



METODOLOGÍA FARO:  
FACILITANDO EL APRENDIZAJE REFLEXIVO ORGANIZACIONAL  
Faro methodology: Facilitating organizational reflective learning

CATALINA RICO FLÓREZ  
JUAN ESTEBAN ARIAS GIRALDO

Tesis

Asesor:  
Jorge Iván Vélez Castiblanco

UNIVERSIDAD EAFIT  
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN  
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA INNOVACIÓN Y EL CONOCIMIENTO  
MEDELLÍN  
2025

## CONTENIDO

CAPÍTULO 1 .....	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO TÁCITO EN LAS ORGANIZACIONES .....	11
1.1 APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO TÁCITO EN LAS ORGANIZACIONES .....	13
1.1.1 Michael Polanyi: "sabemos más de lo que podemos decir" .....	13
1.1.2 Harry Collins: conocimiento tácito como forma social.....	14
1.1.3 Karl Weick: creación de sentido y construcción social del conocimiento .....	14
1.1.4 Nonaka: la importancia del conocimiento tácito en la creación de conocimiento 15	15
1.1.5 Aportes y revisiones sobre el conocimiento tácito en las organizaciones .....	16
1.2 LA TEORÍA DE LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL DE NONAKA Y TAKEUCHI .....	17
1.2.1 El Modelo SECI.....	19
1.2.2 Las Katas .....	26
1.2.3 Niveles de calidad del conocimiento tácito grupal (QGTK) .....	27
1.3 DIFICULTADES PARA LA GESTIÓN PRÁCTICA DEL CONOCIMIENTO TÁCITO GRUPAL A NIVEL ORGANIZACIONAL.....	29
1.3.1 Creación de un Ba experiencial. (Qué).....	32
1.3.2 Importancia de la construcción de entornos Ba reales. (¿Por qué?).....	33
1.3.3 Revisión bibliográfica.....	35
1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	36
1.4.1 OBJETIVOS.....	37
CAPÍTULO 2 .....	38

2. MARCO TEÓRICO. LA IMPROVISACIÓN TEATRAL COMO VEHÍCULO EXPERIENCIAL Y EL ENEAGRAMA COMO MAPA DE AUTOCONOCIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL.....	38
2.1 EL TEATRO Y LA IMPROVISACIÓN.....	39
2.1.1 El Teatro .....	40
2.1.2 La Improvisación.....	45
2.2 EL ENEAGRAMA.....	48
2.2.1 Orígenes y desarrollo reciente del Eneagrama .....	49
2.2.2 El Eneagrama de la personalidad.....	51
2.2.3 El Eneagrama en contextos clínicos y educativos: validación científica .....	52
2.2.4 El Eneagrama de los tres centros .....	53
2.3 UNA METODOLOGÍA PARA LA CREACIÓN DE ENTORNOS BA UTILIZANDO EL PODER CONJUNTO DE LA IMPROVISACIÓN Y EL ENEAGRAMA.....	58
2.3.1 Conexiones entre el teatro esencial de Peter Brook y el Eneagrama.....	59
2.3.2 Metodología Impro + Eneagrama.....	61
2.3.3 Metodología Impro + Eneagrama como aporte a la Teoría de la Creación de Conocimiento.....	65
CAPÍTULO 3 .....	71
3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....	71
3.1 INVESTIGADORES, ROLES Y METODOLOGÍAS .....	72
3.2 METODOLOGÍA 1: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	75
3.2.1 Generalidades de la metodología investigación-acción.....	76
3.2.2 Metodología investigación-acción en el presente trabajo.....	79
3.3 METODOLOGÍA 2: ETNOGRAFÍA/AUTOETNOGRAFÍA .....	82
3.3.1 Generalidades de la metodología etnográfica/autoetnográfica.....	82

3.3.2	Etnografía/Autoetnografía en el presente trabajo .....	83
3.4	Metodología 3: Método Hermeneúatico.....	84
3.4.1	Generalidades del método hermeneúatico .....	84
3.4.2	Método hermeneúatico en el presente trabajo .....	85
	CAPÍTULO 4 .....	88
4.	METODOLOGÍA FARO - DEL LÍDER SABIO AL ENTORNO BA: UNA TRAVESÍA EXPERIENCIAL.....	88
4.1	LA INTERVENCIÓN SE PLANEÓ PARA DESARROLLAR AL LÍDER SABIO, AL FINAL SE TERMINÓ DESARROLLANDO EL ENTORNO BA.....	89
4.2	PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN .....	90
4.2.1	Retos para diseñar esta intervención .....	91
4.2.2	Metodología FARO: sentido y fundamento del nombre de la intervención.....	92
4.2.3	Trabajo de campo .....	93
4.2.4	Diseño de los 7 actos desde la perspectiva del modelo SECI .....	97
4.3	DESARROLLO DE LOS ACTOS.....	99
4.3.1	Acto 1: El cuerpo como puerta de entrada .....	100
4.3.2	Acto 2: Habitando mi mundo emocional.....	106
4.3.3	Acto 3: Desafiando mis paradigmas mentales.....	111
4.3.4	Acto 4: Darse cuenta e intercambio.....	115
4.3.5	Mentorías individuales .....	118
4.3.6	Acto 5: Entrenamiento para la puesta en escena .....	120
4.3.7	Acto 6: Puesta en escena .....	122
4.3.8	Acto 7: Cierre .....	124
4.3.9	Aprendizajes del proceso.....	126
4.4	APRENDIZAJES DEL PROCESO.....	127

4.4.1	Relación entre el proceso de intervención y los conceptos de la Teoría de Creación de Conocimiento de Nonaka .....	127
4.4.2	El autoconocimiento como proceso fundamental para el intercambio de conocimiento tácito.....	130
CAPÍTULO 5 .....		132
5.	HALLAZGOS DE AUTOCONOCIMIENTO .....	132
5.1	RELACIÓN ENTRE AUTOCONOCIMIENTO Y LIDERAZGO SABIO .....	133
5.1.1	Liderazgo sabio.....	135
5.1.2	¿Cómo desarrollarlo?.....	136
5.1.3	Impacto a nivel empresarial.....	138
5.2	HALLAZGOS DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN .....	140
5.2.1	Actor 1 .....	141
5.2.2	Actor 2 .....	144
5.2.3	Actor 3 .....	148
5.2.4	Grupo de líderes en general .....	151
5.2.5	Hallazgos sueltos durante el proceso .....	155
5.3	HALLAZGOS DESDE LA AUTOETNOGRAFÍA .....	156
5.3.1	Actor 4 .....	157
5.3.2	Grupo de líderes en general .....	158
5.4	CIERRE .....	159
CAPÍTULO 6 .....		160
6.	CONCLUSIONES.....	160
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	163
8.	ANEXOS.....	175
ANEXO A. ENTREVISTA PROPUESTA POR EL DOCTOR HORACIO RESTREPO		

ANEXO B. INSTRUMENTO LÍDER SABIO .....	175
ANEXO C. KATAS DE LAS SESIONES.....	175
ANEXO D. SOLILOQUIO, SER O NO SER, HAMLET .....	175
ANEXO E. EL CABALLERO DE LA ARMADURA OXIDADA .....	175
ANEXO F. RECONOCIMIENTO.....	175

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo SECI. Evolución en espiral del proceso de conversión del conocimiento y autotranscendencia.....	20
Figura 2. Espiral de conocimiento organizacional .....	21
Figura 3. Ba y la conversión del conocimiento .....	24
Figura 4. Las cuatro características de Ba .....	26
Figura 5. Diferentes niveles en la calidad del conocimiento tácito grupal. ....	29
Figura 6. Equemática del equipo y la metodología .....	74
Figura 7. Ejercicios de activación y atención .....	74
Figura 8. Ejercicio pirámide de gestos .....	75
Figura 9. Relajación.....	75
Figura 10. Cierre, qué se llevan de la sesión .....	77
Figura 11. Ejercicio pirámide de gestos .....	77
Figura 12. Equipo de líderes.....	78
Figura 13. Ejercicio de atención y activación.....	79
Figura 14. Equipo de líderes de St Even .....	94
Figura 15. Entorno Ba St. Even.....	95
Figura 16. Máscara líder sabio IA .....	96
Figura 17. Máscara real líder sabio .....	96
Figura 18. Fotos Acto 1 .....	105
Figura 19. Ejercicio de marionetas sesión 2 .....	107
Figura 20. Ejercicio caminar como animales sesión 2 .....	107
Figura 21. Despidieron a Chicho, ¿A quién? A Chicho, con tristeza, rabia, alegría y miedo. Sesión 2.....	108
Figura 22. Ejercicio de expresar, evitar, reprimir, sesión 2.....	108
Figura 23. Reflexión Sesión 2 .....	109
Figura 24. Masaje en los hombros sesión 3 .....	112
Figura 25. Seguimiento sesión 3.....	112
Figura 26. Hya sesión 3 .....	113
Figura 27. Historia con objeto sesión 3 .....	113
Figura 28. Chaplin en Tiempos Modernos (1936) .....	133

**LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Comparación de enfoques de creación de conocimiento - Occidente y Japón.....	19
Tabla 2. Cuadro comparativo de lo que fue aconteciendo en los actos y el proceso, según la teoría de creación de conocimiento de Nonaka. ....	128

## RESUMEN

En la economía del conocimiento, la capacidad de una organización para gestionar el conocimiento tácito constituye un factor decisivo para su innovación, sostenibilidad y adaptación en contextos complejos. Sin embargo, persiste una brecha entre la teoría y la práctica de la gestión de este tipo de conocimiento, debido a la dificultad de diseñar metodologías que lo activen y lo hagan transferible en la vida organizacional. Esta investigación se orienta a cerrar esa brecha a través del diseño, implementación de la metodología FARO, un enfoque experiencial que integra la improvisación teatral como vehículo para construir entornos *Ba* vivos.

La investigación se desarrolló con un equipo de diez líderes de la empresa St. Even (Medellín, Colombia), mediante una intervención de siete sesiones semanales de dos horas, enmarcada en la metodología investigación-acción y complementada con enfoques, autoetnográficos y hermenéuticos. El trabajo de campo mostró un giro significativo: aunque el propósito inicial era fomentar el desarrollo del “líder sabio” (*phronesis*), los hallazgos evidenciaron que el verdadero potencial estaba en la creación de un *Ba* experiencial, entendido como un espacio relacional y simbólico donde emergen confianza, creatividad, autoconocimiento y aprendizaje colectivo.

Los resultados revelan que la metodología FARO facilita el despertar creativo, el autoconocimiento integral y la construcción de vínculos auténticos, elementos que potencian la calidad del conocimiento tácito compartido y lo proyectan hacia la innovación y el bien común. La principal contribución de esta tesis radica en ofrecer un marco teórico-práctico que permite a las organizaciones convertirse en escuelas de lo humano, donde el conocimiento se transforma en desarrollo personal, colectivo y cultural.

## ABSTRACT

In the knowledge economy, an organization's ability to manage tacit knowledge is a decisive factor for its innovation, sustainability, and adaptation in complex contexts. However, a gap persists between the theory and practice of managing this type of knowledge due to the difficulty of designing methodologies that activate it and make it transferable in organizational life. This research aims to close this gap through the design and implementation of the FARO methodology, an experiential approach that integrates improvisation and theater as a vehicle for building living Ba environments.

The research was conducted with a team of ten leaders from St. Even (Medellín, Colombia), through seven weekly two-hour sessions, framed within the action research methodology and complemented by autoethnographic and hermeneutic approaches. The fieldwork revealed a significant shift: although the initial goal was to foster the development of the “wise leader” (phronesis), the findings showed that the true potential lay in the creation of an experiential Ba, understood as a relational and symbolic space where trust, creativity, self-knowledge, and collective learning emerge.

The results reveal that the FARO methodology facilitates creative awakening, comprehensive self-awareness, and the building of authentic connections, elements that enhance the quality of shared tacit knowledge and project it toward innovation and the common good. The main contribution of this thesis lies in offering a theoretical and practical framework that enables organizations to become schools for learning about humanity, where knowledge is transformed into personal, collective, and cultural development.

## CAPÍTULO 1.

### 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO TÁCITO EN LAS ORGANIZACIONES.

*"En la era del conocimiento, los líderes deben ser creadores de significado y facilitadores del aprendizaje colectivo." (Nonaka & Takeuchi, 2019)*

Para una organización, el conocimiento es uno de sus recursos más valiosos y estratégicos. Haciendo uso de él, las organizaciones no solo ejecutan sus procesos diarios y toman decisiones, sino que también aprenden, fortalecen sus capacidades internas, innovan, generan ventajas competitivas y se adaptan a entornos cambiantes. En el contexto actual, su adecuada gestión se ha convertido en un factor crítico para el éxito, resiliencia y sostenibilidad. En línea con esto, Dominique Foray, uno de los principales teóricos de la Economía del Conocimiento, asegura que el conocimiento es el bien más importante de las organizaciones y economías y su principal motor de crecimiento, innovación y ventaja competitiva: *"El conocimiento se ha convertido en el principal recurso económico, pero su producción, difusión y utilización son mucho más complejas que las de otros recursos"* (Foray, 2020, p. 33).

Peter Drucker, quien es considerado el fundador de la gestión moderna, pronosticó la importancia del conocimiento en las organizaciones desde mediados del siglo XX. Fue uno de los pioneros en declarar que el conocimiento se estaba transformando en el recurso económico más relevante: "ya no es el capital, ni los recursos naturales, ni el trabajo lo que constituye el recurso económico fundamental; lo es y será el conocimiento" (Drucker, 1993, p. 7).

En sus orígenes, lo que conocemos como Gestión del Conocimiento se restringió a la recopilación, almacenamiento y distribución de la información contenida en documentos, bases de datos y otros sistemas formales. Sin embargo, a partir de la década de 1990, cuando se estableció como disciplina científica, la Gestión del Conocimiento se expandió para incluir aspectos menos tangibles relacionados con la forma en que las personas crean, comparten y

aplican conocimiento en contextos organizacionales. Se reconoció entonces que el conocimiento reside en las personas, en sus experiencias, habilidades y redes de colaboración. Esta visión más integral hizo importante establecer la distinción entre el conocimiento explícito, relativamente fácil de documentar, y el conocimiento tácito que es intuitivo, experiencial y corporal (Collins, 2010), de manera que las organizaciones pudieran gestionar no solo lo que se puede codificar, sino también aquello que se transmite a través de la práctica, la interacción social y la experiencia acumulada.

Por otra parte, Foray (2020), introduce el concepto de *derrame de conocimiento*, que hace referencia a la capacidad que tiene el conocimiento de beneficiar a otros actores fuera del lugar donde fue creado. Sin embargo, para que este derrame ocurra, no basta con acumular conocimiento: se requiere diseñar entornos que promuevan la interacción, el aprendizaje social y la transferencia informal, especialmente en lo que se refiere al conocimiento tácito. En ese sentido, Foray (2020), enfatiza, que los espacios comunes, las relaciones de confianza y las vivencias compartidas son esenciales para que el conocimiento se convierta en innovación y progreso a nivel colectivo. El conocimiento, a diferencia de los bienes materiales, se enriquece cuando es compartido y se difunde entre comunidades (p. 109).

Desde su reconocimiento como parte fundamental de la creación y transferencia del conocimiento, varios autores han revisado, estudiado y profundizado en las formas, métodos, dinámicas y procesos de articulación del conocimiento tácito en la teoría de Gestión del Conocimiento. La sección 1.1 a continuación hace un breve resumen de algunas de las diferentes teorías al respecto. De especial importancia para este trabajo son las ideas expuestas por Nonaka y Takeuchi entre 1991 y 2011. La sección 1.2 más adelante describe en mayor detalle los conceptos más importantes de dicha propuesta: la Teoría de Creación del Conocimiento, ya que esta tesis se basa en la necesidad existente de crear métodos para llevar las ideas de estos autores a la práctica organizacional. La sección 1.3 cierra el capítulo planteando las dificultades actuales para cerrar esa brecha entre teoría y práctica y discutiendo la importancia y significación de resolver ese problema.

## 1.1 APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO TÁCITO EN LAS ORGANIZACIONES

A través del tiempo, múltiples teorías han tratado el conocimiento tácito desde puntos de vista complementarios que identifican su rol estratégico en la dinámica de las organizaciones. A continuación, se muestra un breve resumen de algunas de las propuestas más destacadas sobre el tema. Esta síntesis tiene como objetivo mostrar las distintas perspectivas que se pueden tratar al investigar acerca del conocimiento tácito, sin la intención de hacer una presentación exhaustiva.

### 1.1.1 Michael Polanyi: "sabemos más de lo que podemos decir"

La idea moderna de conocimiento tácito tiene su origen en los estudios de Michael Polanyi. En su obra *The Tacit Dimension* (1966), Polanyi sostiene que “sabemos más de lo que somos capaces de decir” (p. 4). Para el autor, este tipo de conocimiento no puede ser completamente expresado o transmitido mediante palabras. Es el que se emplea de forma implícita para llevar a cabo actividades complejas, como identificar una cara o montar en bicicleta, sin la posibilidad de ser descrito con palabras; ello supone una experiencia vivida, competencias, intuición y entendimiento del contexto. Polanyi sustenta que este tipo de conocimiento es crucial para la comprensión humana y censura a la ciencia moderna por el hecho de darle mayor importancia a lo explícito y objetivo, y olvidar el valor de lo tácito.

Algunos aspectos importantes de la concepción de Polanyi incluyen:

- La integración de detalles subsidiarios que no son el foco de atención, pero que son necesarios para entender la situación en su contexto. Un ejemplo de esto sería dibujar un plano, donde dibujar una línea recta, entender proporciones y presionar el lápiz están involucrados, pero no son el tema principal. (Schrijver, 2019).
- Importancia del contexto: el conocimiento tácito no puede aislarse del contexto en el que se adquirió y se utilizó. Es un conocimiento que se basa en los detalles de cada situación.

- **Naturaleza Personal:** es un conocimiento subjetivo caracterizado por lo que el conocedor ha experimentado, basado en lo que piensa, siente y hace. Lo que lo hace difícil de transmitir a otros.

Las ideas de Polanyi, en el marco organizacional, han sido la base para comprender la razón por la que algunos conocimientos son difíciles de transferir o formalizar, lo que ha incentivado la búsqueda de otros métodos de transmisión, tales como el acompañamiento, la observación o la práctica conjunta.

### **1.1.2 Harry Collins: conocimiento tácito como forma social**

Harry Collins amplía la noción de conocimiento tácito introduciendo una tipología más fina que distingue entre distintos niveles de tacitismo.

En su propuesta, hay tres tipos de conocimiento tácito:

- **Relacional:** aquel que podría explicarse, pero no lo ha sido aún.
- **Somático:** ligado al cuerpo y a la práctica (como montar bicicleta).
- **Colectivo:** más difícil de transferir, pues está arraigado en la pertenencia a una comunidad social y cultural específica.

En las organizaciones, esta diferenciación es fundamental para entender por qué algunos conocimientos no pueden ser simplemente codificados o trasladados entre contextos sin que su significado o eficacia se pierdan.

### **1.1.3 Karl Weick: creación de sentido y construcción social del conocimiento**

Desde la teoría organizacional, Karl Weick proporciona un enfoque que se centra en la construcción social del saber. Weick sostiene, en su perspectiva de dar sentido (sensemaking), que las organizaciones no simplemente conservan o comunican el conocimiento, sino que lo producen de manera activa mediante la interpretación conjunta de

experiencias inciertas o ambiguas. En este proceso, el conocimiento tácito es crucial porque orienta las decisiones y acciones sin requerir que sean expresadas en palabras. Weick resalta que los marcos de interpretación, los diálogos y las prácticas que moldean el ambiente organizacional tienen una influencia significativa en lo que una organización "sabe".

Aunque el concepto de conocimiento tácito no se trata explícitamente en la obra *La organización y el proceso de dar sentido*, (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005), el proceso de dar sentido puede considerarse como equivalente y complementario por las siguientes razones:

- El sensemaking surge de la acción y la interacción social. Dar sentido es lo que puede actuarse, experimentarse o dialogarse. El texto cuenta que las enfermeras llegan a compartir el sentido de la situación de un paciente basándose en sus interacciones.
- El sensemaking implica la articulación del conocimiento tácito. Para que las personas coordinen sus acciones juntas, deben hacer explícito el conocimiento que está almacenado en sus experiencias y puntos de vista individuales. El libro se refiere a la "articulación" como el proceso a través del cual el conocimiento tácito puede volverse más explícito y desplegable.
- La plausibilidad, más que la exactitud, guía el sensemaking. Al igual que el conocimiento tácito, que no busca verdades absolutas, dar sentido se trata de crear historias que sean plausibles y accionables, incluso cuando no reflejan exactamente la realidad.
- La importancia del contexto. Tanto el sensemaking como el conocimiento tácito son sensibles al contexto. El sentido se construye dependiendo de las particularidades de la situación.

#### **1.1.4 Nonaka: la importancia del conocimiento tácito en la creación de conocimiento**

La Teoría de la Creación del Conocimiento Organizacional (TCCO) desarrollada por Nonaka y Takeuchi, se ha convertido en uno de los marcos teóricos más influyentes para la gestión de conocimiento en organizaciones. Este modelo argumenta que el conocimiento no es algo que pueda ser simplemente acumulado, sino que, en esencia, es un proceso vivo que surge

de la interacción humana. A diferencia de otros enfoques, Nonaka centra su interés en los procesos de *creación de conocimiento* en lugar de simplemente en los de almacenamiento y transferencia del conocimiento existente. (Nonaka & Takeuchi, 1995, 2000).

Se considera que el conocimiento tácito es fundamental en ese proceso de creación, pues se le denomina "la llave para la creación de conocimiento organizacional" (Nonaka y Takeuchi, 2000, p. 68). Se destaca el modo de relacionarse entre el conocimiento explícito y el tácito y se presenta un modelo administrativo que considera la experiencia personal y el saber tácito como recursos para obtener una ventaja competitiva en la era de la información (Nonaka & Takeuchi, 2000, pp. 6–7). Ese modelo de gestión será explicado en detalle en la sección 1.2, pero en esencia describe cómo el conocimiento organizacional se construye a través de la interacción entre el conocimiento tácito y explícito, mediante cuatro procesos: Socialización, Externalización, Combinación e Internalización (modelo SECI). En términos generales, el modelo SECI o modelo “centro-arriba-abajo”, se caracteriza por:

- Énfasis en la interacción social: la creación de conocimiento es esencialmente diálogo y experiencia compartida.
- Valoración del conocimiento tácito: se reconoce la experiencia personal y la intuición como fuentes innovadoras.
- Fomento a la autonomía: se promueve un entorno que permite experimentar y aprender de los errores.
- Creación de una "espiral de conocimiento": el conocimiento personal se convierte en grupal, grupal, organizacional e interorganizacional.

### **1.1.5 Aportes y revisiones sobre el conocimiento tácito en las organizaciones**

Mohajan (2016), sugiere que el conocimiento tácito es una forma de saber personal, profunda y compleja, que no se puede formalizar fácilmente. Este saber no está presente en documentos o manuales, sino que reside en las intuiciones que guían las decisiones, en las habilidades ejercidas, en los valores que moldean la acción y en las vivencias acumuladas. Fundamentalmente, es un saber cómo, que se obtiene mediante la interacción social, la

práctica directa y la convivencia cotidiana. Se transmite más por medio de la observación, la confianza y la imitación, que a través de instrucciones escritas o directrices explícitas.

Estas ideas son particularmente importantes porque enfatizan el valor de entender cómo se comparte y se gestiona el conocimiento tácito dentro de las organizaciones. Identificar tanto su capacidad de transformación como los desafíos relacionados con su transmisión brinda una base para investigar métodos y estrategias que posibiliten la activación de este recurso en pro de la innovación, el aprendizaje grupal y la sostenibilidad organizacional.

Mohajan (2016), señala que, por su carácter personal y basado en la experiencia, el conocimiento tácito no puede transmitirse únicamente a través de procesos formales o herramientas tecnológicas. Su transferencia requiere, además, interacciones cercanas y significativas entre las personas. En este sentido, Gubbins y Dooley (2021), destacan que el acceso a ese conocimiento puede verse favorecido o dificultado por factores sociales como la confianza en las fuentes, el reconocimiento entre los colegas y las reglas que rigen la vida de las organizaciones. Es fundamental que los empleados confíen en la competencia y la disposición de los otros, así como que haya vínculos sociales fuertes que faciliten su circulación y uso colectivo, para que los trabajadores puedan compartirlo en organizaciones complejas.

## **1.2 LA TEORÍA DE LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL DE NONAKA Y TAKEUCHI**

Los enfoques presentados en la sección anterior coinciden en resaltar que el conocimiento tácito no se limita a un saber que no se puede expresar; es, además, un componente esencial para el funcionamiento de las organizaciones. Este tipo de conocimiento está estrechamente ligado a la experiencia, al entorno social y a la práctica colectiva. En este sentido, todas estas perspectivas muestran que comprender y gestionar el conocimiento tácito va mucho más allá de la tecnología o la documentación. La alerta es entonces sobre que los enfoques más clásicos de gestión del conocimiento no tienen en cuenta dimensiones humanas como la cultura organizacional, el contexto, la experiencia encarnada y no se interesan por propiciar

espacios para la reflexión que promuevan la innovación. A partir de ahí, se declara entonces que reconocer el carácter relacional, corporal y social del conocimiento tácito, permite a las organizaciones diseñar entornos que favorecen y estimulan el aprendizaje significativo, la transmisión efectiva de saberes y la construcción colectiva de conocimiento.

El presente trabajo se apoya principalmente en las ideas de Nonaka, particularmente en su propuesta para la creación de conocimiento y en conceptos claves asociados a las dinámicas y métodos para gestionar el conocimiento tácito en organizaciones: “Crear conocimiento no es simplemente una cuestión de procesar información objetiva. Depende de acceder a los conocimientos tácitos y, a menudo, altamente subjetivos, como las intuiciones, corazonadas y percepciones de los empleados individuales” (Nonaka & Takeuchi, 1995, p. 8). Fomentando un proceso participativo, dinámico y holístico en todos los niveles organizacionales, el modelo de Nonaka promueve la innovación, la creatividad y la adaptación al cambio.

Un aspecto importante que hace posible y relevante la creación del modelo de Nonaka es de orden cultural. En ese sentido, Nonaka logra insertar conceptos que están naturalmente presentes en la cultura japonesa, dentro del ámbito de la gestión del conocimiento, tradicionalmente occidental. El concepto occidental de conocimiento se basa en la división entre sujeto y objeto, mente y cuerpo. Este dualismo cartesiano resultó en una orientación "científica" que valora la objetividad y el conocimiento explícito, articulado y medible. En su opuesto, la perspectiva japonesa valora la armonía del hombre y la naturaleza, y del cuerpo y la mente. Este método destaca la experiencia individual, la intuición y el conocimiento tácito, aspectos importantes para la acción. Con respecto a la construcción del conocimiento, Occidente enfatiza la recopilación y formalización del conocimiento, mientras que Japón, la interacción social, el diálogo y la experiencia compartida. Algunas diferencias clave entre ambos enfoques se presenta en la Tabla 1:

Tabla 1. Comparación de enfoques de creación de conocimiento - Occidente y Japón

Occidente	Japón
Enfoque científico.	Enfoque holístico.
Separación entre el que conoce y lo que se conoce.	Unidad entre el que conoce y lo que se conoce.
Prioriza lo objetivo, lo racional y lo explícito.	Valora lo subjetivo, lo intuitivo y lo tácito.
Acumulación y sistematización de información.	Interacción social y experiencia compartida para crear conocimiento.

Esta sección explora los conceptos clave del modelo de Nonaka que fundamentan la presente investigación y a partir de los cuales se construye la propuesta. En este sentido, el modelo SECI -Socialización, Externalización, Combinación, Internalización- (sec. 1.2.1) y el Ba, entornos de experiencia compartida para la creación de conocimiento (sec. 1.2.2), se vuelven clave para la conversión del conocimiento tácito a explícito. Las katas (sec. 1.2.3), al ser prácticas repetibles, fomentan la internalización del conocimiento tácito, mientras que la calidad del conocimiento tácito grupal -QGTK- (sec. 1.2.4), es un indicador del nivel de sincronización grupal, conocimiento y sabiduría colectiva de un equipo.

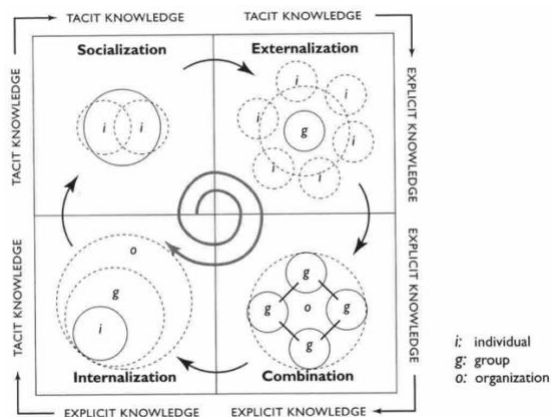
### 1.2.1 El Modelo SECI

La teoría de creación de conocimiento en organizaciones de Nonaka genera un marco conceptual que resalta el factor humano y promueve la generación valiosa de conocimiento dentro de las organizaciones. Este concibe el conocimiento como un proceso dinámico y social influenciado por la interacción de individuos con miembros dentro de la organización. Dentro de este enfoque el modelo SECI es un pilar fundamental (Nonaka y Takeuchi, 1995 y 2019) a través del cual se explica cómo se convierte y transforma el conocimiento tácito y

explícito en las organizaciones. Según el modelo, dicha conversión puede hacerse a través de cuatro modos posibles:

- Socialización (tácito a tácito): el conocimiento se transfiere de una persona a otra a través de la interacción, la observación y las experiencias compartidas. Cuando no hay oportunidades para el diálogo y conexión humana, las empresas pierden la riqueza de que se manifieste el conocimiento tácito de sus miembros.
- Externalización (de tácito a explícito): si el conocimiento tácito que tienen las personas desea manifestarse en la organización, se requieren espacios de reflexión, diálogo y confianza.
- Combinación (de explícito a explícito): un proceso de reconfiguración del conocimiento que implica vincular y categorizar información.
- Internalización (de explícito a tácito): después de la práctica y la experiencia, el conocimiento formal lo adquiere la cultura y la mentalidad del equipo.

Figura 1. Modelo SECI. Evolución en espiral del proceso de conversión del conocimiento y autotranscendencia



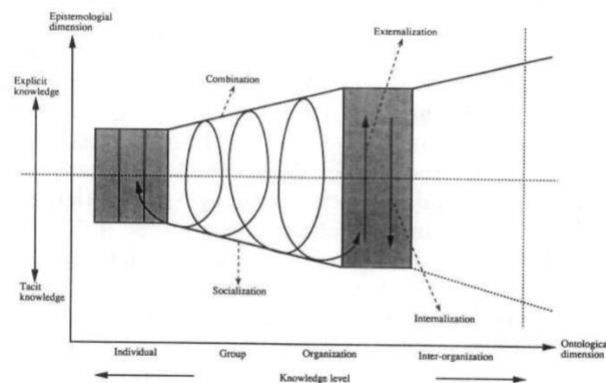
Fuente:

Figura tomada de: Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.

Cabe destacar que la espiral del conocimiento descrita por Nonaka y Takeuchi (2000) se forma por la interrelación continua entre las cuatro formas de conversión del conocimiento mencionadas. Este modelo es dinámico y evolutivo, no es lineal ni estático. Cuando el conocimiento se comparte entre las personas, los equipos y la organización en general, se establece un ciclo ininterrumpido de aprendizaje que posibilita la generación de nuevo conocimiento. Esta espiral es el núcleo de la Teoría de la Creación del Conocimiento Organizacional, pues ilustra cómo se convierten recíprocamente el conocimiento explícito y el tácito, lo cual favorece la innovación, la adaptación estratégica y el crecimiento sostenible de las organizaciones.

En este sentido, la espiral no solo explica cómo se genera el conocimiento, sino que también proporciona un marco práctico para diseñar entornos, procesos y culturas organizacionales que favorezcan su creación, circulación y aplicación. Así es como la organización se expande, aprende y se adapta a los cambios en el entorno (Nonaka & Takeuchi, 2000, p. 78).

Figura 2. Espiral de conocimiento organizacional



Fuente:

Figura tomada de: Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>

Según Ritonga et al. (2024), quienes se alinean con este enfoque teórico, el manejo del conocimiento es fundamental para que las empresas puedan adaptarse a entornos de negocio

cambiantes. Si las organizaciones utilizan el modelo SECI como referencia, tienen la posibilidad de definir y gestionar el conocimiento de manera sistemática. Esto optimiza su habilidad para competir, su eficacia operativa y su capacidad para innovar. Los autores confirman este punto de vista, demostrando por medio de estudios de caso que la implementación del modelo brinda ventajas significativas en diversos escenarios, desde grandes empresas manufactureras hasta pequeñas y medianas compañías del sector cultural y nuevas firmas tecnológicas. Esto evidencia su capacidad de adaptación a diferentes situaciones organizativas y su aplicabilidad en la práctica.

### **1.2.2 Espacios Ba y tipos de Ba**

"El concepto de Ba se basa en un marco existencialista, resaltando el espacio fenomenológico donde el conocimiento puede surgir y anidarse." (Nonaka & Konno, 1998, p. 2).

Según Nonaka, para que se genere un ciclo de creación de nuevo conocimiento es fundamental contar con entornos que funcionen como Ba: espacios físicos, virtuales o incluso mentales, donde las personas puedan compartir libremente sus ideas, emociones, inquietudes y aspiraciones. En estos espacios, el conocimiento circula de manera natural a través del diálogo, la empatía y la co-creación, transformándose así en conocimiento colectivo (Nonaka & Takeuchi, 2019).

La teoría de Nonaka sostiene que el Ba es fundamental para encender el motor del conocimiento y tiene un rol crucial en la innovación, la integración de saberes y el aprendizaje. Este concepto proporciona un marco en el que el conocimiento se genera, se socializa y se aplica de manera efectiva. Inspirado en la filosofía japonesa y con ciertos paralelos en el existencialismo occidental, el Ba no es solo un lugar de encuentro; también es un punto de partida para la confianza, la colaboración y la reflexión, promoviendo la creación de conocimiento de forma orgánica y dinámica (Nonaka & Konno, 1998). Más que un espacio físico, el Ba puede entenderse como un entorno dinámico que facilita cambios tanto a nivel personal como organizacional, mediante la interacción y la co-creación del saber.

De acuerdo con Nonaka y Konno (1998), Ba es un espacio compartido que trasciende la idea de ser simplemente un lugar donde se agrupa la gente. Es un entorno dinámico que respalda los procesos de socialización, externalización, combinación e internalización, esenciales para la creación de conocimiento.

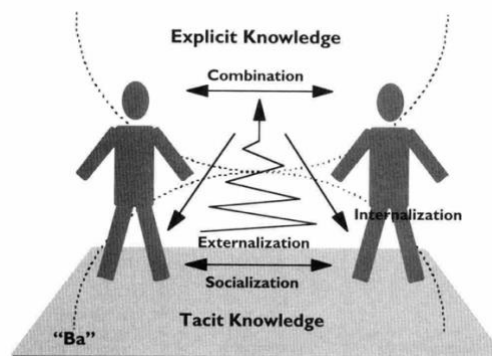
Desde este punto de vista, el Ba puede ser visto como el mundo en el que una persona se desarrolla como parte de un entorno del que depende su vida. Este entorno existe a varios niveles y puede conectarse para crear un Ba más grande, conocido como basho. De este modo, el "yo" se convierte en parte del colectivo cuando una persona toma parte del Ba de los equipos, y a la vez, la organización se establece como el Ba de los equipos (Nonaka & Konno, 1998).

Puesto que, el Ba es un lugar fenomenológico donde se puede generar conocimiento, el saber que surge en estos espacios es inmaterial y se basa en un marco existencialista. No se restringe a un espacio físico, sino que tiene la capacidad de surgir en diversas circunstancias: individuos, equipos de trabajo, grupos de proyecto, círculos no formales, encuentros temporales, grupos de correo electrónico o incluso en la interacción directa con los clientes (Nonaka & Konno, 1998, p. 2). Así, el conocimiento que se crea, por ejemplo, en la fase de externalización, va más allá del grupo como señales digitales o analógicas. Esto posibilita su difusión y transformación (p. 6).

