión. En estas exploraciones del movimiento, el estudiante aprende a moverse con facilidad de muchas maneras diferentes y, en este proceso, entiende varias cosas a la vez. En un nivel de enseñanza tácito, reconoce el valor de generar situaciones que fomenten el descubrimiento, en lugar de buscar la respuesta "correcta", creando la posibilidad de que surja un nuevo aprendizaje o una comprensión sentida (Goldman-Schuyler, 2010).

Los cuatro autores de este artículo reúnen diversas perspectivas: la de los formadores de profesores, la de un fisioterapeuta y especialista en Feldenkrais, y la de una profesora principiante. Los académicos y los profesionales de la salud comparten un bagaje de práctica meditativa que abarca varias décadas. Durante este tiempo, hemos observado con interés cómo el entrenamiento en atención plena que aprendimos y experimentamos a través del interés por el budismo ha entrado, al parecer, en el imaginario público. A veces, sin embargo, esta generalización también ha sido causa de cierta consternación, porque la sobreexposición y la exageración fuera de lugar han dislocado de algún modo el término. Los orígenes de la atención plena se atribuyen a Buda en el Satipatthana Sutta. Tradicionalmente se enseña de

forma sistemática: atención plena del cuerpo, de los sentimientos, de los pensamientos y de la mente. La atención plena se convierte en la base del cultivo de la sabiduría y, por lo tanto, al igual que el afecto y el efecto atraen una mayor atención, también las implicaciones éticas de la actividad del cuerpo y la mente atraen una mayor atención. Las prácticas seculares y principiantes de atención plena cultivan la calma, la atención centrada y la conciencia del presente, que interrumpen la propensión a los pensamientos críticos (negativos). Estos son resultados saludables, y también necesarios. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el alcance es potencialmente menor cuando se realiza sin una base en la tradición del yoga (cuerpo/mente) ni un marco ético que requiera un compromiso crítico y una actividad consciente basada en las interconexiones, la interdependencia y en la que la bondad amorosa hacia uno mismo y hacia los demás sea natural y lógica. No obstante, aunque la formación secular en atención plena no abarca directamente los marcos éticos, como nos ha recordado Siegel (2007), existen pruebas que sugieren que este tipo de compromiso intrapersonal favorece cambios en el cerebro que facilitan la mejora de la calidad del compromiso interpersonal.

Durante los últimos tres años, las dos personas que nos dedicamos a la formación del profesorado hemos perseguido un programa de investigación que relaciona la atención plena, el bienestar y el aprendizaje profesional de los profesores. Se trata de conceptos difusos, pero a efectos de este documento, el bienestar se define como *“cuando los individuos disponen de los recursos psicológicos, sociales y físicos que necesitan para afrontar un reto psicológico, social o físico concreto. Cuando los individuos tienen más retos que recursos, el subíndice desciende junto con su bienestar y viceversa”* (Dodge et al., 2012, p. 230). Este constructo dinámico es similar a la resiliencia. Las definiciones de atención plena también tienen muchas variaciones, pero en esencia estos ejercicios implican una atención presente, sin prejuicios y con propósito (Kabat-Zinn, 2009). Como explicaremos más adelante, el enfoque hacia el bienestar de los profesores y el uso de ejercicios de atención plena tienen un lugar legítimo en los programas de desarrollo profesional docente.

En ciclos de desarrollo profesional docente y de investigación-acción participativa reflexiva, hemos intentado adaptar nuestros programas a las necesidades expresadas por nuestros participantes. A partir de los datos recogidos en nuestro taller inicial, quedó claro que la localidad, en particular nuestra remota localidad tropical australiana, tenía efectos tanto positivos como negativos en el bienestar de los profesores, y el concepto de "lugar" se incorporó a nuestros programas. A medida que nuestros programas evolucionaban, los profesores participantes, con poco tiempo, solicitaban técnicas de atención plena que pudieran emplearse en medio de la dinámica de la enseñanza de una clase. Nuestra investigación pasó a incluir la atención plena corporeizada, que se basaba en el aprendizaje corporal matizado de las clases de Feldenkrais. Una profesora principiante de arte, con un estilo mitopoético, añade su relato autoetnográfico a los procesos y debates de este artículo.

Investigación-acción participativa

Antes de iniciar el proyecto, obtuvimos la aprobación ética de la Universidad para llevar a cabo el estudio sobre el bienestar de los profesores en el Territorio del Norte de Australia. El Departamento de Educación también nos concedió permiso para realizar grupos de discusión con profesores y anunciar un simposio de fin de semana a través de sus redes de comunicación. Este trabajo se alineó con un enfoque nacional sobre la competencia y el aprendizaje profesional según lo determinado por los *Estándares Profesionales Australianos para Profesores* (AITSL por sus siglas en inglés, 2012). Entre otras cosas, estas normas establecen que los profesores deben *Participar en el aprendizaje profesional para mejorar la práctica (Norma 6.2)* y *Participar con colegas para mejorar la práctica (Norma 6.3)*, a lo que hemos argumentado que el bienestar interpersonal e intrapersonal y la resiliencia (en consonancia con los dominios SEL) pueden estar vinculados al desarrollo profesional y los programas que sirven a esta agenda. Un alto funcionario del Ministerio de Educación admitió que velar por el bienestar de los profesores entra en el ámbito del deber de cuidar.

Las entrevistas con grupos focales de profesores que se realizaron en tres escuelas indicaron la urgente necesidad de incorporar el bienestar al aprendizaje profesional. En respuesta, acogimos a 70 participantes en un seminario y taller de fin de semana sobre Resiliencia Personal y Conexiones Positivas en nuestra Universidad de Darwin. Los profesores se mostraron animados por la oportunidad de conectarse entre sí y compartir estrategias y quejas. El bienestar intrapersonal se introdujo mediante ejercicios de atención plena centrados en mantener la atención y la presencia: conciencia sin ideas preconcebidas acerca de la respiración, del cuerpo, del caminar y al comer. Para la mayoría de los asistentes, caminar con atención plena fue la forma más rápida de iniciarse en la práctica. Los profesores explicaron que, en su vida profesional, el movimiento formaba parte de su trabajo, y el tránsito al silencio y la aparente falta de destreza a la que invita la atención plena resultó desconcertante para algunos. Así, mientras que el cultivo de la quietud suele asociarse a la práctica de la meditación, centrarse en la atención plena en movimiento parecía ajustarse mejor a las rutinas diarias de los profesores.

