

**CORPORALIDADES DE DOS DOCENTES DE LENGUAS (INGLÉS Y FRANCÉS) A
TRAVÉS DE SUS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. UN ESTUDIO NARRATIVO.**

MARÍA VALENTINA ARAQUE CANO

VALENTINA GARCIA PERALTA

Trabajo de grado

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Comunicación y Lenguaje Licenciatura en Lenguas Modernas

Bogotá, D.C. 2023

**CORPORALIDADES DE DOS DOCENTES DE LENGUAS (INGLÉS Y FRANCÉS) A
TRAVÉS DE SUS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. UN ESTUDIO NARRATIVO.**

MARÍA VALENTINA ARAQUE CANO

VALENTINA GARCIA PERALTA

Trabajo de grado

Asesor

Edgar Augusto Aguirre Garzón

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Comunicación y Lenguaje Licenciatura en Lenguas Modernas

Bogotá, D.C. 2023

Agradecimientos

Valentina Araque:

Como muestra de agradecimiento, me gustaría expresar mi más sincero reconocimiento a aquellas personas que son fundamentales en mi vida y que han contribuido significativamente a mis logros. Gracias a sus consejos, ánimo, apoyo y palabras de aliento, este logro ha sido posible.

En primer lugar, agradezco a Dios, quien ha sido mi compañía desde el inicio de mi vida, tanto en lo personal como en lo académico. Ha sido mi fuente de fortaleza y ha hecho posible que logre mis sueños, especialmente en mi camino para convertirme en maestra. Le agradezco por su amor y apoyo incondicional.

Igualmente, quiero expresar mi profundo agradecimiento a mis padres, quienes han sido una fuente inagotable de amor, apoyo y dedicación. Gracias a sus incansables esfuerzos, me han brindado las bases sólidas que me han permitido ser la persona que soy hoy en día. Estoy infinitamente agradecida por todo lo que han hecho por mí. Su presencia ha sido una fuente de aliento y fortaleza que me ha ayudado a superar los desafíos y a mantenerme enfocada en mis metas.

Además, no puedo dejar de reconocer a mi compañera de tesis, quien además de ser el equilibrio perfecto en este proceso, ha sido una gran amiga y confidente. Desde nuestro primer semestre, hemos demostrado trabajar eficazmente en equipo, y su compromiso y contribución han sido invaluable para alcanzar este logro.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a Mustapha y a Nathaly, por su constante apoyo, amor incondicional, su disposición a escucharme activamente y por motivarme en todo momento.

Valentina García:

Quisiera expresar mi agradecimiento, en primer lugar, a mis padres. Su amor incondicional, su paciencia inagotable y su constante aliento me han impulsado siempre a seguir adelante, incluso en los momentos más desafiantes. Además, su apoyo moral y emocional fue, sin duda, un pilar fundamental en mi camino hacia la finalización de este trabajo.

Adicionalmente, agradezco a mi querida familia, amigos y allegados por el apoyo constante, por sus palabras de ánimo y por su comprensión durante el proceso. Fueron y siempre han sido esa motivación que me permite sacar ganas de donde no las hay y esforzarme para dar lo mejor de mí. Gracias por siempre estar ahí para animarme y brindarme la fortaleza que necesitaba.

No puedo terminar sin agradecer a mi compañera de tesis, que además de ser una gran amiga, resultó ser una excelente compañera que demostró un alto compromiso y respeto por este trabajo. Sin sus palabras de aliento y sin su constante actitud positiva, el proceso hubiera sido más complicado.

Este trabajo representa no solo un logro personal, sino también un testimonio de las relaciones que han sido fundamentales en mi vida. En esta tesis, se aprecia el esfuerzo colectivo y el cariño que he recibido de todos ustedes.

Sin más que decir, espero que este logro sea un tributo a la confianza que han depositado en mí y que sirva como prueba de que su presencia en mi vida y la relación que tengo con cada uno son fundamentales en la consecución de mis metas más significativas.

Finalmente, uniendo nuestras voces, nos gustaría agradecer a las personas que nos ayudaron a realizar y culminar este proyecto de investigación. En primer lugar, agradecemos a los docentes participantes por su disposición y su tiempo, por compartirnos sus experiencias personales y profesionales, y por permitirnos grabarlas y analizarlas. Por último, pero no menos importante, queremos expresar nuestro agradecimiento a nuestro asesor Edgar Aguirre por su acompañamiento en este proceso, por su disposición a compartir sus conocimientos y por su constante retroalimentación en cada reunión, pues todo lo anterior fue determinante para el desarrollo de este trabajo.

Resumen

Este trabajo de investigación se enfoca en analizar cómo se construyen las corporalidades de dos docentes de lenguas (uno de inglés y otro de francés) a través de las narrativas relacionadas con sus experiencias pedagógicas, teniendo en cuenta las construcciones o significados que emergen en las mismas. El propósito fue identificar aquellas dimensiones relacionadas con el cuerpo que influyen en la construcción de la subjetividad e identidad de los participantes. Para este fin, se optó por la investigación narrativa la cual permite la recolección de información mediante relatos que cuentan las personas sobre sus vidas, y posibilita el estudio del significado de las experiencias personales. Para recopilar aquellos relatos de los docentes, se llevaron a cabo 4 entrevistas durante un semestre. Dichas entrevistas tenían como propósito conocer, mediante las voces de los participantes, cómo se ha dado la construcción de la corporalidad a través de sus experiencias pedagógicas. Posteriormente, se realizó un análisis temático del cual emergieron como resultado tres dimensiones: cuerpos disciplinados, cuerpos reconfigurados y cuerpos emocionales. Partiendo de lo anterior, se concluyó que las corporalidades de los docentes se construyen a partir de diferentes aspectos relacionados con sus experiencias educativas. En primer lugar, se evidenció que hay discursos homogeneizadores en las instituciones que disciplinan los cuerpos de los docentes ya que controlan el comportamiento que estos asumen y sus interacciones con otros. En segundo lugar, los desafíos y vivencias pedagógicas de los docentes los ha llevado a una reconfiguración corporal mediante procesos de reflexión que conducen a aprendizajes que les permiten mejorar y adaptarse a diferentes contextos educativos. Por último, las emociones tienen un impacto directo en las corporalidades de los docentes ya que la manera en la que se sienten desempeñando su labor se ve reflejada en sus prácticas educativas y en la manera de vincularse con los estudiantes.

Palabras clave: corporalidad, docente de lenguas, subjetividad, identidad profesional, narrativas.

Résumé

Ce travail de recherche se concentre sur l'analyse de la façon dont la corporalité de deux enseignants de langues (un professeur d'anglais et l'autre de français) est construite à travers les narratives liées à leurs expériences pédagogiques, en tenant compte des constructions ou des significations qui émergent dans ces narratives. L'objectif était d'identifier les dimensions liées au corps qui influencent la construction de la subjectivité et de l'identité des participants. Pour ce faire, nous avons opté pour la recherche narrative, qui permet de collecter des informations à travers les histoires que les personnes racontent sur leur vie et qui permet d'étudier le sens des expériences personnelles. Afin de recueillir les témoignages des enseignants, quatre entretiens ont été réalisés au cours d'un semestre. L'objectif de ces entretiens était de découvrir, à travers la voix des participants, comment la construction de la corporalité s'est faite à travers leurs expériences pédagogiques. Par la suite, une analyse thématique a été réalisée et a permis de dégager trois dimensions : les corps disciplinés, les corps reconfigurés et les corps émotionnels. Sur la base de ce qui précède, il a été conclu que les corporalités des enseignants sont construites sur la base de différents aspects liés à leurs expériences pédagogiques. Premièrement, il est devenu évident qu'il existe des discours homogénéisants dans les institutions qui disciplinent les corps des enseignants en contrôlant le comportement qu'ils adoptent et leurs interactions avec les autres. Deuxièmement, les défis et les expériences pédagogiques des enseignants les ont amenés à reconfigurer leur corps à travers des processus de réflexion qui mènent à un apprentissage leur permettant d'améliorer et de s'adapter à différents contextes éducatifs. Enfin, les émotions ont un impact direct sur les corporalités des enseignants, car la façon dont ils se sentent dans leur travail se reflète

dans leurs pratiques éducatives et dans leurs relations avec leurs élèves.

Mots-clés : corporalité, enseignant de langues, subjectivité, identité professionnelle, récits.

Abstract

This paper focuses on analyzing how the corporealities of two language teachers (one teaches English and the other French) are constructed through the narratives related to their pedagogical experiences, taking into account the constructions or meanings that emerge in them. The purpose was to identify those dimensions related to the body that influence the construction of the participants' subjectivity and identity. For this purpose, narrative research was chosen since it allows the collection of information through stories that people tell about their lives, and enables the study of the meaning of personal experiences. In order to collect the teachers' narratives, four interviews were conducted during one semester. The purpose of these interviews was to know, through the voices of the participants, how the construction of corporeality has taken place through their pedagogical experiences. Subsequently, a thematic analysis was carried out from which three dimensions emerged as a result: disciplined bodies, reconfigured bodies and emotional bodies. Based on the above, it was concluded that teachers' corporealities are constructed from different aspects related to their educational experiences. In the first place, it was evidenced that the bodies of teachers are disciplined through homogenizing discourses that control the behavior they assume and their interactions with others. Secondly, the pedagogical challenges and experiences of teachers have led them to a bodily reconfiguration through processes of reflection that lead to learning that allows them to improve and adapt to different educational contexts. Finally, emotions have a direct impact on teachers' corporealities, since the way they feel about their work is reflected in their educational practices and in the way they relate to students.

Keywords: corporeality, language teacher, subjectivity, professional identity, narratives.

Tabla de Contenido

Introducción	11
Capítulo I	13
1. Problema	13
2. Pregunta de investigación.....	19
3. Objetivos	19
General:	19
Específicos:.....	19
Capítulo II.....	20
1. Estado del arte	20
Capítulo III	26
1. Marco teórico	26
1.1 Corporalidad.....	27
1.2 Corporeidad.....	29
1.3 Pedagogías encarnadas	31
Capítulo III	33
1. Marco metodológico.....	33
1.1 Tipo y metodología de investigación	35
1.2 Población	38
1.3 Instrumentos de recolección de datos	39
1.3.1 Entrevistas narrativas.....	40
Capítulo IV.....	41
1. Análisis de resultados.....	41
1.1 Cuerpos disciplinadores y disciplinados	44
1.2 Cuerpos reconfigurados	56
1.3 Cuerpos emocionales.....	63
Capítulo V	69
1. Conclusiones	69
2. Limitaciones	73
3. Recomendaciones para futuras investigaciones.....	74
Referencias	76
Anexos.....	88

Introducción

Durante la historia de la educación, han existido numerosas discusiones sobre cómo debería ser el docente de lenguas, en las cuales predominan aquellas centradas en la importancia de su formación y conocimientos académicos. Algunas de esas discusiones hacen alusión a una imagen tradicional de los docentes, pues establecen que su labor se basa únicamente en el saber hacer. Shulman (1987), por ejemplo, creó el concepto “teachers’ knowledge base” –que se mantiene en muchos discursos existentes en la actualidad– para referirse a aquellos conocimientos cognitivos necesarios en los docentes, como lo son: la semántica, la fonología, la sintaxis, el llevar a cabo una clase, el atraer la atención de los estudiantes, el manejar los recursos educativos, entre otros (Castañeda, 2019; Brant, 2006). Es decir, algunos discursos en la actualidad, bajo esos ideales, se enfocan en la formación profesional de los docentes y en aquellos conocimientos de la lengua y de la pedagogía que ellos obtienen mediante sus prácticas educativas. Como consecuencia, se ignora que el docente es un ser que vive, reflexiona, y se reconstruye a través de las vivencias y los contextos sociales, culturales, históricos y políticos donde su corporalidad habita.