Ba como un espacio productivo para el aprendizaje y la transformación en las organizaciones parte del conocimiento tácito como catalizador del cambio (Nonaka & von Krogh, 2009). Su expresión depende de un ambiente contenedor relacional, confiable, donde los actores se sientan seguros para dejar salir eso que saben que aún no han puesto en palabras. A través de este proceso de creación de significado, Ba es un escenario social que acoge diferentes biografías culturales, valores, conocimientos y visiones del mundo, y reconoce que el conocimiento emerge en contextos sociales, emocionales e históricos (Nonaka & Konno, 1998). Además, es en estos entornos de encuentro de diferentes prácticas: arte, introspección, lenguaje simbólico o sistémico, que se abren nuevas comprensiones y posibilidades. La innovación, además de las habilidades técnicas que requiere, es también entendida como una

expansión de la acción significativa y los procesos de reflexión, esto emerge cuando el conocimiento tácito de distintos sujetos se conecta y se transforma en un saber colectivo. (Nonaka & von Krogh, 2009). En esa misma dirección, "el Ba es una ecología orgánica, una plataforma cognitiva y social que fomenta la confianza y el compromiso mutuo, permitiendo que el conocimiento crezca y se transforme" (Nonaka & Konno, 1998, p. 2).

Figura 3. Ba y la conversión del conocimiento



Fuente:

Figura tomada de: Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.

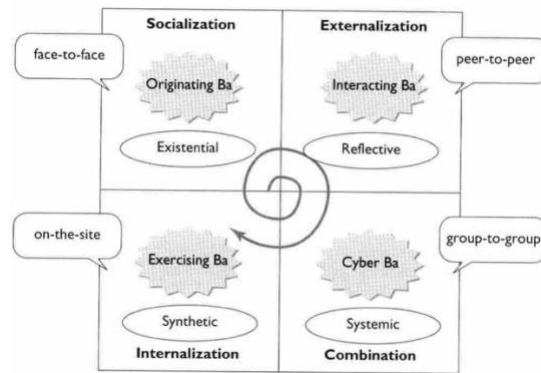
Nonaka y Konno definen cuatro categorías de Ba que representan etapas/modos de interacción del conocimiento, y que están asociadas con las fases del modelo SECI:

- *Originating Ba – Ba originario (socialización)*: este es el Ba más subjetivo, se propicia el contacto directo, confianza y empatía. Aquí se comparten emociones, intuiciones, experiencias. Alineado con la etapa de socialización, donde el conocimiento tácito se intercambia y transfiere a través de la interacción directa.
- *Dialoguing Ba – Ba de interacción o diálogo (externalización)*: este Ba permite que el conocimiento explícito se forme a través de la reflexión y el diálogo profundo. Es el espacio donde se articulan significados, se construyen conceptos y se conectan ideas y visiones. Alineado con la etapa de externalización, es posible articular el conocimiento tácito y expresarlo en términos que puedan ser comprendidos.

- *Systemizing Ba – Ba cibernético (combinación)*: este es el espacio donde el conocimiento explícito se recopila a través de medios digitales, bases de datos, redes, o un sistema de gestión del conocimiento. Alineado con la etapa de combinación donde se integran y sistematizan distintos fragmentos dispersos de conocimiento explícito. Este tipo de Ba apoya las decisiones basadas en datos sin ignorar los valores humanos.
- *Excercising Ba – Ba de ejercicio (internalización)*: es donde el conocimiento se interioriza mediante la acción y la práctica. Se alinea con la fase de internalización, el conocimiento explícito se convierte en conocimiento tácito por medio de la experiencia directa. Aquí se conecta el concepto de katas explicado más adelante: patrones repetitivos o rutinas de práctica y reflexión que permiten la mejora continua de entornos reales.

Los cuatro tipos de Ba interactúan y evolucionan todo el tiempo. Combinados, crean un escenario para el aprendizaje continuo organizacional que canaliza el conocimiento y lo convierte en acción significativa. En el contexto de las organizaciones, que en la actualidad persiguen tanto la eficiencia como el impacto ético y resultados sostenibles, la atención al diseño y mantenimiento de espacios Ba es un recurso estratégico del liderazgo sabio.

Figura 4. Las cuatro características de Ba



Fuente:

Figura tomada de: Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.

### 1.2.2 Las Katas

Según Nonaka, los katas pueden describirse como patrones o disciplinas repetibles que facilitan el aprendizaje y la mejora continua en las organizaciones, transforman el conocimiento tácito en explícito por medio de la repetición, la reflexión y la internalización, y promueven entornos en el que el conocimiento se aplica en la acción, fortaleciendo el proceso de creación de conocimiento y la internalización del conocimiento tácito a través de la práctica (Nonaka & Takeuchi, 2011, Nonaka, 1994).

Comúnmente conocidos como katas gracias a Mike Rother (2009), en relación con la mejora continua en Toyota. La kata es un método de entrenamiento o práctica de aprendizaje, para practicar la resolución adaptativa y sistemática de problemas.

Hay dos katas clave:

- *Kata de mejora*: se trata de una rutina de cuatro pasos (comprender la dirección o desafío, comprender la condición actual, establecer la próxima condición objetivo, realizar experimentos) que enseña cómo mejorar continuamente y alcanzar objetivos desafiantes.

- *Kata de coaching*: un patrón para que los líderes faciliten a sus equipos el aprendizaje del Kata de mejora, fomentando la autonomía del equipo y las habilidades de resolución de problemas.

Los katas sirven como externalización (en la preparación de experimentos y formulación de hipótesis), combinación (en el análisis de datos) e internalización (para aprender de la experiencia) y dentro de un Ba de ejercicio representando hábitos tácitos para la creación de conocimiento continuo. Las katas pueden aplicarse en los cuatro tipos de *Ba* que propone Nonaka, dependiendo del objetivo del aprendizaje y del nivel de interacción.

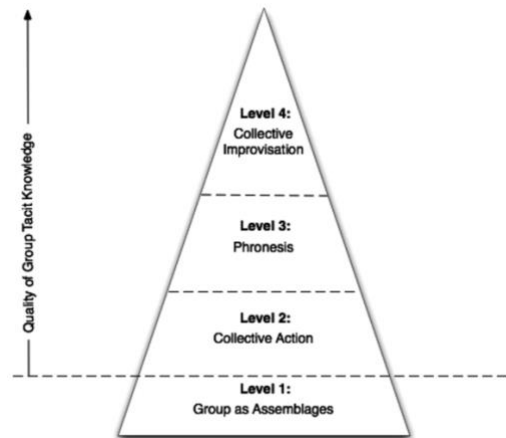
### **1.2.3 Niveles de calidad del conocimiento tácito grupal (QGTK)**

De acuerdo con la teoría de creación de conocimiento organizacional, la calidad del conocimiento tácito grupal (QGTK) tiene un rol fundamental en el flujo, traspaso y formación de conocimiento, así como en la producción de valor dentro de las empresas. No solamente es una cualidad individual el conocimiento tácito, sino que también es una competencia que surge en el grupo y se desarrolla a través de la interacción, la acción conjunta y la resonancia (Von Krogh y Nonaka, 2008).

Cuando los miembros de un grupo comparten intuiciones y perspectivas que no siempre se pueden poner en palabras, pero que influyen de manera efectiva en la toma de decisiones o en la resolución de problemas, se manifiesta una determinada calidad del conocimiento. Para que esta calidad aumente, es necesario contar con un entorno relacional que fomente la confianza, la presencia, la escucha profunda y los momentos de acción conjunta. Aquí es donde el concepto de Ba resulta fundamental, ya que proporciona un espacio experiencial donde el conocimiento puede ser expresado, refinado y compartido. Así, el nivel de calidad del conocimiento tácito a nivel grupal no solo refleja la madurez del equipo, sino que también constituye una condición indispensable para que el Ba funcione eficazmente como un espacio generador de conocimiento.

- Nivel 1: El grupo como conjunto. El grupo se percibe, esencialmente, como un conjunto de individuos al azar que no comparten lazos profundos, historias ni experiencias comunes. Los miembros se comportan entre sí como si fueran forasteros o ajenos, y les falta la capacidad de actuar en conjunto.
- Nivel 2: Acción conjunta. En esta etapa, el grupo desarrolla una memoria colectiva y aprende a colaborar. Se presenta una serie de rutinas y patrones grupales que facilitan a los integrantes la adaptación automática entre ellos en actividades comunitarias. No obstante, su respuesta se restringe a las acciones que ya se conocen; todavía no han comenzado a explorar lo desconocido para formular nuevas propuestas.
- Nivel 3: Phronesis. El equipo aquí ha adquirido la habilidad de tomar decisiones apoyándose en la sabiduría práctica. La "phronesis", o prudencia de grupo, garantiza que los integrantes sean capaces de comunicar lo que sienten, tener en cuenta el contexto y alcanzar acuerdos colectivos orientados al beneficio del grupo. No obstante, todavía no tiene la capacidad de improvisar en situaciones totalmente nuevas.
- Nivel 4: Improvisación en equipo. En el nivel más alto y último, el grupo tiene la capacidad de improvisar en conjunto, reaccionando de forma creativa y espontánea a situaciones que cambian. Muestra una fuerte cohesión grupal, confianza, escucha, adaptabilidad y habilidad para innovar en tiempo real, siendo flexibles y asertivos incluso en contextos inciertos y desconocidos.

Figura 5. Diferentes niveles en la calidad del conocimiento tácito grupal.



Fuente:

Figura toma de: Erden, Z., von Krogh, G., & Nonaka, I. (2008). The quality of group tacit knowledge. *Journal of Strategic Information Systems*, 17(1), 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2008.02.002>

Estos niveles representan una maduración de la gestión del conocimiento tácito grupal en la que las organizaciones pueden invertir para mejorar su rendimiento en condiciones dinámicas y complejas. Erden et al. (2008) sostienen que un gran desafío que enfrenta las organizaciones del conocimiento es mejorar la calidad del conocimiento tácito grupal, ya que tiende a ser invisible, fragmentado o exclusivamente individual. Para que el conocimiento tácito se convierta en conocimiento compartido, debe construirse en un ámbito relacional que le permita expandirse, validarse y expresarse. En este sentido, los autores enfatizan que Ba no debe concebirse meramente como un contenedor pasivo de personas, sino como un espacio intencional, que promueva la creación de conocimiento, la confianza, la expresión, el movimiento y la sincronización de la acción.

### 1.3 DIFICULTADES PARA LA GESTIÓN PRÁCTICA DEL CONOCIMIENTO TÁCITO GRUPAL A NIVEL ORGANIZACIONAL

En el desarrollo teórico que ha experimentado la gestión del conocimiento en las últimas décadas, particularmente en el modelo sugerido por Nonaka y sus colaboradores, hay una brecha significativa entre la teoría y lo que los miembros de la organización hacen en sus

rutinas diarias. El modelo SECI, el Ba, los katas, y los niveles de conocimiento tácito grupal son conceptos que proporcionan una orientación valiosa sobre cómo se crea y comparte el conocimiento, pero rara vez ofrecen métodos claros y concretos para aplicar al equipo en los contextos de trabajo.

Esa desconexión entre teoría y práctica es particularmente notable cuando se trata de conocimiento tácito (desarrollo de habilidades adaptativas, toma de decisiones, etc.), lo cual puede entenderse desde los mismos trabajos iniciales de Polanyi, quien nos advierte que este tipo de conocimiento no es algo que se pueda aprender leyendo manuales o asistiendo a conferencias. Se entiende de esas ideas, que para su creación y transmisión, el conocimiento tácito necesita de espacios que fomenten y permitan la práctica, la interacción libre y la experimentación (Polanyi, 1966).

Una afirmación más reciente con respecto a esa dificultad ha sido formulada por Von Krogh y Nonaka (2008), quienes advierten en particular que, aunque hay una gran cantidad de trabajo sobre el conocimiento tácito individual, los entendimientos sistemáticos del conocimiento tácito a nivel grupal y su calidad han sido en gran medida desatendidos y no existe una dirección práctica para su desarrollo. Erden et al. (2008) sostienen que un gran desafío que enfrenta las organizaciones del conocimiento es mejorar la calidad del conocimiento tácito grupal, ya que tiende a ser invisible, fragmentado o exclusivamente individual. Para que el conocimiento tácito se convierta en conocimiento compartido, debe construirse en un ámbito relacional que le permita expandirse, validarse y expresarse. En este sentido, los autores enfatizan que el Ba no debe concebirse meramente como un contenedor pasivo de personas, sino como un espacio intencional, que promueva la creación de conocimiento, la confianza, la expresión, el movimiento y la sincronización de la acción. Los autores, en la misma obra, critican la ausencia de modelos prácticos y experienciales que guíen acerca de cómo crear un Ba que propicie la calidad del conocimiento tácito a nivel grupal; un Ba como verdadero espacio social en el que ocurra una interacción significativa.

Una de las aportaciones más significativas que hace la teoría de Nonaka es el concepto según el cual el conocimiento no proviene solamente del pensamiento individual, sino que se produce a través de las interacciones en los ambientes Ba. Estos espacios posibilitan una interacción activa entre el conocimiento explícito y el tácito. En esta línea de pensamiento, Nonaka y Von Krogh (2009) enfatizan que el conocimiento excede la mera acumulación de información: es un proceso dinámico que surge a partir de la interacción en contextos concretos. Este punto de vista enfatiza que el conocimiento no se genera en un espacio abstracto o vacío, sino en el Ba, es decir, en circunstancias específicas donde los individuos deben estar presentes, involucrados emocionalmente y dispuestos a actuar juntos. Este espacio colectivo no puede ser meramente un espacio físico, sino más bien uno psicológico, emocional y existencial: un escenario donde uno puede ver, decir, escuchar, verificar y, juntos, resignificar el conocimiento tácito: "El conocimiento no se crea únicamente en la mente de los individuos, sino también en las interacciones entre ellos y dentro de un contexto adecuado" (Nonaka & von Krogh, 2009, p. 635). Dentro de este marco, se presenta una crítica al modelo SECI por ser lineal y rígido en la práctica, cuando debe concebirse como un proceso fluido y dinámico, en el cual las etapas de socialización, externalización, combinación e internalización, no tiene que ocurrir de manera secuencial, pueden superponerse, retroalimentarse y reconstruirse de una manera original y adaptativa con el contexto.

A partir de estas observaciones sobre la dificultad de la creación y transmisión del conocimiento tácito grupal y sobre la importancia de los Ba para fomentar la calidad de dicho conocimiento, esta investigación propone e intenta validar un enfoque particular de creación de entornos Ba que activen y desarrollen la conexión humana, la presencia y la capacidad de aprendizaje colectivo en entornos organizacionales. La sección 1.3.1 a continuación, plantea de forma más concreta la pregunta que se pretende resolver, la sección 1.3.2 resalta la importancia de resolver dicha pregunta y la sección 1.3.3 hace una revisión bibliográfica sobre el planteamiento de preguntas similares en otras investigaciones

### 1.3.1 Creación de un Ba experiencial. (Qué)

Según lo resaltado anteriormente, la distancia entre la charla académica y las prácticas que realmente son implementadas en las organizaciones refleja el desafío de cómo gestionar adecuadamente y de forma práctica el conocimiento tácito a nivel organizacional. A nivel de implementación las organizaciones no solo necesitan crear modelos, sino crear espacios adecuados (Ba) donde se puedan realizar experiencias significativas y repetibles (Modelo SECI y Katas) que encarnen la creación de conocimiento en el mundo real y que mejoren el nivel de calidad del conocimiento tácito grupal.

Centrando la atención en los Ba (de acuerdo con lo planteado por los autores referidos), a pesar de su importancia como un componente fundamental en la creación de conocimiento en la organización, sus métodos de implementación siguen siendo limitados. Los Ba fueron definidos por Nonaka y Konno (1998), como un espacio compartido físico, mental o virtual, donde las personas pueden colaborar para construir nuevo conocimiento, pero a pesar de la elaboración teórica, pocas prácticas y métodos experimentales realmente ayudan a construir Ba de manera tangible dentro de situaciones organizacionales concretas. Especialmente, no se han sistematizado prácticas que incorporen la parte subjetiva, emocional y corporal del conocimiento, la cuales son cruciales para la activación del conocimiento tácito. Este problema se resalta en contextos donde hay una necesidad de alta calidad en el conocimiento tácito grupal para actuar en coherencia, intuición compartida y sabiduría práctica.

De acuerdo con Sakakura (2018), la investigación sobre Ba se encuentra en una etapa temprana, con pocos estudios que aborden su diseño y validación de manera sistemática. Puesto que no hay suficientes herramientas o métodos concebidos para construir Ba, de modo que líderes y colaboradores puedan vivir el proceso de manera viva y sistemática nos podemos plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo construir un Ba experiencial o vivo que propicie el intercambio de conocimiento y desarrollo de habilidades humanas en las organizaciones?

Este trabajo explora la utilidad de una metodología experiencial, basada en la improvisación teatral y el Eneagrama, para construir un Ba, según lo propuesto por Nonaka, que facilite el intercambio de conocimiento y el desarrollo de habilidades humanas, en el marco de la teoría de la creación del conocimiento organizacional. En la misma línea, Firoozi (2025), no presenta una metodología concreta para facilitar un Ba experiencial, pero habla de que esta debe estar fundamentada en el modelo EICS y en prácticas que promueven la reflexión, la interacción profunda y la autotrascendencia dentro de un entorno dinámico.

A partir de la necesidad declarada de construir Ba experienciales y transformadores que desencadenen procesos de socialización, externalización, combinación e internalización a nivel de experiencias y no solo de un razonamiento teórico, esta tesis propone un enfoque innovador donde la improvisación teatral y el Eneagrama son catalizadores para construir un Ba vivo. La idea central es que este tipo de espacios permiten la activación de la sabiduría corporal, emocional y mental del grupo que hace emerger una conversión de conocimiento tácito a conocimiento compartido útil para la acción.

### **1.3.2 Importancia de la construcción de entornos Ba reales. (¿Por qué?)**

*"La gestión del conocimiento no trata sobre qué sabemos, sino sobre qué tan rápido podemos aplicar lo que sabemos."* Peter Drucker (1999)

En el contexto de un entorno laboral cada vez más dinámico y exigente, basado en el conocimiento, se hace necesario el diseño de entornos que privilegien la gestión tanto del conocimiento explícito como la movilización del conocimiento tácito o "saber cómo" (Polanyi, 1974), aquello que las personas saben, pero no siempre pueden verbalizar.

La teoría de la creación de conocimiento organizacional (TCCO) de Nonaka y Takeuchi postula que el conocimiento emerge y se transforma en la interacción social, particularmente dentro de lo que los autores denominan Ba, o espacios en los que la experiencia, la intuición, la reflexión y el diálogo se conectan (Nonaka & Konno, 1998). Sin embargo, como pudo verse, existe una distancia entre esta potente teoría y la práctica aplicada, ya que la literatura

carece de propuestas metodológicas para diseñar Ba vivenciales y experienciales que puedan movilizar el conocimiento tácito a nivel colectivo (Erden et al., 2008).

Esta investigación apunta al desafío de construir un Ba real para que el conocimiento tácito grupal no solo sean un medio para crear nuevo conocimiento, sino también para mejorar la calidad del conocimiento tácito del grupo, en el sentido de la capacidad de equipo de compartir y combinar significados, de responder e improvisar colectivamente de manera sabia a situaciones complejas (Erden et al., 2008). Además, se busca facilitar que el modelo SECI se consolide como un proceso dinámico de generación de conocimiento en constante movimiento.

Según Nonaka et al. (2000), los ba posibilitan la transformación del conocimiento tácito en explícito mediante el modelo SECI. Esto hace posible que las ideas individuales se conviertan en conocimiento de la organización. Además, estimulan la ventaja competitiva y la innovación, ya que el conocimiento generado en estos espacios se transforma en el fundamento para nuevos períodos de innovación. Además, al incorporar diferentes puntos de vista y experiencias, favorecen la cooperación y el aprendizaje en conjunto, lo cual fortalece la base de conocimientos de la empresa. Asimismo, son flexibles para diferentes niveles de organización.

Tanto como metáfora como práctica, la improvisación se ha afianzado para entender las dinámicas de creación del conocimiento en las organizaciones. Esto se debe a que, implica responder de manera colectiva a la incertidumbre usando adaptabilidad, espontaneidad, escucha activa e intuición (Crossan, 1998; Hatch, 1999). En este enfoque, la improvisación posibilita que el conocimiento tácito surja y se conecte en las interacciones sociales, lo cual favorece procesos de innovación y aprendizaje a través de la experiencia.

Esta investigación intenta aportar a esta brecha introduciendo un enfoque práctico utilizando la improvisación teatral y el Eneagrama como vehículos para generar y sostener Ba en entornos organizacionales reales. Ambos métodos permiten un aprendizaje integral y experiencial al trabajar en los tres centros de la inteligencia humana: mente, emoción y

cuerpo (ver Capítulo 2), y así generar formas de profundización, encarnación y aprendizaje situado. La improvisación teatral, como lo define Peter Brook (1998), es una práctica que activa la presencia, la escucha, el contacto y la expresión auténtica; mientras que el Eneagrama en el liderazgo (Lapid-Bogda, 2007) proporciona un camino enfocado para la autoconsciencia, la ampliación de la consciencia y el crecimiento del líder. Ambos conceptos serán estudiados en detalle en el Capítulo 2.

Esta investigación tiene un significado práctico y transformador. A través de la intervención directa, con un equipo de trabajo, de un grupo de líderes de una organización en la ciudad de Medellín (ver Capítulo 4), se prueba una metodología que integra dimensiones humanas poco exploradas por la gestión del conocimiento tradicional como: juego, emoción, cuerpo, vulnerabilidad y presencia. El objetivo es contribuir a la teoría y práctica de la creación de conocimiento organizacional ofreciendo alguna evidencia sobre cómo se construye un Ba encarnado y vivo y proporcionar algunas herramientas prácticas que permitan a las organizaciones fomentar espacios más humanos, sabios y generativos.

### **1.3.3 Revisión bibliográfica**

Para abordar esta inquietud se realizó una revisión de literatura en bases de datos de literatura científica como EBSCOhost, PubMed, ScienceDirect, Web of Science, Scopus, SAGE Journals, Oxford y Springer Link. También se usó el buscador Google Académico como herramienta de búsqueda complementaria.

Se emplearon las siguientes ecuaciones de búsqueda en inglés y en español: "wise leader" OR "phronetic" AND "develop" OR "achieve" OR "method" AND "Nonaka" AND "ba" OR "SECI" AND "tacit group knowledge". La búsqueda se concentró en publicaciones realizadas entre 1995 y la fecha actual, con el propósito de recoger tanto los aportes fundacionales como las investigaciones más recientes sobre su aplicación. Además, se consideró la bibliografía del artículo original, El Líder Sabio.

Adicionalmente, con el propósito de identificar casos prácticos de aplicación del Ba en diferentes contextos, se diseñaron ecuaciones de búsqueda específicas, tales como:

"Ba" AND "knowledge management" AND case study, "ba" AND "SECI model" AND application, ba" AND "organizational learning" AND implementation, "Nonaka" AND "ba" AND "practical case", así como búsquedas orientadas a la gestión del conocimiento tácito en las organizaciones, por ejemplo: "tacit knowledge" AND "knowledge management" AND organization, "tacit knowledge" AND "sharing" AND "organizational learning", "tacit knowledge" AND "decision making" AND organization, "conocimiento tácito" AND "gestión del conocimiento" AND organizaciones, "conocimiento tácito" AND "innovación" AND "estudio de caso".

El análisis de las 68 referencias encontradas, a partir de sus títulos y resúmenes, no identificó ninguna metodología o marco específico que facilite la creación de un Ba experiencial para el desarrollo de habilidades como el liderazgo sabio (Nonaka & Takeuchi, 2011).

Si bien las teorías describen con claridad qué se debe lograr y con qué propósito, no se ofrece un cómo que sea efectivo, verificable y aplicable en la práctica. Por lo tanto, la falta de métodos verificables imposibilita la existencia de protocolos estandarizados. El Ba conserva un carácter experiencial y emergente que es complicado encerrar en un método rígido y generalizado, porque depende de la interacción contextual y del presente de los grupos. La ausencia de un enfoque metodológico concreto deja abierto el desafío de transformar el conocimiento en acción, asegurando que los principios del liderazgo sabio se traduzcan en comportamientos reales y sostenibles dentro de las organizaciones.

#### **1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cómo construir un Ba experiencial o vivo que propicie el intercambio de conocimiento y desarrollo de habilidades humanas en las organizaciones?

### 1.4.1 OBJETIVOS

#### *Objetivo general*

Explorar la utilidad de una metodología experiencial que combina la improvisación teatral y el Eneagrama de los tres centros para la creación de un *Ba* vivo en entornos organizacionales, con el fin de fomentar el intercambio de conocimiento tácito, el desarrollo de habilidades humanas y el fortalecimiento de liderazgos sabios orientados al bien común.

#### *Objetivos específicos*

Examinar cómo metodologías experienciales, como la improvisación teatral y el Eneagrama, pueden ayudar a construir un *Ba* vivencial donde el intercambio de conocimiento sea más natural, significativo y creativo.

Diseñar una metodología que combine la improvisación teatral y el Eneagrama de los tres centros para estimular el autoconocimiento, la integración personal y el desarrollo de habilidades humanas en contextos organizacionales.

Implementar esta metodología en un caso de estudio organizacional, a través de un proceso de intervención con un equipo de líderes, para observar las dinámicas de aprendizaje colectivo y de creación de conocimiento en el *Ba* experiencial.

Analizar las interacciones y aprendizajes emergentes a partir de la intervención, utilizando enfoques cualitativos de investigación como la investigación-acción, la etnografía, la autoetnografía y la hermenéutica.

## CAPÍTULO 2

### **2. MARCO TEÓRICO. LA IMPROVISACIÓN TEATRAL COMO VEHÍCULO EXPERIENCIAL Y EL ENEAGRAMA COMO MAPA DE AUTOCONOCIMIENTO Y DESARROLLO PERSONAL.**

*“El teatro es una maquinaria que permite a todos sus participantes saborear un aspecto de la verdad en un momento; el teatro es una máquina para trepar y descender por las escalas del significado.” (Peter Brook, 1993a).*

En el capítulo anterior se resaltó la dificultad existente para la creación y transmisión del conocimiento tácito grupal y la importancia que tienen los entornos Ba en fomentar la calidad de dicho conocimiento. Ante la ausencia de herramientas o métodos concebidos para construir Ba, esta investigación propone un enfoque de creación de dichos entornos, que permite activar y desarrollar la conexión humana, la presencia y la capacidad de aprendizaje colectivo en ámbitos organizacionales, de modo que líderes y colaboradores puedan vivir el proceso de manera viva y sistemática.

La metodología particular que se propone consiste en un enfoque práctico y experiencial que utiliza a la improvisación teatral como vehículo experiencial y al Eneagrama como mapa de autodescubrimiento. Este capítulo describe en detalle los aspectos conceptuales de dicha propuesta empezando por una revisión de las formas en que el teatro y la improvisación sirven como herramienta de autodescubrimiento y transformación (sec. 2.1), siguiendo con una introducción al Eneagrama en general y a la teoría del Eneagrama de los tres centros en particular (sec. 2.2), y terminando con una explicación de como ambas herramientas combinadas se potencian para dar lugar a una metodología de creación de entornos Ba donde los colaboradores intercambien conocimiento tácito y explícito de forma creativa y significativa (sec. 2.3).

Es importante destacar que la metodología propuesta ha sido desarrollada y validada a lo largo de más de 20 años por Catalina Rico, una de las autoras de este trabajo, la cual ha sido experimentada a través de talleres con personas y equipos en distintos ámbitos: con equipos empresariales, personas, familias, instituciones educativas, jóvenes en búsqueda de su

vocación, parejas, padres de familia, docentes y universidades, entre otros. A partir de esa experiencia personal y del impacto logrado con esa propuesta de aprendizaje experiencial-integral, que involucra mente, emoción y cuerpo, se pretende mostrar como en el contexto organizacional la metodología puede ser usada para promover el autoconocimiento, el desarrollo de talentos, la innovación, la transformación de líderes y cultura, y en última instancia, aportar en el cierre de la brecha entre teoría y práctica que existe alrededor de La Teoría de Creación de Conocimiento de Nonaka.

## 2.1 EL TEATRO Y LA IMPROVISACIÓN

El teatro puede verse como un laboratorio para el desarrollo de habilidades humanas, un espacio donde la experiencia se convierte en herramienta de perfeccionamiento constante para abrirnos a lo desconocido y lo trascendente. Como señala Saavedra (2006, p. 4): *“De manera similar a los dioses, el hombre posee la facultad de autoperfeccionamiento; es el único ser que puede desafiar al destino”*. En un ámbito más particular, la improvisación teatral permite a los participantes experimentar el conocimiento de una manera espontánea, adaptativa, empática, colaborativa y lúdica, donde no solo se aprende, sino que se transforma.

La propuesta de esta tesis se fundamenta principalmente en:

- Los enfoques teatrales de Peter Brook (expuestos en sus obras *El espacio vacío* (1968), *Más allá del espacio vacío* (2009) y *La puerta abierta* (1993) y revisados en la sección 1.1.1), donde el teatro se concibe como un espacio de exploración, transformación y autenticidad.
- Los conceptos de improvisación teatral de Johnstone (1979), revisados en la sección 1.1.2, los cuales se pueden convertir en un método pedagógico potente para activar un Ba rico que dinamice las etapas del modelo SECI expuestas en el capítulo anterior.

### 2.1.1 El Teatro

El teatro es un medio a través del cual el ser humano puede expresarse, experimentar nuevas formas de comportamiento, sensaciones, gesticulaciones y movimientos corporales. Invita a la persona a explorar e interpretar diferentes personajes. Por medio del teatro las personas tienen la capacidad de construir otra realidad donde cada uno, siendo parte de la escena, aporta su subjetividad y creación, buscando nuevos vínculos de relación intergrupales. Además, permite fluir en un conjunto de asociaciones, de ideas, de movimientos y de lenguajes, posibilitando construir nuevos canales de creatividad y de comunicación. En él se puede vivenciar y ser consciente del modo que se elige para mostrarse, para hacer y para relacionarse con el otro.

El teatro es arte y por medio del arte: la creación, la expresión, el juego, la improvisación, etc, las personas logran plasmar, vivenciar aspectos muy profundos de sí mismas, descubrir y actualizar potenciales latentes y a menudo encontrar recursos y soluciones para lo que en el plano estrictamente cognitivo parecía irresoluble. Por ejemplo, interpretar el papel de “como si” fuéramos otra persona o como si tuviéramos poderes, o como si fuéramos determinado personaje, hace que se empiecen a despertar fuerzas dormidas. El teatro permite encender esa chispa de lo que no conocemos para liberarnos de la mecanicidad, de lo que creemos que somos, de nuestros patrones invisibles que nos condicionan. Y así, dejar emerger nuevas posibilidades interiores que ni siquiera sospechábamos que teníamos.

A continuación, se examinan distintas manifestaciones históricas del teatro, entendidas en su relación con el autoconocimiento y la transformación, las cuales confluyen en las ideas de Peter Brook, particularmente relevantes para este trabajo.

#### *2.1.1.1 Antecedentes clásicos: Tespis y Shakespeare*

Tespis, el primer actor registrado, fue un griego que, según Aristóteles, salía del coro para encarnar un personaje en los festivales dionisiacos del siglo VI A.C. Su acto básico, dar voz y encarnar a otro frente a un público, puede decirse que fue el nacimiento del teatro que ahora reconocemos. Tespis abrió no solo una nueva forma artística, sino una ruta para explorar la condición humana a través de la representación. Desde entonces, un número incalculable de

creadores han recorrido sus pasos inspirándose en su legado, descubriendo en el teatro, la oportunidad de habitar verdades internas más profundas, de ensayar nuevas formas de ser, de estar y de exponer lo invisible. El teatro no es solo el arte de representar la vida, sino el arte de vivir con consciencia, presencia y sentido. Fue Shakespeare quien tan acertadamente dijo: “El mundo entero es un teatro, y todos los hombres y mujeres no son sino actores” (As You Like It, II, vii). El teatro es entonces un medio para probar experiencias, roles y emociones en un entorno confiable que debería conducir a elecciones más conscientes y sabias.

### ***2.1.1.2 Chaplin y su capacidad para transmitir conocimiento tácito***

Por otro lado, Chaplin decía: "Escucha atentamente y serás distinto, no esperes a que sea tu turno de hablar." Su capacidad excepcional para comunicar conocimiento tácito mediante gestos, movimientos, intenciones y símbolos, sin utilizar palabras, lo hizo un verdadero maestro de la comunicación no verbal. Chaplin lograba transmitir, a través de su arte, mensajes universales y emociones profundas que llegaban al corazón del ser humano. Su personaje Charlot es un potente modelo de humanización, tanto a nivel individual como organizacional. Muestra que el liderazgo no se fundamenta solamente en teorías o discursos, sino también en la instrucción a través de la sabiduría práctica, la presencia y el ejemplo. No solo fue Chaplin el que creó a Charlot, sino que también fue influenciado por él. Por medio de este personaje, adquirió enseñanzas acerca del poder del arte, la capacidad de la risa como instrumento de transformación y sobre la naturaleza humana. No solo fue Charlot su legado más importante, sino también el mejor maestro.

### ***2.1.1.3 Stanislavski, Grotowski y Artaud: El Teatro como exploración espiritual***

Durante los siglos XX y XXI, varios maestros del teatro han llevado esta práctica hacia dimensiones de autodescubrimiento, presencia consciente, transformación personal y exploración espiritual. Todos ellos, desde su lenguaje teatral, contribuyeron a la construcción de un teatro que no representa solo la creación artística, sino que también constituye un camino hacia el reconocimiento de uno mismo y el desarrollo humano.

Uno de ellos es Konstantin Stanislavski, quien revolucionó la actuación al llamar al actor a buscar la verdad interior. Su enfoque es trabajar sobre sí mismo, el cuerpo, las emociones y la imaginación para alcanzar una "verdad escénica", no solo estética sino existencial. Stanislavski (1936/2008) descubrió que el actor debe sumergirse en su propia vida emocional para ser auténtico en el escenario, transformando el teatro en un camino hacia la profunda humanidad.

En una línea relacionada, Jerzy Grotowski desarrolló un "teatro pobre", descartando los adornos técnicos del arte teatral y centrándose en el trabajo físico y espiritual del actor. Según Grotowski (1968), el teatro era un acto de sacrificio, de entrega, de ritual, en el que el actor se enfrenta a sí mismo en un proceso de auto revelación que puede llegar a tocar lo sagrado. En ese sentido, Grotowski comparte su visión con Peter Brook (revisado más adelante), quien definió el teatro como un espacio vacío, lleno de la magia de la presencia y la energía viva del contacto (Brook, 1968). En "El Actor Santo" (Castel-Branco, 2006) se revela como para Grotowski las renunciaciones y sacrificios del actor, son la vía de transformación interior, convirtiéndose a sí mismo en un vehículo de autenticidad y presencia. El método llamado "vía negativa", busca eliminar los obstáculos que impiden una expresión auténtica, despojándose de automatismos y máscaras, de manera que el actor accede al acto escénico y se convierte en un canal disponible por donde se mueven fuerzas vivas. Desde su perspectiva, el trabajo del actor debe involucrar sacrificio: "el actor debe ocupar el lugar de la víctima expiatoria que se ofrece públicamente por el bien de la comunidad" (Castel-Branco, 2006, p. 350). Este sacrificio revela lo humano en un estado puro y, como verdad, despierta la resonancia en el espectador.

En una línea más radical, Antonin Artaud trabaja el "teatro de la crueldad", no como violencia física, sino como una forma de alterar y perturbar los automatismos de los comportamientos para despertar el ser. Para Artaud (2002), el teatro era una práctica sagrada, una ceremonia que podía cambiar al actor, que podía invocar las fuerzas arquetípicas y dimensiones invisibles de la vida.