La atención plena es una técnica de meditación y, aunque existen innumerables técnicas de meditación que exploran el ámbito intrapersonal, en general pueden clasificarse en tres tipos de ejercicio o disciplina mental: conciencia plena mediante la atención; imágenes visuales mediante la intención; y, contemplación reflexiva mediante la pregunta (Gawler y Bedson, 2011). Tal clasificación no excluye una combinación de técnicas e intervenciones contemporáneas en entornos educativos. Hassed and Chambers (2014), por ejemplo, demuestran los beneficios para el aprendizaje y el rendimiento mediante la combinación de la *indagación desde la atención plena* y el entrenamiento de la atención a través de una amplia variedad de técnicas. Las prácticas de atención plena que se enseñan a profesores y alumnos incluyen la atención plena del cuerpo mediante el cultivo de la quietud y la atención plena utilizando movimientos simples o posturas de yoga (Meiklejohn et al., 2012). Una práctica de

movimiento de atención plena bien reconocida en el marco budista es la meditación caminando (Hanh, 1985; Prakhinkit et al., 2014), una práctica utilizada para el desarrollo de la concentración que también ayuda a llevar la práctica de atención plena a la actividad diaria y corporeizada.

Las investigaciones han demostrado que una mayor conciencia de los estados corporales mejora la sintonía tanto intrapersonal como interpersonal (Siegal, 2007; 2008; 2009; Teper, et al., 2013), lo que a su vez puede repercutir en el bienestar. La conciencia individual del estado de ánimo de otra persona depende de lo bien que uno conozca su propio estado. En el cerebro se envían mensajes de sistemas situados por debajo del córtex, como la frecuencia cardíaca, la respiración y la tensión muscular, la coloración de las emociones del sistema límbico, para informar al córtex del estado de ánimo. Esta es la razón, desde una perspectiva cerebral, por la que las personas que son más conscientes de su cuerpo son también más empáticas. Cuando uno puede sentir su propio estado interno, se abre una vía para resonar con los demás. Las neuronas espejo del cerebro permiten percibir las intenciones de comportamiento y las emociones de los demás. Cuanto mejor se perciben las propias sensaciones corporales, mayor es la capacidad de resonar con el otro, pero sin dejar de diferenciarse, lo que es importante para mantener la objetividad (Siegal, 2009).

Como indicaron repetidamente nuestros participantes, encontrar tiempo dentro de la rutina diaria en la escuela para hacer una pausa, reflexionar y, tal vez, cultivar el propio bienestar puede ser todo un reto y un factor de estrés añadido en el lugar de trabajo. También es cierto que para nosotros -como investigadores y profesionales que recorremos distintos caminos en nuestras respectivas carreras- encontrar tiempo para esta actividad no es fácil, ya que a menudo exige esfuerzo y disciplina. Crear las condiciones para reflexionar sobre el propio bienestar en el lugar de trabajo puede parecer contraproducente: ocupar la mente con otra actividad mental no equivale a tener "tiempo libre". Más bien, los profesores con los que nos reunimos estaban interesados en técnicas que pudieran emplearse sobre la marcha, en el aula, y en respuesta nos fijamos en los enfoques kinestésicos.

Tras el seminario y el taller iniciales de fin de semana, ofrecimos un taller de *Movimiento Consciente* que combinaba ejercicios de conciencia corporal de Feldenkrais y prácticas de atención plena. Los movimientos imperceptibles y matizados y la atención curiosa hacia ellos que permite este método, plantearon una vía posible para llevar la atención plena al lugar de trabajo corporeizado. A lo largo del año siguiente, impartimos talleres extracurriculares de atención plena y movimiento a los profesores de dos colegios, y a unos 100 profesores en total. Los profesores estaban dispuestos a introducir prácticas de atención plena en sus clases, pero como Jennings (2015) y Hassed and Chambers (2014) han advertido, y nosotros también coincidimos desde nuestra experiencia personal, los mismos profesores necesitan desarrollar su propia experiencia en la práctica para guiar hábilmente a sus alumnos. En una escuela, un grupo de profesores que completó un ciclo de talleres de ocho semanas comenzó a introducir "momentos de atención plena" en sus clases.

En este artículo, la voz de una profesora principiante / candidata a un título superior que decidió embarcarse en este viaje de atención plena proporciona una prosa que intenta captar el enfoque intrapersonal y corporeizado, situado y matizado, de nuestro estudio como experiencia vivida (mitopoética diaria) en el lugar y en el cuerpo. A lo largo de nuestras conversaciones con muchos profesores, se hicieron evidentes los impactos en nuestro bienestar en virtud de nuestra remota -y muy remota- ubicación en el Territorio del Norte de Australia. Como nos recordaron Power y Bennet (2015), la idea de lugar tiene una importancia consolidada en la investigación social australiana.

La prosa narrativa incluida a continuación evoca a Mobeley (2011), quien insiste en el papel central de la reflexión reforzada a través de la atención en el aprendizaje al servicio de -un potente antídoto contra los prejuicios y juicios sin sentido- y se siente alentada por Shann (2015, p. 128), quien sitúa la escritura de historias mitopoéticas como un medio para el compromiso afectivo con la investigación.