Adicionalmente, debido a los discursos generados en las instituciones, los cuales construyen el rol e ideales de la imagen del docente, no hay lugar para discutir o considerar cómo se da la construcción corporal en el mismo, ni cómo las experiencias que vive en su práctica aportan a la construcción de su identidad profesional y a las subjetividades emergentes relacionadas con su labor de docentes. De igual manera, al reducir la oportunidad a la discusión, se pierde la ocasión de generar espacios de reflexión y consciencia en torno al cuerpo de los docentes, lo que evita verlos y entenderlos como un todo y acabar con la dicotomía cuerpo-mente (Cenizo et al., 2004). Como resultado, en el proceso se ignora que

estos también habitan cuerpos que sienten, aprenden, y se relacionan con sus entornos y con los demás a través de sus experiencias.

A partir de lo planteado anteriormente, se consideró relevante desarrollar este trabajo teniendo como foco principal la construcción de las corporalidades de los docentes de lenguas a través de sus experiencias pedagógicas. Adicionalmente, la presente investigación se realizó con el interés de comprender cómo estos últimos construyen su corporalidad en los contextos educativos donde habitan, y cómo esta influye en sus identidades y subjetividades. De igual manera, este trabajo de investigación tiene un alto interés académico el cual busca abrir un camino para entender cómo agrietan los discursos tradicionales el entendimiento de la pedagogía y de los roles que le son asignados a los docentes, y así mismo poder restituir, reivindicar, y re-corporalizar el sentido de sí mismo en relación con el mundo.

Lo mencionado anteriormente tiene un gran valor para el campo de la docencia de lenguas debido a que desafía las prácticas y discursos pedagógicos tradicionales, mientras que a su vez busca generar una comprensión más holística de los docentes de lenguas. Reivindicar la importancia del cuerpo del docente en el entorno educativo puede llevar a que los docentes se redescubran y re-corporalicen su propia identidad y propósito en el aula, lo que puede traer beneficios para su praxis como para sus estudiantes. Con el propósito de poder cumplir con los intereses de la investigación, se analizaron aquellas significaciones que emergen de las narrativas de dos docentes de lenguas (uno de inglés y otro de francés) pertenecientes a dos colegios ubicados en la ciudad de Bogotá.

Esta investigación está compuesta por seis capítulos. En el primero, se encuentran el planteamiento del problema en el cual se argumentará la importancia y necesidad de llevar a

cabo esta investigación. Adicionalmente, se incluyen la pregunta que surge del problema, los objetivos generales y específicos. En el segundo capítulo, se mencionarán aquellos trabajos o estudios anteriores relacionados con la problemática y el tema de la investigación. En el tercer capítulo, se presentan constructos teóricos los cuales fueron fundamentales para realizar el análisis de datos. Posteriormente, en el cuarto capítulo se encuentran el marco metodológico que incluye la naturaleza y tipo de investigación, y los instrumentos de recolección de datos. En el quinto capítulo, se encuentra el análisis de resultados a partir de los datos emergentes. Por último, en el sexto capítulo, se encuentran los apartados de conclusiones, limitaciones, y al final las recomendaciones para futuras investigaciones.

Capítulo I

1. Problema

En el campo de la enseñanza de lenguas, mucho se ha hablado acerca de la formación de profesores y cómo estos llegan a ser, construirse o formarse como docentes de lenguas en sus contextos de enseñanza. Debido a esto, se han realizado estudios enfocados en las dimensiones técnicas o conocimientos previos que los docentes deben tener. Por ejemplo, Valencia (2009) citando a Wallace (1991) establece el término de “Competencia profesional”, en el cual el docente de lenguas debe cumplir unos requisitos mínimos, para que, al momento de realizar su práctica educativa, pueda recurrir al conocimiento empírico y complementarlo con el teórico. Por su parte, Romero y Faouzi (2020) definen la buena docencia como aquella que “siempre va acompañada del aprendizaje constante [...] en el cual una cierta capacidad innovadora resulta ser parte fundamental de las competencias docentes” (p. 9). Adicionalmente, Shulman (1987), a través de su modelo llamado “*knowledge based*”, plantea que los docentes deben tener ciertos conocimientos y saberes para ejercer su práctica

educativa. Estos conocimientos se dividen en diferentes categorías, entre las cuales el docente debe tener un dominio del tema (a nivel teórico) y de estrategias metodológicas.

Adicionalmente, este debe tener un conocimiento del currículo de la institución (con el fin de que los contenidos a enseñar se adapten a las características físicas, psicológicas y cognitivas de los alumnos), al igual que a sus propios objetivos y bases filosóficas. En otras palabras, el docente se encuentra bajo un rol que con el tiempo ha sido asociado solamente a saberes racionales e instrumentalizados.

En relación con esto, Aguirre y Ubaque (2020) muestran una visión crítica frente a estos roles y expectativas que se tienen del docente ya que demuestran una visión instrumental del saber. Frente a esto, denuncian que este tipo de expectativas se ven reflejadas en los programas de formación de docentes de lenguas, los cuales se centran en áreas como la competencia lingüística, las habilidades pedagógicas y los enfoques de enseñanza; dichos programas buscan que los futuros docentes de lenguas logren implementar solamente el conocimiento y habilidades adquiridas en los contextos educativos.

Por otro lado, surgió un movimiento sobre el aprendizaje reflexivo, que concibe al docente de lenguas como un agente reflexivo capaz de analizar y hacer introspección sobre sus experiencias de enseñanza en el aula, considerándose este un factor importante para la formación profesional docente. En esta misma línea, Colton y Sparks-Langer (1991) mencionan cómo son los procesos de la formación docente, haciendo hincapié en las prácticas reflexivas y los componentes morales que el maestro debe tener. Frente a esto, Brooke (2014) afirma que los maestros deben ser conscientes de que lo que enseñan y pasa en el aula está innegablemente relacionado a la sociedad. Es decir, a las instituciones sociales, políticas y culturales a las que pertenecen como individuos activos de una comunidad.

Debido a esto, se espera del docente que cumpla un rol reflexivo tanto social, cultural y político según los discursos socialmente establecidos.

A partir de este cuerpo de conocimiento, se comprende la forma como se ha construido el docente desde la perspectiva disciplinar y teórica de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, poco se ha dicho acerca de cómo se construye identitariamente el docente (proceso que puede relacionarse con la construcción de su corporalidad). Adicionalmente, tampoco se ha discutido cómo los discursos institucionales pueden llevar a los docentes a negar o silenciar sus corporalidades (formas de ser y estar) en el aula. Incluso, se puede ver que en ocasiones esta corporalidad del docente se empieza a regir bajo dichos discursos que no le permiten asumir una posición reflexiva de lo que se espera de su cuerpo en los espacios educativos.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que existe una expectativa del rol que un docente debe cumplir según las instituciones. Además de esta expectativa, hay muchas características internas en cada institución que impiden que los docentes puedan realizar su labor como desean. Es decir, por intentar cumplir con dicha expectativa y respetar los lineamientos de la institución en la que se encuentran, pueden verse cohibidos respecto a sus preferencias en su propia práctica educativa. En este sentido, los docentes de lenguas se enfrentan a numerosos discursos institucionales representados en lineamientos, exigencias y normas propias del ambiente laboral que en ocasiones condicionan las formas en las que ellos, como docentes, expresan su subjetividad a través de sus cuerpos. Respecto a esto, Bolívar et al. (2015) afirman que “los salones y la misma clase como tal, constituyen al docente como un sujeto que aparenta ser otro, cohibiéndose de ser él mismo para seguir las dinámicas y normas institucionales” (p. 117).

Por otro lado, tradicionalmente se ha concedido al docente de lenguas como aquel que cumple un rol jerárquico dentro del aula de clases respecto al del estudiante, ya que los dos tienen distintas jerarquías dentro de la sala de clases. “[...] se perciben a nivel microfísico, desde los lugares donde se sientan hasta quién es el protagonista del discurso, quién coordina, quién premia y castiga, quién califica” (Hernández, 2011, p. 2). Muchas de estas normas explícitas o implícitas sobre las relaciones de poder pueden ser impuestas por las instituciones, lo que puede resultar en que el docente comience a configurar sus comportamientos para cumplir con su rol –reconstruyendo su autopercepción–, mientras a su vez, para pertenecer, esconde o adapta su verdadero ser por la normatividad anteriormente mencionada.

En este orden de ideas, los lineamientos institucionales (como los manuales de convivencia o las reglas impuestas por los coordinadores o directivos de turno) forman parte de los factores discursivos que llegan a determinar aquellos espacios donde los docentes deben habitar y cómo deben hacerlo. Además, la convergencia de estos lineamientos institucionales con los discursos de los estudiantes y los de la cultura hegemónica de las lenguas, brindan un sentido a quiénes son o deberían ser los docentes en esos contextos. Así mismo, los docentes se ven definidos por las reglas que deben cumplir y a las cuales inevitablemente se tienen que adaptar con el fin de desempeñar roles y formas de ser específicas. Lo que, según Oviedo et al. (2014), lleva a que tanto las instituciones educativas como los docentes pierdan su independencia y autenticidad. Todo lo expuesto anteriormente significa que las normas de convivencia de las instituciones (las cuales llegan a determinar el cómo una persona debe vestir, ser y actuar) pueden coartar la forma en la que el docente es y hasta dónde adapta su actuar sin dejar de lado sus ideales, valores y creencias.

Siguiendo esta línea de ideas, las instituciones educativas han sido proclives a la homogeneización y la desvinculación del cuerpo con el ser, el sentir y el vivir. A través de sus lineamientos, como el manual de convivencia e ideales que lo conforman, las instituciones continúan de una u otra forma disciplinando los cuerpos con el fin de mantenerlos dentro del margen de lo “normativo”. En otras palabras, como Rodríguez (2020) afirma, la escuela al buscar establecer un orden, vigila y organiza los cuerpos; lo que produce marcadores de género, clase y jerarquías en torno a los mismos. Por lo tanto, las corporalidades se silencian y controlan siendo “susceptibles de ser corregidas, moldeadas y homogeneizadas para que puedan avanzar hacia lo que se considera el desarrollo personal” (Rodríguez, 2020, p. 5).

A pesar de que con frecuencia los cuerpos sean disciplinados por la normativización de los contextos educativos, invisibilizados por la racionalidad en la formación docente y condicionados por la tradicionalidad en la enseñanza de lenguas, se puede ver que pocos estudios retoman el tema de la corporalidad del docente, especialmente de lenguas, y cómo esta es silenciada. Respecto a este enunciado, Prats (2013) afirma que:

La gran mayoría de los agentes que participan en la educación han hecho hincapié en la omisión y neutralización, total o parcial, de la atención y el tratamiento de los cuerpos en la escuela para su “formación”, “educación” y el aprovechamiento de su potencial educativo. (p.15)

Frente a esta problemática puntual, se han desarrollado algunas iniciativas que intentan replantear o destacar el lugar y la comprensión del cuerpo dentro del ámbito pedagógico como, por ejemplo, la pedagogía corporal. Sin embargo, aún persiste cierta distancia entre el entendimiento de las formas de ser y expresarnos a través del cuerpo (lugar de existencia en el que pensamos, sentimos y actuamos), y la enseñanza de lenguas.

Esto se ve reflejado desde la formación del docente de lenguas, la cual puede ser permeada por una visión hegemónica tradicional. Por esta razón, es probable que los docentes en formación desde su etapa de práctica docente, se vean altamente influenciados por paradigmas técnicos y coloniales que adoptaron o replicaron de sus profesores durante su programa de formación docente (Aguirre y Ubaque, 2020). La manera en cómo los docentes de lengua son formados, no sólo tiene repercusiones en cómo estos son percibidos, incluidos o excluidos durante su formación y trabajo, sino que también puede repercutir en la enseñanza en general. Debido a los paradigmas posiblemente replicados mencionados anteriormente, existe la posibilidad de que el docente pueda no tener un espacio que le permita reflexionar sobre su práctica educativa y mucho menos sobre cómo está influye en su corporalidad y en la de los demás.