#### ***2.1.1.4 Peter Brook y el "teatro esencial"***

La idea del teatro como un medio para llegar a lo sagrado forma parte de las propuestas de directores como Jerzy Grotowski, Antonin Artaud y Peter Brook, que, a la vez, es influido

por los anteriores para reconocer el escenario como un espacio de búsqueda espiritual; aquí el carácter sagrado no está en lo extraordinario, sino en lo inmediato, en la intensidad de un instante existencial compartido: el actor es visto como el intermediario entre mundos: visible/invisible, consciente/intuitivo.). Brook (1993b), se interroga: “¿Es necesario el contacto verdadero con una invisibilidad sagrada a través del teatro?” (p. 39). Así, el teatro es ritual de renovación colectiva donde el actor se funde y se confunde con el público en una especie de transformación recíproca. Se considera el teatro como un espacio sagrado de autoconocimiento donde la entrega y la presencia, la entrega incondicional de las partes otorgan acceso a capas internas de la existencia.

El trabajo de Peter Brook trasciende el teatro y se convierte en una vía de autoconocimiento y de transformación de la humanidad. Para Brook (1993c), el acto teatral no es solo aquello que acontece en el escenario, sino el encuentro del actor con el mundo que le rodea y el momento presente. Buscando un “teatro esencial”, vacío de hábitos automáticos, propone la presencia auténtica, la escucha activa, la disponibilidad emocional y corporal que utiliza como instrumentos para dejar aflorar la verdad del hombre. Esta propuesta deja clara su intención de un teatro que revele y no solo de uno que represente, de una práctica escénica que vaya más allá de las formas para alcanzar el fondo de la experiencia humana, convirtiendo al cuerpo del actor en un canal por el que lo intangible puede hacerse presente.

Según Brook (1993c), el teatro actúa como una meditación en acción, donde el actor se convierte en un recipiente, susceptible de acoger otra cosa más grande, evocando una fuerza trascendente que el intérprete y el público comparten. Este es un concepto que permite crear teatralmente un viaje de evolución personal y comunión con lo sagrado. "El teatro es ese lugar donde lo invisible puede aparecer" (Brook, 1998, p.60), es el puente entre la vida diaria y lo trascendental.

#### ***2.1.1.5 El Teatro y su conexión con algunas escuelas psicológicas***

Los precedentes enfoques son homólogos en un punto clave; el teatro como reflejo del alma y como un laboratorio donde se puede exponer la vulnerabilidad humana, el potencial, la posibilidad transformadora. Más allá de la representación, se descubre el teatro como camino

elevado encarnado, la práctica donde el cuerpo, la emoción y la consciencia se entrelazan con vistas a desvelar aquello que somos y aquello que podríamos llegar a ser.

El teatro para la psicología es un espacio rico para el autoconocimiento donde uno va descubriendo roles internos, formas de pensar, sentir y actuar o dinámicas inconscientes en acción simbólica. Así, Moreno, el inventor del psicodrama, afirmaba que "teatro es el primer laboratorio del alma" (Moreno, 1946, como se citó en Blatner, 2000); esto es, por cuanto exterioriza la vida interior. La representación es una forma de tomar consciencia: de las sombras y de las luces. A través del encuentro con otros dentro de un entorno seguro de creación, el participante puede reconstruir su identidad, resignificar experiencias pasadas y acceder a nuevas posibilidades interiores. Este aspecto sanador del teatro está en correspondencia con el crecimiento psicológico, con la psicología humanista, es decir, que da valor a la autenticidad, la presencia y la autorealización. La psicología humanista existencial percibe la transformación como un viaje existencial. No se trata de cambiar lo que somos por algo diferente o externo, sino de atrevernos a descubrir el sentido que emerge desde el interior cuando nos involucramos de manera auténtica con nuestra propia experiencia.

Desde el punto de vista de la psicología humanista-existencial, este cambio surge al comprometerse conscientemente con el mundo, con los demás y la propia forma de ser. Como sostiene Velásquez (2010), "el ser humano no simplemente está en el mundo como un objeto; sino que lo habita, se involucra y es conmovido por la experiencia (p. 39). Este compromiso existencial, en esta propuesta a través del juego escénico, la improvisación y la presencia, permite a los seres humanos notar el significado en lo que hacen para dirigir sus acciones de manera auténtica. Según Längle (2008), "vivir con pleno sentido significa que el ser humano, con sus disposiciones y capacidades, con su sentir y querer, se involucra en lo que le ofrece el presente" (citado en Velásquez, 2010, p. 40). Desde esta perspectiva, el teatro ya no es solo un espectáculo, es un espejo que refleja la experiencia de vida, un espacio simbólico donde cada gesto, cada palabra, cada silencio se convierte en una puerta al ser.

Complementando esta visión, la psicología transpersonal ofrece una perspectiva holística del desarrollo de los seres humanos, incorporando la espiritualidad como una dimensión del proceso de transformación. Esta última tendencia, que ha crecido constantemente desde la década de 1990, reconoce que el ser humano puede trascender a su yo limitado, expandir su consciencia, comprometerse con el misterio de la existencia y con un sentido profundo de propósito. Como dice Wilber (2000), el desarrollo integral es un desarrollo más allá del ego e involucra compasión, sabiduría y conexión. Integrar esta visión en una metodología basada en el teatro y el autoconocimiento, hace posible generar experiencias transformadoras que no solo entrenan habilidades, sino que despierten estados de consciencia que transformen la forma en que nos relacionamos con nosotros mismos, con el otro y con la vida misma.

Por otra parte, la terapia Gestalt, influenciada por el teatro y el cuerpo, se alinea con esta línea en el marco de la presencia, la observación sin juicio y el contacto con la experiencia corporal. Según Fritz Perls, el iniciador de la Gestalt, el principio fundamental del cambio es "la consciencia del aquí y ahora" (Perls, Hefferline, & Goodman, 1951/1990), cultivando la capacidad de estar presente y consciente en cada acción.

### **2.1.2 La Improvisación**

Las técnicas de improvisación teatral amplían la capacidad de improvisación, de rapidez, de placer y de goce en el aquí y ahora, donde cada uno puede ser protagonista y consciente de la construcción de su presente real. La persona empieza a hacer teatro pensando que todo lo va a fingir, haciendo cosas que no tienen nada que ver con ella, y de repente, se encuentra con que está mostrando su manera de pensar, sentir y actuar, su manera de ver la vida, su personalidad, su lado invisible o algunas veces, su secreto más profundo.

Este trabajo incorpora de forma especial los principios fundamentales de la improvisación teatral, planteados por Keith Johnstone (1979), ya que hacen posible establecer una atmósfera de confianza, adaptabilidad y creatividad, donde los participantes se sienten libres de expresarse, relacionarse de otra manera y actuar sin miedo al error. A continuación, se revisan

algunas manifestaciones de la improvisación teatral que desembocan en dichos principios de Johnstone:

### ***2.1.2.1 La Comedia del Arte y algunos enfoques de la improvisación en el s. XX***

La Comedia del Arte (Commedia dell'Arte), fue una forma local de teatro popular fundada en el siglo XVI en Italia. Combina el arte teatral con la representación de los rasgos humanos. Sus figuras fijas y enmascaradas, como Arlequino, Pantalone, Il Dottore o Capitano, representaban tipos de personas universales, con sus virtudes, defectos, sus actitudes y patrones de comportamiento. Puede decirse que, aunque la improvisación teatral tiene sus raíces en formas escénicas populares y rituales ancestrales, su consolidación surge en esta práctica de La Comedia del Arte, de la necesidad de explorar nuevas formas de expresión espontánea, colectiva y auténtica. En un teatro de lo cotidiano, del pueblo, los actores se volvieron fieles observadores de los gestos y comportamientos de las personas que veían en las calles y así fueron creando e interpretando personajes comunes, que con cada nueva improvisación se iban volviendo más vivos y reales.

Más allá de La Comedia del Arte, en el siglo XX otros maestros han trabajado la improvisación desde perspectivas complementarias. Por ejemplo, Stanislavski incorpora ejercicios de improvisación como parte esencial de su método para conectar al actor con la verdad emocional del personaje y crear una actuación orgánica (Stanislavski, 2008), mientras que, Viola Spolin en Estados Unidos y Keith Johnstone en el Reino Unido desarrollaron metodologías estructuradas que posicionaron la improvisación como herramienta educativa, artística y de desarrollo humano. Desde entonces, la improvisación ha sido valorada no solo como técnica escénica, sino como una herramienta poderosa para cultivar la escucha, la presencia, la creatividad y la colaboración.

### ***2.1.2.2 El enfoque de Johnstone***

Keith Johnstone, pionero de la improvisación teatral contemporánea, con su enfoque liberador, alegre y hasta terapéutico, profundiza en la espontaneidad, la escucha activa y la confianza de lo que surge en el momento. En términos de Johnstone (1979), improvisar es “no saber lo que va a pasar y estar bien con eso”, desarrollar una actitud abierta, confiada, adaptativa, que desafía a la mente que quiere controlar. Entre esos aspectos, Omar Galván, heredero del legado de Johnstone en el mundo de habla hispana, ha enfatizado en las características terapéuticas y existenciales de la improvisación, sugiriendo recuperar la capacidad de la improvisación para relacionarse con la verdad corporal, el presente y con la relación: "Improvisar es en esencia, un modo de estar vivo y en contacto con lo real " (Galván, 2013).

Para Johnstone (1979), la improvisación es un entrenamiento para la vida, ya que desarrolla la creatividad, la observación, la aceptación, la espontaneidad y el trabajo colaborativo. Estos atributos mejoran la capacidad de toma de decisiones y, la capacidad adaptativa, competencias clave en la gestión contemporánea. Puede ser utilizada como una poderosa herramienta de autoconocimiento y transformación personal y organizacional. Facilita la presencia, la apertura y adaptabilidad a lo incierto, la experiencia y la colaboración espontánea. Estos principios básicos, proporcionan un escenario que invita a descubrir, crear y encontrar nuevas formas de ser y estar.

El método creado por Johnstone, está destinado a liberar el impulso creativo que bloquean el juicio, el miedo al error y los esquemas mentales. Para él, la regla principal de la improvisación es aceptar las propuestas de los demás: no bloquear, no negar, sino decir "sí, y..." para construir una escena. Como él mismo señala: “El improvisador debe aceptar todas las propuestas que hagan los otros improvisadores. Cuando digo ‘aceptar’, me refiero a que debe reaccionar de forma positiva ante las propuestas de los demás... los malos improvisadores bloquean la acción, a menudo diciendo ‘no’... los buenos improvisadores desarrollan la acción diciendo ‘sí, y...’” (Johnstone, 1979, p. 97). Esta apertura a complementar y construir, en lugar de controlar o imponer, está en el corazón de una atmósfera que es viva, creativa y segura. La impro también requiere presencia plena: atención al aquí y ahora, a las sensaciones, a lo que dice el otro, a lo que surge en la escena sin

planificación previa. Se necesita escucha activa y apertura al error como posibilidad, y una disposición a adaptarse constantemente.

### ***2.1.2.3 Las reglas básicas de la impro***

De acuerdo a Johnstone (1981) y Spolin (1999), las reglas básicas de la impro son:

- Aceptar
- Escuchar
- No juzgar
- No hay error
- Adaptarse

Estas reglas propician escenarios flexibles y colaborativos; un terreno fértil para salir de la zona de confort, descubrir y desarrollar habilidades. Además, si estas reglas se extrapolan a la vida, se convierten en prácticas cuando se incorporan como hábitos y así la impro logra ser un entrenamiento para la vida. Para el desarrollo humano y el liderazgo, dichas reglas ofrecen a las personas la oportunidad de experimentar, de escapar de los automatismos y encontrar nuevas formas de pensar, sentir y actuar. Y dado que no hay un guion o un libreto previo, el juego revela el conocimiento tácito de actores, sus habilidades, sus bloqueos, su creatividad. Mirando la improvisación desde esta perspectiva, es una herramienta experiencial poderosa para el intercambio de conocimiento, el autoconocimiento y la transformación.

## **2.2 EL ENEAGRAMA**

Aparte de la improvisación teatral, el otro pilar en el que se fundamenta la metodología de intervención grupal propuesta en este trabajo es el Eneagrama. En términos generales, el Eneagrama es un modelo de la psique y desarrollo humano, con orígenes ancestrales y un desarrollo importante en el s. XX (ver sec. 2.2.1.), que principalmente se entiende y se explica como una tipología de nueve tipos de personalidad interconectados entre sí y sus vías de

desarrollo (Eneagrama de la personalidad, sec. 2.2.2.), los cuales se agrupan en tres patrones o centros de inteligencia (Eneagrama de los tres centros, sec. 2.2.3.). El presente trabajo se fundamenta principalmente en el Eneagrama de los tres centros.

En el contexto de lo explicado en el capítulo 1, y como será profundizado en los capítulos 4 y 5, la noción de Ba puede ser mejorada por un modelo de aprendizaje integral que active los tres centros del ser humano: mente, corazón y cuerpo (Riso & Hudson, 1999). Son estos centros los que, como puertas cognitivas, emocionales e instintivas, proporcionan un acompañamiento práctico durante el diseño de las experiencias formativas o construcción de Ba, en las que el conocimiento no solo se entiende, sino que se siente y se encarna. Como afirman Nonaka & von Krogh (2009, p. 640): “El conocimiento está enraizado en la acción, el compromiso y la implicación, así como en un contexto específico”. Así, la creación de conocimiento no puede dissociarse del cuerpo, la emoción y el entorno social donde se encarna.

### **2.2.1 Orígenes y desarrollo reciente del Eneagrama**

El Eneagrama es una herramienta poderosa que ha sido estudiada y utilizada por diversas tradiciones espirituales y filosóficas. Como símbolo ancestral, sus orígenes se pierden en el pasado: algunos dicen que viene de Babilonia y que su origen data del 2500 A.C. (Riso & Hudson, 2000). Entre sus principales difusores en el Occidente contemporáneo se encuentra G.I. Gurdjieff, maestro espiritual y filósofo armenio, quien no lo abordó como un sistema de clasificación de tipos psicológicos de personalidad, tal como se ha popularizado hoy en día, sino como un mapa dinámico de los procesos universales y del trabajo interior humano (Gurdjieff, 1997).

Su nombre proviene del griego "ennea" (nueve) y "gramma" (figura), y se representa como una figura geométrica de nueve puntas dentro de un círculo, conectando puntos específicos. Originalmente, fue introducido en Occidente por Gurdjieff y más tarde adaptado para el análisis de la personalidad por Oscar Ichazo y otros autores

El Eneagrama ha sido transmitido por varias tradiciones de sabiduría y con el tiempo ha sido combinado con la psicología moderna. En ese sentido, el filósofo boliviano Oscar Ichazo relaciona los nueve puntos del diagrama con las tipologías de la personalidad, mientras que el psiquiatra chileno Claudio Naranjo ha perfilado y definido con mayor detalle cada tipo de personalidad dándole el nombre de eneatis (Riso & Hudson, 2000).

Desde la primera mitad del siglo XX, el Eneagrama ha sido utilizado por psicólogos, filósofos, pensadores, maestros, políticos, etc. y a su vez también ha sido una herramienta eficaz y estratégica en momentos de grandes decisiones sociales, políticas y empresariales.

El Eneagrama no es solo un modelo de personalidad, sino un mapa que muestra los mecanismos de defensa del ego que impiden el desarrollo del ser. Conocer esas dinámicas internas permite a la persona mirarse a sí misma con más objetividad, y es un primer paso hacia el despertar de la consciencia. Puede usarse como una brújula para transformación del ser; observando los movimientos interiores, con honestidad, atención y esfuerzo (Naranjo, 1994a). También ha probado ser efectivo en términos prácticos para elevar la autoconciencia y optimizar las relaciones interpersonales en escenarios profesionales y educativos (Cifuni, et al., 2023).

El Eneagrama es un medio para la transformación del ser humano. Su rica simbología incorpora verdades universales que solo se conocen a través del encuentro personal, la experiencia, el esfuerzo consciente, el trabajo interior y el desarrollo de la presencia. Nos enseña el arte de la alquimia interior. El símbolo incluso puede entenderse como un mapa del proceso de transformación de sustancias internas, desde la recepción de impresiones hasta la producción de "sustancia del alma", un concepto clave en la enseñanza de Gurdjieff (Naranjo, 1995).

El propósito del Eneagrama es lograr un mayor auto-conocimiento y permitir salir al hombre de patrones repetitivos de comportamiento que generan resultados similares. Además, como herramienta permite mejorar las relaciones interpersonales aumentando el respeto de las diferencias individuales, la comprensión de sí mismo y de los demás permitiendo sostener

lazos más fuertes, comprometidos y una mejor y más efectiva comunicación. De acuerdo con Erkasap & Ülgen (2023), de manera extendida, estas capacidades pueden trasladarse al ámbito organizacional, para contribuir a un clima más abierto y democrático donde se valoren diversas ideas y pensamientos que favorezca la innovación y el éxito tanto individual como colectivo.

### **2.2.2 El Eneagrama de la personalidad**

El Eneagrama de la personalidad es una herramienta para el auto-conocimiento, práctica y verificable, para comprender de qué manera funcionan los seres humanos. Describe nueve tendencias o formas de pensar, sentir y actuar, conectadas a su vez con nueve métodos de desarrollo personal. Guardando las desigualdades en el sentido del término, se puede afirmar que el Eneagrama se nos presenta como un manual del ser humano que nos da pistas acerca de las personalidades y nos describe en muchas ocasiones las causas y las consecuencias de la acción humana. El eneagrama no es solamente una tipología de la personalidad, sino que también está en relación con un flow chart o un mapa del desarrollo.

Cada tipo representa un conjunto de verticalidad y de lo que se denomina debilidad, y también presenta un fluir hacia un actuante más libre, más ético y más consciente.

En la misma dirección de los planteamientos de la psicología, el Eneagrama nos permite fomentar la autoobservación y la percepción que lleva a captar los patrones automáticos, las motivaciones más profundas y las conductas limitantes (Matise, 2007; Bayne et al., 2021). Se trata, por tanto, de una de las herramientas a nuestro alcance en el marco del proceso de individuación y del trabajo psicodinámico contemporáneo, ya que, según muestran Hook et al. (2021), se encuentra próximo a las teorías del apego, al desarrollo de la personalidad y a los modelos psicodinámicos breves.

Como afirma Ginger Lapid-Bogda (2006), el Eneagrama se ha convertido en una herramienta poderosa en el entorno laboral, con aplicaciones prácticas para mejorar la comunicación, brindar retroalimentación constructiva, resolver conflictos, potenciar el liderazgo y fortalecer el trabajo en equipo. Ha sido utilizado cada vez más como un marco práctico para el desarrollo personal, el crecimiento psicológico y la facilitación de procesos terapéuticos,

educativos y organizacionales (Daniels et al., 2021). El sistema describe nueve tipos de personalidad y sus interrelaciones dinámicas, proporciona una profunda comprensión de los patrones inconscientes que afectan la forma en que las personas perciben, actúan y se relaciona en el mundo.

El Eneagrama se ha convertido en una herramienta altamente eficaz para la autoconciencia, así como para reconocer patrones reactivos y para ejercitar otras competencias clave como la empatía, la escucha activa y la presencia (Bayne et al., 2021; Kam, 2024), así que en el ámbito del liderazgo se vuelve un medio de desarrollo del liderazgo no solo porque permite identificar comportamientos, motivaciones más profundas y puntos ciegos personales, sino que también representa un camino hacia una transformación más intencionada y sostenible. En su libro *¿Qué Tipo de Líder Eres?*, Ginger Lapid-Bogda (2007), presenta una nueva forma de cómo el Eneagrama puede ser utilizado como potente herramienta en el desarrollo del liderazgo. En su obra, nos ofrece una explicación de lo que es el Eneagrama y cómo se está utilizando en las organizaciones (incluyendo a Walt Disney, MTV y la BBC de Gran Bretaña) con el fin de destacar cómo cada tipo de personalidad puede fortalecer su capacidad de liderar desde el autoconocimiento y la gestión de sus hábitos emocionales, cognitivos y de conducta. Asimismo, explica como el eneagrama no encasilla, sino que libera; al reconocer las estrategias automáticas de cada tipo, los líderes pueden ampliar su rango de acción, cultivar relaciones más empáticas y tomar decisiones más sabias. En este sentido, el eneagrama no solo ofrece un mapa de la personalidad, sino una guía para el crecimiento interior y desarrollo del liderazgo.

### **2.2.3 El Eneagrama en contextos clínicos y educativos: validación científica**

El Eneagrama ha sido adoptado en psicoterapia (Bayne et al., 2021; Hook et al., 2021), asesoramiento vocacional y familiar (Matise, 2019), y en la formación médica (Cifuni et al., 2023) demostrando su potencial para promover la consciencia, la empatía y una mejor comunicación.

A través de Claudio Naranjo el Eneagrama recibió validación científica. En su libro *Caracter y Neurosis* (1994), incorporó este modelo ancestral con la estructura de las tipologías psicológicas modernas y delineó vínculos con los nueve tipos del Eneagrama y los perfiles psicopatológicos descritos por Freud, Reich, Karen Horney y Melanie Klein. Su método no era estadístico sino clínico y cualitativo: después de más de veinte años de trabajo empírico en una investigación de programas intensivos de psicoterapia como SAT (Seekers After Truth), Naranjo identificó los patrones de los eneatis, los mecanismos de defensa, los estilos de apego y las estructuras de carácter. Por ejemplo, vinculó el tipo 4 con rasgos depresivos y narcisistas, el tipo 5 con aspectos esquizoides y el tipo 6 con características paranoicas y ambivalencia afectiva.

Este procedimiento, que se basó en la observación rigurosa, la comparación con sistemas psicológicos establecidos y los efectos terapéuticos en conjunto con la Gestalt, la meditación y el teatro, proporcionó una verificación empírica de los núcleos motivacionales, los miedos y las fijaciones descritas por el modelo. A diferencia de interpretaciones especulativas o místicas, Naranjo ha proporcionado un enfoque clínico-científico que es una de las posibilidades más sólidas para legitimar el Eneagrama como un método psicológico y educativo. Su investigación, enseñanzas y escritos son referenciados a lo largo de la literatura y son la base para los planes de estudio en programas universitarios sobre desarrollo integral, inteligencia emocional y autoconciencia (Hook et al., 2021; Matise, 2007).

#### **2.2.4 El Eneagrama de los tres centros**

El modelo del Eneagrama, articulado y ampliado por autores como Riso (con el coautor Hudson), postula que la experiencia humana se filtra a través de tres centros primarios de inteligencia: el centro corporal instintivo (o visceral), el centro emocional y el centro mental. Cada uno de estos centros representa una forma primaria de relacionarse con el mundo. El centro corporal instintivo, está relacionado con la acción, el control, el impulso vital y la autonomía. El centro emocional está asociado con las relaciones, la imagen, la necesidad de estar conectado a los demás y el reconocimiento afectivo. Y, finalmente, el centro mental, es donde se realiza la planificación, el análisis, la seguridad y la gestión del futuro.

Según Riso y Hudson (2003), cada persona tiene la tendencia a sobre identificarse con uno de estos centros, lo que configura su tipo de personalidad en el Eneagrama o su rasgo principal. Cuando bloquea o reprime los otros centros, genera un desequilibrio que impacta la manera de ver el mundo y el desarrollo de la persona y las relaciones. Comprender esta dinámica permite moverse hacia un liderazgo más consciente, integral y sabio, al restaurar la comunicación entre los tres centros y recuperar su equilibrio natural.

El ser humano de por sí no es una unidad interior, sino una multiplicidad de "yoes", que compiten por el trono de la consciencia y la acción. Vivimos identificados con estas series de yoes transitorios, pensamientos, emociones y deseos contradictorios, y esto dispersa nuestra dirección interior, como explica Ouspensky (2004). Esta perspectiva se ve aún más impulsada en el trabajo de Claudio Naranjo (1994), quien, desde su investigación del eneagrama, muestra cómo estas fragmentaciones del yo se organizan en estructuras defensivas que distorsionan la percepción y nos alejan de la autenticidad.

Riso y Hudson (1999) extienden este concepto sugiriendo que cada tipo de personalidad representa una fijación adaptativa que se desarrolla en respuesta al dolor psicológico, construyendo una identidad parcial que desconecta al individuo de su verdadera esencia. Esta división crea una disonancia profunda entre lo que se piensa, se siente y se actúa, distorsionando la alineación del cuerpo, la mente y el corazón hacia un propósito auténtico y consciente.

A continuación, se da una descripción de cada centro según el trabajo de Riso y Hudson (1999):

#### ***2.2.4.1 Centro corporal instintivo.***

“La raíz de nuestra fuerza vital y vitalidad, la inteligencia del cuerpo, el funcionamiento básico vital y la supervivencia. El cuerpo tiene un papel muy importante, devolver consciencia al cuerpo, afirma la cualidad de la presencia. El cuerpo solo existe en el aquí y el ahora, en el momento presente. Por esto, todo trabajo espiritual o individual comienza con

retornar al cuerpo y conectar más con él. Los instintos del cuerpo son las energías más potentes con las que tenemos que trabajar interiormente, cualquier transformación verdadera debe incluirlas. El cuerpo tiene su propia sabiduría, siempre dice la verdad. Cuando habitamos nuestro cuerpo, este nos da sensación de plenitud, estabilidad, autonomía e independencia.”

#### ***2.2.4.2 Centro emocional.***

“Rara vez nos atrevemos a estar totalmente en el corazón. Cuando lo estamos suele ser algo avasallador; por lo tanto, sustituimos el poder del verdadero sentimiento por todo tipo de reacciones. Las cualidades del corazón son la fuente de nuestra identidad. Cuando uno abre el corazón sabe quién es, que no tiene nada que ver con lo que los demás piensen de uno y nada que ver con la historia pasada. Uno tiene una cualidad particular, un sabor, algo que es único e íntimamente propio. Es mediante el corazón que reconocemos y valoramos nuestra verdadera naturaleza. Cuando estamos en el corazón nos sentimos amados y valorados. Sentimos que la presencia del Amor mora en nosotros. Somos los conductos por los cuales entra el Amor en el mundo. Cuando tenemos cerrado y bloqueado el corazón, no solo perdemos contacto con nuestra verdadera identidad, sino que además no nos sentimos amados ni valorados. Esta pérdida es insoportable y buscamos la atención, afirmación y aprobación externa de una manera reactiva.”

#### ***2.2.4.3 Centro mental.***

“Nos sirve para encontrar el sentido de orientación y apoyo. Lastimosamente se ha desconectado de los aspectos de nuestra verdadera naturaleza que en algunas tradiciones espirituales llaman mente callada, que es la fuente de la orientación interior que nos da la capacidad de percibir la realidad tal como es. Nos permite ser receptivos a un conocimiento interior capaz de orientar nuestra acción. Rara vez accedemos a esa cualidad de la mente callada y espaciosa; por el contrario, en la mayoría de nosotros la mente es una parlanchina, y por eso hay personas que pasan años en monasterios y retiros, para acallar sus mentes inquietas que viven tratando de inventar alguna estrategia o fórmula para funcionar en el

mundo. La mente callada nos permite sentirnos enormemente apoyados, surge el conocimiento, la orientación interior y eso nos da seguridad para actuar en el mundo. Cuando están bloqueadas estas cualidades sentimos miedo.”

#### ***2.2.4.4 Los centros y las emociones básicas***

Por otro lado, Riso y Hudson detallan que cada centro tiene una emoción básica predominante: el corporal instintivo, la rabia o el enojo; el emocional, la tristeza o vergüenza; y el mental, el miedo. Y que cada una de ellas se puede transformar en coraje, valoración y confianza, respectivamente.

De la misma manera, afirman que las personas en su normalidad, abordan las emociones de tres maneras principales: expresándolas, reprimiéndolas o evitándolas/negándolas. Expresar las emociones implica manifestarlas de forma abierta, a menudo con intensidad, aunque esto no siempre significa que haya una verdadera consciencia o comprensión de lo que se siente. Por el contrario, reprimir implica contener la emoción, como resultado de considerarla inapropiada o sentir temor de las consecuencias; tal represión hace que un individuo se desconecte de la emoción y a tensiones internas que se somatizan. Por último, evitar o negar las emociones es una forma de defensa en la que la persona desvía su atención hacia otras actividades, racionaliza o bloquea lo que siente o no se permite entrar en contacto con su malestar. Estas son, escriben los autores, mecanismos de defensa que alejan a las personas de su experiencia directa con los sentimientos y mantienen patrones inconscientes y limitantes que frenan el crecimiento personal. Riso y Hudson dicen: “una de las claves del desarrollo espiritual es nuestra relación con los sentimientos. Cuando los reprimimos, los negamos o nos identificamos demasiado con ellos, perdemos contacto con lo que realmente somos” (Riso & Hudson, 1999, p. 85) Y el proceso de transformación comienza con la presencia, aceptación y disposición para sentir plenamente sin juzgar o evadir.

#### ***2.2.4.5 Autoconocimiento, liderazgo, transformación y aprendizaje en relación con los tres centros***

Uno de los mayores desafíos del liderazgo es la falta de coherencia entre lo que se piensa, siente y hace. Desde la perspectiva del eneagrama, estos tres centros: mente, emoción y cuerpo deberían equilibrarse e integrarse armónicamente para una toma de decisiones alineada con un propósito común y superior. Sin embargo, en la práctica, muchos líderes operan desde una fragmentación interna que restringe su capacidad de ejercer un liderazgo.

Cada uno de los centros representa una forma predominante de relacionarse con el mundo y de procesar e interpretar la realidad, una base fundamental para el trabajo educativo y terapéutico, que integra cuerpo, emoción y cognición (Hook et al., 2021; Matise, 2007). Uno de los primeros pasos para el autoconocimiento es observar cómo los centros operan, su configuración, es importante conocer cómo condicionan la forma habitual individual de ver y estar en el mundo. Observar si soy más mental, más emocional o más sensitivo, ayuda a aceptar que no hay equilibrio entre ellos, o sea, que están distorsionados, este es un punto de partida que aporta a una ruta para la transformación. Esta auto-observación honesta acompañada de un trabajo interior serio, permite empezar a generar un movimiento interior para que estos centros se desarrollen, se equilibren y pueda emerger el liderazgo, la intuición, la coherencia, la honestidad desde donde se actúa, y así, el poder dirigir cada paso hacia un propósito común o superior.

La intuición, podría considerarse un tipo de conocimiento que no deriva de la razón o la reacción emocional, sino del contacto directo con la experiencia. Según el esquema del Eneagrama desarrollado por Riso y Hudson (1999), la intuición aparece cuando el sujeto está con sentimientos de presencia y comienza a liberarse de los patrones automáticos del ego. En este estado de mayor consciencia, es posible acceder a una sabiduría interna que guía con mayor claridad y autenticidad las decisiones personales.

Riso y Hudson (1999) señalan que cuando una persona es capaz de mantener su presencia y actuar desde su centro esencial, no solo se transforma a sí misma, sino que se convierte en un ejemplo de transformación para otros. Por lo tanto, el liderazgo no nace de formulas o recetas externas, sino a partir de la conexión profunda con la verdad interna, que conduce a la coherencia, la compasión y la intuición vivida.

Cada uno de estos centros representa una vía distinta pero complementaria de procesar la experiencia: la mente reflexiona y da sentido, el corazón siente y da valor, y el cuerpo actúa e integra (Riso & Hudson, 1999). Cuando se experimenta a través de estos tres centros, el aprendizaje es mucho más profundo y penetrante.

### **2.3 UNA METODOLOGÍA PARA LA CREACIÓN DE ENTORNOS BA UTILIZANDO EL PODER CONJUNTO DE LA IMPROVISACIÓN Y EL ENEAGRAMA**

El psiquiatra chileno Claudio Naranjo, uno de los principales escritores del Eneagrama de la personalidad, notó una profunda correspondencia entre los personajes de La Comedia del Arte y los eneatisos o tipos de personalidad, viendo expresiones escénicas de las pasiones y fijaciones descritas en su modelo. En el Eneagrama de la Sociedad (2007), Naranjo explica cómo estos personajes eran representaciones teatrales de las patologías o mecanismos de defensa de la personalidad. Y en su libro *Carácter y Neurosis* (1994) sugiere que esos roles teatrales pueden ayudarnos a observar y desidentificarnos de nuestros propios personajes internos. Con esto, Naranjo muestra como el teatro y el Eneagrama se pueden combinar en una pedagogía simbólica y experiencial que promueve la introspección a través del reconocimiento de los patrones que nos moldean o limitan.

Esta conexión, así como las conexiones que se pueden encontrar entre el teatro esencial de Peter Brook y el Eneagrama (sec. 2.3.1) sugieren que la improvisación como vehículo y el Eneagrama como mapa, pueden usarse para crear una metodología de autodescubrimiento. El tema de este trabajo es precisamente construir una metodología para la creación de espacios Ba en entornos organizacionales basada en dichos pilares y cuyos aspectos generales se presentan en la sec. 2.3.2. (más adelante, en el capítulo 4 se hará una descripción más detallada de como dicha metodología se lleva al grupo de trabajo). En particular, la forma como la metodología propuesta ayuda a la construcción de un Ba se discute en la sec. 2.3.3 y se analiza en detalle en capítulos posteriores.

### 2.3.1 Conexiones entre el teatro esencial de Peter Brook y el Eneagrama

Peter Brook, reconocido como director y teórico de teatro británico, no hizo un aporte directo al eneagrama, pero su enfoque se alinea con algunos de sus elementos principales:

- Brook defendía un teatro esencial, libre de artificios, donde lo humano se manifiesta en su forma más pura (Brook, 1968). Esta búsqueda de lo esencial se retoma con el propio Eneagrama, que postula un camino de despojarse de las máscaras del ego para regresar a la verdadera naturaleza del ser.
- Brook veía el teatro como un laboratorio de transformación, tanto para los actores como para el público (Brook, 1993). De igual manera, el Eneagrama es más que una descripción de tipos de personalidad, ya que sirve como un proceso para el crecimiento personal y la transformación hacia la autorrealización (Riso & Hudson, 1999).
- Brook abordaba temas universales en su trabajo escénico, cruzando fronteras de cultura, idioma y geografía. Esta universalidad corresponde al enfoque del Eneagrama, que ve la experiencia humana según patrones universales y proporciona un sistema para comprender la diversidad de la psique a través de una visión integrada.
- Una de las ideas centrales en el trabajo de Brook es la presencia: la importancia de estar plenamente aquí y ahora como una condición necesaria para la autenticidad en el escenario. El Eneagrama enseña a estar presentes como el primer paso para despertar el ser y el estado en donde puede ocurrir la transformación, siendo un observador de nuestros diversos automatismos para desarrollar la atención y la consciencia. Como señalan Riso y Hudson (1999), “cada momento tiene la posibilidad de deleitarnos... si estamos aquí para verlo. [...] Cuando aprendemos a confiar en el momento y a valorar la consciencia, aprendemos a apagar el proyector

interno de estados de ánimo y comenzamos a vivir una vida mucho más interesante: la que realmente estamos protagonizando”.

- Uno muy relevante en este contexto podría ser la conexión entre el trabajo escénico propuesto por Brook y los tres centros del Eneagrama, la mente, la emoción y el cuerpo. Brook consideraba la actuación como una disciplina que debe involucrar y activar los tres centros. Durante sus talleres y producciones, promovía el contacto con el cuerpo, con el espacio y el presente (centro instintivo), el acceso a sentir como auténtico medio de expresión (centro emocional), y la atención y la consciencia eran ejes del pensamiento creativo y contemplativo (centro mental) (Brook, 1990; Brook, 1998). Este enfoque se alinea con el Eneagrama, ya que el crecimiento personal es una cuestión de desarrollar e integrar estos tres centros. A través del reconocimiento y acceso a estas dimensiones, los individuos pueden salir del piloto automático y operar desde su núcleo más verdadero. Por lo tanto, tanto el teatro de Brook como el Eneagrama proporcionan medios para recuperar el contacto con la plenitud del ser, formas de nutrir la presencia hacia lo posible.
- Un ejercicio interesante es el concepto de "como si", comportarse como si uno ya fuera el personaje que interpreta y uno creyera todo lo que siente, piensa y hace. El actor está habilitado para experimentar un conocimiento más profundo, algo que sabemos pero que aún no ha llegado a la completa consciencia, una herramienta para descubrir lo desconocido dentro de nosotros. Para el Eneagrama, el uso del ejercicio "como si" permite ensayar los tipos de mascarar o patrones de las personalidades en los que estamos atrapados, explorar los centros y también nuevas formas de ser para ponernos más en contacto con nuestra esencia. Como afirmó Brook (1993), “los detalles son el arte que conduce al corazón del misterio” (p. 40), y es en estas pequeñas obras de interpretación, hechas intencionalmente, que el "como si" funciona como un puente entre la persona actual y la persona que podría llegar a ser, un paso adelante para experimentar su versión más auténtica y sabia.