Nuestra apuesta por el compromiso afectivo del lector en esta investigación es una apuesta por comprometerse aún más con la experiencia de una profesora principiante y cómo la atención plena corporeizada se convierte en un medio para rehabilitar el yo volviendo a los sentidos y a la sensación de estar vivo (Gruenwald, 2006). La narración inicial toma prestado el marco teórico de "lugar" de Sommerville (2012): donde las historias crean lazos relacionales con el lugar, donde el cuerpo es fundamental para la experiencia del lugar y crucial para la narración que sigue, donde el lugar de aprendizaje se convierte en una "zona de contacto" de historias controvertidas. La narración cruda, reflexiva y atenta pone de manifiesto que el entorno natural también influye directamente en el mundo natural profundo de la psique (Tacey, 1995). El tiempo de la enseñanza es también un tiempo de aprendizaje personal que está invariablemente repleto de rápidas sensaciones corporales y redes caóticas de pensamientos que movieron a Ellsworth (2005) a preguntarse: "¿Qué es, entonces, sentirse a uno mismo en medio del aprendizaje como experiencia, en el momento de aprender, en presencia de la llegada de un saber, en este entrelazamiento de cognición y sensación/movimiento?". (p. 136). La atención plena se convierte en una tecnología mediante la cual estas cuestiones de importancia existencial pueden empezar a encontrar una resolución que se sitúa en el cuerpo y en el lugar, e incluso en el salón de clase.

La profesora se conecta

Hicimos las maletas y nos embarcamos desde el sur, dejando atrás el peso de la memoria, el lugar y la obligación, para impulsarnos hacia una tierra desconocida. La aorta palpitante de este país en invierno, belleza pulsante, nos condujo hacia el norte. Nos reubicamos en este nuevo territorio, para respirar el polvo rojo, sacudirlo en aguas termales y soñar en un impresionante cielo de atardeceres llenos de posibilidades. Nos invadió una profunda sensación del lugar.

Cuando llegamos al borde del continente, nos recibieron unas brillantes arenas ocre y carmesí. Las tentadoras aguas de cobalto nos atraían, pero los depredadores visibles e invisibles nos expulsaban: enormes cocodrilos, tiburones, medusas globo, el invisible irukandji y los mosquitos. El calor implacable y la humedad perfeccionan las condiciones para las cosas que roen y muerden. Las condiciones cultivan criaturas de sangre fría y otras criaturas despiadadas: moscas de arena, peces con grandes dientes. Otros lugareños con dientes y supervivientes de los bombardeos japoneses, de "Tracy" de 1974 (el devastador ciclón), de los cowboys corporativos y estudiantes de secundaria.

La resistencia y la astucia son requisitos indispensables para desafiar y sobrevivir a este lugar y sus ecologías: el tiempo es su propia entidad salvaje, intransigente e indomable; el tiempo parece haber cantado una canción de cuna que provoca aquí curiosos deslices - impregna una tracción ancestral. La modernidad como frontera se asienta de forma incómoda y beligerante en este paisaje.

Esta frontera desafiante y porosa presenta intrigantes contradicciones cotidianas y colisiones fronterizas de lugares, personas y objetivos. Choque de culturas y mentalidades: los antiguos habitantes ancestrales y originarios; la arraigada influencia del sudeste asiático; burócratas vulgares, intelectuales de paso, inconstantes trabajadores que vienen y van; y restos de la generación hippy, atraídos hace décadas y convertidos en los "guardianes de lo que queda de lo salvaje"... Sin olvidar el irrisorio periódico local, que representa el último bastión de la pura mente obstinada y el australiano "vuelto loco" cuentacuentos antes de abandonar la orilla y adentrarse en el Arafura, deslizándose por las cálidas corrientes hacia Bali y más allá.

Esta variopinta civilización se basa en una economía flotante: los barones extranjeros envían a alta mar recursos preciosos para el intercambio. Hay muchos costos incómodos para la decidida presencia occidental en esta región marginal asiática. La base militar estadounidense y los "juegos de guerra" internacionales anuales intentan llenar los cielos y los mares para conjurar espejismos de irónica "estabilidad". En un extraño giro de simetría, mi propia "estabilidad" y sensación del lugar se vieron desafiados, física, profesional y personalmente.

Los formadores de profesores reflexionan

Lugar, Conciencia Corporal y Reducción de Estrés

También nos planteamos de qué manera el 'lugar' de la conectividad a distancia podría ayudar a desarrollar una conversación continua sobre la gestión del estrés a través de la atención plena. Sin embargo, en nuestros primeros intentos descubrimos rápidamente que los profesores con poco tiempo libre no deseaban participar de esta manera en la exploración de estrategias que pudieran fomentar su bienestar y preferían la opción de un taller o una clase en

un lugar físico; participar en línea representaba de algún modo la continuidad del lugar de trabajo y sus factores de estrés asociados, más que una retirada del mismo.

Al abordar el problema de la gestión del estrés derivado de una cultura contemporánea que fragmenta crónicamente nuestra atención a través de la sobreestimulación, Shusterman (2008) presenta la “*conciencia corporal*” como una “*filosofía de la atención plena y la somaestética*” que proporciona una vía probada para la reducción del estrés, la mejora del desempeño y la percepción personal (págs. x-xii). Para Shusterman, la filosofía somática y las disciplinas cuerpo-mente como la Técnica Alexander y Feldenkrais proporcionan vías para observar y romper hábitos que pueden ser perjudiciales para el bienestar.

Aunque no se centra en la conexión somática, la literatura sobre la reducción del estrés basada en la atención plena (MBSR por sus siglas en inglés) informa también de que el entrenamiento en atención plena puede ser una intervención eficaz para mejorar los efectos de la ansiedad, la depresión y el estrés en el lugar de trabajo (Flook et al., 2013; Gold et al., 2010).

El practicante de Feldenkrais explica

Moshe Feldenkrais, ingeniero y físico, cuyo gran interés por las artes marciales y el deporte apuntaló su pasión por comprender el movimiento humano y el aprendizaje, desarrolló el Método Feldenkrais a partir de todas estas experiencias. Su interés aumentó tras sufrir lesiones personales. Comprometido con la búsqueda inicial de una forma de mejorar su capacidad de movimiento y, posteriormente, la de los demás, desarrolló un enfoque intrapersonal basado en la investigación para aprender y mejorar el desempeño. Trabajó mucho con adultos y niños con discapacidades neurológicas y del desarrollo, y con personas con problemas complejos y crónicos. El neuropsiquiatra Norman Doidge consideró a Feldenkrais uno de los primeros investigadores de la neuroplasticidad (Doidge, 2015) por su uso de la atención y los patrones de movimiento no habituales para activar la capacidad innata del cerebro de cambiar los patrones habituales e iniciar un movimiento más eficiente que esté en sintonía con el entorno concreto. Las clases de Feldenkrais facilitan el cambio en la organización neuromuscular; el movimiento se distribuye de forma más uniforme por todo el cuerpo, de modo que ninguna parte del sistema está sobrecargada y, a partir de este cambio, puede desarrollarse una sensación de facilidad.