Debido al carácter de esta investigación, se considera importante conocer cómo los docentes construyen sus corporalidades a través de sus experiencias educativas. Con la finalidad de saber esto, se considera necesario escuchar sus experiencias de vida y así entender cómo su corporalidad y subjetividad se han construido a lo largo de su trayectoria profesional. Para ello, se deben abordar las vivencias del docente, enfocándose no solo en su formación académica (competencias lingüísticas, herramientas para enseñar, entre otros), sino también en cómo este se ha construido social y culturalmente en el aula de clase. Para lograrlo, es de vital importancia que la concepción del cuerpo en la enseñanza de lenguas vaya más allá de ser un objeto que se forja mediante reglas, habilidades y paradigmas aprendidos; de hecho, en el campo de las lenguas y en la formación docente, se debería traer a colación o discutir más acerca de cómo es que nos construimos como docentes a partir de la

consciencia y el entendimiento de nuestros cuerpos en dimensiones como lo social, cultural, histórico, político y pedagógico.

2. Pregunta de investigación

De acuerdo con lo que se ha planteado anteriormente, este trabajo de grado tiene un alto interés en cómo se da la construcción de la corporalidad de los docentes de una lengua extranjera, y pretende responder a la siguiente pregunta: *¿Cómo dos docentes de lenguas construyen su corporalidad a través de sus experiencias pedagógicas en la enseñanza del inglés y francés?* Esta pregunta nace de una entrevista inicial en donde se pudo evidenciar cierta restricción del ser y pensar de los docentes debido a los lineamientos propuestos por sus contextos institucionales. Para responder a esta pregunta, se explorarán, documentarán y analizarán las experiencias de ambos docentes en relación con sus prácticas en sus contextos de enseñanza.

3. Objetivos

General:

– Analizar las significaciones que emergen de las narrativas de los docentes de lengua sobre la corporalidad en relación con sus experiencias pedagógicas en la enseñanza de inglés y francés.

Específicos:

– Analizar las diferentes construcciones y subjetividades que los docentes de lenguas narran a través de su cuerpo.

– Identificar las dimensiones que influyen en la construcción de subjetividades de los docentes de lengua.

Capítulo II

1. Estado del arte

En esta investigación se trató el tema de la corporalidad de docentes que enseñan lenguas modernas, específicamente inglés y francés. Frente a esto, se pretendió investigar cómo dos docentes de lenguas construyen su corporalidad a través de sus experiencias pedagógicas en la enseñanza del inglés y francés. Para este efecto, se quieren analizar las narrativas que reflejan aquellos significados emergentes en la corporalidad de ambos docentes de lenguas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se expondrán los resultados de 6 investigaciones que han aportado a temas como la corporalidad y la corporeidad, teniendo en cuenta su lugar en la escuela y los agentes que intervienen en ella. Haciendo uso de diferentes bases de datos, y analizando cada documento encontrado, se escogieron los textos y elementos más relevantes que contribuyen directamente al tema de la presente investigación. Después de dicha selección se determinaron las siguientes categorías: Primero, se presentarán aquellos que establecen una relación entre corporeidad y la escuela a nivel general. Después, se mostrarán algunas investigaciones sobre la corporeidad del docente y la praxis educativa. Para finalizar, se introducirán algunas investigaciones que se han hecho en torno al docente de lenguas y su corporeidad.

A partir del estudio dirigido por Águila y López (2019) en España, cuyo fin era hacer un recorrido histórico de la concepción del cuerpo en el ámbito educativo, se evidenció la necesidad de dejar de lado el enfoque tradicional del cuerpo al demostrar el progreso significativo de este dentro de la educación física. De igual manera, resaltan el valor de crear espacios donde se priorice el cuerpo, pues estos autores denuncian el hecho de que esta

asignatura es vista en un segundo plano; esto provoca que el cuerpo sea silenciado o incluso considerado de menor importancia. Frente a esto, Águila y López (2019) afirman:

Las actividades [...] que en teoría han centrado su atención en el cuerpo (educación física, actividades lúdicas, deportes, gimnasias, entre otros.), son consideradas de menor jerarquía con respecto a otras asignaturas [...] así partimos de un currículum (in)corpóreo en el que se presta mucha más atención a aspectos estrictamente académicos e intelectuales [...]. (p.414)

Igualmente, dentro de esta disciplina, según los autores, el cuerpo también corre el riesgo de ser considerado un objeto material que debe ser estructurado y educado de manera tradicional. El autor afirma que actualmente dentro del ámbito educativo, se puede apreciar una división constante entre mente y cuerpo debido a que, tanto en el lenguaje como en las prácticas pedagógicas utilizadas en general, el cuerpo suele ser representado como algo ausente, controlado, regulado, silenciado, y sometido.

Por el contrario, existen otras investigaciones relacionadas con la educación que buscan subjetivar el cuerpo, como es el caso del estudio realizado por Pateti (2007), quien aborda la discusión sobre la dualidad mente/cuerpo subyacente en la escuela. En esta discusión se hace una fuerte crítica a la lógica de dicha dualidad ya que la autora afirma que transformar y superar oposiciones profundamente arraigadas en la conciencia colectiva, como la concepción de la mente y el cuerpo como entidades separadas, representa un desafío. No obstante, Pateti afirma que una dimensión no puede existir óptimamente sin la otra. Por lo tanto, la combinación de mente y cuerpo forma una totalidad que no da preferencia a ninguna manifestación humana de manera aislada. Por otro lado, la autora hace hincapié en la necesidad de “desarraigar el cuerpo del ámbito exclusivo de la Educación Física” (Pateti,

2007, p.105); esto debido a que el uso del mismo y su reflexión deberían ser una posibilidad dentro de cualquier área escolar, como, por ejemplo, la enseñanza de lenguas.

Adicionalmente, Pateti (2007) integra el concepto de *unidualidad* construido a partir de las ideas de Merleau y Ponty (1975, 1985) en la cual “cuerpo y mente son un encabalgamiento entre el mundo subjetivo y el objetivo” (Pateti, 2007. p.106). Es decir, ambos conceptos son unificados y expresados como uno mismo. En las conclusiones de la investigación, la autora hace la invitación a seguir con esta discusión, con el fin de que más personas acojan las ideas expuestas en su texto y así finalmente se logre “vivir la escuela con la corporeidad que nos constituye, de una manera más consciente y sensible” (Pateti, 2007. p. 116). Por esta razón, se consideró importante seguir con el hilo de discusión propuesto por de Pateti en el marco de la investigación actual, pero esta vez con mayor enfoque en los docentes y en la enseñanza de lenguas debido a que, como se evidenció en la etapa de problematización, hace falta abrir espacios de discusión y reflexión sobre los cuerpos de los docentes de lenguas en relación con los contextos institucionales.

Después de haber analizado la corporeidad en la escuela, es necesario abordar cómo esta se evidencia o no en la praxis educativa. Para empezar, Bernate y Alfaro (2021) en su investigación demuestran el aporte significativo de la corporeidad en la pedagogía moderna y cómo esta aporta en la aplicación práctica y didáctica de la enseñanza. La autora sugiere que los profesionales de la educación deberían tener espacios en donde se den “procesos de retroalimentación con otros docentes para mejorar sus prácticas [...], lo que comúnmente se ha señalado como comunidades de aprendizaje” (Bernate y Alfaro, 2021, p. 28). Estos procesos permiten a los docentes reflexionar sobre su actuar y así mejorar continuamente. Para lograrlo, es importante que el docente se examine junto a los demás a través de su

corporeidad. Dichos procesos de retroalimentación y reflexión deben darse en los en todas las disciplinas de la educación, incluso en las de lenguas.

Frente a lo anterior, Bernate y Alfaro (2021) mencionan que “es primordial retomar el papel protagónico del docente, revisando su propio *cuerpo*, su propia formación corporal, sus prácticas y cómo estas se vinculan a la cultura" (p. 29). Debido al componente sociocultural que involucra el ser docente, es importante que este último se permita reflexionar sobre sí mismo y sobre su práctica pedagógica para que sea consciente de la responsabilidad que su profesión conlleva; no sólo debe enseñar aspectos netamente académicos, sino también buscar la transformación y reflexión en torno a la vida y las experiencias dentro de ella, dando lugar al diálogo con la corporalidad. En este sentido, Bernate y Alfaro (2021) se alinean con Águila y López (2019) ya que estos últimos resaltan el hecho de que “educar a través de la corporeidad puede contribuir decisivamente a la consecución de estas metas, ayudando a las personas a encontrar el equilibrio y la armonía interna que requiere el acto de vivir con plenitud” (Águila y López, 2019, p. 420).

Por otro lado, se encontraron diferentes testimonios e investigaciones de profesores de lenguas que han reflexionado en torno a su cuerpo mientras ejercían su trabajo o estudiaban. La primera investigación que se destaca es la de Villalba (2016), la cual pretende reconocer la experiencia corporal de los docentes a través de su propia experiencia. Inicialmente, el autor sostiene que el docente se encuentra en situaciones llenas de “tensiones, contradicciones, conflictos y posibilidades que generan el encuentro y desencuentro con sujetos” (Villalba, 2016, p.62). Siguiendo esta idea, el docente tiene diversas interacciones tanto emocionales como físicas que involucran directamente su corporalidad. Igualmente, el autor describe a la escuela como un lugar donde se viven experiencias culturales, sociales, políticas y laborales a las cuales el docente está totalmente expuesto y por lo tanto su cuerpo.

En su investigación, Villalba (2016) a partir de estas interacciones (tanto emocionales como físicas) en las que el docente sale de una u otra manera involucrado, propone el término *marca temporal* el cual indica “el registro carnal, sensible o emocional de afectación de la experiencia en el docente” (p. 63). Se puede entender que este concepto incluye todo lo que puede ocurrir en el aula de clases relacionado con el cuerpo como olores, dolores, emociones, entre otros. Para poder registrar estas experiencias y su propia marca temporal, en esta investigación el investigador utilizó como método la construcción de corpo-relatos, clasificando su propio cuerpo en las categorías desgastado, vulnerable, autoritario, silenciado, creativo y cuidador donde demostró que el docente está expuesto a constantes riesgos o factores mientras ejerce su profesión, los cuales hacen que el cuerpo se deba adaptar o se pueda desgastar por ellos.

Gracias a este trabajo, se pudo ampliar el espectro de esta investigación a nivel tanto teórico como metodológico. Por un lado, Villalba (2016) presenta un nuevo término que aporta a la definición de corporalidad estableciendo algunas dimensiones tanto físicas como emocionales a las cuales el docente puede estar expuesto. Adicionalmente, el autor trae a la conversación la reflexión en torno a las vivencias del docente, algo que es sumamente importante de considerar, pues en ocasiones no hay consciencia de cuán vulnerable puede sentirse un profesor al momento de ejercer su profesión, convirtiéndose en un factor que contribuye a la construcción del problema de investigación. Por otro lado, a nivel metodológico, la clasificación propuesta de los cuerpos puede ayudar a la construcción de la ruta metodológica de la presente investigación.