- La película Encuentros con hombres notables (1979) está dirigida por Brook, basada en la autobiografía espiritual de Gurdjieff, quien fue el que trajo esta herramienta desde oriente y la difundió en occidente. Esto refleja el interés que Brook ha tenido con los procesos de transformación interior. Brook incorpora varios aspectos centrales del Eneagrama: trabajar con los tres centros, la autoobservación, el despertar de la consciencia, etc. De esta manera, el trabajo del teatro de Brook no solo es un aliado del Eneagrama, sino que también es un trabajo sobre el ser.

### **2.3.2 Metodología Impro + Eneagrama**

En esta subsección se presentan los aspectos generales de la propuesta metodológica experiencial de este proyecto, la cual integra la improvisación y el Eneagrama, y que será puesta en práctica con un grupo de trabajo según se describe y analiza en los capítulos 4 y 5 de esta tesis.

En el marco de esta investigación, se propone una educación organizacional innovadora que, a través de la improvisación como teatro educativo y el Eneagrama de los tres centros, como aprendizaje integral, permite la construcción de un Ba dinámico: un espacio compartido donde los colaboradores intercambien conocimiento tácito y explícito de forma creativa y significativa.

La metodología propuesta ha sido desarrollada y validada a lo largo de más de 20 años por Catalina Rico. Ha sido implementada en distintos entornos: con equipos empresariales, personas, familias, instituciones educativas, jóvenes en búsqueda de su vocación, parejas, padres de familia, docentes y universidades, entre otros. Como tal, la metodología puede considerarse una propuesta disruptiva e innovadora de educación integral y autoconocimiento en acción, a través escenarios de aprendizaje creativos, con dinámicas lúdicas y reveladoras. En el ámbito organizacional promueve el autoconocimiento, el desarrollo de talentos y la innovación, y ayuda a transformar los líderes y la cultura, mediante un enfoque práctico que impulsa el crecimiento personal y colectivo hacia el bien común.

### 2.3.2.1 *¿En qué consiste?*

Las técnicas de improvisación unidas al Eneagrama son una alternativa para la exploración de la personalidad que da la posibilidad de vivenciar, conocerse y ampliar las maneras de pensar, sentir y actuar. La metodología propuesta amplía la capacidad de ambas herramientas en su utilización, explotando su riqueza y ayudando a lograr resultados interesantes para el propio conocimiento, el de los demás y para el intercambio de conocimiento tácito en un grupo. Así, la improvisación ayuda a exponer muchos comportamientos que surgen de cada participante o actor, los cuales son observados a la luz del Eneagrama para promover y profundizar en el autoconocimiento y el desarrollo. Un aspecto importante es que los ejercicios teatrales no tienen textos ni libretos, con el fin de que el personaje fluya y se exprese con libertad y así pueda observarse y darse cuenta de su propia creación.

Podría decirse que la impro constituye un vehículo que permite al actor explorar, en acción, sus formas de pensar, sentir y actuar, así como sus reacciones espontáneas y aspectos invisibles de sí mismo; mientras que el Eneagrama ofrece un mapa de autoconocimiento, autodescubrimiento y desarrollo humano que orienta al individuo en el inicio de un camino hacia la transformación. Ambos procesos se potencian mediante la autoobservación, la interacción con el otro y la práctica de la presencia, entendida como “el primer paso para despertar el ser y permitir que ocurra la transformación” (Riso & Hudson, 1999, p. 54). Como señala Brook (1993), el escenario es “un laboratorio vivo donde, a través de la acción y la escucha, el actor puede descubrir lo que la mente aún no sabe” (p. 42).

En esta línea, la impro es una herramienta potente para trabajar el autoconocimiento. Es a través de la acción corporal y escénica que las personas evidencian las formas en que están acostumbradas a comportarse y a relacionarse con el mundo. Esta metodología integra las dimensiones humanas, trabajando con el cuerpo, la emoción y la mente como centros interdependientes. Como dice Ouspensky (1996): “el estudio de sí mismo debe comenzar con el estudio de los tres centros.” (p. 8), y es aquí donde el Eneagrama entra como un mapa para identificar automatismos y abrir puertas a la transformación.

Algunas características de la metodología son las siguientes:

- La metodología es experiencial, pues es extrapolable a las situaciones laborales y de la vida en todos sus ámbitos y es integradora de todas las dimensiones humanas (cuerpo – instinto, emoción, mente y espíritu).
- Esta metodología puede considerarse tanto constructivista como construccionista, en la medida en que facilita que las personas y los equipos descubran sus propias soluciones a partir de sus experiencias previas (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978) y del diálogo colectivo que posibilita la co-construcción de significados compartidos (Berger & Luckmann, 1966; Gergen, 1995). Asimismo, es transformadora, en cuanto promueve un cambio profundo de las perspectivas y amplía la comprensión, generando procesos de liberación personal y colectiva, en línea con lo planteado por Mezirow (1997) en su teoría del aprendizaje transformativo.
- Esta metodología no clasifica a las personas con un número o tipo de personalidad. Usa el eneagrama como un mapa de autodescubrimiento, la impro un vehículo experiencial, divertido y profundo para transitarlo, evidenciar la personalidad y desarrollar habilidades humanas, involucrando mente, emoción y cuerpo.

### ***2.3.2.2 ¿Cómo se potencian la Impro y el Eneagrama en su interacción?***

El Eneagrama enriquece la impro con información sobre el comportamiento y desarrollo humano, y la impro le ofrece al Eneagrama herramientas de entrenamiento de situaciones de la vida real que al vivenciarlas facilitan el “darse cuenta” la reflexión y la introspección del Eneagrama. El Eneagrama le ofrece información para la creación de personajes a la impro y la impro le da movimiento y vida al Eneagrama.

Los ejercicios de impro, o el juego, propician experiencias que llevan a observaciones profundas y reveladoras sobre aspectos que bloquean el desarrollo de talentos, potenciales y competencias, y a su vez, permiten que emerja el conocimiento tácito, lo invisible. Es un

proceso de formación lúdico, práctico y humano que tiene como intención acompañar a las personas, ya sea a nivel individual u organizacional en la transformación del Ser para conectarse, servir y dejar emerger a un propósito a través de escenarios creativos que promuevan el aprendizaje innovador experiencial.

Tenemos un guión, nos acostumbramos a ser los mismos sin explorar nuevas formas, nuevos comportamientos. Es importante que las personas se conozcan, sepan cuál es su forma de ver el mundo, y como lo perciben los demás. Cada persona debe saber quien es para que sepa lo que es capaz de dar, para que se sienta merecedor de recibir y en cualquier lugar donde esté pueda cumplir su propósito.

Es importante que cada persona conozca cual es el rol en el que más se siente “cómodo” o cuales son los roles que más actúa, solo así podrá liberarse de sus limitaciones y con consciencia y trabajo, volverlos sus aliados. La liberación le permite ser responsable de sus actos, construir su propio escenario, elegir un papel sin identificarse con él y jugar en la misma vida a representar los roles que necesita para generar resultados de bienestar y así puedan primar las necesidades reales en vez de los deseos egoicos.

El Eneagrama no es para aprenderse de memoria; si fuera así, sólo serviría como teoría pura y dura, es decir, como ampliación de nuestros conocimientos generales y ésta no es su finalidad. La impro interioriza al Eneagrama, es decir, lo lleva al campo de las sensaciones y, como consecuencia, nos conduce al «darnos cuenta», de este modo, pasa a formar parte de nuestra vida en un sentido más amplio y nos permite conocernos mejor, esta metodología busca que aprendamos a observarnos y a darnos cuenta de las ataduras de nuestra personalidad, de los roles que representamos en nuestros diferentes escenarios de la vida, este es el primer paso para liberarnos, y así, poder desarrollar nuestros potenciales, vivir más desde nuestra esencia y alinear el corazón, la mente y el cuerpo para ser cada vez más coherentes con lo que verdaderamente somos.

### **2.3.3 Metodología Impro + Eneagrama como aporte a la Teoría de la Creación de Conocimiento**

En lo que se destacó en el capítulo 1 de este trabajo final, las organizaciones sufren un gran handicap de jugarlas a la práctica el conocimiento tácito grupal. En concreto, para la Teoría de Creación de Conocimiento Organizacional de Nonaka et al. hay una gran distancia entre los conceptos y el qué hacen los miembros de la organización en sus rutinas cotidianas. Para esa teoría, el modelo SECI, el Ba, las katas, los niveles de conocimiento tácito grupal son conceptos útiles para entender cómo se crea y se comparte el conocimiento, pero raramente ofrecen métodos claros y concretos para que un equipo los aplique a sus contextos de trabajo. La TCCO no formula explícitamente el proceso práctico pedagógico del aprendizaje individual y colectivo, limitándose a hacer la descripción de las dinámicas de conocimiento en términos macro.

A partir de las últimas consideraciones en torno a la dificultad que tienen la creación y la transmisión del conocimiento tácito grupal conduce a la consideración que los Ba son importantes para elevar la calidad de ese conocimiento. La investigación plantea una metodología de creación de Ba para ejercitar y desarrollar la conexión humana, la presencia y la capacidad de aprendizaje colectivo dentro de entornos organizacionales. Las secciones anteriores de este capítulo han delineado los elementos básicos de la metodología propuesta, el cual se fundamenta en dos pilares: el Eneagrama como mapa de autoconocimiento y la improvisación como vehículo experiencial que permite a la persona recorrer ese mapa, permitiendo la observación de los comportamientos, la interacción con el otro y la profundización en el autoconocimiento y el desarrollo de talentos.

En lo que queda de esta sección se va puntualizar como la metodología propuesta sirve en el propósito de realizar en la práctica los conceptos más importantes de la teoría de Nonaka.

#### ***2.3.3.1 Relación con el modelo SECI***

La improvisación teatral, al basarse en la espontaneidad, la presencia, el riesgo y la cooperación, constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades humanas

como la adaptabilidad, la humildad ante el error, la escucha activa, la toma de decisiones en la incertidumbre, la apertura a los demás, la creatividad, la innovación y el liderazgo. Desde esta perspectiva, la impro puede vincularse con la teoría de la creación de conocimiento organizacional, en particular con el modelo SECI (Nonaka & Takeuchi, 1995), al favorecer un *ba* vivo: un espacio compartido de aprendizaje en el que las personas no solo trabajan, sino que también crecen y encuentran sentido a lo que hacen.

El proceso de improvisación pone en funcionamiento, por naturaleza, las fases del modelo SECI. Las escenas son una experiencia compartida, en la que participan el cuerpo, la emoción y la mente, que sería la Socialización. A partir de este momento, los participantes producen y expresan sus reflexiones sobre la escucha, sobre el error, sobre el vacío, lo que representa la Externalización. Estas experiencias se producen a la vez que se organizan y se les atribuye un sentido a través de marcos como puede ser el Eneagrama o el liderazgo sabio, en la Combinación. Al final, las enseñanzas que se van generando se hacen visibles en nuevas formas de actuar y de patrones de respuesta más conscientes, más flexibles, más creativas, o sea, la Internalización. De este modo, la improvisación se transforma en un medio experiencial y transformador de la práctica para operar la trampa del ciclo SECI.

Esta estrategia guarda una relación evidente con el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que explica cómo se construye el conocimiento a través de la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización, la experimentación activa... Kolb y Nonaka coinciden plenamente en que el aprendizaje no es sólo acumulación de información, sino que es un proceso dinámico que no separa el tipo de conocimiento -cognición, emoción, acción- de su carácter orgánico. En este sentido, la metodología Eneagrama + Impro complementa el modelo SECI al poner en equilibrio los tres centros -mente, emoción y cuerpo- y a facilitar que el conocimiento tácito pase a ser explícito en los contextos sociales, lo que refuerza la gestión del conocimiento en el marco de un liderazgo sabio.

### ***2.3.3.2 Relación con las Katas***

Esta propuesta metodológica también se adapta a las Katas de conocimiento, que son rutinas sistemáticas para una toma de decisiones sólida (Nonaka & Takeuchi, 2019). Los ejercicios de improvisación teatral se proponen como Katas de coaching, donde cada una tiene un

proposito de aprendizaje integral, ya que pueden experimentarse en el cuerpo, la emoción y la mente de manera práctica, lúdica y colaborativa, propiciando el intercambio de conocimiento.

### ***2.3.3.3 Relación con el conocimiento tácito, el líder sabio y la phronesis***

Agregar improvisación teatral en entornos corporativos dentro de las empresas no solo habilita un espacio para el intercambio de conocimiento tácito y explícito, sino que también promueve el autoconocimiento, la autorreflexión, la creatividad, el desarrollo de habilidades y el juego, características esenciales para humanizar las organizaciones. Vera y Crossan (2004) argumentan que los principios fundamentales de la improvisación teatral, como aceptar, escuchar, colaborar y estar presente, pueden mejorar el potencial creativo y colaborativo de los equipos de trabajo. En particular, West, Hoff y Carlsson (2017) demostraron experimentalmente que una intervención con improvisación teatral mejoró la creatividad a nivel individual y grupal, y la capacidad de juego dentro del ámbito organizacional. Estos hallazgos muestran cómo la improvisación funciona como una estrategia exitosa para transformar las experiencias colectivas en las empresas.

Esta unión de intuición y coherencia es similar a la noción aristotélica de phronesis, o sabiduría práctica, como lo retoman Nonaka y Takeuchi (2019) para su modelo de Líder Sabio. La phronesis no es solamente conocimiento técnico (techne) o racional (episteme), es una forma de saber que se basa en la experiencia vivida y orientada hacia la acción ética en contextos reales y complejos. Un líder sabio actúa desde la integración de su ser, combinando intuición, juicio moral y visión del contexto. En este sentido, el trabajo del Eneagrama al favorecer la consciencia de los automatismos del ego y facilitar la integración de los centros de pensamiento, sentimiento y acción, constituye una vía para el desarrollo de la phronesis.

Desde este punto de vista, el desarrollo de la phronesis en los líderes de las organizaciones es una necesidad ética y a su vez estratégica: permite tomar decisiones oportunas, sensatas y sostenibles en escenarios de alta complejidad. Por lo tanto, desarrollar prudencia en los líderes requiere procesos de autoconocimiento, reflexión, experiencia y presencia, tal como

lo propone esta investigación, a través de una metodología que integra la improvisación teatral y el Eneagrama, y la práctica de la presencia. Este proceso en un ambiente seguro y colaborativo facilita el desarrollo de la phronesis ya que los participantes pueden desarrollar presencia, escucha activa, adaptabilidad y creatividad, competencias clave para el liderazgo sabio (Nonaka, I., & Takeuchi, H., 2011).

#### ***2.3.3.4 Relación con los entornos Ba***

Dentro de la Teoría de Creación de Conocimiento, el *Ba* organizacional se entiende como un espacio experiencial, relacional y significativo en el que surge conocimiento encarnado, reflexivo y ético (Nonaka & von Krogh, 2009). Las prácticas teatrales, al reconocer el cuerpo y la emoción como vías legítimas de aprendizaje, facilitan la activación equilibrada de los tres centros del Eneagrama, mente, corazón y cuerpo, en un proceso de transformación. En este sentido, Brook (1993) señala que el actor puede “ascender y descender por las escalas del significado”, generando conocimiento desde una casa interior de tres niveles habitada en plenitud.

El teatro, al despojar de artificios en la búsqueda de la verdad humana, se aproxima a la noción de *Ba* como “espacio vacío”: un lugar abierto a la improvisación, la experimentación y el encuentro auténtico, libre de juicios. En este marco, actividades como el trabajo corporal, el diálogo reflexivo, el aprendizaje colaborativo y los momentos de conceptualización permiten integrar pensamiento, emoción y acción como una unidad.

Así, los escenarios *Ba* trascienden lo informativo y se convierten en ámbitos de transformación personal y social. La improvisación teatral, al involucrar la presencia corporal, la espontaneidad mental y la conexión empática con los demás, posibilita que el aprendizaje se experimente más allá de lo conceptual y se viva en carne propia. Practicada en un *Ba*, se convierte en un horizonte donde emerge conocimiento tácito, relacional y colectivo, abriendo caminos de autenticidad, confianza y nuevas formas de ser y liderar.

En esta investigación, el juego generado por la improvisación es la base metodológica: cuanto más el participante se permite entrar en la escena, jugar, creer en lo que dice y escucha, interactuar con el otro, más se genera una experiencia vivida semejante a una película de la cual es protagonista. Al finalizar, la reflexión individual y colectiva sobre lo acontecido abre

la posibilidad de revelaciones profundas acerca de la manera de actuar en la vida cotidiana y de comprender el mundo desde nuevas perspectivas.

#### ***2.3.3.5 Metodología Impro+Eneagrama como propuesta innovadora para crear entornos Ba***

De las anteriores observaciones se desprende que la incorporación del aprendizaje experiencial con los tres centros del Eneagrama puede proporcionar situaciones de aprendizaje más humanas, conscientes y profundas. Este enfoque es ventajoso no solo para aumentar el conocimiento sino también para desarrollar la sabiduría práctica (phronesis) que se requeriría para un liderazgo ético y adaptativo en la visión del líder sabio, como han postulado Nonaka y Takeuchi (2011). Aprender desde el cuerpo, el corazón y la mente no es solo una estrategia pedagógica sino un camino hacia la integración personal y la innovación organizacional sostenible.

A través de una revisión de investigaciones académicas y artículos publicados en revistas de la industria, se observa que la improvisación teatral y el teatro educativo se han implementado en entornos organizacionales para mejorar la comunicación, creatividad y trabajo en equipo. Sin embargo, parece no haber un trabajo identificado que combine el enfoque de Peter Brook, el de Jhonston, el modelo SECI de Nonaka y Takeuchi, junto con la construcción de un Ba organizacional para el intercambio de conocimiento y desarrollo de habilidades como el liderazgo sabio.

Esta investigación introduce una propuesta innovadora que fusiona conocimientos de diferentes teorías y prácticas como la improvisación teatral y el Eneagrama de los tres centros y que puede enriquecer el desarrollo del conocimiento organizacional, el liderazgo sabio o desarrollo de habilidades, el conocimiento tácito individual y grupal, el modelo SECI. A través de esta sinergia, se busca fomentar la humanización de las organizaciones diseñando escenarios de aprendizaje, “Ba” para que el conocimiento emerja.

El Eneagrama ofrece una idea profunda de la dimensión humana al integrar los tres centros: mente, emoción y cuerpo, que usualmente son tratados de manera fragmentada en modelos organizacionales clásicos. Aporta una visión de autoconocimiento del punto de partida del sujeto, potenciando el proceso de aprendizaje. Esta herramienta permite abordar el vacío dejado por la TCCO aportando a la creación de Bas vivos para intercambiar el conocimiento.

## CAPÍTULO 3

### 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

*“El conocimiento surge de la práctica transformadora.” Lewin (1946)*

De acuerdo con lo expuesto en los capítulos previos, esta investigación propone un enfoque para la creación de entornos Ba activos a partir de la improvisación teatral y el Eneagrama de los tres centros. Este capítulo desarrolla la metodología que sustenta dicho enfoque, al articular los roles de los investigadores, las estrategias empleadas y los criterios de validez. La puesta en práctica de ese enfoque con un grupo de trabajo en una organización será presentada en los capítulos 4 y 5, para cuyo análisis es necesario tener presente una metodología de investigación que se adapte a la intervención propuesta. Dicha metodología será presentada en este capítulo. En particular, la sección 3.1 a continuación describe como se organiza el equipo de investigación y como se plantea la estrategia metodológica general para el trabajo. Las secciones 3.2 y 3.3 describen respectivamente las metodologías seguidas por los investigadores principales (investigación-acción, sec. 3.2 y etnografía/autoetnografía, sec. 3.3) y la sección 3.4 describe como se triangulan los hallazgos a través del método hermeneúutico.

El problema de investigación planteado, cómo construir un Ba experiencial o vivo que propicie el intercambio de conocimiento y el desarrollo de habilidades humanas en las organizaciones, posee características que lo hacen complejo: no se trata de medir variables aisladas, sino de comprender un proceso dinámico, colectivo, relacional y cargado de significados subjetivos. Por ello, la elección metodológica respondió a la naturaleza misma del problema. La investigación-acción ofreció un marco adecuado para intervenir y, al mismo tiempo, reflexionar sobre la práctica, generando aprendizaje en ciclos continuos. La autoetnografía resultó indispensable para capturar la experiencia encarnada y subjetiva de la investigadora-participante, reconociendo que el conocimiento tácito y relacional solo puede ser comprendido desde dentro. Finalmente, la hermenéutica permitió interpretar los sentidos profundos de las interacciones, gestos, emociones y silencios que emergieron en el proceso, revelando el significado de la creación del Ba más allá de la mera descripción de eventos. En

conjunto, estas tres metodologías ofrecieron la coherencia necesaria para atender la complejidad del fenómeno y explorar la utilidad de una propuesta experiencial basada en improvisación teatral y Eneagrama de los tres centros.

### **3.1 INVESTIGADORES, ROLES Y METODOLOGÍAS**

Esta investigación se realizó con dos investigadores principales, quienes ocupan roles diferentes con distintas miradas que se prestan para generar una estrategia metodológica pertinente y útil. Adicionalmente hay un equipo de apoyo, de acuerdo a la siguiente organización:

- Investigador 1 (Catalina Rico): Es la persona encargada del taller, quien usa principalmente la metodología investigación-acción (sec. 3.2.), ya que es la que planifica, diseña la experiencia, toma decisiones, interviene en el contexto, realiza los ajustes y va tomando nota de las observaciones para obtener los datos del proceso.
- Investigador 2 (Juan Esteban Arias): Para complementar la mirada, se decide aprovechar a uno de los participantes del proceso para que cumpla el rol de investigador. Como uno de los miembros del equipo de líderes y gracias a esta posición, tiene un punto de vista privilegiado en ver y reflexionar cómo las distintas dinámicas que se van proponiendo lo van afectando en el transcurso del proceso y cómo esto afecta también al equipo durante la semana laboral (ver sec. 3.3. Etnografía/Autoetnografía). Con el fin de preservar la objetividad y la calidad de su participación, se acordó que durante el desarrollo de las sesiones él asumiría exclusivamente el rol de participante. No conocía de antemano las dinámicas que se realizarían, ni los criterios de observación aplicados, y se evitó cualquier conversación sobre el contenido o los efectos del proceso mientras este estaba en curso. Esta decisión metodológica fue para lograr una experiencia genuina, libre de su papel como investigador. Solo cuando terminó la intervención se le pidió realizar un ejercicio de reflexión detallado para aprovechar su posición estratégica. Esto permitió una retroalimentación reflexiva de la autoetnografía y la etnografía del

proceso desde una visión interna, así como desde una externa basada en el marco conceptual del investigador del estudio.

- Equipo de apoyo: Durante el proceso también participaron dos personas de apoyo a la investigación, una asistente observadora y una asistente de filmación.

La coherencia en el diseño metodológico utilizado en esta investigación para la recolección de datos, se logra mediante la triangulación de la investigación acción, la etnografía y la autoetnografía (ver sec. 3.4 Método Hermeneútico). Esta combinación aborda la complejidad del fenómeno a estudiar: la emergencia de espacios Ba como sitios vivos de intercambio de conocimiento, significado y transformación, traídos a la práctica con una metodología experiencial que une el eneagrama y la improvisación teatral.

La investigación acción aporta una dimensión pragmática y transformadora, mientras que la autoetnografía y la etnografía contribuyen con profundidad en la experiencia subjetiva y el efecto de los participantes en la intervención. Vélez-Castiblanco (2012) declara como parte de su tesis que el significado de una intervención organizativa no solo se da por los resultados, sino por las emociones, intenciones y aprendizajes que surgen en el proceso.

La combinación de estos métodos revela lo que ocurre en la mente, en las emociones, en el cuerpo de los participantes y también en el equipo y en el ambiente Ba. Esta combinación ayuda a captar el nuevo conocimiento tácito individual y grupal que emerge: “Las intervenciones no están determinadas únicamente por las herramientas y modelos, sino también por las intenciones y la presencia de los actores que las realizan” (Vélez-Castiblanco, 2012, p. 13).

Figura 6. Equemática del equipo y la metodología



Figura 7. Ejercicios de activación y atención



Figura 8. Ejercicio pirámide de gestos



Figura 9. Relajación



### 3.2 METODOLOGÍA 1: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Como se explicó en la sección 3.1., el investigador 1 basa su trabajo en la metodología Investigación-Acción, la cual se implementa directamente en los talleres. A continuación, una descripción general de la metodología y de la forma en que se aplica en el presente trabajo.

### 3.2.1 Generalidades de la metodología investigación-acción

La investigación-acción es una metodología de investigación aplicada principalmente en las ciencias sociales, cuyo propósito central es generar cambios transformadores a partir de la articulación entre la acción práctica y el proceso investigativo. A diferencia de otros métodos, que tienden a observar desde una distancia relativamente neutra, la investigación acción pide al practicante que se integre con el proceso dinámico de cambio, de manera que también sea un participante con los demás actores y que reflexione, actúe e interfiera conjuntamente la realidad de la cual todos son parte, mediante un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión crítica (Lewin, 1946).

El concepto fue introducido por Kurt Lewin en la década de 1940, quien describió la investigación-acción como un proceso en espiral compuesto por etapas sucesivas de diagnóstico, acción y evaluación de resultados. Este enfoque se consolidó como una alternativa que combina el análisis riguroso con la participación activa de los involucrados, bajo la premisa de que las personas tienden a adoptar con mayor facilidad los cambios cuando participan en su diseño y ejecución (Lewin, 1946).

En el entorno de las organizaciones, la investigación-acción se transformó en el fundamento del desarrollo organizacional (OD). En resumen, de su filosofía subyacente, Wendell L. French y Cecil Bell lo definieron como "la mejora de la organización mediante la investigación-acción". Estos autores, junto con otros científicos del comportamiento, afirman que la participación activa de los individuos en las decisiones que les afectan es fundamental para lograr un cambio efectivo y duradero; su postura está inspirada en lo propuesto por Lewin. De acuerdo con lo que dijo Lewin, la administración racional de lo social avanza en un espiral de pasos que incluyen evaluar resultados, planificar y actuar. Esto fortalece el carácter dinámico y participativo de esta perspectiva (French & Bell, 1990).

Se pueden identificar tres etapas fundamentales en este modelo de cambio planificado:

- Descongelamiento (Unfreezing): consiste en generar consciencia sobre la necesidad de cambio dentro del sistema organizacional. Implica cuestionar las prácticas establecidas, reconocer problemas y abrir espacios para la reflexión, de manera que las personas se preparen psicológica y emocionalmente para modificar sus conductas (Lewin, 1946).
- Cambio (Changing): en esta etapa se introducen y prueban nuevas formas de comportamiento, procesos o estructuras. Incluye la exploración de alternativas, la puesta en marcha de acciones correctivas y el aprendizaje a través de la práctica, generalmente mediante la colaboración entre consultores y miembros de la organización (French & Bell, 1990).
- Recongelamiento (Refreezing): finalmente, los nuevos comportamientos o prácticas son evaluados y, si resultan eficaces, se consolidan e integran en la cultura organizacional. El objetivo es que las mejoras logradas no sean transitorias, sino que formen parte estable de la manera en que la organización opera (Lewin, 1947).

Figura 10. Cierre, qué se llevan de la sesión



Figura 11. Ejercicio pirámide de gestos



Figura 12. Equipo de líderes



Figura 13. Ejercicio de atención y activación



En términos de su aplicación, como señala Denscombe (2010), este enfoque es apropiado cuando el objetivo del estudio en cuestión es abordar un problema basado en la práctica o desarrollar una nueva práctica. Así mismo, como señalan Reason y Bradbury (2008), esta metodología es particularmente apropiada cuando se desea producir conocimiento práctico, que se genere a través de los diálogos y experiencias de las personas que participan en el proceso. Esta metodología es una mirada interior que construye, “La investigación-acción trata de trabajar hacia resultados prácticos, y también de crear nuevas formas de comprensión, ya que la acción sin reflexión y entendimiento es ciega, al igual que la teoría sin acción carece de sentido” (Reason & Bradbury, 2001, p. 2).

### 3.2.2 Metodología investigación-acción en el presente trabajo

El acto de la investigación acción, un proceso en espiral y reflexivo que gira en torno a los ciclos de planificación, actuación, observación y reflexión, se adapta bien al trabajo de metodologías experienciales como ésta y lo que emerge en las sesiones puede alimentar los aprendizajes de la siguiente sesión. En este sentido, la investigación no solo busca comprender cómo se crean espacios Ba dentro de una organización, sino también probar,

ajustar, compilar y documentar esta experiencia que permite la activación e intercambio del conocimiento tácito individual y grupal, mediante la improvisación teatral y el eneagrama.

En esta investigación, el Investigador 1 adoptó una función polivalente como facilitador, observador y aprendiz, lo que lo posiciona como investigador-practicante dentro del contexto de la investigación-acción. Se consideró apropiada esta metodología, ya que la creación de espacios Ba requiere entender procesos emocionales, simbólicos y relacionales desde un punto de vista interno. En este contexto, el hecho de que el Investigador 2 formara parte del equipo contribuyó a ofrecer una perspectiva situada y vivencial acerca de cómo las dinámicas de improvisación teatral y Eneagrama influían en su experiencia individual y en la grupal, lo que enriqueció la interpretación de los fenómenos estudiados.

A continuación, se describen los principios e instrumentos que se emplean en la investigación, en los cuales se usa el enfoque metodológico de la investigación-acción (Herr & Anderson, 2015; Reason & Bradbury, 2001):

- Entrevistas preliminares: Se realizó una entrevista sobre algunos aspectos de la historia personal de cada participante, para conocer un poco más a fondo sobre cada uno, su contexto familiar, sus habilidades, su personalidad.
- Entrevista de seguimiento (sesión 4): Se envió una segunda entrevista individual a los participantes para preguntarles qué habían aprendido en las 3 primeras sesiones, donde se activaron los tres centros: cuerpo, emoción y mente.
- Instrumento de observación para las emociones: Con el fin de profundizar en la observación se diseñó un instrumento de evaluación en formato de hoja individual. Tanto para autocalificarse como calificar a los compañeros, para identificar las emociones básicas: tristeza, miedo y rabia, y en las maneras de reaccionar: represión, expresión o evasión. Como insumo para el proceso de reflexión y darse cuenta.
- Instrumento de observación para los personajes del líder sabio: Se diseñó un instrumento de evaluación con los 6 personajes del líder sabio para usarlo durante las sesiones, para autocalificarse y calificar a los compañeros, para documentar cuál

personaje del líder sabio emergía durante las sesiones en cada uno de los participantes.

- Cuestionario del Caballero de la Armadura Oxidada: Se les pide que lean el primer capítulo del libro de Rober Fisher y que respondan el cuestionario con base en lo que significa para ellos la armadura del caballero.
- Ciclos reflexivos: Se utilizó en la construcción de las sesiones. Las sesiones se planeaban, diseñaban e implementaban, y al observar lo que emergía durante cada una, se pudo reflexionar sobre la siguiente sesión y hacer los ajustes necesarios, repitiendo el ciclo.
- Diario reflexivo del investigador: Al final y durante cada sesión se dedicó un tiempo para llevar un registro de decisiones, percepciones y aprendizajes de la investigación, atesorar la información valiosa.
- Grabaciones de video: se registraron las sesiones con autorización del grupo, lo cual permitió documentar el proceso desde una perspectiva amplia y detallada, tanto colectiva como individual, cuidando el anonimato de los participantes. Se usaron como material de apoyo para el análisis posterior, y fueron revisadas como parte del proceso reflexivo y hermenéutico, permitiendo profundizar en la interpretación de la experiencia y triangular con las notas de campo y las observaciones directas (Herr & Anderson, 2015).
- Reuniones de retroalimentación: al inicio de cada sesión, se preguntaba a los participantes cómo se sentían con el proceso y se incorporaron comentarios en los ajustes de la intervención.
- Diseño iterativo: dependiendo de la reacción del grupo se modificaban las actividades propuestas durante la sesión y se tenía en cuenta para el diseñar las siguientes. Se verificaba cómo recibían los ejercicios y si eran adecuados para el nivel del equipo.
- Principios éticos y colaborativos: se partió de la participación voluntaria, el intercambio libre de conocimiento y reflexión compartida. Se les expresó que nada era obligatorio, que su contribución era muy útil para el crecimiento de todos, generando las bases de respeto y confianza.

### **3.3 METODOLOGÍA 2: ETNOGRAFÍA/AUTOETNOGRAFÍA**

Como se explicó en la sección 3.1., el investigador 2 basa su trabajo en la metodología etnográfica/autoetnográfica. A continuación una descripción general de la metodología y de la forma en que se aplica en el presente trabajo.

#### **3.3.1 Generalidades de la metodología etnográfica/autoetnográfica**

La etnografía y la autoetnografía son metodologías cualitativas que permiten comprender en profundidad las dinámicas sociales, culturales y personales en contextos específicos, al ser capaces de ofrecer una visión más cercana de la experiencia de los participantes en un entorno sociocultural particular. Ambas parten de la idea de que la experiencia humana solo puede interpretarse de manera adecuada cuando se considera en relación con su entorno, sus prácticas y significados.

En la etnografía, el foco de atención es la observación y a largo plazo del investigador en el terreno, con el objetivo de explicar e interpretar las interacciones cotidianas, los comportamientos sociales y las estructuras de significados que se comparten. El etnógrafo toma un enfoque de inmersión que le facilita comprender los códigos culturales, tanto explícitos como implícitos, con el objetivo de brindar una descripción minuciosa y analíticamente meticulosa del fenómeno que se investiga. Según Holliday: "El investigador tiene la posibilidad de adoptar varios puntos de vista —observador, facilitador, participante— en la investigación etnográfica, lo que le permite obtener una visión multifacética de las prácticas sociales en marcha" (Holliday, 2007, p. 63).

La autoetnografía, por su parte, incluye de forma explícita la voz y la experiencia del propio investigador o miembro como elemento del procedimiento de investigación. Esta metodología tiene en cuenta la subjetividad como fuente legítima de conocimiento y posibilita que se reflexione acerca de cómo las experiencias personales se conectan con marcos sociales y culturales más extensos. De este modo, la autoetnografía no solo registra vivencias personales, sino que además facilita la comprensión de fenómenos en grupo desde

una perspectiva crítica e íntima: "La autoetnografía acepta y reconoce la subjetividad, las emociones y el impacto del investigador en la investigación, en vez de encubrir estos puntos o suponer que son inexistentes" (Bochner, Adams y Ellis, 2011, p. 273).

La autoetnografía y la etnografía son enfoques que aportan a la investigación cualitativa al brindar una perspectiva holística que fusiona lo individual con lo colectivo y lo personal con lo social. Su valor reside en la capacidad de producir conocimiento que esté situado, contextualizado y profundamente vinculado con la vida diaria de los actores sociales. La autoetnografía, según Denscombe (2010), ofrece una manera ética y significativa de examinar cómo el conocimiento se modifica desde el interior hacia el exterior. Por otra parte, la etnografía contribuye a entender significados e interacciones en un entorno y situación. Cada una de ellas facilita la captura de elementos fundamentales de la transformación organizacional y aporta a la perspectiva del investigador principal de forma profunda.

### **3.3.2 Etnografía/Autoetnografía en el presente trabajo**

La importancia de este enfoque reside en que la creación de espacios Ba conlleva procesos simbólicos, emocionales y relacionales que sólo se pueden comprender completamente desde una perspectiva interna. Por esta razón, se incorporó a un investigador participante que, al formar parte del equipo, aportó una visión de campo y contextual sobre cómo las dinámicas del Eneagrama y la improvisación teatral incidían en su experiencia individual y en la grupal. Específicamente, el aporte del Investigador 2 hizo posible observar directamente la manera en que se conformaban las dinámicas del Ba durante las sesiones y cómo estas prácticas influían en su desarrollo personal, su relación con el equipo y su estilo de liderazgo.

Este marco interpretativo reflexivo y cercano al proceso ayudó a tener una comprensión más rica del intercambio y la creación de conocimiento, al mostrar aspectos emocionales, relacionales y simbólicos que difícilmente se habrían podido documentar desde un punto de vista externo.