Varias tradiciones del movimiento también emplean la atención y la toma de conciencia en movimientos de meditación, como el Tai Chi y el yoga. Lo que distingue al Método Feldenkrais de otros paradigmas del movimiento es que está diseñado para interrumpir los hábitos de movimiento y facilitar el descubrimiento de nuevas formas de llevar a cabo diversas funciones. No se trata de aprender una secuencia específica ni de moverse para alcanzar un objetivo concreto, sino que la intención es provocar nuevos aprendizajes a través de la atención al proceso, moviéndose lentamente, haciendo menos y aumentando así la sensibilidad y la capacidad de hacer distinciones más finas, con la consiguiente mejora de la capacidad de percibir detalles de uno mismo y de su entorno. La persona se vuelve más consciente de lo que

está haciendo, no de lo que cree que está haciendo (Beringer, 2010). Eso, como tal, es una actividad de atención plena.

Feldenkrais veía la mente y el cuerpo como un sistema funcional y biológico unificado, un sistema que tiene cuatro componentes: pensamiento, emoción, sensación y movimiento.

... [y] que la unidad de mente y cuerpo es una realidad objetiva. No son sólo partes relacionadas entre sí, sino un todo inseparable en funcionamiento. Un cerebro sin cuerpo no podría pensar... los propios músculos son parte integrante de nuestras funciones superiores. (Feldenkrais, 1964, p. xi)

Y

Nosotros no percibimos el funcionamiento interno del sistema nervioso central. Nosotros podemos sentir sus manifestaciones sólo en la medida en que los ojos, el aparato vocal, la movilidad facial y la del resto del cuerpo provocan nuestra toma de conciencia. Este es el estado de ¡conciencia! (p. 29)

La profesora se embarca en el entrenamiento corporeizado de atención plena

Feldenkrais - Entrenamiento, Sensación plena de lugar³

Este desafío a la estabilidad tiene una precuela. En una semana me encontré conectando de una manera diferente con el lugar a través del entrenamiento Feldenkrais. Se convirtió en un reposicionamiento sorprendente, que me ofreció prácticas de atención plena corporeizada que no sólo me conectaron con el lugar, sino que se convirtieron en un recurso crucial en el cual apoyarme cuando entré en el territorio del salón de clase. Al participar en un taller de un día sobre meditaciones breves de atención plena y movimientos suaves, me encontré tumbada boca abajo, sintiendo el piso bajo mis pies y preguntándome: ¿Cómo se conectaba mi cuerpo con este lugar? ¿De qué era consciente mi mente/cuerpo? Mis pulmones se llenaban como olas, la caja torácica se expandía para abrazar la respiración y expulsar la tensión. La atención a la respiración, la atención a la postura, a la posición y a la presencia, estas eran las cosas que me resonaban a menudo mientras anticipaba la clase.

La conexión de la atención plena con el aprendizaje corporal de Feldenkrais proporcionó un vehículo para la toma de conciencia en acción que buscaban los profesores de este estudio. Sirvió para tender un puente entre lo que pueden llegar a ser experiencias excesivamente cognitivas en la atención plena y el enraizamiento en el cuerpo y en el lugar. Porque, en cualquier momento, hay dos relaciones siempre presentes en la experiencia: la conexión con el aire a través de la respiración y la relación con la gravedad, nuestra base de apoyo. Ambas

³ "Placefulness" en inglés.

proporcionan puntos de referencia que pueden traerse a la conciencia para ayudar a reconectar con el momento presente y experimentar la interdependencia del cuerpo y la mente.

La respiración es un movimiento del cuerpo, del diafragma, del tórax y del abdomen, y varía en respuesta a las exigencias de la posición, la tarea, el grado de esfuerzo y el estado emocional. Se ve directamente afectada por la respuesta de repliegue, un reflejo primitivo de protección de la supervivencia delante de acontecimientos negativos que pueden suponer una amenaza. Éstas pueden situarse en cualquier punto de la escala, desde vagas aprensiones y ansiedades persistentes hasta peligros manifiestos. La respuesta de repliegue es una respuesta neuromuscular al estrés que se expresa en la tensión de los músculos que rodean los ojos y la frente, el cuello, los hombros y el abdomen. También afecta a la respiración, que puede ser superficial o contenida (Hanna, 1988).

Con el tiempo, todos estos patrones pueden convertirse en hábitos inconscientes, como se refleja en el patrón corporal de ansiedad. Desarrollar la conciencia de la respiración permite reconocer las respuestas de ansiedad y ofrece la posibilidad de cambiar esta expresión de ansiedad en el cuerpo y la respiración, con el potencial de cambiar también la calidad del afecto emocional (Kerr et al., 2002; Payne y Crane-Godreau, 2015).

Del mismo modo, desarrollar la conciencia de la relación con el piso al moverse, a través de la percepción del apoyo esquelético, puede permitir una conexión intencional con el piso. El proceso reduce la tensión y puede proporcionar más facilidad y claridad en el movimiento y una mayor flexibilidad en la forma en que el individuo responde al entorno (Feldenkrais, 1964).

*...el objetivo de mi trabajo es llevar la conciencia a la acción. O la capacidad de contacto con el propio esqueleto, los músculos y el entorno prácticamente en simultáneo...
(Feldenkrais, 1964, citado en Beringer, 2010, pp. 36-37)*

Esta formación, llevada a cabo durante las vacaciones escolares, y practicada por nuestra participante antes del inicio de las clases, parece haberle proporcionado algunas estrategias intrapersonales que la situaron en una buena postura. Al igual que muchos profesores principiantes, Chang (2009) había advertido que no estaba suficientemente preparada para “la dramática gama de emociones intensas que ellos experimentarían al entrar en la profesión” (p. 212).