Siguiendo la línea de formación docente, Salandro y Gonzalez (2021) discuten también sobre la importancia del reconocimiento de la gestualidad y el cuerpo sensible en la formación docente. En su estudio, se realizó un taller de teatro titulado “*drama workshop*” a

un grupo de estudiantes y egresados de profesorado. Se realizaron entrevistas antes, durante y después de las sesiones, y concluyeron que es importante “repensar nuestras ideas en torno a la formación docente, a la luz de nuestra corporeidad” (p. 105). Adicionalmente, los autores afirman que los participantes creen poder beneficiarse si la corporeidad fuera un aspecto importante en su currículum de estudios: “Por un lado, algunos testimonios dan cuenta del deseo de indagar sobre la propiocepción, mientras que otros señalan la importancia de ganar consciencia sobre aquello que comunican con sus cuerpos además de la palabra” (p.105). Esto quiere decir que hay un interés genuino por trabajar y profundizar en esta temática por parte de los docentes de lenguas en formación y que, además, no hay currículos que parezcan trabajar en ello lo suficiente.

Igualmente, Bolívar et al. (2015) realizaron un estudio analizando las diferentes relaciones entre la corporeidad y corporalidad en un grupo de 4 docentes de diferentes campos –incluyendo el de lenguas– los cuales, por un lado, pudieron detectar el cuerpo físico como aquellos “movimientos, posiciones y posturas efectuados por los docentes de forma usual, y que pueden resultar de gran relevancia para identificar las incorporaciones silenciosas generadas por la regulación” (Bolívar et al, 2015, p.131); y por otro lado, analizaron el cuerpo simbólico, es decir, “las expectativas, gustos, creencias y todo lo relacional e intencional en el docente, con la intención de poner el acento en lo corporal de esos intangibles” (Bolívar et al, 2015, p.131). Los autores demuestran que los docentes no sólo son sujetos que sienten, sino también que callan en el proceso educativo, y muchas veces la institución o entorno educativo no permite que sus corporeidades se expresen.

Respecto a los hallazgos de esta investigación, Bolívar et al. (2015) concluyen:

“Las disciplinas hacen que el docente realice más o menos acciones con su cuerpo y afectan su manera de concebirse y relacionarse; las normatividades hacen que este

actúe de manera particular dentro de cada contexto educativo, configurando sus formas de relacionarse y percepción del mundo.” (p.8)

Finalmente, los autores llegan a otra conclusión que vale la pena mencionar en la cual afirma que “la corporalidad y corporeidad no son estáticas, se transforman constantemente en el entramado de relaciones dentro de un espacio y tiempo concretos” (Bolívar et al. 2015, p. 11). Entonces, se puede entender que los contextos en los que habitan los docentes llegan a configurar su corporalidad y corporeidad. Además, estos contextos educativos concretos en los que se encuentran los van a llevar, quieran o no, a una transformación en las relaciones con los demás y con ellos mismos.

Capítulo III

1. Marco teórico

A partir de las investigaciones consultadas anteriormente y con el propósito de presentar los fundamentos teóricos en los que se basa esta investigación, a continuación, se presentarán algunas conceptualizaciones relacionadas con los siguientes temas: la corporalidad, la corporeidad, la subjetividad y, por último, las pedagogías encarnadas. En este sentido, se abordarán las teorizaciones que mejor contribuyan a entender cómo dos docentes de lenguas construyen su corporalidad a través de sus experiencias pedagógicas en la enseñanza del inglés y francés.

Para iniciar, es importante mencionar que el cuerpo puede llegar a ser visto desde diferentes perspectivas, pero para esta investigación, es importante dar un vistazo a la dimensión sociocultural, en la cual deconstruyen la “idea del cuerpo como un mero objeto natural al mostrarlo como una construcción sociocultural, reconociendo en la corporalidad un

elemento constitutivo de los sujetos.” (Mármol y Sáenz, 2011. p.2). Al ser el cuerpo visto como un medio simbólico que se construye a través de la experiencia, esta dimensión incorpora consigo la corporalidad y corporeidad, las cuales serán definidas a continuación.

1.1 Corporalidad

En algunas ocasiones, la corporalidad se entiende como sinónimo del cuerpo. Sin embargo, estos dos términos no son considerados iguales, pero sí complementarios. Respecto a esto, Díaz (2020) afirma que “la corporalidad, necesita del cuerpo, que aquí entendemos como el contenedor del que nos servimos para transitar el mundo, [...] la corporalidad, también requiere una interacción, de una experiencia sensitiva, de un aprendizaje y asimilación del mundo exterior” (p. 21). En otras palabras, se entiende que, para hablar de corporalidad, se necesita el cuerpo entendido como el medio que nos permite recrear un vínculo con el exterior y generar ciertas experiencias. Así mismo, el autor afirma que, para hablar del cuerpo, se necesita de la corporalidad en la cual “se desarrollan subjetividades en cuanto a gustos, emociones, espiritualidad, identidad, entre otros” (Díaz, 2020. p. 21).

Por su lado, Bolívar et al. (2015), van en una dirección similar, al proponer el concepto de corporalidad como una construcción social que “hace al individuo más adaptable, permitiéndole construirse en los demás: formas, regulaciones y actitudes que son reflejadas en su materia, posturas y demás características que configuran su historia de vida” (p. 7). Así se demuestra que, en la corporalidad es de suma importancia la interacción y creación de experiencias en el cuerpo y entorno del individuo.

De igual manera, Ortega (2016), se suma a esta corriente definiendo la corporalidad como:

un término utilizado para describir aquellos procesos ocurridos en el cuerpo, que escapan del funcionamiento biológico y fisiológico, y que tienen relaciones cotidianas aquellas experiencias, percibidas o no en forma consciente, que emergen del mundo emocional y mental de la persona, y que se manifiestan en el estado anímico del cuerpo sentido en lo cotidiano (p. 1).

Al igual que los anteriores autores, Ortega (2016) denota una diferencia entre el cuerpo (al expresarlo como el material biológico) y la corporalidad (al relacionarlo con las experiencias adquiridas del cuerpo en el mundo), aclarando que esta última se puede dar de manera inconsciente y a nivel emocional.

Adicionalmente, Rodríguez (2020) añade que la corporalidad:

Ayuda a dilucidar las comprensiones individuales éticas y políticas que el sujeto hace de su cuerpo dentro de la cultura a la cual se somete, resiste o trata de generar cambios y establecer vínculos a ese entramado social instituyendo un modo de ser y estar en el mundo (p. 25).

En otras palabras, como Rodríguez (2020) afirma, es de vital importancia conocer el trasfondo del concepto de corporalidad, ya que, al hacerlo, se facilita el análisis de los sujetos. Estos últimos, al estar expuestos a experiencias y contextos específicos, pueden comenzar a desarrollar ciertos ideales que van con su forma de ser, actuar y de vivir en el mundo.

En resumen, la corporalidad es una dimensión que permite al sujeto comprenderse y así mismo a asimilar su papel en el mundo desde su propio cuerpo. Al mismo tiempo, la corporalidad permite crear experiencias e interacciones, las cuales posibilitan que el sujeto

pueda realizar cambios sobre sí mismo al someterse a las reglas del ambiente o al establecer mayores vínculos con quienes lo rodean.

1.2 Corporeidad

Por su parte, la corporeidad también suele ser confundida con la corporalidad. Sin embargo, aunque son conceptos interrelacionados, poseen algunas diferencias.

En primer lugar, Marcos (2012) define la corporeidad como la forma en la que estamos y nos relacionamos en el mundo. Adicionalmente, el autor afirma que esta surge desde el inicio de nuestra vida y que así mismo está sujeta a un continuo cambio y transformación. En este sentido, se entiende que este concepto va más allá de una connotación netamente biológica, es decir, también se puede entender como el autoanálisis, con lo que se puede decir que forma parte de la identidad de los sujetos.

En esta misma línea, Bolívar et al. (2015) añaden que “la corporeidad es la proyección simbólica que hacemos de nuestro cuerpo, de nosotros y de nuestra existencia” (p.8). Cuando el sujeto comienza a explorar la proyección de sí mismo, este puede entenderse mejor y comenzar a construirse a sí mismo a través de la creación de su propia identidad comprendiendo así las dimensiones bajo las cuales se siente representado. En relación con lo anterior, Duch y Mélich (2005) afirman que “la corporeidad constituye la concreción propia, identificante e identificadora, de la presencia corporal del ser humano en su mundo” (p. 240).

Por su parte, Bolívar et al. (2015) aseguran que la corporeidad “no es fija, se modifica constantemente de acuerdo al espacio-tiempo, al rol, a la posición, a las experiencias y a las incorporaciones formadas a partir de las estructuras de acogida” (p.8). Incluso, estos mismos autores ejemplifican diferentes manifestaciones de la corporeidad como “los gestos, el lenguaje, los símbolos, los silencios, el vestuario, el maquillaje, las creencias, los valores, la

forma de verse y de ver al otro” (p.8). Estas manifestaciones se deben a que la corporeidad no es individual pues al estar en contacto con los demás, en un mismo contexto social, hay una tendencia a seguir y adaptarse a las normas de los espacios y tiempos específicos en el que como seres humanos nos encontramos.

Adicionalmente, se puede decir que la corporeidad se basa en la tríada cuerpo-sujeto-cultura. Por su parte, Hurtado (2008) se basa en el concepto empleado por Morin (2001) llamado la *relación bio-antropo-cultural* el cual es “el reconocimiento de la condición humana” (Hurtado, 2008, p. 120). En relación con lo anterior, Savater (1997) añade que “la genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo.” (p.18). En este sentido, la corporeidad unifica los tres componentes del ser humano con el fin de que este pueda desarrollarse en un ámbito social y cultural.

Dentro de la corporeidad, se tiene la percepción del cuerpo como algo simbólico. Respecto a esto, Bárcena y Mélich (2000) afirman que el cuerpo no puede medirse o estudiarse bajo datos exactos, ya que estos no alcanzan a describirlo con claridad e incluso limitan la experiencia del mismo. Según estos autores, para poder interpretar y expresar aquellos sentimientos o experiencias que posee un cuerpo simbólico, es necesario “hacer uso de los lenguajes olvidados por la modernidad para extraer la novedad a través de la fractura que en la realidad abre lo poético” (p. 60-61). En otras palabras, la narración o relatos pueden permitir expresar aquello con lo que se define un docente, ya que estos forman una parte personal, íntima y única de cada quien que no puede medirse y analizarse a través de números o datos específicos. De este modo, se abre la posibilidad de ir más allá de las mediciones cuantitativas, para lograr una comprensión más profunda y holística de la experiencia

docente. Debido a esto, esta investigación busca ser de tipo narrativo para poder condensar de una mejor manera los relatos de los participantes al igual que su interpretación.

1.3 Pedagogías encarnadas

Una vez visto el cuerpo como un espacio de subjetivación, se considera pertinente abordar las pedagogías encarnadas. Para comenzar, Jusslin et al. (2022) afirman que estas pedagogías surgieron en el campo de la fenomenología y su foco se encuentra en la relación innegable que existe entre el cuerpo y la mente. Ferri y Gameli (2016) se unen a la discusión declarando que estas pedagogías surgieron con la finalidad de cambiar la postura tradicional de la enseñanza-aprendizaje y proponer un fin o una solución a, por un lado, la brecha entre la teoría y la práctica y, por otro lado, al énfasis excesivo en las visiones técnicas y racionales de la enseñanza.

Frente a las problemáticas previamente mencionadas, Nguyen y Larson (2015) afirman que las pedagogías encarnadas proponen “un aprendizaje que une cuerpo y mente en un acto físico y mental de construcción del conocimiento” (p. 332). Esta perspectiva, hace que el enfoque tradicional de la enseñanza-aprendizaje pase a un segundo plano y se transforme en una educación más abierta, donde el cuerpo y la mente sean formados a la par; y, por consiguiente, se dé lugar a diferentes apreciaciones y reflexiones, las cuales permiten la construcción del conocimiento que favorece tanto a estudiantes como a docentes.