El investigador 2 realiza una observación participante y no participante y el equipo de apoyo de investigación también realiza algunos aportes, en los cuales se usan las siguientes herramientas con enfoque etnográfico y autoetnográfico (Holliday, 2007; Denscombe, 2010):

- Notas de campo y registros descriptivos de las sesiones: se solicitó al equipo de apoyo que mantuviera un cuaderno cerca y escribiera cualquier cosa relevante que encontraran.
- Análisis de interacciones: se estudiaron las grabaciones de video para observar las dinámicas de impro, los gestos, diálogos y los momentos del Ba. Cuando las sesiones terminaron, los videos se subieron a la nube y se compartieron con el equipo para enriquecer la observación.
- Narrativa autoetnográfica del participante: se le pide al investigador 2 que se abra a contar y compartir su mundo interior y tratar de poner en palabras lo que le iba pasando a nivel mental, emocional, corporal y en la interacción con el equipo.
- Triangulación: la mirada del investigador 2, del asistente observador y el registro audiovisual, todos estos canales de información se entrelazaron en los análisis, identificando los hallazgos más relevantes y significativos que sirvieron como contenido para validar la intervención.

### **3.4 Metodología 3: Método Hermenéutico**

Para la interpretación de percepciones, comportamientos y hallazgos a partir de observaciones, obtenidos a través de la triangulación metodológica descrita en la sección 3.1., se aplica un enfoque hermenéutico, ya que los significados se presentan a través de algún tipo de interacción entre experiencia, lenguaje y contexto.

#### **3.4.1 Generalidades del método hermenéutico**

El método hermenéutico es una técnica interpretativa que tiene como objetivo entender y dar significado a los fenómenos humanos, culturales y sociales mediante la interpretación de discursos, textos, contextos y experiencias. En contraste con las metodologías, la

hermenéutica se enfoca en elucidar los significados ocultos, asumiendo que toda realidad social está mediada por la lengua, los símbolos y las costumbres que se tienen en común (Gadamer, 1975).

En la investigación social actual, se comprende a la hermenéutica como un proceso dinámico de ida y vuelta entre las partes y el todo, al que se le llama círculo hermenéutico. El investigador interpreta cada fragmento de información (una acción, un testimonio, una narración) en relación con el conjunto; simultáneamente, lo global adquiere significado a partir de esos fragmentos. Este ejercicio requiere una reflexión continua acerca de la postura propia del investigador, teniendo en cuenta que la interpretación siempre está posicionada y contextualizada.

El método hermenéutico se empleará en este trabajo como una estrategia de triangulación entre los hallazgos que se consiguen a través de la investigación-acción y aquellos que surgen de las observaciones etnográficas y autoetnográficas. Así, la hermenéutica facilitará la incorporación de las comprensiones producidas a partir de la práctica transformadora con las experiencias y narraciones de los participantes, lo que posibilitará una interpretación más congruente y profunda de los significados que surgen en el contexto organizacional y social analizado.

### **3.4.2 Método hermeneúatico en el presente trabajo**

Gracias a la hermenéutica, se pueden interpretar significados no solo implícitos en acciones, en discursos, sino también en el silencio profundo, las emociones y la corporeidad mostrada en las sesiones, el conocimiento no es solo un mensaje a codificar, sino una construcción en un contexto (Gadamer, 1975). La interpretación implicará un proceso iterativo de ir y venir de las partes al todo, lo que se llama el “círculo hermenéutico”, para obtener lo esencial del proceso grupal y los cambios observados (Kinsella, 2006).

En el desarrollo del trabajo, se utilizan las siguientes estrategias con un enfoque hermeneúatico:

- Lectura recurrente y situada de narrativas y registros
- Reconocimiento de símbolos, patrones y significados compartidos por el grupo
- La reflexión crítica del papel del investigador en la creación de significado
- Aplicación de triangulación dialógica de las perspectivas de los miembros del grupo, observaciones externas y las experiencias internas del investigador 1 y 2. Este enfoque busca preservar la consistencia epistemológica con el carácter experiencial, dialógico, subjetivo y transformador de la intervención.
- Círculo hermenéutico: observación - lectura reflexiva del todo - interpretación sobre una parte - relectura del todo desde un nuevo significado - revisión de supuestos del investigador - comprensión más profunda del sentido.
- Esta propuesta profundiza en la comprensión que emerge entre el diálogo del observador y la experiencia vivida y los significados que se generan en la medida en que el investigador se mueve de la parte al todo, transitando el ciclo hermenéutico (Gadamer, 1975). Así, cada fuente: observación externa, reflexión interna o expresión del equipo, no se individualiza, sino que se obliga a pensar en relación con el todo, en función del Ba.
- Se reconoce que el investigador no es un observador neutral, sino un sujeto situado que es moldeado y moldea el proceso. Así, se introduce la reflexividad como criterio de rigor, sabiendo que el conocimiento que emerge siempre es co-construido y está en movimiento.
- Esta triangulación de los datos, los métodos interpretativos y los propósitos del análisis tiene como objetivo penetrar en el sentido implícito, simbólico y afectivo que emerge de la experiencia, el conocimiento tácito, más allá de lo que se ha dicho explícitamente.

Para los propósitos de este estudio, se utiliza:

- Observación: registros de sesiones (videos, notas, reflexión y voz grupal).
- Parte concreta: una escena, un gesto, una frase, un dialogo o una acción grupal.
- Totalidad: tanto la intervención, como el proceso del grupo en su conjunto, y el entorno Ba y el proceso colectivo.

- Resultado: intercambio del conocimiento tácito grupal, patrones de significado, creatividad, autoconocimiento hacia el liderazgo.
- Este proceso está orientado a facilitar la construcción de conocimiento a partir de las experiencias de los participantes, en línea con el carácter reflexivo del proceso. Se utilizaron las preguntas de Bob Dick (2006) para ayudar en el análisis, permitiendo una reflexión estructurada sobre la situación, los fines deseados, los medios utilizados y los supuestos. Como sugieren Herr y Anderson (2015), esta sistematización privilegia la derivación de teoría a partir de la praxis que crea valor.

Estos diversos puntos de vista ayudaron a crear comprensiones complementarias y a reforzar tanto la validez interpretativa como la profundidad del estudio. Simultáneamente, el trabajo se basó en una línea ética y metodológica coherente con los principios de cada enfoque, utilizando herramientas propias —como diarios de campo, ciclos reflexivos, observación situada, registros audiovisuales e historias personales— que aseguraron la consistencia interna del proceso de investigación. Este rigor metodológico es especialmente relevante teniendo en cuenta lo complejos que son los datos generados, que abarcan narraciones, gestos, silencios, sentimientos y reflexiones grupales. Para entender estos insumos, se necesita un marco que vaya más allá de la descripción literal y que permita interpretar el significado profundo de las experiencias relacionadas con la creación de espacios Ba.

En este contexto, la hermenéutica aporta un valor agregado frente a metodologías de corte más descriptivo o positivista, al ofrecer una mirada interpretativa que reconoce la subjetividad y la reflexividad del investigador. Gracias a ello, fue posible integrar los hallazgos de la investigación-acción y de la etnografía/autoetnografía en un marco coherente, asegurando la validez y pertinencia de los significados atribuidos por los actores.

## CAPÍTULO 4

### 4. METODOLOGÍA FARO - DEL LÍDER SABIO AL ENTORNO BA: UNA TRAVESÍA EXPERIENCIAL

*“Lo más importante que un facilitador puede hacer por un aprendiz es escuchar de manera activa. Esto implica oír no solo lo que se dice, sino también cómo se dice y qué significa; reconocer, y luego alentar o desafiar, los patrones de pensamiento, sentimiento y comportamiento del aprendiz...” Ginger Lapid-Bogda*

En este capítulo se describe en detalle el trabajo de campo realizado en el curso de esta investigación. Como se presentó en el capítulo 2, la idea es realizar una intervención sobre un grupo de líderes de una organización, con el vehículo de la improvisación teatral y el mapa conceptual del eneagrama de los tres centros, para lograr poner en práctica las ideas principales de la teoría de Nonaka. Como se explicará aquí, al enfoque propuesto en este trabajo ha decidido llamársele metodología FARO.

Un aspecto destacado de la intervención y de la investigación misma es que en un principio se planeó desarrollar el concepto de líder sabio entre los integrantes del grupo de trabajo, pero al final del trabajo de campo se encontró que lo más adecuado al aplicar la metodología propuesta era desarrollar el concepto de entorno Ba. Este giro en el planteamiento es posible gracias al uso de la metodología investigación acción explicada en el capítulo 3, se describe con algún detalle en la sección 4.1 a continuación, y se observa claramente en la descripción de cada uno de los actos de intervención más adelante.

En este sentido la descripción que se hace de la forma en que se preparó el trabajo de campo en la sección 4.2 y del trabajo realizado en cada uno de los actos en la sección 4.3, usa los conceptos de líder sabio y entorno Ba, conforme van apareciendo y se van trabajando orgánicamente. El cuerpo general de esta tesis (construido después de la intervención práctica), hace especial hincapié en la idea de construir entornos Ba efectivos dentro de las organizaciones, pero para este capítulo se ha decidido conservar su forma original de manera

que se pueda presenciar de forma real en el texto, como se produjo ese giro/conclusión a través del desarrollo de la investigación.

#### **4.1 LA INTERVENCIÓN SE PLANEÓ PARA DESARROLLAR AL LÍDER SABIO, AL FINAL SE TERMINÓ DESARROLLANDO EL ENTORNO BA**

Las metodologías empleadas en esta investigación permiten emergencia en el proceso, eso significa que el objeto de la investigación y las preguntas se pueden ir alterando en el camino porque la metodología es abierta a la acción.

Inicialmente esta investigación estaba planteada en crear una metodología para desarrollar el líder sabio, pero durante la implementación y el desarrollo de la intervención se notan algunas de las preocupaciones de las personas por un lado y también se cuestionan los alcances de lo que era realista lograr durante 7 sesiones o actos. Se fue descubriendo que era más realista lograr pasos o un acercamiento al autoconocimiento como punto de partida, como reconocimiento de la situación individual actual, que ayudaran a cimentar las bases para construir una ruta para lograr ese objetivo más ambicioso a largo plazo, desarrollar las habilidades del líder sabio. En otras palabras, a través del proceso, lo que se descubrió fue que era demasiado exigir que solo con esta intervención de 14 horas, se llegara a una transformación real del líder sabio.

Lo que emergió a través del desarrollo de los actos fue que los actores (participantes del proceso, se aclara que no son actores profesionales y no han hecho teatro, algunos hicieron algo pequeño en el colegio) empezaron a lograr un autoconocimiento más profundo de sí mismos ya que los ejercicios evidenciaban sus maneras de pensar, sentir y actuar al abordar diferentes situaciones y en la medida en que el proceso avanzaba e iban participando más activamente, se notaba como despertaban la creatividad y desarrollaban habilidades. Esto demuestra que hubo cambios significativos en el ambiente Ba y en el contexto, al generar un ambiente contenedor diferente a la que proporcionaba la organización usualmente. Este nuevo escenario los invitaba a soltarse, relajarse, jugar y generar confianza para abrirse y desarrollar potentes descubrimientos individuales y colectivos. Esto señaló de manera clara

que realmente lo que se lograba era más una transformación de un Ba que ayudara a facilitar esta apertura de todos.

Así que al inicio esta intervención tenía el objetivo de desarrollar las habilidades de líderes sabios, a través de la improvisación teatral y el eneagrama, pero con este descubrimiento que solo se logró aclarar al final de la intervención, se decide modificar el marco de la investigación, para encaminar la intervención a proponer de una manera explícita y práctica, cómo transformar los Bas de las organizaciones y contribuir a construir Bas más vivos.

Los hallazgos evidenciaron que tal vez el líder sabio no era el marco apropiado para darle sentido a este trabajo de campo, el proceso manifestó que era más potente y más correcto pensarlo desde la noción de Ba, ya que es un escenario de aprendizaje genérico que se presta para ayudar a crear diferentes experiencias que ayuden a potenciar o desarrollar diferentes habilidades humanas o adaptativas: a resolver conflictos, al trabajo en equipo, la comunicación, la creatividad, la innovación, el líder sabio. Al plantearlo de esa manera, gana potencia la propuesta porque ayuda a cobijar muchos más aspectos de una habilidad particular, líder sabio es una entre tantas.

Para que el Ba sea verdaderamente un escenario de aprendizaje transformador y generador de conocimiento, es necesario ampliarlo más allá de los enfoques puramente cognitivos. El eneagrama de los tres centros y la improvisación teatral como herramientas para acompañar el SECI, permite diseñar entornos donde las personas no solo aprenden, sino que experimentan, aplican lo que saben y se transforman.

## **4.2 PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**

A continuación, se hace una descripción del proceso, desde el surgimiento del nombre de la intervención, la planificación, el desarrollo de los actos y ajustes. La investigadora 1, diseña y organiza los actos, propone los ejercicios, dirige los encuentros, toma decisiones, crea el Ba y realiza los ajustes necesarios.

#### 4.2.1 Retos para diseñar esta intervención

- Al trabajar el eneagrama se decidió no abordar los tipos de personalidad, ya que es un tema que, si no se maneja con cuidado, las personas terminan identificándose con un eneatispo o tipo de personalidad y eso los etiqueta con una idea de sí mismos y de los demás. Como esta intervención es corta, el tiempo no alcanza para profundizar en este tema, así que se eligió no confundirlos con esta información ya que es extensa y detallada. En la experiencia del investigador 1: “es más poderoso cuando el autoconocimiento es orgánico, vivencial, la autoobservación permite reconocer en el momento presente todos los aspectos reales que emergen de sí mismo sin una etiqueta, sin una idea de lo que creo ser.”
- Para hacer la intervención más simple y concreta, el enfoque fue en los tres centros, mental, emocional y corporal-instintivo. Se diseñaron los actos para que los líderes-actores, puedan ver cuándo y cómo ocurre la distorsión de los centros en su situación actual. Cuando sus comportamientos son más mentales, más emocionales o corporales, cuáles son las limitaciones propias y colectivas y sean más conscientes del esfuerzo y la práctica que se necesita para llegar a la coherencia, a la integración de los centros, a la presencia o la phronesis. Para llegar a un punto B, por ejemplo, un propósito superior, en este caso era ser un líder sabio, primero debo saber dónde estoy, mi punto A, mi situación actual y ver lo que me limita para llegar allí. Ver cómo funcionan los centros en mí, me permite reconocer cual es mi punto de partida para empezar el recorrido de la transformación.
- Para que haya una transformación real se necesita un proceso profundo y en este caso se tenía que adaptar la metodología a una versión corta. Se adaptó el proceso a 7 actos semanales de 2 horas, una intervención corta pero donde se pudiera evidenciar alguna sustancia de transformación individual o del equipo.
- La disponibilidad del equipo, lograr sacar esas 14 horas en horario laboral para los 10 líderes principales de la compañía.
- Encontrar el objetivo de la intervención, gracias a las habilidades adaptativas que puede desarrollar la metodología, se decidió enfocarla inicialmente en desarrollar las habilidades del líder sabio

- Adaptar la metodología al modelo SECI, la metodología anteriormente se inspiraba en el estilo de aprendizaje de Kolb.
- Entender muy bien todos los conceptos de la TCCO para saber cómo adaptarlos a la metodología.
- Tener muy claros los personajes del líder sabio para poder guiar de una manera precisa los ejercicios teatrales que tenían que ver con la representación de ellos: el maestro artesano, el político, el idealista, el mentor, el filósofo y el novelista.
- Entender muy bien la phronesis y sus raíces procedentes de Aristóteles.
- Conocer la compañía, su plataforma estratégica y sus valores.

#### **4.2.2 Metodología FARO: sentido y fundamento del nombre de la intervención**

*“La creación de conocimiento organizacional es un proceso en espiral que se expande a través de la interacción continua entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito.”*

*Nonaka & Takeuchi (1995, p. 71)*

“La Espiral del Líder Sabio” es el nombre que surge antes de empezar el desarrollo de los actos, de la necesidad de representar, de forma simbólica, narrativa y metodológica, un proceso experiencial y formativo de autoconocimiento por etapas, con el fin de desarrollar las habilidades del líder sabio, objetivo definido previamente. Inicialmente se pensó en cual sería el nombre adecuado para la intervención, que representaran una ruta para el desarrollo del líder sabio, se pensó en palabras como sendero, camino, ruta, atajo, travesía y finalmente se eligió La Espiral del Líder Sabio.

La espiral fue seleccionada como metáfora central al reflejar la naturaleza no lineal del crecimiento humano en ascenso, transformando cada vivencia en aprendizaje y evolución sostenida. Este planteamiento encuentra también fundamento en el modelo SECI propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995), quienes describen la creación de conocimiento como una espiral dinámica derivada de la interacción entre conocimiento tácito y explícito. Los autores

afirman que “el conocimiento se crea a través de la conversión entre conocimiento tácito y explícito y se expande en términos de calidad y cantidad a través de una espiral” (p. 71).

En el momento en que se cambia el enfoque de la intervención del líder sabio y se toma la decisión de que el objetivo sea más bien construir un Ba vivo, se decide cambiar el nombre a METODOLOGIA FARO, conservando el concepto de la espiral (las escaleras del faro) y usando el símbolo del faro como un entorno donde la luz se comparte para guiar y mostrar el camino. Se crea el acrónimo F: facilitando el A: aprendizaje R: reflexivo O: organizacional.

### **4.2.3 Trabajo de campo**

Buscando el escenario donde hacer la intervención se tenían varias opciones en diferentes empresas. La elección fue St Even, una empresa colombiana con más de 30 años de experiencia en el mundo de la moda. Hoy en día, ofrecen ropa interior femenina, ropa deportiva, pijamas, vestidos de baño y ropa interior masculina. Sus productos viajan a más de 21 países de todo el mundo. Cuentan con 840 empleados y su sede principal está ubicada en la ciudad de Medellín.

El investigador 2 (Juan Esteban Arias) quien trabaja allí, le propuso el tema al gerente y esto facilitó que la investigadora 1 (Catalina Rico), diseñara la propuesta de intervención, que luego fue aceptada. La intervención se realizó con los altos líderes de las diferentes áreas de la empresa, incluido el gerente, para un total de 10 líderes, los cuales se comprometieron voluntariamente a asistir a siete sesiones o actos presenciales, cada una con una duración de dos horas, realizadas semanalmente los días viernes, entre las 13:00 y las 15:00 horas en la sede principal de St Even en Medellín.

Figura 14. Equipo de líderes de St Even



De esta manera, la intervención piloto diseñada tenía una duración total de 14 horas, lo cual es suficiente para permitir una aproximación estructurada y sintética de la metodología de eneagrama e improvisación teatral, incluyendo una exploración inicial para recolectar datos y evaluar la viabilidad, pertinencia y potencial del impacto de la intervención.

Algunos aspectos asociados a la teoría de Nonaka que se tuvieron en cuenta en la planeación de las intervenciones fueron los siguientes:

#### ***4.2.3.1 Creación de Ba***

Como preparación del terreno, se generó un Ba, con la intención de proporcionar las condiciones para que el motor de creación de conocimiento funcione, tal como lo plantea Nonaka. Este Ba se materializó en un ambiente cuidado y acogedor: el salón de capacitaciones de la empresa, un lugar iluminado, fresco, cómodo e informal que se transformó en un laboratorio de exploración. Las reuniones al finalizar la semana laboral, el viernes en la tarde, propiciaron una disposición relajada y abierta entre los actores. Siempre había algo para comer y beber, colchonetas disponibles, música y una atmósfera propicia para la confianza, el juego y la introspección. En palabras de Nonaka y Konno (1998), “el *Ba* proporciona una base compartida donde puede emerger el conocimiento” (p. 40); y en este

caso, funcionó como un contenedor simbólico que facilitó los procesos de aprendizaje, reflexión y transformación grupal.

Figura 15. Entorno Ba St. Even



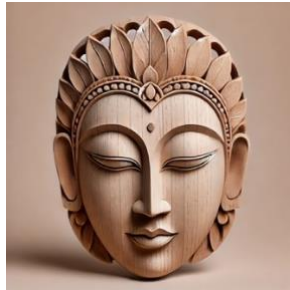
#### ***4.2.3.2 Las Katas***

Se elige tomar el concepto de las Katas de coaching o Katas de aprendizaje para hablar sobre los ejercicios de impro, siguiendo la inspiración de la propuesta de Nonaka, entendidas como prácticas estructuradas y repetitivas que permiten generar, compartir y consolidar el conocimiento dentro de un proceso de aprendizaje continuo. Cada uno de los ejercicios de impro funcionaron como guías vivas que acompañaron el proceso de intercambio del conocimiento tácito y explícito entre los actores. Según Nonaka y Takeuchi (2019), “las katas de conocimiento son rutinas dinámicas que permiten a las organizaciones y a las personas adquirir capacidades y construir conocimiento nuevo a través de la acción” (p. 97). Cada kata se diseñó como una secuencia intencionada de exploración, reflexión y aplicación que promueve la creación del entorno Ba y el desarrollo de habilidades. Estas katas de impro se pueden repetir para ir desarrollando cada vez más las habilidades individuales y grupales, ya que la práctica hace al maestro, y también se pueden replicar a todos los equipos para el desarrollo de todo el personal de la organización.

#### 4.2.3.3 La máscara del líder sabio

Pensando en recursos de cómo encarnar el líder sabio, se decidió mandar a hacer una máscara para usarla en los últimos actos con el objetivo de explorar que emergía en los actores con este accesorio externo que representaba el líder sabio. Se buscaron diferentes referentes de máscaras de un hombre sabio, neutro y la inteligencia artificial ayudó a definirla. Esta idea se inspira en la literatura de Peter Brook, él menciona la magia que tiene encarnar una máscara, ya que es un mundo nuevo lleno de percepciones y sensaciones. “El actor toma la máscara, la estudia, y cuando se la coloca, su rostro se modifica levemente hasta que se aproxima a la forma de la máscara; tiene puesta la máscara y, de alguna manera, se ha quitado una de sus propias máscaras.” (Brook, 2009. p.150)

Figura 16. Máscara líder sabio IA



Y así fue como quedó la máscara que se usó para los ejercicios finales:

Figura 17. Máscara real líder sabio



#### 4.2.4 Diseño de los 7 actos desde la perspectiva del modelo SECI

*“La plenitud la puede vivir sólo una persona que tiene sus tres cerebros en orden y coordinados. Desde mi punto de vista necesitamos una educación para seres tri-cerebrados” (Naranjo, 2010)*

La intervención consta de siete actos o sesiones, un proceso formativo experiencial donde cada acto está pensado como una secuencia armónica en ascenso, una espiral, que acompaña al actor en su proceso de autoconocimiento y autodescubrimiento.

A continuación, se describe como se relacionan las etapas del modelo SECI con el aprendizaje de cada una de los actos de la metodología de improvisación teatral y eneagrama. Cabe mencionar, que en cada etapa del modelo SECI se generan principalmente estos tres tipos de Ba: original, de interacción o diálogo y de ejercicio. El Cyber Ba no se trabaja de una manera directa en esta intervención ya que es presencial y no hay una sistematización del conocimiento explícito que emerge.

##### **4.2.4.1 Socialización**

Los actos 1, 2 y 3 están pensados para que emerja la socialización, los actores vivencian diversas dinámicas de impro que involucran el cuerpo, las emociones y la mente y ayudan a la interacción, la observación y la experiencia compartida.

- Acto 1: Dinámicas corporales
- Acto 2: Dinámicas emocionales
- Acto 3: Dinámicas mentales

Los tres primeros actos tienen como objetivo explorar el Eneagrama de los tres centros, corporal, emocional y mental (Riso & Hudson, 1999). Según estos autores, la integración equilibrada de estos centros permite una comprensión más profunda de uno mismo y una mayor coherencia en la acción. Desde esta perspectiva, la impro se convierte así en una

herramienta pedagógica integral potente. Como señala Peter Brook, “el ejercicio actoral permite que el cuerpo piense, la mente sienta y la emoción actúe” (Brook, 1993, p. 56), esto abre un espacio de aprendizaje integral, vivo y transformador.

#### ***4.2.4.2 Externalización***

El acto 4 y las mentorías están pensadas para que emerja la externalización como un escenario propicio para el diálogo e intercambio, donde cada actor comparte sus descubrimientos, comprensiones y sensaciones durante los ejercicios y se promueve la reflexión, la comunicación y la confianza.

- Acto 4: Darse cuenta e intercambio
- Mentorías individuales

El cuarto acto se enfoca en compartir un darse cuenta, una reflexión grupal e individual sobre los aprendizajes emergentes. Seguida de sesiones de mentoría individual para profundizar en los descubrimientos personales, una sesión personalizada de una hora con cada uno de los actores y el investigador 1.

#### ***4.2.4.3 Combinación***

El acto 5 se diseña para capturar el conocimiento de lo que se ha experimentado, complementándolo con marcos teóricos relacionados con el liderazgo sabio y el autoconocimiento de los tres centros según el Eneagrama, permitiendo asociar la experiencia vivida con modelos conceptuales.

- Acto 5: Entrenamiento y preparación de la puesta en escena

Se diseña el quinto acto teniendo en cuenta los descubrimientos a lo largo del proceso, se enfoca en el entrenamiento individual y grupal para la puesta en escena que se realizará en el acto 6. Se profundiza el artículo El Líder Sabio y en los personajes propuestos por Nonaka y

Takeuchi (2019): el político, el maestro artesano, el idealista, el mentor, el novelista y el filósofo. Estos arquetipos representan las distintas formas en que la sabiduría puede manifestarse en contextos organizacionales. Para enriquecer el análisis, se hace uso de videos cortos de películas de cine que ejemplifiquen estos personajes. Esto se alinea con Nonaka: “la sabiduría no solo implica conocimiento, sino también juicio ético y acción práctica” (Nonaka & Takeuchi, 2019, p. 52). Se invita a un director teatral externo para que acompañe el acto y ayude a preparar a los actores para la puesta en escena.

#### ***4.2.4.4 Internalización***

Los actos 6 y 7 invitan a trasladar lo aprendido a un contexto real mediante la creación colectiva de una puesta en escena. Y ya conociendo mejor la situación actual individual (autoconocimiento) se propone la elaboración de un plan de acción personal que conduzca al liderazgo sabio. Con el fin de reconfigurar el conocimiento existente mediante la conexión y sistematización.

- Acto 6: Puesta en escena
- Acto 7: Ritual de cierre y compromisos

El sexto acto corresponde a una puesta en escena representada por los actores, con la intención de integrar y aplicar los aprendizajes del proceso. En el séptimo acto se realiza un ritual de cierre, en el cual cada líder comparte lo aprendido y formula un plan de acción individual para incorporar estos aprendizajes en su vida personal y profesional que lo conduzcan a desarrollar las habilidades del líder sabio.

### **4.3 DESARROLLO DE LOS ACTOS**

Antes de iniciar el acto 1, se realizó una reunión con los líderes para compartirles el enfoque metodológico, los objetivos y el alcance de la intervención. La respuesta fue entusiasta: se mostraron motivados, interesados y comprometidos con participar. Así se dio inicio a esta travesía experiencial.

Así como el proceso completo de intervención compuesto por siete actos se diseña de acuerdo al modelo SECI, el interior de cada uno de los actos también se concibe y organiza incluyendo las cuatro etapas del modelo SECI. A continuación, se presenta el desarrollo de cada uno de los actos.

#### **4.3.1 Acto 1: El cuerpo como puerta de entrada**

“Cuando el cuerpo está verdaderamente despierto, se convierte en un instrumento de descubrimiento. El movimiento revela lo que la mente aún no sabe.” Brook, P. (1993)

A través de la experiencia aplicando esta metodología de improvisación teatral y eneagrama desde el año 2008, se ha podido comprobar que el cuerpo debe ser el punto de partida para los procesos de transformación. Cuando el cuerpo se relaja, se abre un espacio interior que permite que la mente se aquiete y las emociones afloren con mayor claridad. Como bien lo menciona Brook (1993): “La relajación no es abandono: es dejar de hacer lo innecesario. El actor debe vaciar el cuerpo de tensiones inútiles para que algo verdadero pueda aparecer. Solo cuando el cuerpo está disponible, el espacio también lo está”. Por esto, el diseño metodológico de este primer acto comienza por este centro corporal: liberar tensiones, activar el cuerpo, movilizar las articulaciones, propiciar el movimiento y, sobre todo, cultivar la presencia a través de la atención a las sensaciones.

Por otra parte, Naranjo (1994b) quien hace una propuesta de una educación integral tomando como base el eneagrama, plantea que todo proceso terapéutico y de autoconocimiento profundo requiere integrar los tres centros del ser humano: cuerpo, emoción y mente. En su visión, el cuerpo no solo es el soporte físico de la experiencia, sino también la vía de acceso a patrones emocionales y mentales profundamente arraigados. “Trabajar con el cuerpo facilita el acceso al mundo emocional y mental de forma más directa y auténtica.” (Naranjo, 2006).

#### ***4.3.1.1 Desarrollo del acto 1***

El acto 1 tiene la intención de invitarlos a romper el hielo, de generar un ambiente flexible, abierto, divertido, donde se abran y se sientan en confianza. De encontrar en el cuerpo una puerta de entrada al proceso.

Este acto, por ser el primero, requiere dejar claras las bases del proceso formativo, los acuerdos, el alcance, el objetivo; a continuación, se mencionan cada uno de estos aspectos que se detallaron durante el acto, que permiten tener visión clara de la propuesta de intervención durante todos los actos.

- Entrevista inicial: antes del acto 1 se realizó una entrevista individual escrita para conocer algunos aspectos de su historia personal (Ver Anexo A).
- Instrumento: se diseñó un instrumento de calificación para detectar durante los actos, las emociones básicas (rabia, tristeza miedo) y formas de reaccionar (expresa, reprime, evita) de cada actor. (ver Anexo B)
- Presentación de diapositivas: Se construyó una presentación de diapositivas para acompañar los momentos de aprendizaje del acto y la parte teórica.
- Introducción y encuadre: Se inicia con una introducción orientada a recordar los objetivos centrales de la propuesta: desarrollar habilidades del líder sabio a través de la impro como vehículo experiencial y el eneagrama como mapa dinámico de autoconocimiento, activando y observando los tres centros del ser humano (cuerpo, emoción y mente). A su vez, se explicó la esencia del modelo del líder sabio propuesto por Nonaka y Takeuchi (2019), así como los fundamentos del Eneagrama de los tres centros y las reglas básicas de la improvisación teatral.

- Reglas de la impro:
  - Aceptar
  - Escuchar, confiar en el presente, atreverse a tener la mente en blanco
  - Entender que no hay errores, que son oportunidades para encontrar un camino nuevo
  - Cultivar la adaptabilidad, todo nos lo sabemos
  
- Acuerdos: También se establecieron los acuerdos del grupo, concebidos como pilares de un ambiente de contención del Ba: no uso de celulares durante los actos, respeto por la experiencia propia y del otro, compromiso con la asistencia y la presencia, tratar de ser honestos en las intervenciones, auto-observación constante (de lo que pienso, siento y hago), y tratar de suspender el juicio.
  
- Espacio Vacío: Se invita a los actores a atreverse a salir de su zona de confort, a arriesgarse en lo desconocido, y a sostenerse en el vacío creativo donde surgen nuevas posibilidades. Esta inspiración viene del concepto del “espacio vacío” de Peter Brook (2009), quien plantea que solo en un escenario sin certezas, abierto, libre de imposiciones y expectativas rígidas, puede emerger lo auténtico y lo transformador. Como él mismo señala, “crear un clima en el que los actores se sientan libres para generar todo aquello que puedan aportar a la obra” es esencial para el proceso creativo (p. 42). Se les comparte un video de TED de impro (Hernández, 2018).
  
- Autoconocimiento: para llegar a ser un líder sabio primero hay que saber cuál es la situación actual hoy de cada uno, conocerse a sí mismos y aceptar sus fortalezas y también su parte vulnerable. Se les presenta un video de Brené Brown de Howes (2023), que habla sobre la vulnerabilidad y el video de la película Intensamente (Troya, 2015), sobre las emociones básicas para preparar el terreno interior y poder iniciar con los ejercicios prácticos. En esta intervención vamos a centrarnos principalmente en tristeza, rabia y miedo y observar nuestra manera de reaccionar en cada una de ellas: expresar, evitar o reprimir. Se le recuerda la importancia de

reconocer mediante la auto-observación, cual centro es más o menos activo. Llevar la atención para ver la distorsión de los centros mientras realizan los ejercicios.

- Personajes líder sabio: Se presentan cada uno de los personajes del líder sabio propuestos por Nonaka y el investigador 2 lleva un objeto que represente a cada uno:
  - Político – corbata
  - Maestro artesano - un santo carpintero
  - Idealista - un arcoíris
  - El mentor - un mini tablero de profesor
  - Filósofo - la imagen de un pensador
  - Novelista - el cuento del principito

Se explica la importancia de estar atentos a observar si durante los ejercicios emerge alguno de estos personajes. Y se procede a iniciar con las fases del modelo SECI.

#### ***4.3.1.2 Socialización***

En esta fase se les pregunta cómo están, todos responden que retados, que se quieren lanzar a improvisar y que nunca lo han hecho. No fue fácil elegir cuales eran los ejercicios acertados de este primer acto sin conocer bien al grupo en acción, sin embargo, se hizo una lista de los que se consideraron más convenientes, ya que era la primer acto, estaban tensos, asustados, se eligieron los ejercicios más básicos de activación, atención e integración del grupo y los que no requerían un nivel avanzado de trabajo con el cuerpo. Se llevó una lista de varios ejercicios y en medio del acto, según como respondía el grupo, se eligieron estos: (ver la explicación de cada ejercicio o kata en el Anexo C)

- Relajación
- Velocidades del 1 al 10.
- Saludos del mundo.
- Palabras en círculo.

- Nombre con gesto.
- Pirámide de gestos.
- Preparados - giro – acción

#### ***4.3.1.3 Externalización***

Algunos comparten sobre lo que les pasó durante los ejercicios.

#### ***4.3.1.4 Combinación***

Momento de preguntas, explicación del centro corporal instintivo, se proyectó un video del Circo del Sol y de la película de Wall, *Human dystopia*, (2011).

#### ***4.3.1.5 Internalización***

- Se hace un intercambio de cierre preguntando qué se llevan del acto.
- Se les deja una tarea para que realicen durante la semana: sin cambiar nada, observan durante la semana cómo expresan la rabia o el enojo: hacia afuera, hacia adentro o la evitan.

#### ***4.3.1.6 Fase de reflexión y ajustes***

- Como este acto requirió tanta explicación inicial de acuerdos, reglas, explicación de la metodología, etc. se decide sacar 15 minutos del próximo acto para terminar el acto corporal.
- Se creó un grupo en whatsapp para comunicarnos y enviarles con anticipación las presentaciones con el contenido el siguiente acto, con el fin de aprovechar más la parte práctica en los encuentros.
- Se habló de la entrevista, pero no se profundizó en ella.

- El instrumento de calificación de las emociones básicas no fue claro, se confundían al calificar.

#### 4.3.1.7 Aprendizajes del acto 1

Se observa que la expectativa de desarrollar el líder sabio genera presión en los ejercicios por querer hacerlo bien y no los deja jugar libremente. Cada que se menciona el líder sabio durante el acto se siente una tensión, y se miran entre ellos como si eso estuviera muy difícil de representar. Se decide clasificar a los personajes del líder sabio por centros a ver si esto ayuda:

- Hacer: maestro artesano y político.
- Emoción: idealista y mentor con buenos valores.
- Mente: filósofo y novelista.

Y se cambia el instrumento de calificación por los personajes del líder sabio. (ver anexo B)

Figura 18. Fotos Acto 1



### 4.3.2 Acto 2: Habitando mi mundo emocional

*“Las emociones no deben ser forzadas; si el actor está verdaderamente presente, las emociones surgen solas, con verdad.” Brook, P. (1968)*

La intención con este acto es que los actores reconozcan sus emociones básicas (rabia, tristeza, miedo, alegría) y cómo éstas condicionan su manera de pensar, sentir y actuar. Que puedan ver su manera de abordar una situación determinada en acción, ya que los ejercicios evidencien la manera automática de reaccionar: expresando, evitando o reprimiendo.