La profesora y la identidad personal por explorar

Lugar – Zona de Contacto del Salón de Clase, Respiración Enfocada en la Atención Plena

Cuando llegó el cuarto trimestre, no esperaba que el salón de clase me evocara la zona de contacto que viví cuando era cadete del ejército; no preveía las similitudes entre el salón y mi experiencia como cadete.

Es un momento de preparación previo al encuentro en la Zona de Contacto. Se revisa la estrategia, se distribuyen los suministros y se preparan los puestos. ¡Contacto! La clase entra en tropel, rápida y furiosa, y se desarrolla otra "típica" secuencia de acción en vivo. En medio de la escaramuza, a eso de las ocho y media, empiezo a sentir el ataque de un conflicto interno: el ataque de ansiedad. A medida que me invade una oleada de pánico, todo a mi alrededor parece moverse en cámara lenta. El torbellino de los niños y mi presencia en el aula se disipa. Me concentro en mi respiración. Respiro lenta y profundamente para no alimentar la marea creciente de esa ola abrumadora. Me concentro en mi respiración. Me digo: esto pasará. Me concentro en la respiración. Me digo: esto no es un infarto. Me concentro en la respiración. Pienso en pedirle a un alumno de confianza que vaya a la clase de al lado para solicitar una breve visita del profesor: por si acaso me desmayo y los alumnos me meten lápices 2B y trozos de borrador roto por la nariz mientras estoy inconsciente. Me concentro en la respiración y, a medida que respiro con atención, el ritmo cardíaco vertiginoso se ralentiza y me encuentro reapareciendo en el aula alborotada. El ataque de ansiedad ha terminado. Ahora vuelvo a la Zona...

Feldenkrais – Recuperar, Reflexionar, Rediseñar patrones

Durante el periodo lectivo, me ofrecieron un respiro en la Zona de Contacto, un lugar para la toma de conciencia. Fueron ejercicios mentales y de movimiento en un espacio neutral, que se convirtieron en ejercicios tácticos. Las sesiones de entrenamiento ayudaron a conectarme lentamente de nuevo con el piso que tenía debajo, consciente de los pies, la colocación y la respiración. Me ayudaron a reflexionar y a idear nuevas tácticas. La nueva táctica era una interrupción que permitía una reorganización del patrón, a la vez que una anticipación al aula. La interrupción fue un disparador para mí, y el disparador fue beber agua. Me recordó que debía centrarme en la respiración y volver a tomar conciencia de mi cuerpo. Mientras bebía agua, este disparador me ayudaba a preguntarme: ¿qué estaba percibiendo en mi cuerpo? ¿Cómo estaba colocado mi cuerpo? ¿Qué estaba en juego, consciente o inconscientemente, al hacer contacto con el salón de clase?

No Lugar - Desconexión, Fractura, Reconexión

Mientras estaba de licencia, en un no-lugar, perdí mi equilibrio. En una pendiente empinada y escurridiza, con suelas resbalosas, con las manos ocupadas, la mente en otra parte, el cuerpo desconectado y sin lugar, todo el impacto de la caída se lo llevó el peroné. Fractura de pierna y tobillo. Interviene un cirujano traumatólogo. El herraje me mantiene unida internamente y parasitariamente. Ahora soy parte máquina, después de una vida sin huesos rotos, me he roto y tengo una placa de acero, una docena de tornillos y un clavo grande como armazón estructural. Hiperconsciente ahora, cada pequeño paso es premeditado, minuciosamente evaluado y sobre-anticipado. Aprendo a caminar de nuevo lentamente, en meses inciertos y terrenos pedregosos. Feldenkrais

y la fisioterapia intentan reavivar y reconectar los patrones entre el cerebro, la respiración y el cuerpo. Con el piso movedizo bajo mis pies, vuelvo a Darwin... y poco a poco al salón de clase.

Sensación plena de lugar - Reajustar, Remodelar patrones

Al volver al salón de clase, soy consciente de lo vulnerable que sigo siendo. Me doy cuenta de que la dureza física y psicológica de la escuela media es demasiado desafiante en este momento. Busco otras oportunidades fuera de la profesión docente. Me pongo en contacto con reclutadores, presento solicitudes, asisto a entrevistas. Pero sé que, aunque puedo considerar esta opción: un cambio de profesión, he invertido mucho en reaprendizaje y energía creativa en el ámbito de la educación. Busco sabios consejos de mentores y profesionales de la educación experimentados, y sigo buscando conexiones con filosofías y prácticas de educación holística. Es difícil negar que, como docente, si quiero prevalecer en condiciones inciertas y tiempos cambiantes, necesito alinearme con realidades holísticas, solidarias y plenas de lugar en la educación. Si yo necesito cultivar la resiliencia a través de la conexión con el lugar, la conciencia de la mente y el cuerpo y la salud, ¿qué necesitan cultivar los estudiantes en sus propios mundos virtuales, incorpóreos y obsesionados por lo digital? ¿Y cómo lo conseguirán los profesores? El aprendizaje intrapersonal que desarrolla conexiones holísticas y apoya el bienestar y la longevidad profesional de los profesores, debería ser reconocido dentro de los Estándares Profesionales Australianos para Profesores (AITSL, 2012). Tengo la esperanza de que la atención plena corporeizada y las formas de bienestar profesional constructivas y bien pensadas puedan abordar la conexión holística con el lugar, la salud del cuerpo-mente y el aprendizaje.