En esta misma línea, Macintyre Latta y Buck (2008) reiteran que las pedagogías encarnadas integran la mente, el cuerpo y las emociones. Es decir, no solo se puede ver al cuerpo desde una perspectiva mental y física, sino es de suma importancia que se vea desde lo emocional. Desde esta mirada, se pueden analizar los efectos corporales que tanto docentes como estudiantes experimentan, y así mismo cómo se reflejan las sensaciones a través del

cuerpo. De igual manera, Bresler (2004) se une a los autores previamente mencionados, definiendo a las pedagogías encarnadas como la:

integración del cuerpo físico o biológico y el cuerpo fenomenológico o experiencial que indica una matriz continua, aunque a menudo esquiva, de mundos cuerpo/mente, una red que integra el pensamiento, el ser y la interacción dentro de los mundos (p. 7).

En este orden de ideas, las pedagogías encarnadas comprenden al cuerpo como un todo, en el cuál las experiencias vividas resultan ser claves para la construcción de su subjetividad, ya que estas permiten que la persona, o en este caso el docente, pueda comenzar a comprender quién es y así configurar el papel que debe asumir en los contextos que habita.

Para hacer un buen uso de las pedagogías encarnadas y de las maneras de analizar el cuerpo en sus diferentes dimensiones, Nguyen y Larson (2015) definen tres elementos conceptuales que pertenecen a las mismas y se detectan en la práctica educativa. En primer lugar, se encuentra la conciencia corporal y espacial, las cuales hacen referencia a lo externo como la organización del aula y la influencia que tiene el lenguaje corporal en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, está la unificación y la conciencia de la mente y el cuerpo, en donde se encuentran las dimensiones afectivas y emocionales del docente que surgen a partir de sus experiencias. Y, por último, se ve el papel del cuerpo en el contexto sociocultural que habita. En este caso, cómo la corporalidad se construye a partir de los aspectos socioculturales a los que se ve expuesto el docente y cómo estos influyen en la creación de significados.

Las pedagogías encarnadas permiten tener un entendimiento más amplio con respecto al cuerpo en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, y también permiten comprender los encuentros que se dan en el aula de clase; cómo el cuerpo puede ayudar a tener una mayor comprensión de sí mismo y de los demás, y cómo este permite pensar que “no poseemos

cuerpos, sino que somos cuerpos que hacen conexiones con el mundo” (Nguyen y Larson, 2015, p. 334). Estas pedagogías ayudan a percibir y valorar el cuerpo, entendiéndolo como el medio fundamental para adquirir conocimiento y para que el sujeto pueda construir significados sobre sus experiencias, y así entender quién es y cómo se conforma. Gracias a esa consciencia o espacio que se le da a la comprensión del cuerpo (y cómo se relaciona con el entorno, los demás y consigo mismo), se fomenta la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje más significativos y enriquecedores.

Luego de haber presentado este barrido teórico de los conceptos y teorías necesarios para sustentar el futuro análisis de esta investigación, se espera haber expandido la comprensión sobre el problema planteado en los capítulos anteriores. A partir de los conceptos mencionados en este capítulo, se pretende dar un acercamiento a la comprensión y conocimiento de los mismos, teniendo en cuenta su implicación en la corporalidad de los docentes de lenguas y en los contextos educativos a los que estos pertenecen. Esto con el fin de reflexionar sobre la corporalidad de los participantes y consecuentemente abrir un espacio de discusión sobre la importancia de esta en sus prácticas educativas.

Capítulo III

1. Marco metodológico

Es pertinente mencionar que esta investigación es de carácter cualitativo. Para comprender mejor en qué consiste este paradigma de investigación, se expondrán las ideas propuestas por diferentes autores. Para comenzar, Creswell (2013) define la investigación cualitativa como aquella en la que se abordan los significados que individuos o grupos de individuos le otorgan a un fenómeno social específico. Esto quiere decir que, los investigadores deben analizar los datos recolectados intentando comprender de la mejor

manera las perspectivas y voces de los participantes respecto al problema estudiado. Desde este paradigma, los investigadores estudian los fenómenos en su entorno natural, intentando darles sentido o interpretándolos en términos de los significados que las personas les dan.

Por su parte, Denzin y Lincoln (2011) afirman que en este tipo de investigaciones se debe indagar el fenómeno en un contexto real, donde se presenten situaciones e historias naturales, y a partir de ello, los investigadores deben hacer su mejor esfuerzo para interpretar los diferentes significados emergentes. Adicionalmente, la investigación cualitativa tiene un gran interés en el estudio de las interacciones sociales y vivencias de los participantes dentro de un contexto específico.

La investigación cualitativa entre sus diversas características permite que el investigador tenga un principal interés por el participante, sus vivencias y su historia, ya que, a partir de estas, se recolectarán los datos e información utilizados para el estudio. Adicionalmente, la investigación cualitativa busca dar una comprensión a un fenómeno social que puede vivir una o más personas en un determinado contexto. Recopila las palabras, experiencias o narrativas de los participantes, que son considerados como los datos primarios y más pertinentes a analizar.

Siguiendo este orden de ideas, al querer analizar las vivencias y experiencias de los participantes, se cumple una de las premisas fundamentales de la investigación cualitativa, la cual es “acceder al conocimiento de la realidad, y comprender el punto de vista del informante” (Balcazar et al, 2013, p. 21). Es decir, esta investigación pone al docente como centro de atención y busca llegar a la respuesta de la pregunta o a la realidad a través de la comprensión de las emociones, experiencias y demás factores que los participantes consideran importantes o relevantes para comprender su dimensión onto-epistemológica. Lo

anterior hace de esta una investigación de tipo inductiva y holística al ver al sujeto como un todo (Balcazar et al., 2013).

En este orden de ideas, la investigación cualitativa resulta ser la más apropiada para esta investigación, tanto por compartir el principio de enfocarse en la perspectiva del participante como también por otras características, tales como: el interés de interpretar y dar sentido a la sociedad o el mundo donde el sujeto vive cada día, la generación de datos flexibles que se asocian con el contexto estudiado, y el principio de que esta investigación es un proceso interactivo entre el investigador y el participante en el cual se da una relación entre los dos donde prima la descripción, el análisis, y sobre todo los testimonios, comportamientos o respuestas del último –los cuales serán los datos usados para llevar a cabo el estudio– (Vasilachis et al., 2016).

1.1 Tipo y metodología de investigación

Se considera que la metodología más apropiada es la investigación narrativa, la cual es definida como “un proceso de recolección de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros” (Sparkes y Devís, 2018, p.5). La investigación narrativa, además, contribuye de manera significativa al estudio del significado y la experiencia personal, los cuales forman parte de la subjetividad de las personas que se construye a partir de un contexto y momento particular (Sparkes y Devís, 2018).

Siguiendo esta línea de pensamiento, de acuerdo con Quintero (2018), existen ciertas características que destacan en esta metodología de investigación entre las cuales se encuentran: En primer lugar, la interpretación de aquellas tradiciones o prácticas sociopolíticas que vienen de la historia de vida de los participantes; en segundo lugar, la recolección de la información que se centra en las narrativas, ya que se reconoce el alto valor del lenguaje, pues este permite la comprensión de las subjetividades y de las experiencias

humanas las cuales “solo pueden expresarse y comprenderse de manera narrativa, siendo objeto de la interpretación hermenéutica” (Villalba, 2021, p. 104); en tercer lugar, la gran importancia que se le da a la interacción y escucha activa, pues al ser una historia real vivida, es necesario que quien la escucha sea capaz de tener una actitud receptiva para lograr interpretarla y así dar una voz al narrador. Finalmente, la investigación narrativa tiene un carácter polifónico en el que se vinculan las voces de los participantes y las voces de los investigadores. Gracias a esto, ambos pueden trabajar conjuntamente en la comprensión de los significados que los primeros les dan a sus experiencias (Villalba, 2021) y co-construirlos en el proceso. Lo anterior, permite formar una perspectiva del fenómeno y posibilita el conocimiento de la realidad social (Rodríguez, 2020). Adicionalmente, la investigación narrativa permite analizar y plasmar aquellas experiencias vividas por los individuos y por lo tanto se puede expresar, comprender y dar sentido a su propia subjetividad y a los significados dentro de esta.

Dentro de este orden de ideas, es pertinente afirmar que la investigación narrativa se ajusta a la naturaleza de esta investigación, ya que es considerada como un recurso importante en el estudio del ámbito educativo, al igual que en el entendimiento de la corporalidad y subjetividad de las personas, en este caso más específicamente de los docentes. En la investigación narrativa es de vital importancia conocer la realidad o perspectiva que los docentes viven y crean basados en sus realidades escolares (vivencias en las diferentes instituciones, relación con sus colegas y estudiantes) y personales (vivencias sociales, culturales, afinidades, vida diaria, entre otros) (León, 2015).

Al querer indagar sobre aquellos significados y subjetividades que emergen de las experiencias de los participantes, la investigación narrativa es la que más se ajusta a las necesidades y objetivos de este estudio. En otras palabras, esta se basa en las experiencias de

vida de los individuos (en este caso en las vivencias durante la praxis docente de los participantes), lo que permite a los investigadores analizar las narrativas de los sujetos y los significados que ellos mismos les dan para responder o entender un fenómeno específico. Dicho fenómeno, en este caso, es el cómo dos docentes de lenguas construyen su corporalidad a través de sus experiencias pedagógicas en la enseñanza de una lengua.

Esta investigación representa un gran aporte a las investigaciones educativas debido a que, al indagar sobre las historias o experiencias de vida, se puede a la vez escuchar las voces o narrativas de los docentes, y la influencia que tienen sus experiencias y los contextos que habitan en su corporalidad. De acuerdo con Suárez y Rivas (2017), las experiencias educativas del docente se muestran a través de los relatos, y en estas se puede analizar cómo se ha construido su saber pedagógico y recorrido profesional, aspectos que pueden verse silenciados o reprimidos por otros discursos dominantes. Así mismo, al indagar sobre las experiencias donde emergen las formas de ser y de existir del docente, también se indaga sobre la construcción de su subjetividad a través de la narrativa, ya que “investigar con los relatos de las personas contribuye a comprender, por ejemplo, cómo construyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello” (Sparkes y Devís, 2018, p. 1).

De igual manera, la investigación narrativa se conoce como un proceso reflexivo que permite dar significado a lo que el sujeto vive o vivió (Bolívar, 2012). Lo anterior se explica debido a que el participante es el eje principal de la investigación y de la narrativa, en la cual se condensa su historia, experiencias, emociones e interacciones vividas. Roberts (2002) ejemplifica esto al señalar que el estudio narrativo “se ha convertido en un área sustantiva para el análisis de las experiencias de vida y la identidad conectada con los grupos sociales, las situaciones y los acontecimientos” (p.115).

En este orden de ideas, la investigación narrativa puede tener una gran relación con la corporalidad puesto que al fomentar un espacio donde las personas puedan reflexionar sobre su historia, de una u otra forma se crea una relación directa con el cuerpo y la importancia e influencia de los espacios que este habita. Al entablar una conversación con los docentes, también se pueden encontrar y co-construir ciertos significados respecto a su dimensión corporal, sentires, vivencias o padecimientos que ellos puedan experimentar (Villalba, 2021). Las historias y experiencias en sus prácticas educativas pueden permitir a los docentes intentar definir o entender “quién es” y cómo se configura su imagen como docente en la institución y con respecto a los demás, permitiendo al investigador adentrarse en los mundos y pensamientos interiorizados por los mismos docentes.