Darse cuenta de estos condicionamientos y ver el centro emocional es darles luz a las relaciones, ya que el centro emocional desequilibrado es el que afecta la relación consigo mismo y con los demás, como bien argumentan Riso & Hudson, (1999): “El centro emocional gobierna nuestras emociones y nuestra capacidad para conectar con los demás. Potencia nuestra empatía y la posibilidad de construir relaciones sólidas y significativas.” (Riso & Hudson, 1999)

El trabajo consciente con el centro emocional, permite desvelar los patrones reactivos o desconectados en los que permanecemos, y desarrollar una expresión auténtica y una mayor conexión con el ser. Despierta una presencia que permite que la persona pueda observar sus motivaciones profundas, sin identificarse, emprendiendo un camino hacia una experiencia auténtica y transformadora. Según Naranjo, (1994a), trabajar con el centro emocional implica soltar el automatismo de las pasiones y abrirse a una experiencia de interioridad donde se restablece la capacidad natural de sentir sin juzgar.

#### 4.3.2.1 Socialización

Se abre un momento inicial para compartir cómo les fue con la tarea que se les dejó en el acto anterior. Luego se toman 15 minutos iniciales para terminar el acto 1 corporal con los siguientes ejercicios (ver Anexo C):

- Relajación en movimiento, burbuja de sensaciones
- Marionetas
- Caminar como animales
- Representar el cuento de la cigarra y la hormiga
- Amo sirviente (ejercicio de fondo para mirar las posiciones de poder)

Figura 19. Ejercicio de marionetas sesión 2



Figura 20. Ejercicio caminar como animales sesión 2



Comienza el acto emocional con los siguientes ejercicios:

- ¿A quién? A Chicho
- Reprimir, expresar, evitar
- Correspondencia A, B, C

Figura 21. Despidieron a Chicho, ¿A quién? A Chicho, con tristeza, rabia, alegría y miedo.  
Sesión 2



Figura 22. Ejercicio de expresar, evitar, reprimir, sesión 2



#### ***4.3.2.2 Externalización***

Algunos comparten su experiencia de lo que les pasó en los ejercicios.

Figura 23. Reflexión Sesión 2



#### **4.3.2.3 Combinación**

Explicación del centro emocional, video de Avatar (2017) y de Charles Chaplin (2017) enfrentando a un león. Se profundiza en la teoría del centro emocional con la presentación 2.

#### **4.3.2.4 Internalización**

- Se les deja una tarea para que realicen durante la semana: sin cambiar nada, observar durante la semana cómo sienten la tristeza: la expresan hacia afuera, la reprimen o la evitan.
- Para cerrar el acto se hace un ejercicio de sensibilización que los conecte con el centro emocional en calma. (Viaje al Corazón, relajación acostados para conectar con el centro emocional).
- Se hace un intercambio de cierre preguntando qué se llevan del acto.
- Para cerrar, se les deja otra tarea: Estudiar el soliloquio de Hamlet "Ser o no Ser" para el siguiente acto, ya que sigue el acto de la mente. (ver anexo C)

#### ***4.3.2.5 Fase de reflexión y ajustes***

- Solo una persona leyó la presentación del acto 1 que se envió durante la semana, todos dijeron que no habían tenido tiempo. Como una persona lo hizo se decide que se seguirán enviando antes del acto para el que las quiera leer y prepararse.
- Todos hicieron la tarea de observar la rabia durante la semana y compartieron las diferentes reacciones.
- Al momento de la relajación algunos mencionaron qué donde estaban las colchonetas, buscando hacer lo mismo que se hizo el acto anterior y se les dijo que esta vez iba a ser diferente, que era una relajación en movimiento.
- El instrumento del líder sabio tampoco fue claro, todos al momento de calificar no tenían identificados los personajes, se confundían y preguntaban cuál era cada uno y las respuestas teóricas tampoco aclaraban.

#### ***4.3.2.6 Aprendizajes del acto 2***

En el ejercicio de reprimir, expresar y evitar se les dijo a tres actores que resolvieran la situación como líderes sabios, eso los hizo actuar como representando un personaje y no dejó que la improvisación emergiera de una manera espontánea. Se notó cierta tensión por querer hacerlo bien y se les veía actuado, poco real.

La clasificación de los personajes de Nonaka que se realizó por centros, tampoco ayudó a aclarar, eso antes hizo que se confundieran un poco más, la clasificación se volvió un esfuerzo mental preguntando si ese personaje era emocional, racional o corporal y generaba dudas.

### 4.3.3 Acto 3: Desafiando mis paradigmas mentales

*“El teatro que no despierta la posibilidad de ver el mundo de otra manera no tiene sentido.” Brook, P. (1995)*

La intención con este acto es aprender a parar la mente, dejar de alimentar los pensamientos habituales y recurrentes y encontrar el silencio interior, un lugar donde puede emerger algo diferente a lo que siempre pensamos, sentimos y hacemos. Según Riso y Hudson, entrenar este centro nos acerca a la claridad mental, afina el discernimiento y la capacidad de interpretar nuestros patrones mentales, punto de partida para lograr obtener un pensamiento consciente y creativo. “El centro de la cabeza, o centro intelectual, regula la actividad de los pensamientos, la expresión de creencias y demás actividades cognitivas e interpretativas.” (Riso & Hudson, 1999) Según ellos, el trabajo implica reconectarse con la “mente callada”, como fuente interna de orientación o brújula interior, capaz de mejorar nuestra capacidad para percibir lo real y guiar las decisiones con claridad.

Por otra parte, Naranjo (s.f), afirma que el centro mental necesita entrenamiento para aquietar la mente, y abrirse a nuevas posibilidades, como la presencia, el asombro y la creatividad, condiciones necesarias para pensar de una manera nueva y transformarnos. “La educación nos sumerge en un mar de conceptos que nos separan de la realidad... Es importante la disciplina de detener la mente, la disciplina del silencio... Parar los diálogos internos ...” (Naranjo, 2013)

En el enfoque de Peter Brook, el silencio activo es una posibilidad, un espacio lleno de vida y potencial cognitivo, donde la atención se despierta y se sostiene la presencia: “Un silencio puede ser simplemente ausencia de ruido, pero al otro extremo, existe un silencio que está infinitamente vivo, y cada célula del cuerpo puede ser penetrada y vivificada por la actividad de ese silencio” (Brook, s. f.). Esta práctica fomenta el estado de consciencia necesario para que emerja el pensamiento creativo, la observación consciente y la reflexión transformadora.

### 4.3.3.1 Socialización

Se abre un momento inicial para compartir cómo les fue con la tarea que se les dejó el acto anterior. Se activa la mente con ejercicios de atención, de memoria, de contar e inventar historias (ver Anexos):

- Relajación sin música (para generar un momento de silencio)
- Masaje en los hombros en fila
- Seguimiento
- Hya, paso de energía
- Historia con objeto (se lleva un muñeco del gallo de la película Moana para hacer el ejercicio)
- Vestir el personaje (monólogo Hamlet y tarjetas de atributos del Ser para transformar los objetos en atributos del líder) (ver Anexos)

Figura 24. Masaje en los hombros sesión 3



Figura 25. Seguimiento sesión 3



Figura 26. Hya sesión 3



Figura 27. Historia con objeto sesión 3



#### ***4.3.3.2 Externalización***

Algunos comparten su experiencia sobre lo que les pasó en los ejercicios.

#### ***4.3.3.3 Combinación***

Explicación del centro mental, video una *Mente Brillante*, (2024) y el de Sherlock Holmes. *Soy La Nochi*, (2012) Se profundiza en el centro mental con la presentación 3.

#### ***4.3.3.4 Internalización***

- Se les deja una tarea para que realicen durante la semana: sin cambiar nada, observar durante la semana cómo sienten el miedo, lo expresan hacia afuera, lo reprimen o lo evitan.

- Se les propone leer el primer capítulo del Caballero de la Armadura Oxidada para el siguiente acto, y responder un cuestionario sobre el tema. (ver Anexo E)
- Se hace un intercambio de cierre preguntando qué se llevan del acto 3.

#### ***4.3.3.5 Fase de reflexión y ajustes***

- De nuevo no se anticiparon a leer la presentación del acto. Se observa como en la semana les cuesta sacar el tiempo para atender esta actividad.
- Ninguno estudio el soliloquio de Hamlet.
- Este acto no necesitó ningún ajuste.
- Las tarjetas de los atributos del Ser ayudan a enfocar los discursos de las improvisaciones.

#### ***4.3.3.6 Aprendizajes del acto 3***

Se les pidió que se inventaran el soliloquio como si fueran líderes sabios y fueron creativos porque se enfocaron en el título “Ser o No Ser”, no en la teoría del líder sabio. Se integraron las tarjetas de los atributos del ser al ejercicio y esto ayudó a concretar el discurso y a enfocarlo, fue más fácil para ellos construir frente a una palabra como aceptación, escucha, humildad, por ejemplo, que tratar de interpretar un personaje del líder sabio o recitar el soliloquio de Hamlet, se observa que entre más simples y sencillos los ejercicios, y menos expectativas o condiciones haya, emergen más posibilidades.

Siguen confundidos con el instrumento de calificación de los personajes del líder sabio y se decide no usarlo más.

#### 4.3.4 Acto 4: Darse cuenta e intercambio

*“El momento en que el actor se da cuenta de lo que está haciendo es el momento en que puede empezar a cambiar” (Brook, 1993).*

La intención con este acto es que se compartan los descubrimientos individuales y colectivos que han ocurrido en lo que se lleva del proceso de los primeros actos, que están diseñadas para movilizar los tres centros y dejar ver lo que está oculto.

Ya que, al trabajar en el presente con el cuerpo, la emoción y la mente, emergen insights significativos que antes estaban implícitos o tácitos, esta experiencia integral, hace más poderosa la fase de externalización del modelo SECI. El insight es un concepto clave en psicología, educación y procesos de transformación personal. Es un momento de comprensión profunda y repentina, en el que un individuo ve con claridad algo que antes no entendía (Reber, 1995).

Desde la mirada de la terapia Gestalt, el insight se produce cuando la persona siente, piensa y actúa en coherencia, permitiendo que emerja una comprensión encarnada y transformadora. Es un momento en el la experiencia se reorganiza desde una nueva perspectiva. “El insight en Gestalt no proviene del análisis, sino de la integración de la conciencia en el aquí y ahora.” (Perls, Hefferline & Goodman, 1951)

En Gestalt el insight es una experiencia de darse cuenta (awarness) que ocurre en el aquí y ahora, integrando cuerpo, emoción y mente. “Una comprensión vivencial, no intelectual, que surge de la toma de conciencia plena de lo que uno siente, piensa y hace en el momento presente.” Perls, F. S., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (1951). No se trata de explicarse las cosas mentalmente, sino de observar y experimentar directamente en el presente, lo que está sucediendo en uno mismo: cómo reaccionamos, cómo se siente en el cuerpo, qué emoción aparece, qué pensamiento lo acompaña.

Desde el punto de vista teatral de Brook, (1996, p. 16), esta frase señala como una puesta en escena moviliza interiormente y a su vez, puede enriquecer la calidad del conocimiento tácito personal y grupal, generando momentos de insight, consciencia y autoconocimiento: “El drama es exposición; es confrontación; es contradicción, y conduce al análisis, la construcción, el reconocimiento y, finalmente, al despertar de la comprensión.”

Así mismo con el Eneagrama unido a la impro, se revelan patrones ocultos en la personalidad, esto permite ver lo que nos condiciona, para que pueda emerger una comprensión más profunda del ser. “El Eneagrama nos ayuda a ver a través de los velos de nuestras estructuras de personalidad para tener una experiencia más directa de nuestra Esencia, nuestra verdadera naturaleza espiritual.” (Riso & Hudson, 1999)

Complementando esto, Naranjo (2025) expresa “La transformación es el paso de una relativa inconsciencia a una mayor conciencia... Cuando uno se da cuenta de algún rasgo de carácter que le viene de la infancia, [...] cuando uno se ríe de sus propios rasgos de carácter tontos, [...] ahí ya está empezando a hacerse sabio”.

Por otra parte, Brené Brown en sus investigaciones sobre la vulnerabilidad, ha descubierto que exponerse a ella y abrirse al aprendizaje, hace parte de la conexión y la transformación. “El coraje comienza con presentarse y dejarse ver.” (Brown, 2013, p. 45)

Así, el darse cuenta no solo implica presencia, sino una profunda revelación interna de los automatismos y patrones inconscientes. Estas prácticas permiten que los actores entren en esos momentos de comprensión que activan la sabiduría colectiva y personal. Este acto está diseñado para abrir un espacio íntimo y compartir todos los aprendizajes individuales y colectivos que van emergiendo en el proceso.

#### ***4.3.4.1 Socialización***

Se abre un momento inicial para compartir cómo les fue con la tarea que se les dejó el acto anterior del miedo y de la lectura del caballero y el cuestionario (ver Anexo E):

- Relajación
- Hya
- Bombardeo
- Lectura y reflexión, alguien lee el cuento de Nasrudin de la lámpara
- Caminar con las pasiones
- Se repite una parte de vestir el personaje
- Dibujar la propia armadura
- Transformar la armadura de otro compañero con 2 atributos del ser (ver final de Anexo C)

Se realiza nuevamente el ejercicio de vestir el personaje para observar en escena a la asistente de observación (quien ya conoce la metodología y ha participado en varios talleres anteriores) y a la investigadora 1 (quien viene construyendo, aplicando y validando la metodología desde hace 20 años), se realiza una improvisación que ejemplifique cómo transformar los objetos en atributos líder de una manera creativa.

#### ***4.3.4.2 Externalización***

Se hace una reflexión grupal de los ejercicios.

#### ***4.3.4.3 Combinación***

Se explica un método para trabajar la presencia y la observación, que consiste en parar (estar presente, llevar la atención a la respiración), observar sin juicio y aceptar lo que está ocurriendo en el interior con honestidad, para poder entender y soltar.

Se proyecta el video de Bruce Springsteen, *You Never Can Tell (Leipzig 7/7/13)* y se conecta con el líder sabio reflexionando sobre cada una de las habilidades de liderazgo que se evidencian en el video.

#### **4.3.4.4 Internalización**

- Tarea: Leer y estudiar la presentación del acto 4, ya que no hubo tiempo de verla toda.
- Se les pide que escriban un plan de acción sobre los aspectos que deben trabajar, según lo que han descubierto en los actos con tareas mentales, emocionales y corporales, con la frecuencia, tiempo dedicado a cada una y horarios.
- Se les propone que elijan un “líder sabio” de la historia, que los inspire y que investiguen sobre él.
- Se hace un intercambio de cierre preguntando qué se llevan del acto.

#### **4.3.4.5 Fase de reflexión y ajustes**

Aquí se observa que los intercambios de todos son profundos pero a la vez hay ciertas limitaciones por ser compañeros de trabajo, algunos manifiestan que si estuvieran haciendo estos actos con amigos o desconocidos se abrirían más, pero al ser el equipo de trabajo se sienten un poco limitados, hay algo que les dice que no se pueden abrir del todo porque deben conservar una imagen, evitar que su equipo conozca su parte vulnerable.

#### **4.3.4.6 Aprendizajes del acto 4**

Se observa tensión al pedirles que vayan preparando un personaje del líder sabio para la puesta en escena y que se inspiren en un líder de la historia. En este acto empiezan a expresar el estrés por la puesta en escena y manifiestan que todavía no entienden bien cada personaje del líder sabio. También manifiestan que no quieren invitar a nadie que asista como público.

#### **4.3.5 Mentorías individuales**

Para internalizar aún más los insights emergentes del proceso grupal y personal, las sesiones de mentoría individual con cada uno de los líderes también hicieron parte del proceso. Estos

momentos proporcionaron un escenario íntimo e introspectivo para recoger la experiencia individual.

De acuerdo con Nonaka y Takeuchi (2019) que dicen que el Ba puede verse como contextos de interacción y resonancia entre el conocimiento tácito individual y colectivo. A través de dicha mentoría, el Ba relacional proporcionó la externalización de entendimientos personales que, debido a su naturaleza íntima, no necesariamente se expresan en un espacio grupal.

Además, desde la teoría de la terapia Gestalt y la tradición del Eneagrama, hablar con otro desde la presencia, la escucha y la contención, permite dar forma simbólica a lo vivido y reforzar la toma de consciencia como paso clave hacia la transformación (Yontef, 1993).

En este sentido, estas sesiones de mentoría se diseñaron como parte integral de la metodología, orientadas a profundizar el aprendizaje, fortalecer el autoconocimiento y acompañar a cada líder en la aplicación práctica de lo vivenciado en su contexto.

Se programaron reuniones con el investigador 1 y con cada uno de los líderes en sesiones individuales de una hora. El objetivo de las mentorías era conversar sobre la situación actual de cada uno: cuál centro predomina, la emoción más frecuente y cómo reaccionan.

Para poder llegar a un punto B, que en este caso es ser un líder sabio, primero hay que conocer muy bien el punto de partida, el punto A, entrar más profundamente en el autoconocimiento, tener clara la situación actual propia, ver las habilidades y las dificultades actuales, reconocerlas en cada momento revisando qué pienso, qué siento y qué hago y aceptar, para así poder dirigir los esfuerzos en construir una ruta personal que se pueda aplicar cada día, que conduzca hacia el liderazgo sabio.

En estas sesiones se abrieron mucho a profundizar tanto en su vida personal como laboral, se nota la confianza que se ha construido durante el proceso para lograr esta apertura.

### **4.3.6 Acto 5: Entrenamiento para la puesta en escena**

*“Un actor no entrena para la función: entrena para entrenarse” (Brook, 1993c).*

Este acto está diseñado para activarlos y aprovechar la información y experiencias que han emergido durante el proceso, para ayudarle a cada uno a construir un personaje del líder sabio, y representarlo en la puesta en escena.

#### **4.3.6.1 Socialización**

En este acto se invita a un director teatral externo para ayude a prepararlos para la puesta en escena del siguiente acto. No se hace la relajación inicial y se opta por subir el nivel con los ejercicios de atención y activación, para ayudar a la presencia, la atención y la conexión con el grupo. Los ejercicios fueron los siguientes:

- Círculo lanzando un objeto y se repite la secuencia
- Círculo señalando con las palmas y diciendo el nombre del que se señala
- Círculo con varios objetos al mismo tiempo siguiendo la secuencia
- Saludos con la mano derecha con el nombre de la mamá y quedarse con el nombre de la mamá del compañero anterior
- Saludo con las dos manos, la mano derecha dice el nombre de la mamá y la mano izquierda dice el nombre del papá
- Camino de obstáculos con ojos y con venda
- Camino de obstáculos liderando al que está con venda

#### **4.3.6.2 Externalización**

Se hace un intercambio de cierre preguntando qué se llevan del acto. Se les pide que piensen a quién quieren invitar a la puesta en escena, puede ser compañeros de trabajo, familiares, amigos.

#### ***4.3.6.3 Combinación***

Como en los actos anteriores ya se experimentó la socialización y externalización del proceso completo de los siete actos según SECI, en este acto viene la etapa de reforzar la combinación en el proceso, así que durante esta semana se les comparte el documento de Nonaka sobre el Líder Sabio (Nonaka, 2011) y una presentación con videos de películas de cine sobre líderes, donde se intentan clasificar por los personajes que Nonaka propone, con el fin de que fuera más claro para todos: el maestro artesano, el político, el idealista, el mentor, el filósofo, el novelista. Se les comparte en la presentación 5. Además, se les pide que investiguen por su cuenta sobre el líder sabio, para tener una mejor preparación y contexto para la puesta en escena.

#### ***4.3.6.4 Internalización***

Se les pregunta qué se llevan.

#### ***4.3.6.5 Fase de reflexión y ajustes***

Al ser este un proceso corto y sintetizado de la metodología. Se observa que quizás para llegar a la puesta en escena se necesiten más actos de preparación y entrenamiento, al ser personas que nunca habían improvisado, ni realizado una puesta en escena, se necesita quizás más tiempo, llevarlos más de la mano, acompañarlos más porque el tema del miedo escénico fue impactante para todos. Y la presión de tener que representar bien a un líder sabio también los bloqueó.

#### ***4.3.6.6 Aprendizajes del acto 5***

En este acto se iban a trabajar los personajes del líder sabio, para que cada uno preparara y representara ese arquetipo para la puesta en escena. Se observa que los actores llegaron tensos por tenerse que exponer en el acto siguiente con la puesta en escena y manifestaron que no

querían invitar a nadie, además insisten en que los personajes del líder sabio no los tenían claros y no sabían cómo representarlos y eso los estresaba. Se decidió entonces hacer más ejercicios de atención y presencia y que se olvidaran por ese momento del líder sabio, para que se relajaran y volviera a jugar sin presión, como lo que se había logrado en los actos iniciales.

Durante la actividad, la facilitadora del proceso e investigadora experimentó tensión debido a la incertidumbre sobre cómo lograr que cada participante manifestara el rol del líder sabio. Resultó desafiante guiar la integración de estos personajes en un tiempo limitado, por lo que se exhortó a los participantes a comprometerse activamente y dedicar tiempo al estudio. Posteriormente, la reflexión sobre la experiencia permitió reconocer que esta estrategia no era la más adecuada. En la actividad siguiente, se optó por eliminar la expectativa del líder sabio, aceptar el desarrollo natural del proceso y retomar los ejercicios sin presiones, utilizando la actividad como un espacio de estimulación cognitiva, emocional y corporal, orientado a la relajación y al aprendizaje integral de los participantes.

Para Brook, el entrenamiento actoral, es un proceso de limpieza interior, de disposición del cuerpo, la emoción y la mente para que lo auténtico pueda emerger desde la presencia. “Todo el cuerpo, con sus múltiples áreas de pensamiento y sentimiento, debe ser limpiado... Lo que comenzó como un lavado de cerebro ahora conduce a una ducha total, mediante la cual todo tu ser se vuelve receptivo, y de esa receptividad surgen formas, gestos, ritmos y acciones.” (Brook, s. f.)

#### **4.3.7 Acto 6: Puesta en escena**

*“La esencia del teatro se halla en un misterio llamado ‘el momento presente’”*

*(Brook, 2000, p. 44).*

Brook ve el escenario como un espacio ritual y búsqueda de sentido trascendente: “Lo llamo teatro sagrado por abreviar, pero podría llamarse teatro de lo invisible-hecho-visible: el

concepto de que el escenario es un lugar donde puede aparecer lo invisible ha hecho presa en nuestros pensamientos.” (Brook, 1994, p. 1)

También menciona la importancia del público: “La realidad del mundo del actor es, de hecho, el público. Todo el trabajo que hemos hecho hace constante referencia al público—ver al público, oír al público, sentir al público. El público es el testigo del mundo actual...” (Brook, en *Conversations with Peter Brook*, 1970–2000). Dice que el público no es un espectador pasivo, sino el elemento vivo que da sentido y vitalidad a la representación.

El público alimenta y transforma la energía del escenario, generando momentos de alta intensidad y cambio emocional. “El teatro es un proceso comparable a la cocción. No es solo un baño de calor que da el público; es un proceso de calentamiento por el cual la temperatura colectiva sube... y de repente se convierte en experiencia de otra cualidad.”(Brook, 2004)

Este acto es una puesta en escena, todos van uniformados de camiseta negra. Se diseña con el fin de que todos se atrevan a salir de la zona de confort, de que se expongan y observen sus limitaciones, sus miedos, creencias, emociones, y busquen la presencia. Una oportunidad para mirar de frente al miedo escénico y con coraje y valor, sobrepasarlo. Salir de la zona de confort permite que emerjan nuevas posibilidades interiores. Como afirma Peter Brook, “*el teatro es un microscopio para observar la vida*” (Brook, 2014).

Según Alison Wood Brooks, “si queremos entender cómo manejar el miedo, no es necesario amenazar la vida de las personas; solo necesitamos amenazar con ponerlas en el escenario” (como se citó en Grant, 2016, p. 273).

A continuación, se muestran los ejercicios realizados durante el acto (ver Anexo C):

- Relajación
- Círculo con palmas y ritmo
- Yo invito
- Puertas

- Traducción simultanea
- Como sí (máscara líder sabio y un atributo del ser)

#### ***4.3.7.1 Ejercicio final de fondo***

Vamos a jugar al "como si". "El actor juega al *como sí*. Finge que el espacio vacío es un castillo, que la escoba es un caballo. Pero en el juego verdadero, no se trata de fingir que las cosas son distintas: se trata de aceptarlas como lo que no son y trabajar con ellas como si lo fueran" (Brook, 1993, p. 51).

#### ***4.3.7.2 Fase de reflexión y ajustes***

En este ejercicio final se decide cambiar el foco del líder sabio y buscar el instante de la muerte para lograr un momento más auténtico, se le da otro uso a la máscara del pensado inicialmente, el director teatral se la pone para representar la muerte. Y en vez de representar un personaje del líder sabio, se les pide que elijan un atributo del ser para representar y resolver este ejercicio.

#### ***4.3.7.3 Aprendizajes del acto 6***

Una conclusión importante de este acto fue que, en una conversación con la asistente de observación, se aclaró que esta intervención, en tan corto tiempo, no desarrollaba líderes sabios, en cambio, si lograba un autoconocimiento más profundo y apertura e interacción en todos. Un punto de partida para llegar a ser líderes sabios reconociendo la situación actual individual, esto hizo que se replanteara el marco que se venía trabajando porque tal vez no le era apropiado y después de varias conversaciones y reflexiones se definió un nuevo marco fundamentado en la construcción y transformación del Ba.

#### **4.3.8 Acto 7: Cierre**

#### ***4.3.8.1 Socialización***

Este acto se construye como un acto de cierre, de compromisos, de aprendizajes, de intercambio de experiencias. Los ejercicios que se realizaron son los siguientes:

- Relajación
- Yo invito
- Regalo imaginario con la máscara de líder sabio
- El Tribunal

#### ***4.3.8.2 Externalización y combinación***

Se hace una reflexión sobre lo que ocurrió en los ejercicios.

#### ***4.3.8.3 Internalización***

- Se les pregunta qué se llevan y cuáles fueron sus aprendizajes más significativos durante el proceso.
- Se les entrega un certificado por la asistencia y participación (ver Anexo F).

#### ***4.3.8.4 Fase de reflexión y ajustes***

Aquí finaliza el proceso de La Espiral del Líder Sabio, en general toda la experiencia fue gratamente enriquecedora, poder acompañar a las personas en sus limitaciones y aciertos, ver el momento en que empiezan a emerger habilidades que al principio estaban ocultas. Es un hecho que la metodología necesita más tiempo para que haya un proceso real de transformación, en 14 horas se ven cambios significativos, pero si se profundiza en el proceso, con más entrenamiento, más ejercicios y más práctica, es probable que las personas lleguen a niveles más profundos de transformación.

Estamos muy agradecidos con todo el equipo por su tiempo, disposición, compromiso y entrega. Por la confianza que depositaron en el proceso y en nosotros. Gracias St. Even por esta gran oportunidad.

#### **4.3.9 Aprendizajes del proceso**

Gracias a la metodología investigación-acción pudimos encontrar la ruta adecuada del objetivo de esta propuesta, ya que tuvimos la capacidad de adaptarnos y fluir con lo que iba emergiendo, pudimos constatar en esta propuesta lo que dice Peter Brook:

“La preparación de un personaje es exactamente lo opuesto a construirlo; es demolerlo, quitar ladrillo a ladrillo todo lo que constituye la musculatura del actor, las ideas e inhibiciones que se interponen entre él y su papel, hasta que un día, como una poderosa ráfaga de aire fresco, el personaje invade todos sus poros.” (Brook, 2009).

Renunciar a querer que emerja el líder sabio y continuar el entrenamiento constante de los 3 centros, es darle la posibilidad a que en algún momento el líder sabio nos invada por instantes y podamos pensar, sentir y actuar de manera coherente, hacia el bien común.

Durante el proceso se fue encontrando el oro o los hallazgos que fueron emergiendo y se clasificaron en algunos conceptos de la TCCO, esto permite que el proceso de intervención pueda medirse en términos cualitativos, para validar el aporte real de esta propuesta a la TCCO, y así, ayudar a construir Bas vivos en las organizaciones.

A continuación, se muestra un cuadro que detalla cómo se relaciona cada uno de los actos con el modelo SECI (Nonaka & Takeuchi, 1995), se observa el tipo de Ba que se genera con los ejercicios de impro, y se logra ver cómo el entrenamiento grupal experiencial de mente, cuerpo y emoción logra que la calidad de conocimiento tácito grupal aumente a medida que se va avanzando en el proceso (Erden et al, 2008).

#### **4.4 APRENDIZAJES DEL PROCESO**

Gracias a la metodología investigación-acción pudimos encontrar la ruta adecuada del objetivo de esta propuesta, ya que tuvimos la capacidad de adaptarnos y fluir con lo que iba emergiendo, pudimos constatar en esta propuesta lo que dice Peter Brook: “La preparación de un personaje es exactamente lo opuesto a construirlo; es demolerlo, quitar ladrillo a ladrillo todo lo que constituye la musculatura del actor, las ideas e inhibiciones que se interponen entre él y su papel, hasta que un día, como una poderosa ráfaga de aire fresco, el personaje invade todos sus poros.” Brook, P. (2009).

Dos aspectos principales resaltan como aprendizajes significativos y directos del proceso. En primer lugar, la correspondencia natural que se dio entre las fases de la intervención y los conceptos de la Teoría de Creación de Conocimiento de Nonaka. En segundo lugar, la emergencia del autoconocimiento como proceso fundamental de intercambio de conocimiento tácito en entornos Ba. Ambos aprendizajes se describen brevemente en esta sección. Como consecuencia, el capítulo 5 se concentrará en los hallazgos relacionados con la noción de autoconocimiento.

##### **4.4.1 Relación entre el proceso de intervención y los conceptos de la Teoría de Creación de Conocimiento de Nonaka**

Renunciar a querer que emerja el líder sabio y continuar el entrenamiento constante de los 3 centros, es darle la posibilidad a que en algún momento el líder sabio nos invada por instantes y podamos pensar, sentir y actuar de manera coherente, hacia el bien común.

Durante el proceso se fue encontrando el oro o los hallazgos que fueron emergiendo y se clasificaron en algunos conceptos de la TCCO, esto permite que el proceso de intervención pueda medirse en términos cualitativos, para validar el aporte real de esta propuesta a la TCCO, y así, ayudar a construir Bas vivos en las organizaciones.

A continuación, se muestra un cuadro que detalla cómo se relaciona cada uno de los actos con el modelo SECI (Nonaka & Takeuchi, 1995), se observa el tipo de Ba que se genera con los ejercicios de impro, y se logra ver cómo el entrenamiento grupal experiencial de mente, cuerpo y emoción logra que la calidad de conocimiento tácito grupal aumente a medida que se va avanzando en el proceso (Erden et al., 2008)).

Tabla 2. Cuadro comparativo de lo que fue aconteciendo en los actos y el proceso, según la teoría de creación de conocimiento de Nonaka.

PROCESO

Facilitando el Aprendizaje Reflexivo Organizacional

**METODOLOGÍA FARO**

Cuadro comparativo de los actos según la Teoría de Creación de Conocimiento Organizacional

SESIONES	MODELO SECI	TIPO DE BA	ΦGTK
ACTO 1	SOCIALIZACIÓN	ORIGINARIO	ENSAMBLE
ACTO 2	SOCIALIZACIÓN / EXTERNALIZACIÓN	ORIGINARIO / INTERACCIÓN	ENSAMBLE Y ACCIÓN COLECTIVA
ACTO 3	SOCIALIZACIÓN / EXTERNALIZACIÓN	INTERACCIÓN	PHRONESIS
ACTO 4	EXTERNALIZACIÓN	INTERACCIÓN	PHRONESIS
ACTO 5	COMBINACIÓN	INTERACCIÓN / DE EJERCICIO	PHRONESIS / IMPRO COLECTIVA
ACTO 6	COMBINACIÓN / INTERNALIZACIÓN	DE EJERCICIO	IMPROVISACIÓN COLECTIVA
ACTO 7	COMBINACIÓN / INTERNALIZACIÓN	INTERACCIÓN / DE EJERCICIO	PHRONESIS / IMPRO COLECTIVA

★ SERK

El proceso formativo con los líderes se estructuró en actos que, vistos desde la investigación acción, representan momentos cíclicos de experimentación, reflexión y aprendizaje colectivo. Cada acto funcionó como un “laboratorio vivo” en el que se generaban prácticas, se observaban reacciones y se producían ajustes para avanzar hacia un cambio cultural más profundo. La investigación acción permitió, además, que el grupo se involucrara activamente en el diagnóstico y en la transformación, al ser protagonistas de su propio proceso de descubrimiento y no meros receptores de conocimiento (Lewin, 1946; French & Bell, 1990).

Desde el método hermenéutico, cada acto puede leerse como una experiencia viva cargada de significados que emergieron en la interacción. La interpretación de gestos, silencios, resistencias, metáforas e improvisaciones reveló dimensiones ocultas: miedos, deseos de autenticidad, tensiones entre control y apertura. El sentido del proceso no se limitó a lo observable, sino que emergió de la interpretación compartida, donde cada experiencia resignificada colectivamente.

La teoría de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi ofrece un marco enriquecido para comprender lo ocurrido. En los primeros actos predominó la socialización y la externalización del modelo SECI, en un Ba originario que abrió la posibilidad de compartir experiencias tácitas a través de la vulnerabilidad y la interacción corporal. Posteriormente, los actos intermedios se movieron hacia un Ba de interacción y de ejercicio, en el cual las experiencias individuales se transformaron en metáforas, narrativas y propuestas colectivas que enriquecieron el conocimiento explícito del grupo. Finalmente, en las últimas fases emergió un Ba de phronesis, donde el conocimiento adquirido se integró a la práctica y el liderazgo sabio se experimentó como una acción situada y contextualizada (Nonaka & Konno, 1998).

Este tránsito también puede interpretarse desde la noción de nivel de conocimiento tácito grupal. Según Erden, von Krogh y Nonaka (2008), el conocimiento tácito compartido entre miembros de un grupo no es simplemente la suma de saberes individuales, sino un capital colectivo que se construye en la interacción. En el caso observado, el grupo pasó de un nivel inicial de ensamble, donde cada participante aportaba fragmentos dispersos de experiencia, hacia formas más avanzadas de acción conjunta e improvisación compartida. Este desplazamiento revela que el grupo adquirió la capacidad de operar como un sistema vivo de creación de conocimiento, fortaleciendo así su potencial organizacional.

En síntesis, la tabla no solo refleja actos metodológicos, sino un itinerario hermenéutico y experiencial: del descongelamiento inicial hacia la integración, del miedo al juego, de la tensión al fluir creativo, hasta consolidar un Ba de confianza y phronesis. Allí, el liderazgo

deja de ser un rol prescrito para convertirse en una práctica viva, nutrida por la interacción, la reflexión y la improvisación colectiva.

En términos del nivel de conocimiento tácito grupal, la experiencia mostró un tránsito claro: de un inicio en el que predominaba el conocimiento tácito individual, fragmentado y con reservas para compartirse, hacia un conocimiento tácito colectivo de mayor calidad. A medida que los participantes se abrían a la interacción en los diferentes *Ba*, se dio una integración progresiva de percepciones, emociones y acciones que permitió la emergencia de momentos de improvisación colectiva. Esta improvisación no fue solo expresión creativa, sino la cristalización de un aprendizaje compartido que encarnaba un “saber en acción” (Nonaka & Konno, 1998; Erden, von Krogh & Nonaka, 2008). Dichos momentos pueden comprenderse como destellos de *phronesis*, en tanto los líderes no solo actuaban desde la técnica o la espontaneidad, sino que orientaban su hacer hacia el bien común del grupo, mostrando prudencia práctica y juicio en la toma de decisiones en escena. Así, el proceso elevó el nivel de calidad del conocimiento tácito grupal hasta convertirlo en una forma de sabiduría práctica que puede transferirse y sostenerse en la vida organizacional.

El proceso de intervención se convierte en una espiral viva, una danza entre mente, cuerpo y emoción que va permitiendo liberarnos de las limitaciones e ir descubriendo ese conocimiento tácito que está oculto en cada uno de nosotros y nos conduce hacia la *phronesis*, prudencia o bien común.