Discusión

Dentro de la literatura más amplia también encontramos que di Nucci (2013) ofrece un antídoto lúdico para el uso a veces demasiado expuesto o apropiado del término atención plena al considerar un antónimo cercano – atención incompleta:

*Pensar está sobrevalorado: los golfistas rinden mejor cuando están distraídos y bajo presión; los bomberos toman buenas decisiones sin tener ni idea de por qué; y a ti mismo te perjudica mirar los pasos que das al bajar las escaleras, o intentar recordar el número de tu clave antes de teclearlo. Hazlo sin pensar. ...nuestro yo inconsciente es nuestro porque no está mediado por el pensamiento. Ser inconsciente es, en resumen, algo bueno. bueno. No nos avergoncemos de ello; cultivémoslo.
(di Nucci, 2013, p. 10)*

Esta postura abre una faceta completamente distinta de este debate y se introduce principalmente porque, en realidad, no tiene en cuenta el objetivo del entrenamiento en atención plena. El concepto central de la noción de atención incompleta de di Nucci es en

realidad la automaticidad, una transición esencial en el aprendizaje que libera una actividad del control consciente. El cerebro, sobre todo en el córtex premotor, forma lo que se denominan mapas corporales funcionales, es decir, enlaces de grupos de neuronas relacionados con una función concreta, como caminar, alcanzar objetos, conducir un coche, etc. A medida que el bebé aprende a través de las transiciones entre el estado erguido y móvil, se producen cambios en el cerebro. Esto crea libertad para estar simplemente presente en el momento, con cualquier sensación o pensamiento que surja, o para permitir que la mente consciente se dedique a otros “pasatiempos”. El movimiento consciente, sin embargo, tiene que ver con la sintonización de la mente y el cuerpo, y hace hincapié en el aspecto físico del entrenamiento de la atención plena.

Los profesores también necesitan este tipo de capacidad corporeizada para moverse y actuar con sentido común. También se nutre de los esfuerzos de pensamiento transversal. Así pues:

*A primera vista, la atención plena contemplativa y la indagación crítica parecen polos opuestos del espectro reflexivo; sin embargo, filósofos orientales y occidentales han descrito una doble dimensión del pensamiento reflexivo que incorpora ambas. La “indagación desde la atención plena” ofrece una nueva conceptualización holística del pensamiento reflexivo, que mantiene la atención plena y la indagación en una interrelación dialéctica
(Webster-Wright, 2013, p. 557).*

Del mismo modo, el entrenamiento en atención plena y la indagación desde la atención plena abren imperativos éticos. Como hemos observado a lo largo de la narración, la atención serena y centrada sin juicios de valor ofrece una pausa para la elección activa en lugar de la respuesta reactiva, lo que pone de relieve que el comportamiento está estrechamente vinculado a un funcionamiento intrapersonal optimizado. La práctica ética en la enseñanza, sin embargo, actualmente sólo se concibe en términos de responsabilidad profesional (AITSL, 2012).

Tanto la indagación con atención plena como el aprendizaje corpóreo que se han presentado aquí a los profesores, representan formas de aprendizaje en las que se aprenden y practican herramientas para desarrollar la conciencia de la unidad del cuerpo y la mente, y en algunos casos, como en la prosa que aquí se presenta, se experimenta un sentido más profundo del aprendizaje. Muchos profesores están estresados, desgastados y son vulnerables, y esto puede ser especialmente cierto en el caso de los profesores que empiezan su carrera; sin embargo, ¿cómo abordan esta cuestión las autoridades competentes? En un principio, adoptamos una interpretación liberal de las normas profesionales actuales al tratar de abordar el bienestar de los profesores, y lo intrapersonal, como un ámbito siempre presente que repercute en el desempeño. Podría decirse que, a través de una lectura crítica de las normas profesionales, el descuido de lo intrapersonal puede verse como una derogación de la responsabilidad profesional.

Cada participante en nuestro estudio tiene su propia narrativa personal y una experiencia localizada única, pero como concluyó la profesora principiante que aparece en este artículo en

una entrevista posterior al taller, “*Los apoyos y las tecnologías que se pusieron a disposición presentaron una forma diferente de aprender y llenaron una necesidad de realización más profunda, más allá de los Estándares Profesionales, hacia un ser auténtico*”. Este comentario alude a cuestiones más importantes relacionadas con el alcance y los resultados del desarrollo profesional de los profesores, ya que la versión actual (2012) de las normas profesionales para profesores de la AITSL se centra en las competencias más que en la capacidad y el desempeño. Así, mientras que el desempeño eficaz de la enseñanza y el aprendizaje está explícito en las normas, el dominio intrapersonal de los profesores no está marcado como un tema de aprendizaje profesional.

Abordar la dimensión intrapersonal es quizás una forma ambiciosa de aprendizaje en un entorno basado en los resultados y el desempeño, en el que el tiempo apremia, y aunque se ha producido un aumento meteórico de la formación secular en atención plena, las implicaciones más amplias y a más largo plazo del cuerpo, la emoción, la ética y la práctica regular podrían significar que estamos asistiendo a una baño exótico antes de la quemadura. Sin embargo, los resultados de nuestra investigación indican lo contrario y apuntan a la necesidad de una defensa sostenida para establecer programas de desarrollo profesional del bienestar de los profesores que incluyan el aprendizaje intrapersonal como una faceta legítima y justificada del bienestar profesional y personal.

Los problemas existentes para los profesores, y a su vez para los alumnos, representan lo que Feldenkrais describió como un vasto campo en la relación mente-cuerpo aún por explorar. Como él mismo explicó:

No puede haber mejora sin cambio. Aunque se puede ayudar cuando las cosas van mal, no podemos renunciar a nuestro esfuerzo antes de que los profesores de todo el mundo aprendan a desarrollar en sus estudiantes la conciencia de la unidad del cuerpo y la mente, de modo que se alcancen logros más elevados que la mera corrección de defectos. Entrenar un cuerpo para perfeccionar todas las formas y configuraciones posibles de sus miembros no sólo cambia la fuerza y la flexibilidad del esqueleto y los músculos, sino que también produce un cambio profundo y beneficioso en la autoimagen y la calidad de la dirección del yo (Feldenkrais, 1964, citado en Beringer, 2010, pp. 43 - 44).

Este enfoque es un campo potencialmente rico para nuevas investigaciones y un comienzo útil para cambiar comportamientos. Todas las voces que se escuchan en este documento cuentan sus historias y se combinan para presentar una imagen común y coherente que ha identificado necesidades y vínculos con estrategias para satisfacerlas.