1.2 Población

Esta investigación surgió de un muestreo por conveniencia del cual se eligieron 2 profesores de lenguas (uno de inglés y otro de francés) que ejercen su profesión en dos colegios ubicados en la ciudad de Bogotá. Ambos profesores fueron elegidos porque, como se estableció en el problema, la cantidad de estudios sobre la corporalidad docente es amplia, pero son muy pocos los que se interesan por los docentes de lenguas. Debido a que se consideró importante enriquecer este campo de estudio, en esta investigación se decidió analizar cómo las experiencias pedagógicas influyen en la construcción de la corporalidad de dos docentes de lenguas (uno de inglés y otro de francés). Adicionalmente, los docentes fueron escogidos al estar en un rango de edad similar, al enseñar diferentes lenguas y al pertenecer a dos instituciones y contextos distintos, ya que se consideró que eso permitiría dar una variedad de perspectivas a la investigación. De igual manera, es importante mencionar que un factor que también influyó en la elección de participantes fue la disposición de los mismos para colaborar en la investigación.

Con el fin de poder brindar mayor información sobre los docentes participantes, a continuación, se hará una breve descripción profesional de cada uno de ellos incluyendo tanto su experiencia profesional, como su formación académica. Esto con el propósito de que se pueda tener una mayor comprensión sobre la historia y trasfondo de los entrevistados. Por motivos de confidencialidad, a estos docentes se les reconocerá con los nombres Emilio (francés) y Samuel (inglés).

Docente Emilio: Tiene más de 20 años de experiencia como profesor de lenguas. Su formación profesional comenzó con una licenciatura en español y humanidades, luego hizo una maestría en estudios artísticos, después cursó un doctorado en la enseñanza de artes en Francia y finalmente se formó como profesor de francés. Durante sus años de experiencia, ha enseñado tanto en primaria como en bachillerato en colegios públicos y privados.

Docente Samuel: Tiene 10 años de experiencia como profesor de lenguas. Su formación profesional comenzó con la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras. Luego estudió tres especializaciones: La primera en Educación Intercultural, la segunda en Sociología de la Educación, y la tercera en Diseño Curricular. Durante sus años de experiencia, ha enseñado a grupos en primaria y en bachillerato en colegios privados con perfil católico.

1.3 Instrumentos de recolección de datos

Con el propósito de responder a la pregunta: “¿cómo dos docentes de lenguas construyen su corporalidad a través de sus experiencias pedagógicas en la enseñanza del inglés y francés?”, se decidió hacer el uso de las entrevistas narrativas, las cuales sirvieron como un espacio para escuchar las narrativas e historias de los docentes. Dichas entrevistas se realizaron con el fin de conocer, a través de sus voces, cómo se ha dado la construcción de su corporeidad a partir de sus experiencias de vida.

1.3.1 Entrevistas narrativas.

De acuerdo con Anderson y Kirkpatrick (2015), las entrevistas narrativas son una forma de recopilar las historias de las personas sobre sus experiencias. Las historias de vida de los entrevistados son el centro de este instrumento de recolección de datos, ya que, gracias a sus narrativas, ellos pueden darles sentido y significado a sus propias experiencias.

Igualmente, las entrevistas narrativas son un trabajo en conjunto entre el entrevistador y el entrevistado que permiten, mediante el diálogo y relato de experiencias, el surgimiento de ciertos aspectos importantes que se encuentran en el interior del participante; aspectos que pudieron no haber sido considerados en el momento en que los vivió. Frente a esto, Junqueira et al. (2014) afirman que “al construir su narrativa, el autor no cuenta su experiencia, sino que se apoya en ella, llevando consigo la oportunidad de reflexionar sobre algo que ni siquiera había pensado” (p.185). Con el uso de estas entrevistas, los docentes tienen la oportunidad de reflexionar y repensar acerca de sus experiencias, y de cómo ha sido el impacto de su profesión y práctica educativa en su vida personal y en su subjetividad. Al hacerlo, como resultado, puede existir la posibilidad de que la persona al repasar dichos eventos, inconscientemente medite sobre cómo se ha construido su corporalidad.

Bajo esta perspectiva, las entrevistas narrativas son pertinentes para esta investigación debido a que tienen una relación directa con nuestro método y objeto de estudio ya que se encargan de preguntar “¿cómo?” “¿por qué?” y “¿qué?” (las cuales son preguntas comunes en las investigaciones cualitativas). Adicionalmente, estas entrevistas se destacan por tener un carácter flexible, lo que permite priorizar la perspectiva y los significados del narrador en lugar de imponer aspectos más específicos comúnmente vistos en las entrevistas estructuradas (Anderson y Kirkpatrick., 2015). Así mismo, cabe resaltar que, al indagar en la

intimidad de los entrevistados, se puede llegar a nuevos descubrimientos que conduzcan a una perspectiva y visión más cercana a la realidad, contexto y problema social investigado.

Finalmente, para poder darle un rol protagónico al entrevistado y a su vez crear un espacio para que él pueda reflexionar sobre sí mismo y su experiencia, el entrevistador debe tener una participación mínima y tener una actitud receptiva, de respeto y escucha, pues al tratarse de un relato de vida de otra persona, también se trata de “procesos subjetivos de significación que a su vez se nutren de discursos sociales, normas y valores culturales” (Agoff y Herrera, 2019, p. 315).

Por último, es importante aclarar que, con el fin de lograr un mayor acercamiento, comprensión y análisis a estos procesos, las entrevistas fueron grabadas en formato de audio.

Capítulo IV

1. Análisis de resultados

Con el fin de recopilar la información necesaria para esta investigación, a través de las entrevistas, se recolectaron las narrativas de los docentes de lenguas participantes; con el fin de conocer cómo construyen su corporalidad a través de sus experiencias pedagógicas. Este proceso de recolección de datos se desarrolló durante un semestre. Durante este tiempo, se escucharon atentamente las narrativas que giraban en torno a sentimientos, vulnerabilidades y experiencias vividas en los cuerpos de los sujetos con quienes se conversó. Gracias a estas narrativas se pudo establecer un diálogo entre los entrevistados y las entrevistadoras, en donde estas últimas pudieron analizar los diferentes datos que surgieron de las mismas en relación con la construcción de la corporalidad de los docentes.

Antes de realizar las entrevistas, se informó debidamente a cada participante sobre los procedimientos que se iban a seguir, así como el propósito y objetivos de la investigación.

Esta información se transmitió a través de un consentimiento informado escrito el cual fue leído por los participantes, quienes tuvieron la oportunidad de aclarar dudas sobre la investigación o sobre su rol en la misma. Una vez fueron aclaradas todas las preguntas, los participantes decidieron colaborar libremente firmando el documento, entendiendo que tenían total libertad de abandonar en cualquier momento. Para preservar la confidencialidad de los participantes y garantizar la protección de su integridad, se hizo uso de seudónimos y se decidió no nombrar ninguna de las instituciones en las que estos trabajaron o trabajan actualmente.

Para iniciar las primeras dos entrevistas (una por cada participante) se decidió hacer dos preguntas generadoras, ya que debido al carácter del tipo de entrevista (narrativa), y de acuerdo con Flick (2004), uno de los elementos a tener en cuenta es utilizar las preguntas generadoras de narración las cuales permiten que los participantes empiecen a narrar sus experiencias de vida sin ninguna interrupción controlando su propio discurso y eligiendo el orden o la relevancia de la información. Después de conocer sus experiencias a nivel general, las entrevistadoras tenían en cuenta aquellos sucesos que consideraban importantes y luego, en las últimas dos entrevistas, generaron preguntas de tipo semiestructuradas para recolectar más información al respecto.

A partir de la naturaleza de esta investigación, se considera que el método de análisis de datos más apropiado se basa en el propuesto por Riessman (2008) conocido como “análisis temático” el cual se enfoca en aquellos contenidos o información que brindan las narrativas de los entrevistados. Es decir, este tipo de análisis se centra en lo que los participantes quieren decir y aquellos significados que puedan emerger de sus vivencias, en este caso, relacionadas con sus contextos de enseñanza. De acuerdo con el autor, estas narrativas se clasifican en temas de acuerdo con los significados emergentes en el dato (en las entrevistas).

Después de haber obtenido la información a partir de las entrevistas, se transcribió

cada una para lograr acceder a la información que estas contenían de manera más eficaz y práctica. Luego de que las entrevistas se transcribieron, se hicieron 4 rondas de lectura. En la primera, se hizo una lectura general. Después, en la segunda lectura y con el fin de mantener el orden, se hizo uso de colores subrayando datos que emergieron de las narrativas que se relacionaban con la corporalidad y la configuración del ser de los docentes; de dichos datos subrayados empezaron a surgir los temas de análisis. A partir de allí, en la tercera y cuarta rondas de lectura, se creó una tabla de manera manual (debido a su extensión, en la sección de anexos sólo se adjuntará una muestra que ejemplifica la forma en cómo se organizaron los datos) la cual se dividió en 4 columnas. La primera, hacía referencia al tema emergente; la segunda, correspondía a las narrativas del docente Emilio; la tercera, a las narrativas del docente Samuel; finalmente, en la cuarta se incluyó literatura que podía dar un soporte teórico a las narrativas de los docentes en relación con la corporalidad. Dicha tabla se fue modificando constantemente con el fin de lograr una versión más decantada y cohesiva de la información obtenida para realizar el análisis. Luego de terminar la tabla, se organizaron aquellos datos que emergieron en tres temas principales. Estos temas se organizaron en un cuadro como se ilustra a continuación:

Figura 1

Cuadro temático para el análisis



Como se puede observar en la *Figura 1*, de acuerdo con los resultados obtenidos, la corporalidad del docente, que se construye a través de experiencias pedagógicas, se puede clasificar en tres temas principales. El primer tema, cuerpos disciplinadores y disciplinados,

surgió a partir de sus historias vividas donde sus cuerpos adoptaron roles disciplinadores y donde se vieron disciplinados a través de los lineamientos escolares. El segundo tema, cuerpos reconfigurados, emergió de aquellas reflexiones de cada participante en relación con las experiencias en donde reconstruyeron su corporalidad. Finalmente, el tercer tema, cuerpos emocionales, nació a partir de las vivencias que se enmarcan en las emociones y los sentimientos de los docentes. Aquellos tres temas que emergieron de sus narrativas contribuyeron a la construcción de su identidad y subjetividad para dar sentido a su corporalidad como docentes de inglés y de francés.

1.1 Cuerpos disciplinadores y disciplinados

Para iniciar, se analizaron las narrativas que evidencian cómo los cuerpos de los docentes se han visto disciplinados en diferentes discursos y lenguajes educativos al igual que aquellas reflexiones y significados que emergen de los docentes frente a esas experiencias, las cuales involucran su corporalidad disciplinada según los lineamientos de cada institución. La primera parte del análisis se dará desde las narrativas del docente Samuel y posteriormente se hará lo mismo con las narrativas del docente Emilio.

De acuerdo con las narrativas de Samuel, se puede ver que su cuerpo se ha visto expuesto a diferentes experiencias donde los lineamientos institucionales lo han disciplinado. La principal razón de este fenómeno, según su caso, se debe a los discursos y normas que circulan en las diferentes instituciones, y por lo tanto al compromiso y aceptación que tiene el docente, en este caso, de hacer cumplir y seguir reglas previamente establecidas.

Siguiendo con esta línea de discusión, el docente Samuel manifiesta no estar de acuerdo con el hecho de tener que seguir lineamientos que le hacen exigir uniforme a sus estudiantes:

Docente: Samuel. Entrevista: 1.

“Hay cosas que por lineamientos, o estándares generales de los colegios, basados por el manual de convivencia, uno tiene que regirse a ciertos parámetros o a esos lineamientos de los que hablo, de las reglas, de la reglamentación interna, exigiendo cosas que no deberían ser, como el uniforme. Todos ya sabemos que “uniforme” es el primer *checklist* de conductismo. Ahí, por ejemplo, diariamente en la dirección de grupo estar exigiendo algo a los estudiantes que no me parece relevante, pero que me toca. No me gusta tener que exigir cosas con las que no compagino, todo por cumplir. Entonces sí, hay espacios académicos y experiencias académicas que deben recogerse desde hace mucho.”