#### **4.4.2 El autoconocimiento como proceso fundamental para el intercambio de conocimiento tácito**

Aunque esta investigación se planteó inicialmente desde la pregunta por la creación de un *Ba* experiencial en las organizaciones, el proceso mismo de intervención y análisis fue revelando que el autoconocimiento era el núcleo más decisivo y transversal para responder al problema. En la práctica se constató que sin un trabajo consciente sobre los tres centros, mente, emoción y cuerpo, los intentos de construir espacios vivos de confianza y creatividad quedaban limitados o superficiales. La improvisación y el Eneagrama mostraron que las dinámicas

colectivas solo podían sostenerse cuando los individuos se atrevían a mirarse hacia dentro, reconocer sus automatismos, integrar sus vulnerabilidades y actuar desde mayor coherencia. Por ello, el autoconocimiento emergió no solo como un hallazgo, sino como el eje articulador que conecta el intercambio de conocimiento tácito, el desarrollo de habilidades humanas y la posibilidad de liderazgos sabios. En última instancia, fue el tránsito interior de los participantes lo que permitió transformar el *Ba*, evidenciando que toda innovación relacional y cultural se enraíza primero en la capacidad de cada persona de conocerse, abrirse y desplegarse auténticamente en el encuentro con los demás.

La experiencia completa de las siete sesiones confirmó, además, que el autoconocimiento no es un paso aislado, sino un proceso continuo que sostiene la calidad del *Ba*. Cada ejercicio de improvisación y cada reflexión del Eneagrama se convirtieron en un laboratorio de observación interior, en el que los participantes pudieron reconocer tensiones entre sus tres centros, mente, emoción e instinto, y comenzar a integrarlos. Esta integración, más que una meta final, se reveló como la condición que permite que el conocimiento tácito circule y se renueve en la interacción grupal.

En este sentido, el autoconocimiento se entiende no solo como una herramienta de desarrollo personal, sino como infraestructura invisible para el aprendizaje colectivo: cuanto más consciente es cada individuo de sus automatismos, más capaz es de escuchar, de crear y de sostener relaciones de confianza. Así, el trabajo interior de cada participante se convierte en un acto de responsabilidad organizacional, pues alimenta la creación de un *Ba* vivo en el que florece el intercambio de saberes y la innovación.

Esta comprensión abre la puerta al análisis que se presenta en el capítulo 5, donde, desde la investigación-acción, la autoetnografía y la hermenéutica, se profundiza en los hallazgos de autoconocimiento como núcleo articulador del proceso. Allí se exploran las narrativas, las vivencias y los significados que dan cuenta de cómo la integración de mente, emoción e instinto se convierte en el verdadero motor del conocimiento compartido y del liderazgo con sentido ético, confirmando la intuición de Naranjo (2013): *“La cura para todos los males del alma y del mundo consiste en integrar mente, emoción e instinto.”*

## CAPÍTULO 5

### 5. HALLAZGOS DE AUTOCONOCIMIENTO

"La inteligencia consiste no solo en el conocimiento, sino también en la habilidad de aplicarlo en la práctica." (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*)

En este capítulo se analizan los resultados obtenidos de la intervención descrita en el capítulo 4, desde el punto de vista de la noción de autoconocimiento. La decisión de enmarcar el análisis al autoconocimiento es a su vez arbitraria y significativa. Arbitraria porque existen muchos otros enfoques y temas desde los cuales el análisis se pudiera haber enfocado, como creatividad, conocimiento tácito grupal, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo o, en general, las diversas habilidades humanas, pero cuestiones de alcance en la investigación obligan a seleccionar uno solo de ellos y reservar los otros para estudios posteriores. Significativa porque como se señaló al final del capítulo anterior, dentro de los procesos particulares de intercambio de conocimiento tácito en un entorno Ba como el propuesto en este trabajo, el autoconocimiento es quizás el más fundamental, pues implica la valentía de explorar el mundo invisible, íntimamente relacionado con la naturaleza del conocimiento tácito, y, al mismo tiempo, constituye el punto de partida para el ejercicio auténtico del liderazgo.

La noción de autoconocimiento está íntimamente ligada al concepto de *phronesis* discutido en el capítulo 1 en el contexto de los niveles de calidad del conocimiento tácito grupal y a la figura del líder sabio como se presenta en la sección 5.1 a continuación. De manera que el análisis de hallazgos presentado aquí sobre aspectos relacionados con el autoconocimiento hace especial énfasis en esos dos conceptos, utilizando las metodologías de investigación propuestas en el capítulo 3. Los resultados desde la investigación-acción y la hermenéutica son presentados primero en la sección 5.2, seguidos de los resultados desde la autoetnografía presentados en la sección 5.3.

## 5.1 RELACIÓN ENTRE AUTOCONOCIMIENTO Y LIDERAZGO SABIO

Las organizaciones han sido concebidas tradicionalmente bajo un enfoque mecanicista, donde las personas son tratadas como engranajes de un sistema productivo. Chaplin lo retrata magistralmente en *Tiempos Modernos* (1936). (García, 2015).

Figura 28. Chaplin en *Tiempos Modernos* (1936)



Fuente:

Figura tomada de. Chaplin, C. (1928). *The Lion Cage – Full Scene* [Video]. The Chaplin Films. [https://youtu.be/\\_0a998z\\_G4g](https://youtu.be/_0a998z_G4g)

Este enfoque ha conducido a la deshumanización del entorno organizacional, privilegiando la eficiencia, la rentabilidad y la producción por encima del bienestar y el desarrollo integral de las personas. Sin embargo, las organizaciones no son solo estructuras funcionales orientadas a objetivos económicos; son también espacios en los que los individuos construyen significados, relaciones y un sentido de pertenencia.

Desde esta perspectiva, resulta imperativo repensar la gestión organizacional desde un enfoque más humano, que no solo contemple los aspectos materiales y económicos, sino también los elementos simbólicos, emocionales y culturales que configuran la experiencia laboral. Pacheco (2014) sostiene que las organizaciones no solo producen bienes y servicios,

sino que también generan significados, valores y relaciones que impactan profundamente en la vida de sus miembros y en la sociedad.

La administración moderna, influenciada por el taylorismo y el management positivista, ha promovido la instrumentalización del ser humano en el ámbito laboral. Como señala Saavedra (2006), esta visión ha reducido al trabajador a un simple recurso productivo, desconectándolo de su capacidad de autorrealización y del sentido de propósito en su labor. Esta cosificación del individuo ha generado entornos de trabajo marcados por la alienación, el poder, la insatisfacción laboral y la falta de significado. No obstante, en un mundo caracterizado por la incertidumbre y el cambio acelerado, las organizaciones que integran el conocimiento, la creatividad y la dimensión humana (el autoconocimiento) en sus dinámicas tienen mayores posibilidades de adaptación, sostenibilidad y contribuir con una sociedad más sana y consciente.

El mundo actual enfrenta una crisis de liderazgo sin precedentes. En 2014, el Foro Económico Mundial señaló que los líderes eran percibidos como incapaces de resolver problemas críticos relacionados con el medioambiente, la economía y la seguridad, lo que pone en entredicho su capacidad para afrontar los desafíos del presente y del futuro (World Economic Forum, 2014). A esto se suma una profunda desconfianza hacia las instituciones, alimentada por prácticas de corrupción, deshonestidad y una preocupante falta de principios éticos en el ejercicio del liderazgo (Lipman-Blumen, 2005). Este panorama obliga a replantear el modo en que concebimos y desarrollamos a los líderes.

Nonaka y Takeuchi (2011) proponen que un liderazgo efectivo debe trascender el conocimiento técnico y explícito, integrando la experiencia, los valores y el conocimiento tácito como base para la toma de decisiones prudentes y éticamente responsables. Esta perspectiva se vincula con la noción aristotélica de *phrónesis*, entendida como sabiduría práctica, la cual, a diferencia de *episteme* (conocimiento teórico) y *techné* (conocimiento técnico), permite a los líderes actuar con juicio en contextos complejos, guiados por el bien común (Aristóteles, 2004). La *phrónesis*, sin embargo, no puede enseñarse únicamente a

través de la teoría, sino que debe cultivarse mediante la experiencia, la reflexión y la interacción social.

### **5.1.1 Liderazgo sabio**

Nonaka comienza a hablar del "Líder Sabio" de forma explícita en el año 2011, con la publicación del artículo "The Wise Leader" en Harvard Business Review. En este artículo, Nonaka y Takeuchi presentan al "Líder Sabio" como la personificación del líder que posee "phrónesis" o sabiduría práctica. Si bien el concepto de "phrónesis" se introduce en la obra de Nonaka en el año 2007, es en 2011 cuando se materializa en la figura del "Líder Sabio", presentando sus seis habilidades clave y su importancia para impulsar la creación de conocimiento en las organizaciones. Nonaka & Takeuchi (2011).

Nonaka en su teoría de la creación del conocimiento empresarial, introduce el concepto de liderazgo como motor esencial para que se cumpla este propósito. Sin embargo, el factor clave es un liderazgo sabio o phronético. La phrónesis es un tipo especial de conocimiento tácito adquirido que permite tomar decisiones sabias, prudentes y emprender acciones adecuadas en cada situación. Es decir, permite disposición racional verdadera y práctica respecto de lo que es bueno y malo para el hombre (Nonaka et al., 2008).

La phrónesis fue definida por Aristóteles como la prudencia, sabiduría y racionalidad prácticas. Por lo que Scalzo & Fariñas (2018), la enmarcan en un conocimiento subjetivo, y contextual, que no se puede formalizar, sino que está sujeto al contexto concreto y a las circunstancias del tiempo y el lugar en que se toman las decisiones y se actúa. Esta capacidad bien desarrollada, será sin duda una ventaja competitiva. (Nonaka et al., 2007).

Como gran aporte, Nonaka más allá de solo describir el conocimiento tácito y explícito, define las posibles formas como fluye ese conocimiento, lo cual desembocó en el modelo SECI previamente descrito en el capítulo 1, este permite una dialéctica dinámica entre ambos conocimientos. Este modelo, representa el camino que recorre el conocimiento en una

organización y está determinado en gran parte por la forma como se relacionan los individuos de la empresa, entre las personas y de estos con el entorno. (Nonaka et al., 2008).

Nonaka hace importante énfasis en que la creación de conocimiento es el resultado de la creatividad de las personas en la organización. Esto se logran con sistemas adecuados de reconocimiento, mentoring y coaching, es decir, un Ba que favorezca el libre intercambio de ideas (Nonaka et al., 2011).

Finalmente hay que resaltar que Nonaka no es el único que habla sobre el liderazgo sabio a nivel organizacional. Las teorías sobre la sabiduría han sido tomadas por diferentes autores. Como lo menciona Solansky et al (2023), la sabiduría definida como el grado en que una persona usa la inteligencia, creatividad y experiencia exitosas moderadas por valores para buscar alcanzar un bien común. Es decir, más allá de una cualidad cognitiva (conocimiento-inteligencia, también trasciende a una forma de actuar (Sternberg, 2003).

### **5.1.2 ¿Cómo desarrollarlo?**

El liderazgo empresarial ha sido ampliamente estudiado y analizado. Desde sus inicios, Henri Fayol (1916) y Chester Barnard (1938) identificaron la importancia de los líderes y sus roles o funciones. Nonaka aplicó otro concepto cómo previamente anotados: el liderazgo phronético. Sin embargo, su desarrollo e implementación en las organizaciones empresariales contemporáneas enfrenta muchos interrogantes y desafíos. Algunos de ellos incluyen cómo enseñar este tipo de liderazgo, cómo despertar el interés de este tipo de líderes a nivel empresarial en una cultura individualista y de falta de principios morales.

En diferentes artículos, Nonaka cuenta una historia del director general de Honda, para reseñar la dificultad de ser un líder sabio. Soichiro Honda, el legendario fundador de la famosa empresa automovilística, un personaje al que Nonaka consideraba un líder phronético, fueron sus empleados los que le hicieron ver la ética. Cuando Honda estaba desarrollando un motor de automóvil de bajas emisiones, Soichiro declaró que el nuevo motor pondría a la empresa en posición de vencer a los fabricantes de automóviles de Estados

Unidos, que se oponían entonces a la Ley de Aire Limpio. Los ingenieros de Honda se opusieron, diciendo que estaban desarrollando el motor para cumplir con responsabilidades sociales, no sólo para vencer a la competencia. Lo estaban haciendo por sus hijos, dijeron. La historia cuenta que Honda se avergonzó tanto de sí mismo cuando escuchó esta razón que decidió que era hora de retirarse (Nonaka y Takeuchi, 2011).

Para construir este tipo de liderazgo, Nonaka describe las características que debe tener y propone escenarios y situaciones para desarrollar cada una de estas habilidades y competencias. Este concepto se basa en cuatro pilares fundamentales que se han desarrollado a lo largo de la Teoría de Creación de Conocimiento Organizacional: la experiencia, el contexto, la prudencia y la ética, los valores y la moral.

Nonaka describe seis habilidades claves:

- Capacidad de juzgar la bondad: Discernimiento moral y búsqueda del bien.
- Capacidad de captar la esencia: Comprender la situación en su totalidad.
- Capacidad de crear un contexto compartido ("Ba"): Fomentar la confianza y la colaboración.
- Capacidad de articular una visión: Comunicar ideas de forma convincente.
- Capacidad de ejercitar el poder político: Negociar y construir consenso.
- Capacidad de fomentar la phronesis en otros: Guiar y mentorizar.

El liderazgo de una empresa deberá facilitar procesos que permitan la movilización de conocimientos y emerja el liderazgo sabio. El líder debe determinar en su equipo, cuáles son los conocimientos importantes, movilizará recursos, motivará a los colaboradores para su difusión y aprendizaje y le dará una gran importancia al "Ba" El "Ba" es un espacio físico, virtual o mental donde se fomenta la interacción y la creación de conocimiento. El líder debe crear las condiciones para que el "Ba" sea efectivo. (Nonaka, 2012). Algunas claves para desarrollarlo son cultivando capacidad de juicio, con ejercicio y ejemplos, toma de decisiones compartidas crear y compartir conocimiento.

### 5.1.3 Impacto a nivel empresarial

Ding et al. encuentran una relación significativa entre el liderazgo sabio (phronético) y la capacidad de gestión del conocimiento (KM), lo que a su vez impulsa la innovación.

El Líder Sabio, con su "Sabiduría Práctica" (Phrónesis), se convierte en el catalizador para la transformación de conocimiento tácito en explícito y viceversa, guiando a la organización hacia la innovación y el éxito.

El Líder Sabio como facilitador del proceso SECI: Las seis habilidades del Líder Sabio (juzgar la bondad, intercambiar contextos, captar la esencia, reconstruir detalles, usar medios políticos y fomentar la Phrónesis) se alinean con las diferentes etapas del modelo SECI (Socialización, Externalización, Combinación e Internalización). Por ejemplo, al crear "Ba" (un espacio de interacción), el líder facilita la socialización y la externalización del conocimiento.

El liderazgo sabio también está positivamente relacionado con la amistad y el desempeño en el lugar de trabajo, lo que facilita la creación de conocimiento y la innovación abierta. (Abdulmuhsin & Tarhini, 2021). En este sentido, el conocimiento tácito, aquel que no puede ser completamente articulado mediante el lenguaje, cobra una importancia central. Este tipo de conocimiento, profundamente arraigado en la experiencia personal, las habilidades prácticas y las intuiciones contextuales, reside en las personas y se transmite, en gran medida, por medio de la socialización y la participación en comunidades de práctica (Collins, 2010). Según este autor, el conocimiento tácito puede clasificarse en relacional, somático y colectivo, cada uno con distintas barreras para su explicitación, lo que implica que los líderes necesitan no solo adquirir conocimiento, sino también vivirlo, encarnarlo y compartirlo dentro del entramado social de la organización.

No obstante, muchas organizaciones continúan enfocadas en la gestión del conocimiento explícito, relegando el conocimiento tácito a un plano secundario. Esta visión restringida impide el desarrollo pleno de líderes sabios y limita la capacidad de las organizaciones para

responder con agilidad y profundidad a contextos inciertos. Para superar esta limitación, es indispensable adoptar un enfoque integral que promueva espacios de aprendizaje experiencial, reflexión colectiva y transferencia informal de saberes, integrando el conocimiento tácito como eje del desarrollo organizacional y del liderazgo ético y transformador.

Nonaka et al. (2013). destacan que los líderes sabios utilizan *Ba* dinámicos para promover transformaciones sostenibles en contextos complejos, actuando como facilitadores de conocimiento en espiral a lo largo de múltiples niveles organizativos.

Además, Nonaka (2019). plantea que el desarrollo del líder sabio implica aprender a encarnar distintos personajes que, en conjunto, potencian su capacidad de juicio práctico:

- Un *maestro artesano* que comprende las cuestiones clave del momento y actúa en consecuencia de inmediato.
- Un *político* que pueda impulsar a la gente a actuar.
- Un *idealista* que hará lo que cree que es correcto y bueno para la empresa y la sociedad.
- Un *maestro* con buenos valores y principios sólidos, del cual otros quieren aprender.
- Un *filósofo* que capta la esencia de un problema y saca conclusiones generales a partir de observaciones aleatorias.
- Un *novelista* que utiliza metáforas, historias y retórica.

En esta integración de dimensiones prácticas, éticas, reflexivas y narrativas se expresa la *phrónesis*, entendida como la sabiduría encarnada que orienta las decisiones hacia el bien común.

Así pues, el liderazgo sabio no puede comprenderse únicamente como una habilidad técnica o estratégica; exige un profundo proceso de autoconocimiento. Solo al reconocer sus propios patrones de pensamiento, emociones y automatismos, el líder logra integrar sus luces y sombras en decisiones más éticas y humanas. Este camino interior le permite trascender la rigidez del control para abrirse a la vulnerabilidad, la escucha y la empatía. En

esa medida, el autoconocimiento se convierte en el fundamento de la *phrónesis*, pues únicamente quien se conoce a sí mismo puede discernir con claridad qué acción es justa y pertinente en cada situación, no desde la reacción automática ni desde el ego, sino desde una sabiduría práctica orientada al bien común (Nonaka, Toyama, & Hirata, 2008). Como lo plantea Brown (2012), la vulnerabilidad, lejos de ser debilidad, constituye la medida más auténtica del coraje, y su vivencia fortalece la conexión humana que hace posible un liderazgo más sabio y consciente.

## 5.2 HALLAZGOS DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

*“Solo a través de la toma de consciencia de nuestras limitaciones es que podemos superarlas; a través de la toma de consciencia de nuestras inhibiciones y miedos, podemos experimentar un ir más allá de ellos”* (Naranjo, 2012)

A continuación, se describe el proceso de análisis y reflexión desde la investigación-acción y la hermenéutica. El análisis se presenta para tres actores individuales representativos y para el grupo de trabajo en general, observando el proceso que cada uno experimenta desde el punto de vista del autoconocimiento.

Cómo se explicó en el capítulo 3, este enfoque es aplicado por el investigador 1. Para el proceso de análisis se hizo una revisión detallada de los videos, se tomaron anotaciones de los aspectos importantes de cada uno de los encuentros y se clasificó la información en tablas por actor, acto, ejercicio/kata, personajes del líder sabio, centros, citas, emociones básicas y maneras de reaccionar. El análisis de dichas tablas permite destilar los puntos más importantes revelados en el transcurso de las sesiones sobre diferentes posibles aspectos, entre los cuales está el tema particular de este capítulo: el autoconocimiento.

Las tablas con la información en bruto de las intervenciones son un material valioso para análisis y trabajos futuros con aspectos adicionales como momentos importantes, reflexiones, gestos, hallazgos sueltos, entre otros. Dichos análisis sirven para entender la forma en que la

metodología promueve procesos de transformación hacia el desarrollo personal tanto en actores como en el equipo en general.

## **5.2.1 Actor 1**

### ***5.2.1.1 Fase de Descongelamiento (Unfreezing)***

El actor 1 inició tensa, seria y con poca expresividad. Reconoció sentir temor a exponerse frente al grupo. Sin embargo, los ejercicios corporales fueron un espacio de liberación, donde se permitió cierta fluidez y conexión a través del movimiento.

- Frase reveladora

*“Me da mucho temor exponerme, qué van a decir, cómo voy a actuar, qué voy a reflejar en los demás. Me gustaron mucho las caminatas y mirarnos a los ojos.”*

- Hermenéutica

Aquí se abrió un primer cuestionamiento de su “armadura fuerte”: su estilo habitual de mostrarse fuerte, reservada, seria y poco vulnerable. El cuerpo emergió como canal de autenticidad y libertad, simbolizando la posibilidad de abrir una puerta a esa postura rígida.

Se evidenció el predominio del centro corporal/instintivo, que le daba seguridad y conexión inmediata, en contraste con la dificultad de activar el centro emocional (expresar sentimientos) y el centro mental (reflexionar sin crítica excesiva).

### ***5.2.1.2 Fase de Cambio (Changing)***

Durante las sesiones, fue soltándose y mostrándose más creativa, sonriente y expresiva. Compartió aspectos íntimos de su vida, narró su historia de resiliencia y se identificó con un

personaje del líder sabio: el maestro artesano, mostrando resolución práctica, asertividad y habilidad en el hacer. Un momento decisivo fue la mentoría, cuando reconoció que le costaba expresar emociones por la necesidad de mostrarse fuerte. Después de esa sesión tuvo una conversación profunda con su jefe, lo que significó un cambio tangible en su relación laboral.

- Frases reveladoras

*“Lo de la armadura del caballero lo pone a uno a pensar y realmente uno sí tiene muchas armaduras, yo siempre soy en la casa como la más fuerte, la que tomo decisiones, la que hace, y cuando me ven un poquito vulnerable todos se escandalizan, no puede uno llorar delante de nadie ni mostrar la vulnerabilidad.”*

*“Yo les pido perdón y disculpas a este tribunal porque accidentalmente maté un zancudo... todo lo que pasó fue un acto de amor.”*

*“También me llevo que a veces hay que aprender a soltar, a no llevarse todo tan personal, y entender que las cosas pasan por algo... uno no puede cambiar a nadie, primero se tiene que cambiar uno mismo, trabajando en su interior.”*

- Hermenéutica

Aquí se ve un tránsito del deber ser hacia el juego, de la fortaleza rígida hacia la ternura y el humor. Esta etapa simboliza la experimentación de nuevas formas de ser: atreverse a hablar desde la vulnerabilidad, a integrar ternura junto con fuerza, y a explorar un liderazgo más humano. La improvisación permitió ensayar sin riesgo, y en esa práctica fue emergiendo la posibilidad de integrar lo emocional y lo mental a su acción corporal.

En el centro emocional emergió en la expresión de tristeza por la muerte de su madre y la ternura y alegría que dejó entrever; y en el centro mental se activó en la creatividad lúdica, como en el ejercicio del tribunal donde construyó un relato humorístico e imaginativo.

### 5.2.1.3 Fase de Recongelamiento (Refreezing)

Al final, sus compañeros la describieron como fuerte pero también alegre, amorosa y tierna, facetas que no conocían de ella. Ella misma reconoció aprendizajes clave: que actúa antes de sentir y pensar, que evita la tristeza que es crítica consigo misma, y que necesita apoyarse en el trabajo en equipo. Reafirmó valores como la honestidad y la responsabilidad, pero ahora desde un lugar más consciente y equilibrado. Y que integrar fuerza y vulnerabilidad es poderoso.

- Frases reveladoras

*“Estos espacios nunca los habíamos tenido, me parecieron muy buenos... uno aprende a conocerse y al equipo en general.”*

*“El dibujo no tiene texto, yo lo interpreto como que no es clara y siempre se cuestiona como si lo hace bien o no lo hace bien, se hace como una serie de preguntas... le doy el atributo de la escucha, porque a veces necesitamos que los otros nos ayuden... no siempre podemos solos.”*

*“Viví en una familia que era de pocos recursos... creo que formé mi liderazgo en ese momento porque me caracterizaba por tener además de la honestidad, una sonrisa para cada momento... siempre he proyectado el valor de trabajo en equipo.”*

- Hermenéutica

Aquí se consolidó un nuevo autoconocimiento: reconocerse como líder íntegra que no necesita sostener solo la máscara de fortaleza, sino que puede integrar ternura, disfrute y creatividad. El “recongelamiento” no significa rigidez, sino que lo aprendido quedó anclado en una nueva autoimagen y en la percepción que otros tienen de ella. La memoria de la madre aparece como herida y como raíz de aprendizaje, resignificada desde la ternura.

El proceso mostró un tránsito del predominio del centro corporal hacia una apertura e integración progresiva de los tres centros. Su hacer sigue siendo el pilar, pero ahora se complementa con la apertura emocional y la flexibilidad creativa del pensar.

#### ***5.2.1.4 Síntesis del hallazgo***

En el caso de Actor 1, el autoconocimiento emergió como un proceso de integración de polaridades: fuerza y vulnerabilidad, disciplina y ternura, acción y emoción.

El recorrido muestra cómo el método Impro + Eneagrama, leído desde la investigación acción y la hermenéutica, facilitó un tránsito de descongelamiento (tomar conciencia del temor y la armadura), cambio (ensayar nuevas formas de actuar, sentir y pensar) y recongelamiento (integrar fuerza con vulnerabilidad, disciplina con ternura, acción con reflexión).

La voz de Actor 1, a través de sus frases, revela que el verdadero aprendizaje es reconocer que liderar también es atreverse a soltar, sentir y reírse de sí misma, símbolos de un liderazgo que se humaniza.

### **5.2.2 Actor 2**

#### ***5.2.2.1 Fase de Descongelamiento (Unfreezing)***

El actor 2 se mostró desde el inicio como una persona abierta, comprometida y dispuesta, aunque con cierta confusión inicial frente a lo que implicaban los ejercicios. Expresó prevención ante lo desconocido, pero poco a poco se fue entregando con confianza. La relajación le resultó difícil: reconoció desconexión con el cuerpo y exceso de actividad mental, lo que le impedía estar en el presente. Sin embargo, en los ejercicios corporales mostró disposición, entrega, dinamismo y creatividad, llegando a encarnar con entusiasmo personajes y movimientos.

- Frases reveladoras

*“Siento miedo al hacerlo con los ojos cerrados.”*

*“Mucha desconexión con el cuerpo, mucho ruido mental, tuve que pensar en la familia para poder sentir y eso al fin me conectó.”*

- Hermenéutica

El descongelamiento se dio en la dificultad de soltar la mente hiperactiva. Su apertura corporal fue el primer canal para disponerse y a su vez cuestionar su actividad mental. La metáfora de “quiero ser un gallinazo” y el esfuerzo que hace para relajarse simbolizan un inicio de búsqueda: moverse entre lo instintivo y lo imaginativo, aunque todavía con prevención. Se evidenció aquí el predominio del centro mental (miedo, exceso de pensamiento) acompañado de un centro corporal activo (acción, facilidad para moverse), mientras el centro emocional aparecía con dificultad.

#### ***5.2.2.2 Fase de Cambio (Changing)***

En el transcurso de las sesiones, el actor 2 desplegó creatividad, dinamismo y compromiso con cada ejercicio. Se arriesgó a interpretar y encarnar personajes diversos, fue el primero que se atrevió a tirarse al piso y montarse en una silla (rata, culebra, águila), mostrando entrega total en el juego. Reconoció que expresar la rabia le costaba, pero en los ejercicios emocionales fue expresivo y permitió que su cuerpo respondiera de forma orgánica: sudor, tensión, contracción. La mentoría fue un momento decisivo: descubrió que el miedo había sido una constante en su vida y que gran parte de sus patrones mecánicos de liderazgo provenían de esa raíz. También reconoció la necesidad de integrar sus emociones y de aceptar su vulnerabilidad como camino hacia el liderazgo sabio.

- Frases reveladoras

*“Yo sí me la gocé mucho. Para uno llegar a ser un líder sabio primero tiene que conocerse en todas sus facetas... hace falta reírse, uno es muy cuadriculado.”*

*“Lo importante no es no sentir las (las emociones), yo creo que antes es orgánico sentir las... es más cómo las voy a gestionar o a decantar para que hagan parte de mi vida, pero de una forma controlada.”*

*“Cuando me senté con Cata, hace rato no había llorado, hace muchos años, Cata me revolcó, literal, me ayudó a ver una jaula en la que estoy... y es el miedo.”*

- Hermenéutica

El cambio se manifestó en el tránsito del miedo hacia el coraje y el amor propio como atributos de liderazgo. El juego corporal lo conectó con el disfrute y con su faceta creativa; la reflexión lo llevó a descubrir su “jaula interna” y a abrir la puerta a la vulnerabilidad (llorar después de muchos años). Aquí se observa la emergencia del centro emocional, que hasta entonces permanecía inhibido, y la posibilidad de integrar lo que antes era evitado. La identificación con el “maestro artesano” refleja su búsqueda constante de integrar lo práctico (hacer), lo reflexivo (pensar) y lo sensible (sentir).

### ***5.2.2.3 Fase de Recongelamiento (Refreezing)***

Al cierre del proceso, sus compañeros lo describieron como un líder activo, dinámico, comprometido y valiente, capaz de meterse de lleno en el juego y disfrutarlo. Él mismo reconoció aprendizajes clave: la importancia de reírse, de reconocer y trabajar sus miedos, de aceptar su imperfección y de integrar cuerpo, mente y emoción en su liderazgo. El atributo elegido en su monólogo final fue el amor, que vinculó con su historia de vida y con la figura materna, a quien reconoció como guía fundamental en su desarrollo. Su narrativa mostró que el amor y el miedo han sido las fuerzas configuradoras de su historia, y que ahora asume

conscientemente la tarea de elegir desde el amor y el coraje. Al final del monólogo, al evocar a su madre, su voz se quebró y brotaron lágrimas; tras un breve silencio, eligió cerrar allí su intervención. Este desenlace reveló no solo la profundidad emocional del proceso, sino también la autenticidad con la que pudo integrar su experiencia personal en el camino de aprendizaje colectivo.

- Frases reveladoras

*“Es importante conocer mis miedos. Aceptar las imperfecciones. No soy un ser acabado, necesito crecer.”*

*“Siempre me proyectó a lo que soy hoy, este profesional perfectamente imperfecto, pero con todas las ganas de darla toda.”*

*“Hay que ser sensible y llorar si hay que llorar.”*

- Hermenéutica

El recongelamiento implicó consolidar una nueva autoimagen: la de un líder consciente de su vulnerabilidad, de sus miedos y de su capacidad de amar. El miedo ya no es solo una amenaza, sino un maestro que le señala los caminos de crecimiento. La figura de su madre y la metáfora de los “Victorinos” le permiten resignificar la escasez y el sufrimiento desde el amor abundante. Se visibiliza aquí un movimiento hacia la integración de los tres centros del Eneagrama: el cuerpo como acción y entrega, la mente como reflexión y memoria, y la emoción como sensibilidad recuperada.

#### ***5.2.2.4 Síntesis del hallazgo***

En el caso del actor 2, el autoconocimiento emergió como un descubrimiento del miedo como patrón mecánico y como oportunidad de transformación. El proceso evidenció un tránsito desde el predominio mental y corporal hacia la integración progresiva del centro emocional.

La investigación-acción mostró tres fases claras:

- Descongelamiento: reconocer el miedo y la desconexión con el cuerpo.
- Cambio: arriesgarse a encarnar nuevas posibilidades, descubrir la jaula interna y abrir la puerta a la vulnerabilidad.
- Recongelamiento: resignificar su historia desde el amor y consolidar la decisión de integrar mente, cuerpo y emoción en un liderazgo más humano.

La voz del actor 2 revela que el verdadero aprendizaje es aceptar la imperfección, reconocer el miedo y elegir liderar con valentía, desde el amor y la autenticidad.

### 5.2.3 Actor 3

#### 5.2.3.1 Fase de Descongelamiento (*Unfreezing*)

El actor 3 inició el proceso con mucha resistencia. En varias sesiones expresó sentir bloqueo, tensión y la sensación de que “no iba a ser capaz” de realizar los ejercicios. Aunque se reía mucho, esa risa funcionaba como una máscara de desconexión y una forma de evadir la incomodidad. En ejercicios corporales, se observó rigidez, con movimientos mínimos, mostrando dificultad para soltar el cuerpo.

- Frases reveladoras

*“Hoy me costó mucho, la relajación, los ejercicios.”*

*“Me cuesta estar en calma.”*

*“Yo me sentí muy incómoda al principio, internamente decía: no voy a ser capaz y me daba mucho susto. Pero logré hacerlo y después me sentí muy bien.”*

- Hermenéutica

El descongelamiento en el actor 3 estuvo marcado por la tensión entre su autoimagen tímida y reservada ante sus compañeros de trabajo y la posibilidad de mostrarse espontánea. Su resistencia inicial refleja un temor a no cumplir con las expectativas o a quedar expuesta. Sin embargo, en cuanto se atrevía a actuar, sorprendía a sus compañeros, quienes la reconocían como creativa, valiente y divertida. Aquí se visibilizó un predominio del centro emocional y mental, que en exceso le generaban parálisis, autocrítica y bloqueo de la acción (centro corporal).

### ***5.2.3.2 Fase de Cambio (Changing)***

Durante el proceso, el actor 3 se permitió mostrar su mundo emocional con más apertura. Reconoció que a veces reprimía sus emociones, pero otras veces explotaba y las expresaba de una manera intensa. En los ejercicios, oscilaba entre el estrés inicial y la sensación de alivio y paz después de actuar. En el tribunal del zancudo, su defensa se inclinó hacia el centro emocional diciendo que cuando lo mató había llorado mucho, mostrando un contacto genuino con la vulnerabilidad para salvarse. En el ejercicio del objeto imaginario, describió un gallo con una baja autoimagen, queriendo ser otro más fuerte y con un gran corazón, lo que metafóricamente reflejó su anhelo de ser alguien diferente y su dificultad para aceptarse tal cual es.

- Frases reveladoras

*“Esta sesión me puso a analizar el tema de las emociones... me parece que es muy importante mirarla, conocerla, entenderla y permitirse sentirla.”*

*“Yo disfruto el espacio, pero me genera estrés... al principio me cuesta, pero después siento paz.”*

*“Construí unas alas, me las puse y después las regalé.”*

- Hermenéutica

El cambio se manifestó en el tránsito de la negación al reconocimiento de sus emociones. Los símbolos que emergieron en los ejercicios (el gallo con corazón, las alas, el árbol con frutos y alegría) revelan un proceso de autodescubrimiento: querer ser aceptada y aceptarse a sí misma. El centro emocional estuvo muy presente, pudo pasar de la negatividad a la ecuanimidad, pues sus compañeros decían que transmitía sensatez; el centro mental se activó en sus discursos creativos e inspiradores; el centro corporal fue más difícil de habitar, pero cuando lograba soltar, aparecía fluidez y espontaneidad como cuando construyó las alas en el regalo imaginario.

### ***5.2.3.3 Fase de Recongelamiento (Refreezing)***

Al final del proceso, sus compañeros la describieron como alguien que pasaba de empequeñecerse a brillar con fuerza, “como pez en el agua” cuando se atrevía, logrando balance entre pensar, sentir y hacer. En su monólogo final eligió el atributo de la Aceptación, que vinculó con la diversidad, con el liderazgo como inspiración y servicio, y con el aprendizaje de aceptarse a sí misma. Reconoció que aceptar a los demás siempre le resultó natural, pero aceptarse a sí misma era un desafío aún en curso. En su discurso habló de líderes invisibles que la habían marcado y de la importancia de reconocer el aporte de cada persona, incluso de su exmarido, con quien identificó asuntos inconclusos pero también gratitud y amistad.

- Frases reveladoras

*“Para mí un líder sabio es transformar y generar huella.”*

*“Al final del día uno tiene que aceptarse uno mismo y eso también hace parte del liderazgo.”*

*“Yo acepto las diferencias, pero a mí me costó mucho, mucho, mucho aceptarme yo misma.”*

- Hermenéutica

En el recongelamiento se consolidó un aprendizaje clave: el liderazgo no solo se fundamenta en inspirar y aceptar a otros, sino en la tarea íntima de aceptarse a sí misma con sus fortalezas y debilidades. La aceptación aparece aquí como eje de integración de sus tres centros: la mente que reflexiona e inspira, la emoción que se expresa y conecta, y el cuerpo que se libera cuando logra soltar el miedo a exponerse. Su tránsito fue del estrés y la negación hacia el reconocimiento y la paz, mostrando que el autoconocimiento abre la posibilidad de transformar la autoimagen reservada y tímida en una vivencia más compasiva y auténtica de sí misma.