También es relevante que dentro del creciente discurso sobre las habilidades (o competencias) del siglo XXI, dada la variedad de conceptualizaciones, podría decirse que hay un ajuste natural para la formación en atención plena. Así, teóricos de la educación como Gardner (2011), han identificado la "mente disciplinada" y la "mente ética" como dos de las "cinco

mentes para el futuro" que necesitan atención y desarrollo dentro de los entornos educativos. Las prácticas de atención plena sirven en ambas direcciones.

Preguntas Suscitadas y Conclusión

Al concluir este debate, observamos que de estos relatos interrelacionados surge una serie de preguntas que será importante que profundicemos a medida que sigamos estudiando las implicaciones de nuestro programa de investigación que relaciona la formación en atención plena con la formación profesional de los profesores. De hecho, nuestro propósito ha sido identificar estas cuestiones en lugar de llegar a "conclusiones" que cierren los temas planteados. Así, las siguientes preguntas apuntan a la necesidad de seguir investigando las cuestiones abordadas en este documento:

1. ¿Qué están haciendo las autoridades competentes para abordar los problemas del bienestar y el agotamiento del profesorado?
2. ¿La formación en atención plena y el desarrollo intrapersonal se integran adecuadamente en los requisitos de formación profesional de los profesores? En caso afirmativo, ¿cuál es la mejor manera de situarlo y promoverlo?
3. ¿Qué prácticas de conciencia basadas en el movimiento podrían ser las más idóneas para su adopción en las escuelas?
4. ¿De qué manera podrían explorarse más a fondo el "lugar" y el "no lugar" como consideraciones para el bienestar intrapersonal?
5. ¿De qué manera el desarrollo de políticas relacionadas con la práctica profesional de los profesores se alinea mejor con el bienestar, el aprendizaje, el desempeño y las competencias de los profesores?

En conclusión, hay una serie de cuestiones clave que las autoridades educativas deben tener en cuenta. El bienestar es un tema rico y complejo de explorar, ya que se basa en la experiencia, tiene muchos matices y a veces es una cuestión personal y privada. Al ilustrar esto a través de la autoetnografía de una profesora en formación, hemos llegado a la conclusión de que es necesario y oportuno seguir investigando sobre el bienestar de los profesores. En segundo lugar, creemos que una lectura crítica de las normas profesionales para profesores revela que se ha descuidado el ámbito intrapersonal. Como tal, esta omisión puede interpretarse como una derogación de la responsabilidad profesional.

Referencias

- Ager, K., Bucu, A., Albrecht, N., and Cohen, M. (2014) 'Mindfulness in Schools Research Project: Exploring Teachers' and Students' Perspectives – Preliminary Report'. Melbourne: RMIT University
- Aikens, K.A., Astin, J., Pelletier, K.R., Levanovich, K., Baase, C.M., Park, Y.Y., and Bodnar, C.M. (2014) 'Mindfulness goes to work: Impact of an online workplace intervention'. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 56 (7), 721-731
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2013)
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011) 'National professional standards for teachers'. Retrieved 20/02/2016, from <http://www.aitsl.edu.au/>
- Beringer, E. (2010) *Embodied Wisdom: The Collected Papers of Moshe Feldenkrais*. ed. by Beringer, E. San Diego, CA: Somatic Resources
- Borg, M.G., and Riding, R.J. (1991) 'Occupational stress and satisfaction in teaching'. *British Educational Research Journal*, 17, 263–281
- Brown, K.W., and Ryan, R.M. (2003) 'The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being'. *Journal of personality and social psychology*, 84 (4), 822
- Burrows, L. (2013) 'Transforming "The Red Beast" Within Through Mindfulness and Therapeutic Storytelling: A Case Study'. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23 (2), 172-184. doi: 10.1017/jgc.2013.17
- Clark, D., Schumann, F., and Mostofsky, S. (2015) 'Mindful movement and skilled attention'. *Frontiers in Human Neuroscience: Hypothesis and Theory*, 9 (297), 1–23. doi: 10.3389/fnhum.2015.00297
- Chang, M.L. (2009) 'An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers'. *Educational psychology review*, 21 (3), 193-218
- Dane, E., and Brummel, B.J. (2013) 'Examining workplace mindfulness and its relations to job performance and turnover intention'. *Human Relations*, 67 (1), 105-128. doi: 10.1177/0018726713487753
- Di Nucci, E. (2013) *Mindlessness*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., and Sanders, L. (2012) 'The challenge of defining wellbeing'. *International Journal of Wellbeing*, 2 (3), 222- 235. doi: 10.5502/ijw.v2i3.4

- Doidge, N. (2015) *The Brain's Way of Healing: Remarkable Discoveries and Recoveries from the Frontiers of Neuroplasticity*. Brunswick, Victoria: Scribe Publications
- Ellsworth, E. (2005) *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York, NY: Routledge
- Farber, B.A. (1984) 'Stress and burnout in suburban teachers'. *Journal of Educational Research*, 77, 325–331
- Farber, B.A. (1991) *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco. Jossey-Bass
- Farber, B.A. (2000) 'Treatment strategies for different types of teacher burnout'. *Journal of Clinical Psychology*, 5, 675–689
- Feldenkrais, M. (1964) 'Mind and Body'. Systematics: *The Journal of The Institute for the Comparative Study of History, Philosophy and the Sciences*, 2 (1)
- Feldenkrais, M. (1981) *The Elusive Obvious*. Cupertino, California: Meta Publications
- Feldenkrais, M. (1984) *The Master Moves*. Cupertino, California: Meta Publications
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Bonus, K., and Davidson, R. (2013). 'Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy'. *Mind, Brain, and Education*, 7 (3), 182–195
- Frank, J., Jennings, P., and Greenberg, M. (2013) 'Mindfulness-Based Interventions in School Settings: An Introduction to the Special Issue'. *Research in Human Development*, 10 (3), 205–210. doi: 10.1080/15427609.2013.818480
- Gardner, H. (2011) 'Five Minds for the Future'. in *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. ed. by Bellanca, J. and Brandt, R. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 9–30
- Gawler, I., and Bedson, P. (2011) *Meditation: An in-depth Guide*. Melbourne: Penguin
- Germer, C.K., Siegel, R.D., and Fulton, P.R. (eds.) (2013) *Mindfulness and psychotherapy*. New York, NY: The Guilford Press
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., and Hulland, C. (2010) 'Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers'. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 184–189. doi: 10.1007/s10826-009-9344-0