Dentro de esta intervención, se puede apreciar el énfasis que el docente Samuel hace sobre los lineamientos del manual de convivencia. En otras palabras, él afirma que dichos lineamientos hacen que los docentes deban adoptar una figura disciplinadora. A partir de esto, se puede decir que sus corporalidades se alteran con el fin de adaptarse a los ideales de las instituciones que habitan, ya que deben hacer cumplir y respetar normas con las que, en el caso de Samuel, no está de acuerdo. A partir de esto, Gallo et. al. (2020) se refieren a cómo en la educación se reproduce un control en la corporalidad, ya que el cuerpo se ve como un espacio conquistado y vigilado sobre el cual se instaura un mecanismo de poder. En el caso de Samuel, su cuerpo se ve controlado al verse forzado a regirse por los parámetros institucionales que lo hacen adoptar comportamientos específicos que influyen en su subjetividad. Así mismo, se puede observar que estas normatividades comienzan a ser parte de su identidad como docente pues de acuerdo con Guzmán (2017) la identidad profesional está constituida por normas, valores y creencias definidas, las cuales hacen que el docente se deba adherir para ser reconocido como un buen profesional y así evitar la marginación. Como consecuencia, y en contra de sus ideales, Samuel asume su cuerpo como disciplinador que

lleva a silenciar las corporalidades de sus estudiantes. Frente a esto, Bolívar et al. (2015) aseguran que los rituales corporales que se llevan a cabo en las instituciones son representados por la figura de autoridad del docente, el cual se convierte en el principal actor dominante dentro de este ritual y silencia la corporalidad de sus estudiantes. En este orden de ideas, la corporalidad del docente se ve disciplinada ya que debe adoptar y hacer cumplir ideales o discursos diferentes a los suyos. Como resultado, la corporalidad de Samuel debe cumplir con un rol asignado por la institución bajo el cual no se siente identificado.

En relación con lo anterior, de acuerdo con las narrativas de Samuel, él no solo ha sido un cuerpo disciplinador sino también manifiesta ser un cuerpo disciplinado. Lo anterior se refleja debido a que en la institución donde trabaja se le exige portar un uniforme y para él esta normatividad no debería existir hoy en día. Él menciona que anteriormente los uniformes tenían fines de protección del cuerpo, pero que actualmente solo evidencian el control que ejerce la institución sobre los cuerpos que habitan los espacios educativos dispuestos (para docentes y estudiantes), lo cual vemos evidenciado en la siguiente intervención:

Docente: Samuel. Entrevista: 2.

“Mira que algo que he criticado es ese conductismo, entonces a veces como que uno se siente o me he sentido estudiante de mis jefes, entonces eso lo tratan a uno como un estudiante más. [...] No sé, yo pienso que desde que era estudiante no estaba de acuerdo con los uniformes, me parecía muy conductista y si uno entiende la historia y toda esta cuestión de dónde nace la forma en la que todavía tristemente educamos, esto de la educación industrial [...]. Obviamente tiempo atrás se requería de un uniforme, pero que la lógica de ese momento se siga manteniendo hoy en el estudiante me parece terrible, y yo sé que es un modo de control, es decir, conductista. Pero, que haya ese mismo pensamiento conductista ¿con nosotros? [los profesores]

No me parece mucho. Entonces mira que hay cosas así como el uniforme, no me parece que debería existir. Hay gente, pares, que consideran lo contrario, con un argumento muy idiota de ‘qué chimba no estar pensando en qué ponerse’, pero eso es conductismo, ahí hay control, ahí hay de fondo una vaina psicológica mal. Digamos, yo no uso tatuajes ni nada de eso, pero que les pidan a compañeros que ‘oiga, tápese el tatuaje porque cómo así ese mal ejemplo’. No sé, eso sí me parece que no, hay que mostrarles a los estudiantes lo que es. Y ya obviamente hay una educación basada en lo familiar... y si a la parte directiva le parece que no debería ser o que eso demuestra que, por ejemplo tener un tatuaje demuestra una cultura soez, burda... pues entonces ¿qué hacen contratando a un profesor ‘soez y burdo’ si no les parece?”

El hecho de portar uniforme, para Samuel, tiene un trasfondo psicológico basado en el control, y, que este hecho sea aplicado a los docentes pone en evidencia que incluso ellos, bajo la perspectiva de Samuel, son vistos como estudiantes los cuales deben ser controlados, ideal con el que está completamente en desacuerdo. Aunque Samuel manifiesta su desacuerdo basándose en una perspectiva psicológica, de igual manera se puede ver desde una perspectiva socio-política. En relación con lo anterior, las normas y reglamentos esconden un mecanismo de control que promueve la formación de identidades las cuales, en este caso, someten a los docentes de lenguas a ideologías preestablecidas (Popkewitz, 1984). Por esta razón, es importante el análisis crítico de las políticas existentes en las instituciones, pues estas pueden “obstaculizar la creación autónoma de la propia identidad” (Méndez, 2021, p.20).

Un aspecto importante a mencionar dentro de la narrativa es la contradicción presente en sus ideas. Por un lado, este asegura estar completamente en desacuerdo con algunas

exigencias escolares como lo es el uso del uniforme a nivel general. Por otro lado, esta creencia comienza a desdibujarse cuando se trata del uso del uniforme en los estudiantes en comparación con los docentes. Esto debido a que Samuel hasta cierto punto acepta que el estudiante deba portarlo o que se le sea exigido, pero este se encuentra especialmente afectado cuando este uniforme es exigido a él y a sus compañeros, pues esto lo hace sentir un estudiante más. En su intervención, se ve el descontento por parte del docente, pues la forma cómo cuestiona la normatividad del uniforme en los docentes da a entender que para Samuel la institución no debería imponer uniformes o tratar a los docentes como si fueran iguales a los estudiantes. A partir de la narrativa, se puede apreciar que para Samuel sigue prevaleciendo esa subalternización y jerarquización entre alumno y docente. En relación con esto, Meza y Castellar (2012) retoman las ideas de Foucault para decir que “el cuerpo, y sobre todo el cuerpo del joven, se ve estigmatizado por los adultos, quienes desde una mirada subjetiva tienden a descalificarlo” (p. 47). Dentro de la experiencia que nos narra Samuel, se puede observar que él puede comprender que estas normas sean aplicadas en el cuerpo de los estudiantes ya que los ve como aquellos subalternos, como jóvenes que en cierto punto necesitan un disciplinamiento.

Otro aspecto que llama la atención en la respuesta de Samuel es su desacuerdo con los compañeros que sí prefieren portar el uniforme. Para él la razón de no tener que pensar qué ponerse es inválida e incluso se puede decir que, al pensar de esta manera, sus compañeros aceptan deliberadamente el control ejercido entre líneas por la institución. Además, se puede entender la impotencia del docente Samuel en relación con lo que Guzmán (2011) afirma sobre el control en las instituciones, pues la autora expresa que la supervisión de los individuos que pueden ser educados en cualquier entidad es esencial y constituye el foco central de las inquietudes en el ámbito educativo. Sin embargo, denuncia que el desafío, tal

como se plantea, no se refiere exclusivamente a cuestiones de disciplina, sino más bien a la manera en que se ejerce el control. En otras palabras, la institución más allá de buscar o seguir un ideal de disciplina, lo que busca es controlar los cuerpos tanto de los estudiantes como de los docentes. Como resultado, estos últimos deben someterse a cambios en sus corporalidades como lo son su manera de vestir, actuar y relacionarse con otros para encajar en los ideales de una institución. Lo anterior para Samuel es algo inaceptable, y a partir de sus palabras, se puede ver que le molesta que sus colegas acepten estas reglas de una manera tan dócil, mientras encuentran argumentos para defender la decisión de la institución y hacerla ver como algo bueno sin darse cuenta de que sus cuerpos están siendo disciplinados bajo mecanismos de poder. De acuerdo con Castañeda et al. (2022), los docentes de lenguas al verse enfrentados a las posiciones y percepciones que tiene la comunidad institucional sobre su labor profesional, tienden a renegociar su identidad para poder cumplir con aquella visión que las instituciones tienen de ellos. Como resultado, su identidad se va adaptando y resignificando según la relación de poder que se ejerza en el entorno institucional. Por esta razón, los compañeros e incluso Samuel finalmente deciden aceptar y seguir estos lineamientos.

Siguiendo con el tema de los cuerpos disciplinados debido a las normativas institucionales, Samuel construye una significación de cómo es silenciada la corporalidad de un docente que lleva tatuajes en una institución. Para hablar de esto en su narrativa, debido a que él no lleva tatuajes, Samuel se apoya de momentos en los que ha presenciado ese disciplinamiento y control en sus compañeros. Él afirma que estos deben aparentar ser otra persona frente a sus estudiantes, una persona cuyas características son exigidas y aprobadas por la institución donde ellos trabajan. Respecto a esto, Lillo (2020) se apoya en los argumentos de Foucault al denunciar que las instituciones escolares alteran al cuerpo de

manera restrictiva “condicionándolo, amoldándolo, educándolo y dictándole cómo debe vestirse, maquillarse, interrelacionarse y posicionarse; y patrulla con recelo que se cumpla este mandato bajo la vigilancia escolar que lo rige” (p.74). De este modo, bajo la perspectiva de Samuel, sus compañeros y él mismo están adoptando una imagen debidamente estudiada y establecida por la institución a la que pertenece, ocultando su identidad y verdadera forma de ser, incluyendo su expresión corpórea a través de los tatuajes.

Respecto a este tema, Sastre (2011) afirma que “el tatuaje se inicia al identificar el cuerpo como un lienzo vivo y sensible, como posibilidad de expresión artística que permite hablar de sí” (p.187). A partir de esto, se puede ver cómo los lineamientos escolares silencian los cuerpos de los docentes que han decidido expresarse y construir su cuerpo e imagen a través de los tatuajes. Este silenciamiento va en contra de las creencias de Samuel, pues para él, el docente debe mostrarse real frente a sus estudiantes, permitiendo esa diversidad y autenticidad presentes en cada docente y en el mundo. Finalmente, dentro de esta intervención se puede apreciar el énfasis que Samuel hace sobre los lineamientos del manual de convivencia, pues afirma que estos disciplinan a los docentes haciéndolos ocultar partes de sí mismos. En esta línea de pensamiento, Gallo et al. (2020), apoyándose en Le Brenton (2013) afirman que “nuestras huellas cutáneas se convierten en signos de identidad –de nosotros mismos– y más aún cuando se hace por elección como ocurre con el tatuaje” (p. 54). Es decir, los tatuajes son una apropiación simbólica del yo, una transformación corporal que dice o expone algo de la identidad de la persona que los lleva en su cuerpo. Por consiguiente, los docentes al esconder aquellas partes de sí mismos que pertenecen a su cuerpo físico y a su apariencia, directamente esconden aquella parte de su identidad. Lo anterior resulta inaceptable e injustificable para Samuel, ya que sus cuerpos se están viendo disciplinados y subalternizados (como los cuerpos de los estudiantes).

Sin embargo, como se evidencia en el siguiente extracto, Samuel reconoce que debe seguir dichos lineamientos (como portar el uniforme) ya que esto hace parte del rol que aceptó según la filosofía de la institución a la que pertenece:

Docente: Samuel. Entrevista: 2

“En mi caso yo asumí ese rol, yo asumo mi rol y uno conoce como las dinámicas de cada colegio y uno dice que pues depende del colegio y de la dinámica o la concepción o filosofía del colegio, pues yo ya sé qué es lo que se me va a pedir ahí que haga, o cual va a ser mi rol, y más cuando uno ya lo conoce estando en el medio, me refiero al mismo colegio y a la filosofía propia de cada colegio... pues uno dice ‘sí, así haya cosas con las que no esté de acuerdo, es mi rol y eso implica que tengo que cumplir cosas que a veces uno dice ‘esto no debería existir’.”