#### ***5.2.3.4 Síntesis del hallazgo***

En el actor 3, el proceso de autoconocimiento se expresó como un camino de aceptación personal. Partió de la resistencia y el bloqueo (descongelamiento), pasó por la exploración emocional y la vulnerabilidad en el juego (cambio), y culminó en la formulación consciente de la aceptación como atributo central de su liderazgo (recongelamiento).

El método Impro + Eneagrama permitió visibilizar la dificultad de integrar sus centros con el emocional y mental muy activos y el corporal más pasivo, pero también la posibilidad de balancearlos cuando enfrenta su mundo interior negativo y se atreve a actuar. Su voz muestra que el liderazgo emerge de aceptarse en su diversidad interna.

### **5.2.4 Grupo de líderes en general**

#### ***5.2.4.1 Fase de Descongelamiento (Unfreezing)***

El proceso en general inició con rigidez, prevención y tensión: cautela ante la exposición, ruido mental, dificultad para estar presentes, tener la iniciativa, expresar las emociones y “soltar” el cuerpo. Se les pregunta cómo están para iniciar, todos dicen que están retados, que

nunca han improvisado, sin embargo, todos manifestaron una actitud de que se van a atrever así les cueste.

- Frases reveladoras

*“No es que me emocionen este tipo de actividades, pero me sentí bien, me cuesta el contacto con el cuerpo y con los órganos, me mareo.”*

*“Tuve varias emociones, me sentí vulnerable, yo no soy de meditaciones entonces cerrar los ojos y desconectarme me cuesta mucho. No logré conectarme al inicio.”*

*“Me siento más cómodo con la acción, pero también sé que los momentos de calma son importantes; de pronto no había sido tan consciente de esto.”*

- Hermenéutica

El grupo se miró en un espejo común de vulnerabilidad: no había guion seguro. Ese vacío (sin texto memorizado) simboliza lanzarse a la incertidumbre, la suspensión del control, salir de la zona de confort y el inicio de una búsqueda más auténtica. Predominó el centro mental (necesidad de control, anticipación) y una inhibición del corporal (costo para relajarse). El emocional estaba como bloqueado por miedo a la exposición frente al otro.

#### **5.2.4.2 Fase de Cambio (Changing)**

En la medida que van transcurriendo las sesiones, y se va ahondando en el proceso, se observa como todos se sueltan más fácil y rápido al iniciar la sesión, se entregan más al ejercicio, disfrutan el juego, hacen propuestas inesperadas y cada vez son más creativos.

El grupo pasó de la rigidez a abrirse y confiar. Aparecieron creatividad, humor y metáfora; se vio soltura mental, emocional y corporal y, sobre todo, apoyo mutuo para arriesgarse sin juicio. Cada persona transformó “objetos invisibles” en atributos del ser (coraje, amor,

humildad, gratitud...), activando recursos internos para su travesía de liderazgo. La relación entre pares se volvió más cercana y colaborativa.

- Frases reveladoras

*“Esta sesión fue en la que más fluí.”*

*“Desde el primer día veo a todo el equipo de una manera distinta y me siento en una relación diferente con cada uno.”*

*“Me llevo una grata sorpresa de lo que somos capaz de hacer como equipo. No me gustan las dinámicas teatrales, pero me he sorprendido porque me puedo adaptar y disfrutarlas y no fue tan traumático, yo soy muy espontánea, sin embargo, descubrí algo nuevo.”*

- Hermenéutica

El rito de “vestirse” con objetos imaginarios funcionó como una metáfora de identidad: dotarse de lo que hace falta por dentro o de darle un lugar a lo invisible. La imaginación y la inspiración operó como puente entre lo que el equipo temía y lo que podía llegar a ser. Emergió con fuerza el centro emocional (valentía para exponerse, resonancia afectiva) y se reactivó el centro corporal (más presencia y disponibilidad). El centro mental se flexibilizó: de controlar a crear.

#### ***5.2.4.3 Fase de Recongelamiento (Refreezing)***

Hacia el cierre, el grupo consolidó confianza, cercanía y sentido de equipo más humano. Reconocieron potenciales (creatividad, improvisación, apoyo entre pares) y también aspectos de mejora: equilibrar acción y calma, sostener prácticas que cultiven la escucha, la pausa, la presencia y la expresión emocional. Lo vivido dejó de ser un momento aislado para convertirse en acuerdo cultural: es posible trabajar desde el ser, no solo desde el rol.

- Frases reveladoras

*“Me gusta esto... nos ayuda a encontrarnos desde el ser como equipo, independiente del rol.”*

*“Hemos conocido aquí muchas cosas de los compañeros de trabajo que no conocíamos, es que las empresas son como un pasillo de percepciones.”*

*“Me sentí muy cómoda con los compañeros compartiendo en un escenario distinto.”*

*“Muy valientes todos hacer esto porque sé que rompe con nuestros miedos y limitantes más grandes que están en nuestra mente... me ayuda a cambiar la rutina diaria y a encontrarnos desde el ser como equipo.”*

- Hermenéutica

En el “recongelamiento” se evidencia la necesidad de anclar estas nuevas prácticas experienciales, más humanas y enfocadas en el ser: legitimar la vulnerabilidad, el juego y la pausa como competencias de liderazgo. En términos de Eneagrama, se observa un mayor equilibrio de los tres centros:

- Corporal/instintivo: del bloqueo a la presencia y disponibilidad.
- Emocional: de la evitación a la expresión y la empatía.
- Mental: del control rígido a la flexibilidad creativa.

#### ***5.2.4.4 Síntesis del hallazgo grupal***

El grupo transitó de la rigidez y la prevención a una apertura confiada y creativa, descubriendo potenciales individuales y colectivos y fortaleciendo vínculos. La improvisación no fue un fin en sí misma, sino un laboratorio pedagógico y seguro para desafiar el control, explorar la emoción y habitar el cuerpo. El resultado: relaciones más

cercanas, mayor confianza y la consciencia de que el liderazgo se potencia cuando pensar, sentir y actuar se integran.

Aspectos de mejora identificados por el propio grupo: sostener espacios de práctica, equilibrar los centros y seguir cultivando la escucha, cooperación y expresión emocional para que lo aprendido permanezca en la cultura del equipo y se transmita a la organización.

### **5.2.5 Hallazgos sueltos durante el proceso**

- Al final de la sesión 2 el gerente (actor 5) se acerca al investigador 1 y le cuenta que en el transcurso de la semana se atrevió a hacer una impro en la reunión con los líderes y eso les ayudó a romper el hielo, al principio todos pensaron que era algo real, pero cuando se dieron cuenta que era una impro eso relajó el ambiente, que estaba tenso y todos se rieron.
- El ejercicio de interpretar el dibujo de la armadura del compañero reveló aspectos individuales, el gerente, al final de la sesión se sorprendió con el ejercicio, dijo que le parecía muy curioso que justo los atributos del ser que cada uno eligió para resolver la armadura del compañero, eran justo los atributos del ser que necesitaba cada uno para trabajar en sus limitaciones y crecer.
- El investigador 1 se encontró en un centro comercial con el actor 6 y su esposa y la esposa le manifestó que estaba muy contenta con el proceso porque veía a su pareja más receptiva, escuchando más, más atento y reflexivo. Agradeció profundamente el proceso.
- En la reunión inicial con los líderes se presentó la plataforma estratégica de la compañía, que incluía la propuesta de valor, el propósito principal y los valores corporativos. Durante este encuentro, el gerente expresó su interés en que las sesiones contribuyeran también a la alineación del equipo con dichos valores: compromiso, disciplina, empatía, credibilidad y comunicación. Estos valores, aunque relevantes,

reflejan principalmente la orientación de una empresa enfocada en la productividad. Sin embargo, el mercado ha cambiado: la competencia en el sector moda, especialmente frente a China, exige mayor capacidad de diferenciación. A medida que avanzaban las sesiones, se evidenció que el equipo carecía de atributos clave como creatividad, adaptabilidad e innovación. Por ello, una de las reflexiones finales fue la necesidad de incorporar un nuevo valor que respondiera a las exigencias del entorno: la creatividad. Este hallazgo no solo impacta directamente en la cultura sistémica de la organización, donde los valores constituyen un eje central, sino que también convierte la intervención en un primer acercamiento a un diagnóstico cultural.

- El video de Bruce Springsteen generó múltiples reflexiones en torno a las habilidades humanas y al liderazgo. Resultó especialmente valioso observar a un líder en acción, improvisando junto a su equipo, lo que constituyó un ejemplo concreto de alto nivel de conocimiento tácito grupal. En su desempeño se pudo apreciar la integración de los tres centros en un momento decisivo, convirtiéndose así en un referente práctico para profundizar en temas de autoconocimiento y desarrollo de habilidades humanas. Este ejercicio reitera la importancia de aprender a través de la práctica, el ejemplo y la vivencia integral de los tres centros en acción.

### **5.3 HALLAZGOS DESDE LA AUTOETNOGRAFÍA**

Se sigue el análisis ahora desde la autoetnografía, aprovechando que el investigador 2 también es actor (actor 4). Se hace un análisis para sí mismo y lo que vivió con el resto del grupo, en donde se expresa el proceso que experimenta desde el punto de vista del autoconocimiento.

El investigador 2 toma nota de cada una de sus vivencias en las sesiones, de los aspectos significativos, de lo que ocurre en su mundo interior y de lo que observa en el equipo. Para cada sesión, el investigador realiza un escrito que incluye: contexto y descripción general, objetivo de la sesión, metodología aplicada, lo que siente durante la sesión, lo que se observa

durante la semana con el equipo, los aprendizajes significativos, la articulación con algunos referentes teóricos y las recomendaciones para la continuidad del proceso.

Dichas notas fueron tomadas de manera que incluyen observaciones sobre muchos aspectos del proceso, así que pueden ser insumo para distintos análisis. Cómo el objetivo de este capítulo es resaltar los hallazgos relacionados con la autoconciencia, las secciones subsiguientes incluyen extractos y análisis de las notas enfocados en ese aspecto. De todas maneras, el material en bruto con las notas podrá ser utilizado en un futuro para otro tipo de observaciones.

### **5.3.1 Actor 4**

La autoetnografía me permitió comprender que el tránsito hacia un liderazgo sabio no era solo un aprendizaje cognitivo, sino una transformación vital que entrelazó mi experiencia personal con la de mi equipo. En mi rol de actor-investigador, viví en primera persona los mismos desafíos que observaba en los demás: soltar el control, reconocer emociones y atreverme a liderar desde un lugar más auténtico y humano.

Al inicio me descubrí rígido, aferrado al pensamiento y con miedo a perder el control. La improvisación sin guion me descolocó y me mostró cuánto dependía de tener todo previsto. Experimenté bloqueo y desconexión, confesando: “siento que no sé estar sin tener el control”. Fue incómodo aceptar que mi liderazgo estaba sostenido más en la exigencia y el desempeño que en la presencia.

El cuerpo se convirtió en un maestro inesperado: al observar mi rabia sin intervenirla, descubrí que no era una amenaza sino una voz que contenía información valiosa sobre mis límites y mis miedos. También reconocí que evitaba la tristeza y esto fue muy revelador porque recordé muchos momentos de mi vida significativos donde no la sentí.

Más adelante, en el monólogo del líder sabio, al hablar de mi madre se quebró mi voz y lloré frente al equipo. Ese momento de vulnerabilidad, que antes habría visto como una debilidad,

se transformó en mi mayor aprendizaje: no necesito la coraza para liderar, sino la apertura para encontrarme con los otros desde lo humano.

En la tercera sesión descubrí otra faceta: mi mente también era un refugio para la rabia. Muchas veces pensaba no desde la claridad, sino desde la necesidad de tener razón. Al improvisar una escena donde debía justificar una decisión, sentí la rabia como un fuego contenido que se disfrazaba de argumentos lógicos.

Lo que aprendí fue que esa emoción no era un error que debía ocultar, sino una brújula que señalaba mis deseos de coherencia y justicia. Cuando logré expresarla en mi contexto laboral, no con reproches sino con honestidad, la rabia se transformó en claridad y acción concreta.

### **5.3.2 Grupo de líderes en general**

A medida que yo me mostraba vulnerable, el grupo también empezaba a hacerlo. Vi cómo las reuniones, antes tensas y centradas solo en datos, se llenaban de silencios respetuosos, risas compartidas y gestos de confianza. Escuché frases como “ya no lo veo solo como mi jefe, sino como un compañero que también siente”, que mostraban un cambio profundo en las relaciones.

La improvisación nos permitió quitarnos las máscaras jerárquicas y reconocernos en nuestra humanidad. Descubrí que mi vulnerabilidad no era un obstáculo, sino el catalizador para que el equipo también se atreviera a mostrarse desde lo auténtico.

En la séptima sesión, el ritual de cierre confirmó que algo había cambiado en lo profundo. Quitarnos máscaras, agradecer en voz alta y reír juntos sin armaduras fue más que un ejercicio simbólico: fue la encarnación de un nuevo modo de liderar. Yo mismo escribí en mi libreta: “Te prometo no volver a esconderme detrás del rol. Te prometo seguir creciendo no para demostrar, sino para servir.”

Después de esa experiencia, las reuniones dejaron de ser solo un espacio de control de tareas para convertirse en un lugar donde cabía lo humano, donde preguntar “¿cómo estás de verdad?” no era una pérdida de tiempo, sino una forma de fortalecer al equipo.

#### 5.4 CIERRE

En conclusión, los hallazgos obtenidos a partir de la investigación-acción, la autoetnografía y la hermenéutica permiten comprender que el camino hacia el desarrollo de habilidades humanas y el liderazgo sabio se teje inseparablemente con el autoconocimiento. Desde la investigación-acción, se evidenció que la transformación no fue un proceso individual aislado, sino un movimiento colectivo que emergió en la práctica y en la interacción cotidiana del equipo. La autoetnografía mostró cómo salir de la zona de confort, atravesar la vulnerabilidad, la confrontación con los propios miedos y el reconocimiento de emociones reprimidas se convirtieron en hitos vitales para ampliar la consciencia personal. La hermenéutica, por su parte, posibilitó interpretar el sentido profundo de esas vivencias, revelando que las habilidades humanas o el liderazgo sabio no se limita a técnicas de dirección, sino que encarna una forma de estar en el mundo en la que razón, emoción y acción se entrelazan para orientar decisiones éticas hacia el bien común. De este modo, el autoconocimiento emerge como fundamento indispensable de la *phronesis*, pues solo quien reconoce sus sombras y potencialidades puede liderar con apertura, presencia y humanidad.

## CAPÍTULO 6

### 6. CONCLUSIONES

- Cierre de la brecha entre teoría y práctica en la gestión del conocimiento

Esta investigación evidenció que la creación de entornos Ba experienciales es una vía efectiva para cerrar la brecha entre la teoría de la creación de conocimiento organizacional (Nonaka & Takeuchi) y su aplicación práctica. La metodología FARO demostró que es posible activar procesos de socialización, reflexión y aprendizaje colectivo que enriquecen la calidad del conocimiento tácito y lo proyectan hacia la innovación, el liderazgo y la transformación cultural.

- Del líder sabio al Ba vivo

Aunque el propósito inicial fue cultivar las habilidades del líder sabio (phrónesis), el trabajo de campo mostró que el verdadero potencial emergió en la construcción de un Ba experiencial. Este giro metodológico reveló que el desarrollo de liderazgos sabios requiere procesos más largos y profundos, mientras que la intervención sí logró abrir un espacio relacional y simbólico donde florecieron la confianza, la creatividad y el autoconocimiento.

- El autoconocimiento como fundamento del liderazgo y la innovación

El análisis de los hallazgos evidenció que el autoconocimiento constituye el punto de partida para el ejercicio auténtico del liderazgo y la integración de los tres centros (mental, emocional y corporal). Este aspecto, íntimamente ligado a la phrónesis, permitió a los participantes reconocer patrones invisibles, flexibilizar sus modos de actuar y abrirse a nuevas formas de relación y creación conjunta.

- La improvisación teatral y el Eneagrama como vehículos experienciales

La combinación de la improvisación teatral y el Eneagrama de los tres centros se presentó como una metodología pedagógica poderosa para dinamizar la espiral del conocimiento. Los ejercicios escénicos funcionaron como katas que facilitaron la práctica, la autoobservación y

la experimentación colectiva, mientras que el Eneagrama ofreció un mapa de autodescubrimiento que dio profundidad y coherencia al proceso.

- Impacto en la cultura organizacional

La intervención mostró que los valores corporativos enfocados únicamente en productividad resultaban insuficientes para afrontar los retos del sector. La propuesta de incorporar la creatividad como nuevo valor corporativo surgió de la reflexión conjunta, mostrando que la metodología FARO no solo promueve aprendizajes individuales, sino que también contribuye a repensar y transformar la cultura organizacional.

- Aportes a la gestión del conocimiento y al desarrollo humano

La principal contribución de esta tesis consiste en ofrecer un marco teórico-práctico que integra economía del conocimiento, teoría organizacional, autoconocimiento y artes escénicas. De este modo, se propone que las organizaciones puedan convertirse en “escuelas de lo humano”, donde la gestión del conocimiento se traduzca en desarrollo personal, colectivo y cultural orientado al bien común.

- Líneas futuras de investigación

El estudio deja abiertas diversas posibilidades de exploración: (a) profundizar en la formación de liderazgos sabios mediante procesos de mayor duración, (b) evaluar el impacto de la metodología FARO en distintos sectores y contextos organizacionales, (c) investigar la relación entre creatividad, innovación y autoconocimiento en equipos de alto desempeño, (d) sistematizar la transferencia de esta metodología para su replicabilidad en programas de gestión del conocimiento, (e) estudiar el Ba desde el infra mundo organizacional (Pacheco, 2014), donde se gestan significados, emociones y sentidos invisibles en los organigramas, pero decisivos en la vida organizacional, y (f) analizar las interacciones en el Ba con la perspectiva de los juegos de frontera (Vélez-Castiblanco et al., 2016; 2018), lo que permitiría abrir la “caja negra” de las sesiones y revelar cómo las microinteracciones construyen aprendizajes colectivos.

- Síntesis

Construir un Ba experiencial o vivo requiere articular prácticas que despierten la creatividad, el autoconocimiento y la autenticidad relacional de los participantes. La metodología FARO, al integrar improvisación teatral, Eneagrama de los tres centros, demostró su eficacia para activar estos procesos, materializando los conceptos de Ba, SECI y phronesis de Nonaka en experiencias tangibles de aprendizaje compartido. Con ello, se aporta un marco teórico-práctico para que las organizaciones cultiven espacios vivos de confianza, resonancia y sentido, donde el conocimiento tácito grupal pueda florecer y transformarse en innovación, desarrollo humano y compromiso ético con el bien común.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia.edu. (2015). *Reflexiones e interrogantes en torno a la educación artística*. Academia.edu.  
[https://www.academia.edu/21349250/Reflexiones\\_e\\_interrogantes\\_en\\_torno\\_a\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_art%C3%ADstica](https://www.academia.edu/21349250/Reflexiones_e_interrogantes_en_torno_a_la_educaci%C3%B3n_art%C3%ADstica)
- Aristóteles. (1996). *Poética* (A. García Calvo, Trad.). Alianza Editorial.
- Artaud, A. (2002). *El teatro y su doble* (M. Palencia, Trad.). Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1938)
- Bayne, H. B., Fields, K. G., & Nesbit, L. (2021). The Enneagram as a tool for fostering empathic connection in counseling. *Journal of Humanistic Counseling*, 60(2), 80–95. <https://doi.org/10.1002/johc.12158>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice* (4th ed.). Springer Publishing Company.
- Brook, P. (1993a). *El espacio vacío* (2.ª ed., M. P. García, Trad.). Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1968)
- Brook, P. (1993b). *Hilos del tiempo: Memorias*. Ediciones Siruela.
- Brook, P. (1993c). *There are no secrets: Thoughts on acting and theatre*. Methuen Drama.
- Brook, P. (2000). *La puerta abierta: Reflexiones sobre interpretación y teatro*. Ediciones Paidós.
- Brook, P. (2009). *Más allá del espacio vacío*. Alba Editorial.

- Brook, P. (2014). El teatro es vida concentrada en un pequeño espacio y durante un corto periodo de tiempo [Entrevista]. *El Cultural*. [https://www.elespanol.com/el-cultural/escenarios/teatro/20141017/peter-brook-teatro-microscopio-observar-vida/16248693\\_0.html](https://www.elespanol.com/el-cultural/escenarios/teatro/20141017/peter-brook-teatro-microscopio-observar-vida/16248693_0.html)
- Brook, P. (s. f.). *Does Nothing Come from Nothing?* [Entrevista]. <https://direct.vtheatre.net/doc/brook.html>
- Brook, P. (s. f.). *Friends of Silence*. Recuperado el 14 de junio de 2025, de <https://friendsofsilence.net/quote/author/peter-brook>
- Brown, B. (2023, 14 de marzo). *Brené Brown te dejará sin palabras en esta inspiradora conversación* [Video]. Lewis Howes Español. <https://www.youtube.com/watch?v=SPSABwXWfvc>
- Castel-Branco, I. (2006). El actor santo. *Estudis Escènics*, 36, 348–353. Institut del Teatre. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=548>
- Chaplin, C. (1928). *The Lion Cage – Full Scene* [Video]. The Chaplin Films. [https://youtu.be/\\_0a998z\\_G4g](https://youtu.be/_0a998z_G4g)
- Cirque du Soleil. (s. f.). *Kurios* [Video]. *The Late Late Show with James Corden*. <https://www.youtube.com/watch?v=x-1-gLv3aWs>
- Collins, H. (2010). *Tacit and Explicit Knowledge*. University of Chicago Press. <https://dokumen.pub/tacit-and-explicit-knowledge-9780226113821.html>
- Contu, A. (2023). Antigone: On phronesis and how to make good and timely leadership decisions. *Academy of Management Review*, 48(1), 149–164. <https://doi.org/10.5465/amr.2021.0022>
- Cozma, D. (2021). Towards a universal language of theatre. *Theatrical Colloquia*, 13(2), 33–50. <https://doi.org/10.2478/tco-2021-0019>

- Daniels, D., Price, V., & Wagner, D. (2021). *Research on the Enneagram: Psychological validity and clinical applications*
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: For small-scale social research projects* (4th ed.). Open University Press.
- Dick, B. (2006). *Questions for critical reflection: A rough first draft*. <http://www.aral.com.au/resources/qfr.html>
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. HarperBusiness.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10.
- Enya. (2017). *Evening Falls* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=fUWrhetZh9M>
- Erden, Z., von Krogh, G., & Nonaka, I. (2008). The quality of group tacit knowledge. *Journal of Strategic Information Systems*, 17(1), 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2008.02.002>
- Foray, D. (2020). *Economía del conocimiento*. Antoni Bosch. (Obra original publicada en 2004)
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method*. Seabury Press.
- Galván, O. A. (2013). *Improvisación teatral: El arte del instante*. Tuto Prometeo.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. En L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 17–39). Lawrence Erlbaum Associates.
- Grajales Acevedo, C. (2020). Creación colectiva, una didáctica del teatro. Academia.edu. [https://www.academia.edu/94045064/Creaci%C3%B3n\\_colectiva\\_una\\_did%C3%A1ctica\\_del\\_teatro](https://www.academia.edu/94045064/Creaci%C3%B3n_colectiva_una_did%C3%A1ctica_del_teatro)

- Grotowski, J. (1968). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI.
- Gurdjieff, G. I. (1997). *Views from the real world: Early talks of Gurdjieff as recollected by his pupils*. E. P. Dutton.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Hernández, C. (2018, 1 de febrero). *Como en una escena de Impro* [Video]. TEDx Talks. <https://www.youtube.com/watch?v=6Oz7ljwqixY>
- Holliday, A. (2007). *Doing & writing qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Hook, J. N., Hall, T. W., Davis, D. E., Van Tongeren, D. R., & Conner, M. (2021). The Enneagram: A systematic review of the literature and directions for future research. *Journal of Clinical Psychology*, 77(1), 1–19. <https://doi.org/10.1002/jclp.23097>
- Human Dystopia. (2011). *Wall-E* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=h1BQPV-iCkU>
- Johnstone, K. (1979). *Impro: Improvisation and the theatre*. Methuen.
- Kam, C. (2024). Enhancing Enneagram therapy with contemporary research on the conscious and unconscious mind. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 58, 711–730. <https://doi.org/10.1007/s12124-024-09876-1>
- Kinsella, E. A. (2006). Hermeneutics and critical hermeneutics: Exploring possibilities within the art of interpretation. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(3), Art. 19. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.3.145>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- Lapid-Bogda, G. (2006). *Eneagrama y éxito personal: Aprenda a utilizar el Eneagrama en su trabajo*. Urano.
- Lapid-Bogda, G. (2007). *What type of leader are you? Using the Enneagram system to identify and grow your leadership strengths*. McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Matise, M. (2007). The Enneagram: An innovative approach. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 35(1), 38–58. <https://doi.org/10.1080/15566382.2007.12033832>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mohajan, H. (2016). Sharing of tacit knowledge in organizations: A review. *American Journal of Computer Science and Engineering*, 3(2), 6–19.
- Naranjo, C. (1994a). *Carácter y neurosis: Una visión integradora*. La Llave.
- Naranjo, C. (1994b). *Entre meditación y psicoterapia*. La Llave.
- Naranjo, C. (2006). *La agonía del patriarcado*. La Llave.
- Naranjo, C. (2007). *El eneagrama de la sociedad: Males del mundo, males del alma*. La Llave.
- Naranjo, C. (2010). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La Llave.
- Naranjo, C. (2012). *La revolución que esperábamos*. La Llave.

- Naranjo, C. (2013). *La vida y sus enseñanzas*. La Llave.
- Naranjo, C. (2015). Camino – el presente – transformación – autoconocimiento – conciencia. Conocimiento Transformador Naranjo. <https://conocimientotransformadornaranjo.wordpress.com/tag/transformacion/>
- Naranjo, C. (2024, octubre 12). Superando las resistencias internas: El enfoque de los tres centros de Claudio Naranjo. Institut Integratiu. Recuperado el 18 de abril de 2025, de <https://institut-integratiu.com/2024/10/12/superando-las-resistencias-internas-el-enfoque-de-los-tres-centros-de-claudio-naranjo>
- Naranjo, C. (s. f.). Programa SAT: Desarrollo personal y autoconocimiento. Fundación Claudio Naranjo. <https://claudionaranjo.net/programa-sat/>
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nonaka, I. (2012). Creating new knowledge the Japanese way. *IESE Insight*, 14, 58–65.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2000). *La organización creadora de conocimiento: Cómo las compañías japonesas generan la dinámica de la innovación*. Oxford University Press.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2011). The wise leader. *Harvard Business Review*, 89(5), 58–67.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2019). *The wise company: How companies create continuous innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., & von Krogh, G. (2009). Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science*, 20(3), 635–652. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0412>
- Nonaka, I., & Zhu, Z. (2012). *Pragmatic strategy: Eastern wisdom, global success*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139029587>
- Nonaka, I., Kodama, M., Hirose, A., & Kohlbacher, F. (2013). Dynamic fractal organizations for promoting knowledge-based transformation: A new paradigm for organizational theory. *European Management Journal*, 31(1), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.02.003>
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, Ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5–34. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
- Nonaka, I., & Toyama, R. (2007). La gestión estratégica como sabiduría práctica distribuida (phronesis). *Industrial and Corporate Change*, 16(3), 371–394. <https://doi.org/10.1093/icc/dtm014>
- Ouspensky, P. D. (1947). *Psicología de la posible evolución del hombre*. Océano.
- Ouspensky, P. D. (1978). *In search of the miraculous: Fragments of an unknown teaching*. Harcourt. (Obra original publicada en 1949)

- Ouspensky, P. D. (2001). *In search of the miraculous*. Harcourt.
- Ouspensky, P. D. (2004). *Enseñanzas de Gurdjieff: Fragmentos de una enseñanza desconocida* (5.<sup>a</sup> ed.). Editorial Kairós. (Trabajo original publicado en 1949)
- Pacheco, A. (2014). La organización en búsqueda de sentido: Producción material y producción simbólica en las organizaciones. *Memorias del III Congreso Internacional Red Pilares: La Administración y los Estudios Organizacionales en el contexto latinoamericano*, 1–16.
- Perez-Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1990). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Cuatro Vientos. (Obra original publicada en 1951)
- Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
- Polanyi, M. (2009). *La dimensión tácita*. University of Chicago Press. (Obra original publicada en 1966)
- Quino. (s. f.). [Viñeta]. Pinterest. <https://www.pinterest.com/pin/1040050726171286865/>
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Reber, A. S. (1995). *Diccionario de términos de psicología* (2.<sup>a</sup> ed.). Paidós.
- Revista Cuadrivio. (2012). *El Teatro Laboratorio de Grotowski: disolución y diáspora*. Cuadrivio. <https://cuadrivio.net/2012/04/el-teatro-laboratorio-de-grotowski-disolucion-y-diaspora/>

- Revista de Investigación en Educación. (2020). Entrenamiento corporal: Factores asociados a la pedagogía teatral para el desarrollo de la creatividad motriz. *Revista de Investigación en Educación*, 18(1), 1–20. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573967010004/html/>
- Riso, D. R., & Hudson, R. (1999). *La sabiduría del eneagrama: El camino hacia el crecimiento espiritual* (2.<sup>a</sup> ed.). Urano.
- Riso, D. R., & Hudson, R. (2000). *The wisdom of the Enneagram: The complete guide to psychological and spiritual growth for the nine personality types*. Bantam.
- Rother, M. (2009). *Toyota kata: Managing people for improvement, adaptiveness, and superior results*. McGraw-Hill Education.
- Rumi. (2004). *The essential Rumi* (C. Barks, Trans. & Ed.). HarperOne. (Obra original escrita en el siglo XIII)
- Saavedra, M. J. J. (2006). La administración y el origen de la concepción instrumental del hombre en la sociedad moderna. *Universidad y Empresa*, 5(11), 237–262.
- Sakakura, Y., Abe, K., Yasui, T., Toma, T., & Maeno, T. (2018). Designing of “Ba” in region by systems engineering and its verification. *Research on Regional Revitalization*, 9, 25–34.
- Scalzo, G., & Farías, G. (2018). La phronesis aristotélica como factor clave para el liderazgo en la empresa creadora de conocimiento según Ikujiro Nonaka. *Cuadernos de Administración*, 31(57), 19–44. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao31-57.apkfl>

- Schrijver, L. (2019). Conocimiento material y valores culturales. En L. Schrijver (Ed.), *Conocimiento tácito: La arquitectura y sus fundamentos* (pp. 113–124). nai010 publishers.
- Shakespeare, W. (n.d.). *As you like it*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/ebooks/1523>
- Sociedad Bíblica Trinitaria. (2000). *Santa Biblia: Reina-Valera 1960*.
- Soy La Nochi. (2012). *Sherlock Holmes – Escena del Restaurant* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=y5eRCo7ALwo>
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques* (3rd ed.). Northwestern University Press.
- Springsteen, B. (2013). *You never can tell (Leipzig 7/7/13)* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=L-Ds-FXGGQg>
- Stanislavski, K. (2008). *La formación del actor* (Obra original publicada en 1936). Alba Editorial.
- Suárez, J. (2022). *Peter Brook: su teatro fue el mundo y los espectadores los seres humanos*. Desdeabajo. <https://www.desdeabajo.info/ediciones/edicion-n-293/item/peter-brook-su-teatro-fue-el-mundo-y-los-espectadores-los-seres-humanos.html>
- Sutton, T., Trammell, J., & Wagner, D. (2023). *A descriptive reliability and validity study of the Enneagram personality typology*. [Archivo PDF].
- Teampău, R. (2023). *Anxiety and sublime in theatre*. *Theatrical Colloquia*, 13(2), 59–71. <https://doi.org/10.35218/tco.2023.13.2.06>

- Troya, G. (2015, 14 de marzo). Elementos de la comunicación [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rM4nZhhn3v8>
- Velásquez Moreno, J. E. (2010). Categorías esenciales para comprender la existencia del ser humano y sus transformaciones en la psicología humanista-existencial. *Ágora USB*, 10(1), 37–53.
- Vélez-Castiblanco, J., Brocklesby, J., & Midgley, G. (2016). Boundary games: How teams of OR practitioners explore the boundaries of intervention. *European Journal of Operational Research*, 249(3), 968–982. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2015.09.060>
- Vélez-Castiblanco, J., Londoño-Correa, D., & Naranjo-Rivera, O. (2018). The structure of problem structuring conversations: A boundary games approach. *Group Decision and Negotiation*, 27(5), 853–884. <https://doi.org/10.1007/s10726-018-9588-4>
- Vélez-Castiblanco, J. C. (2012). Intention in intervention: Understanding and shaping intentions in participatory processes (Tesis doctoral, University of Hull). British Library.
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Theatrical improvisation: Lessons for organizations. *Organization Studies*, 25(5), 727–749. <https://doi.org/10.1177/0170840604042412>
- Vieites, M. F. (2024). Peter Brook y el espacio vacío: marco de juego y aprendizaje. *Revista de las Artes*, 83(2), 140–171. <https://doi.org/10.15517/es.v83i2.54950>
- Villafañe, C. A., et al. (2024). Peter Brook y el espacio vacío: marco de juego y aprendizaje. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/377845367>

- Villaveces, S. (1997). *Cultura y empresa: La objetividad del otro yo para consumir al otro*. En G. E. Marcus (Ed.), *Cultural studies for the end of the century* (Vol. 5). University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, D. J., & Walker, R. E. (1983). Reliability and validity study of a Sufi personality typology: The Enneagram. *Journal of Clinical Psychology*, 39(5), 712–717.
- Wall-E. (2011). *Human dystopia* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=h1BQPV-iCkU>
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). La organización y el proceso de sensibilización. *Organization Science*, 16(4), 409–421.
- West, S., Hoff, E., & Carlsson, I. (2017). Enhancing team creativity with playful improvisation theater: A controlled intervention field study. *International Journal of Play*, 6(3), 283–293. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1383000>
- Wilber, K. (2000). *A theory of everything: An integral vision for business, politics, science and spirituality*. Shambhala Publications.
- Yontef, G. M. (1993). *Awareness, dialogue and process: Essays on Gestalt therapy*. Gestalt Journal Press.
- Zabala Vallejo, C. A. (2018). *Caracterización del concepto de liderazgo en la obra de Ikujiro Nonaka* (Tesis de maestría, Universidad EAFIT). Repositorio EAFIT.

## 8. ANEXOS

### **ANEXO A. ENTREVISTA PROPUESTA POR EL DOCTOR HORACIO RESTREPO**

[https://docs.google.com/document/d/1gttU6\\_e9Vgdy1GZ6Zhs-NPYA1DIwpEJ/edit?usp=sharing&oid=102013421035525663160&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1gttU6_e9Vgdy1GZ6Zhs-NPYA1DIwpEJ/edit?usp=sharing&oid=102013421035525663160&rtpof=true&sd=true)

### **ANEXO B. INSTRUMENTO LÍDER SABIO**

[https://drive.google.com/file/d/1p0KdTKL\\_rBbC4d52gITraJY5N49LiaeC/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1p0KdTKL_rBbC4d52gITraJY5N49LiaeC/view?usp=sharing)

### **ANEXO C. KATAS DE LAS SESIONES**

<https://docs.google.com/document/d/1XTI3M2ANSQeHxreu-BhRqEfm1PYIIU8A/edit?usp=sharing&oid=102013421035525663160&rtpof=true&sd=true>

### **ANEXO D. SOLILOQUIO, SER O NO SER, HAMLET**

<https://docs.google.com/document/d/1ywSCDGEqeP43RfyEl5M7PVBj6CGgBse/edit?usp=sharing&oid=102013421035525663160&rtpof=true&sd=true>

### **ANEXO E. EL CABALLERO DE LA ARMADURA OXIDADA**

[https://drive.google.com/file/d/1\\_SgcVeB9IGI7JMSNu2W1aGrlxVWY0voW/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1_SgcVeB9IGI7JMSNu2W1aGrlxVWY0voW/view?usp=drive_link)

### **ANEXO F. RECONOCIMIENTO**

[https://drive.google.com/file/d/15XLd8pik8PcJ\\_r5UFDiPi5jYicrSyZa-/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/15XLd8pik8PcJ_r5UFDiPi5jYicrSyZa-/view?usp=sharing)