- Goldman-Schuyler, K. (2010) 'Increasing Leadership Integrity through Mind training and Embodied Learning'. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (1), 21–38
- Gruenewald, D. (2006) 'Resistance, reinhabitation, and regime change'. *Journal of Research in Rural Education*, 21 (9), 1-7. Retrieved from <http://jrre.vmhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/21-9.pdf>
- Hakanen, J., Bakker, A., and Schaufeli, W. (2006) 'Burnout and work engagement among teachers'. *Journal of School Psychology*, 43 (6), 495–513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hanh, T.N. (1985) *Guide to Walking Meditation*. NY: Fellowship Publications
- Hanh, T.N., and Vriezen, W. (2008) *Mindful Movements: Ten Exercises for Well-Being*. Berkeley, CA: Parallax Press
- Hanna, T. (1988) *Somatics: Reawakening The Mind's Control of Movement, Flexibility, and Health*. Cambridge, MA: Perseus Books
- Hassed, C., and Chambers, R. (2014) *Mindful Learning*. Wollombi, NSW: Exisle Publishing.
- Jennings, P. (2015) *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. New York, NY: W.W. Norton and Company
- Kabat-Zinn, J. (2005) *Coming to our senses: healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion
- Kabat-Zinn, J. (2009) *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. UK: Hachette
- Kerr, G.A., Kotynia, F., and Kolt, G.S. (2002) 'Feldenkrais® awareness through movement and state anxiety'. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 6 (2), 102-107
- Kyriacou, C., and Sutcliffe, J. (1978) 'A model of teacher stress'. *Educational studies*, 4 (1), 1-6
- Macdonald, E., and Shirley, D. (2009) *The Mindful Teacher*. New York, NY: Teachers College, Columbia University
- Maslach, C., Jackson, S.E., and Leiter, M.P. (1996) *Maslach burnout inventory manual (3rd edition)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A., and Isberg, R. (2012) 'Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students'. *Mindfulness*, 3 (4), 291-307

- Mobeley, C. (2011) 'Diversity and service-learning'. in *Exploring cultural dynamics and tensions within service-learning*. ed. by Stewart, T. and Webster, N. Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Napoli, M. (2004) 'Mindfulness Training for Teachers: A Pilot Program'. *Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 9 (1), 31–42. doi: 10.1177/1076167503253435
- Power, A., and Bennet, D. (2015) 'Moments of becoming: experiences of embodied connection to place in arts-based service learning in Australia'. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (2), 156-168. doi: 10.1080/1359866X.2014.960801
- Prakhinkit, S., Suppakitiporn, S., Tanaka, H., and Suksom, D. (2014) 'Effects of Buddhism walking meditation on depression, functional fitness, and endothelium-dependent vasodilation in depressed elderly'. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 20 (5), 411-416
- Payne, P., and Crane-Godreau, M.A. (2015) 'Meditative movement for depression and anxiety'. *Progress in Physical activity and Exercise and Affective and Anxiety Disorders: Translational Studies, Perspectives and Future Directions*, 4 (71), 50-64. doi: 10.3389/fpsy.2013.00071
- Rasmussen, M.K., and Pidgeon, A.M. (2011) 'The direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 24 (2), 227-233
- Russell, T., and Tatton-Ramos, T. (2014) 'Body In Mind Training: Mindful Movement for the Clinical Setting'. *Neuro-Disability and Psychotherapy*, 2 (1-2), 108–136
- Schaufeli, W., and Bunk, B. P. (2003) 'Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing'. in *Handbook of work and health psychology*. ed. by Schabracq, M.J., Winnubst, J.A.M., and C.L. Cooper, C.L. Chichester: John Wiley and Sons, 383–425
- Schaufeli, W., Salanova, V., González-Roma, A.B., and Bakker, A. (2002) 'The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach'. *The Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92
- Shann, S. (2015) 'A mythopoetic methodology: storytelling as an act of scholarship'. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (2), 128-142. doi: 10.1080/1359866.2014.932334
- Shapiro, S.L., and Carlson, L.E. (2009) *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. Washington, DC: American Psychological Association

- Segall, S.R. (2005) 'Mindfulness and self-development in psychotherapy'. *Journal of Transpersonal Psychology*, 37 (2), 143
- Shoval, E. (2011) 'Using mindful movement in cooperative learning while learning about angles'. *Instructional Science*, 39 (4), 453–466. doi: 10.1007/s11251-010-9137-2
- Shusterman, R. (2008) *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. New York, NY: Cambridge University Press
- Siegel, D.J. (2007) *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. New York, NY: WW Norton and Company Inc.
- Siegel, D.J. (2008) *The Mindful Brain: The Neurobiology of Well-being*. Sounds True
- Siegel, D.J. (2009) *Mindsight: Change Your Brain, Change Your Life*. Brunswick, Vic: Scribe Publications
- Sommerville, M. (2012) *Water in a dry land: Place learning through art and story*. New York, NY: Routledge
- Surrey, J.L. (2005) 'Relational psychotherapy, relational mindfulness'. in *Mindfulness and psychotherapy*. ed by Germer, C.K., Siegel, R.D., and Fulton, P.R. New York, NY: The Guilford Press, 1-110
- Tacey, D. (1995) *Edge of the sacred*. Melbourne, Harper Collins
- Teper, R., Segal, Z.V., and Inzlicht, M. (2013) 'Inside the mindful mind how mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control'. *Current Directions in Psychological Science*, 22 (6), 449-454
- Van Gordon, W., Shonin, E., Zangeneh, M., and Griffiths, M.D. (2014) 'Work-related mental health and job performance: can mindfulness help?' *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12 (2), 129-137
- Webster-Wright, A. (2013) 'The eye of the storm: a mindful inquiry into reflective practices in higher education'. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (4), 556–567. doi: 10.1080/14623943.2013.810618