A partir de lo anterior, se puede ver que el docente debe asumir cierto papel dentro de la institución a la que pertenece. Es decir, hay una aceptación y cierto compromiso por seguir las normas de acuerdo con el ideal que se tiene sobre el rol que un docente adopta y representa. En el caso de Samuel, él sabe que debe conocer las dinámicas y filosofías propias de la institución para poder apropiarse de ese rol. Debido a su experiencia, Samuel es consciente de cómo debe actuar y ser de acuerdo a los lineamientos de la institución, aunque él esté en desacuerdo con estos. En relación con este tema, Bolívar et al. (2015) afirman que la corporeidad “no es fija, se modifica constantemente de acuerdo al espacio-tiempo, al rol, a la posición, a las experiencias” (p.8). A partir de lo anterior, se puede inferir que la corporalidad de Samuel se ajusta al punto de que este deba aparentar o incluso actuar dependiendo del contexto escolar que habita. Es decir, muchos de los lineamientos hacen que el docente deba ser y actuar respetando ideales y nociones de los discursos institucionales y

sociales, lo que trae como resultado una resignificación constante en la noción de sí mismo y de su corporalidad, ya que estas perspectivas socioculturales no tienen un comienzo ni un fin, pues estas cambian constantemente.

Por otro lado, en el caso de Emilio, podemos ver igualmente como fue su experiencia al estar anteriormente en una institución privada, en la cual él tuvo que asumir este rol de docente suministrado por la institución, mientras que su ser y actuar fueron disciplinados por los lineamientos institucionales como se expone a continuación:

Docente: Emilio. Entrevista: 2

“Pues sí allá [institución privada] te regulan el cuerpo, la manera de vestir. Recuerdo que ese colegio exigía uniforme y el uniforme te regula, homogeniza la imagen del cuerpo docente; para ellos se llama identidad institucional. Para uno es entrar a esa entidad y que te regulen las maneras de ser. El uniforme, por ejemplo, la manera de vestirse, de proyectar, el modo en cómo te relacionas con los estudiantes, el horario laboral, ¿no? que uno se queda más horas; regula tu corporeidad en el sentido en que tu cuerpo está acá y no afuera... En vez de estar compartiendo con mi familia, descansando o yendo al gimnasio.”

En este extracto, podemos ver cómo el docente Emilio afirma que su cuerpo e imagen fueron controlados por una institución privada a la que una vez perteneció. Él describe el proceso de cómo la institución busca crear una identidad, la cual se hace por medio de la homogeneización de los docentes a través del control en las maneras de vestir por medio de la imposición del uso de uniforme. Aquí volvemos a ver cómo la escuela puede llegar a ser una institución disciplinadora de cuerpos ya que la homogeneización puede dejar de lado la

autenticidad y diversidad de los cuerpos de cada docente dentro del aula. Foucault (1976) defiende que por medio del cuerpo los sujetos son disciplinados y llevados a convivir con ciertas normas las cuales buscan homogeneizar las prácticas corporales según su contexto. Al igual que la institución a la que pertenecía Samuel, esta institución procuraba inculcar una forma de ser al docente diferente a la propia. Gracias a las experiencias de Samuel y de Emilio, se observó que uno de los lineamientos que más disciplina y regula la corporalidad es el uniforme. Sin embargo, el docente Emilio trae a colación otros lineamientos que muestran una influencia tanto en la manera de ser como de actuar del docente, que incluye desde la forma de interactuar con los estudiantes hasta el horario laboral.

Con relación a esto, dentro de su narrativa Emilio expresa que al tener que cumplir con un horario extendido de trabajo, no podía realizar otras actividades o compartir con otras personas diferentes a las del entorno escolar. En consecuencia, aunque Emilio fuera consciente de que su corporeidad estaba siendo regulada, y por más que quisiera habitar otros lugares, este debía aceptar las normas y órdenes propuestas. Urraco y Nogales (2013), retoman la idea de escuela como forma disciplinaria al utilizar los horarios escolares como dispositivo de control del cuerpo, ya que a través de esto se ejerce un poder sobre la distribución del tiempo de las personas que los encamina a una subordinación perpetua. Como resultado, Emilio se ve en la obligación de reprimir su corporalidad al adoptar comportamientos estandarizados en los tiempos asignados por la institución con el fin de ajustarse y cumplir con las expectativas de esta, incluso si esto representa no realizar otras actividades en otros lugares.

En relación con lo anterior, Tarruella y Rodríguez (2007) afirman que “los rituales escolares que se reproducen cotidianamente [...] imprimen una modalidad de disciplinamiento que contribuye a la anulación del cuerpo, tanto de docentes como de alumnos” (p. 2). En este

orden de ideas, la escuela ejerce prácticas regulares que involucran normas estrictas y regulaciones que demuestran su autoridad y control sobre los miembros de la comunidad. Esto quiere decir que debido a que la institución controla los tiempos, espacios habitables y maneras de vestir, se puede ver cierta anulación del cuerpo del docente, el cual es instrumentalizado y reconocido valioso únicamente para la praxis pedagógica.

En resumen, la corporalidad de los docentes Emilio y Samuel se ha visto disciplinada e incluso anulada en el entorno educativo a través de formas de control homogeneizadoras que se pueden ver representadas a nivel físico como el uso del uniforme y la prohibición de la expresión personal mediante la regulación de modificaciones corporales (como los tatuajes) en los cuerpos de los docentes. De igual manera, estas formas de control se ven representadas a nivel simbólico ya que limitan los comportamientos e interacciones de los cuerpos de los docentes. Respecto a esto, Urraco y Nogales (2013) rescatan la idea de Foucault (1976) que afirma que el castigo al cuerpo ha evolucionado de una forma física a una intangible. En otras palabras, los castigos en la escuela se dan en el cuerpo tanto a nivel físico como simbólico, pues al crear etiquetas y tomar decisiones que pasan por encima de los individuos, se lleva a que estos últimos sean encasillados y deban aceptarlas. Los autores añaden que “aunque ese castigo se realice de forma sutil, no deja de tomar al cuerpo como objeto y blanco de poder al que se manipula, educa, da forma, domina... con el objetivo de producir seres útiles” (p. 155). De acuerdo con los autores, se puede decir que en ocasiones la corporalidad de los docentes se rige (de manera consciente o inconsciente) bajo ciertos parámetros impuestos por una institución mediante diferentes discursos de poder ejercidos por esta. En el caso de los participantes, ambos aceptan lineamientos como el tener que portar un uniforme que silencia su corporalidad. Incluso, los mismos docentes pueden llegar a adoptar esos discursos como si fuesen propios, olvidando, por un lado, sus ideales y, por otro, la forma en la que su labor docente (a través de la reflexión y pensamiento crítico constantes) puede llevar a un cambio y

mejora en la sociedad. Por ejemplo, como en el caso de Samuel, quien tuvo que adoptar una figura disciplinadora con sus estudiantes, replicando el ciclo jerárquico que hasta cierto punto parecía criticar. No obstante, es importante reconocer que este tipo de situaciones hacen parte del quehacer docente ya que la mayoría de veces es necesario aceptar los reglamentos para poder ejercer su profesión. Respecto a esto, Guzmán (2017) apoyándose de las ideas de Forde et al. (2006) afirma que los docentes durante su práctica deben estar en una constante reconstrucción de sí mismos, pues deben adquirir identidades que son aceptadas socialmente y que les permiten un reconocimiento en la comunidad educativa.

En última instancia, si bien es innegable que tales circunstancias constituyen una inherente faceta de la labor docente y resultan arduas de eludir, emerge como imperativo que los educadores inicien un proceso reflexivo destinado a avivar su conciencia respecto a sus propias percepciones y expectativas. Abordar de manera consciente y proactiva los desafíos y las demandas que surgen en el ejercicio de su profesión les facultará no solo para afrontar eficazmente las complejidades inherentes al ámbito educativo, sino también para fomentar un desarrollo personal continuo y una mejora constante en su desempeño pedagógico.

Es decir, desde su práctica educativa pueden reflexionar sobre sus acciones para así abrir paso a la discusión de saberes diferentes a los académicos, los cuales se generan a partir de sus propias experiencias (Aguirre et al. 2022). Si se abre dicha discusión, los docentes podrían ir más allá de aquellas etiquetas como el ser alguien que cumple y hace cumplir órdenes, o cuya única responsabilidad es enseñar contenido académico. Por el contrario, estos pueden comenzar a generar significados y a configurar aquellos saberes tradicionales en un saber alterno que incluye la percepción que ellos mismos tienen como docentes y cómo su labor influye en su realidad.

1.2 Cuerpos reconfigurados

Para empezar, un aspecto importante a destacar dentro de las vivencias de Emilio fue cuando continuó su aprendizaje del francés en Francia. Allí su ser experimentó no sólo un choque cultural, sino también lingüístico al tener que adaptarse a la manera en cómo los franceses utilizaban la gramática y el léxico de la lengua, los cuales eran diferentes a la que aprendió en Colombia. Debido a estos cambios que Emilio experimentó, su corporalidad tuvo que reconfigurarse de la siguiente manera:

Docente: Emilio. Entrevista: 1.

“Entonces me voy para Francia y hago la maestría, tengo que aprender francés, me preparo por dos años, llego allá y sigo aprendiendo; porque uno cree que sabe y no sabe nada cuando llega allá. Los modos de hablar, la entonación, las palabras, las construcciones gramaticales son distintas... Aquí en el aprendizaje uno aprende en la lengua formal, pero no en la familiar. A veces allá omiten letras o no es necesario pronunciar toda la palabra, y aquí te remarcan demasiado usar la negación completa, allá no. Eso me costó entenderlo porque soy una persona muy estructurada, muy cuadrículada, y comprender esos desplazamientos, empezando que hice un gran esfuerzo para comprender las estructuras formales que me enseñaron. Y entonces fue empezar a configurarse, reconocer gestos en ellos. Entonces, el aprendizaje de una lengua es un aprendizaje corporal, porque hay que reconocer todos los sonidos que produce el aparato fonológico, cuáles son los puntos de pronunciación, sonidos que antes no pronunciaba, por ejemplo, la “r” con la garganta me dolía, (de pronto es un poco exagerado parodiarlo); yo necesitaba más tiempo para captar y coger el acento, naturalizar la lengua, efectivamente quedó mi acento en español. [...] Hay una relación entre la imagen y la acción corporal, porque realmente el sonido es cuerpo, sale de cuerpo y hay una articulación, pero también es un asunto que tiene una conciencia porque tiene un significado”

Aquí se puede apreciar que a partir de dichas experiencias pedagógicas Emilio pasó por una serie de reconfiguraciones en su corporalidad para poder perfeccionar su dominio del francés. A partir de esta narrativa, se puede ver cómo el cuerpo se entiende y participa desde el aspecto físico ya que este es el que le permite al docente transitar entre dos lenguas para reconocer sus diferencias, y así transformarse y acomodarse a aquellas reglas propias de la naturalidad de la segunda lengua en su contexto real. Es ahí cuando se reconfiguran nociones en su cuerpo ya que como extranjero vio la necesidad de adaptarse para lograr una comunicación efectiva. En relación con esto, Castañeda y Ubaque (2020) afirman creer que, a través de estas narrativas e historias vividas, antes y después de ser profesor, se puede ver cómo se moldea la identidad, lo que se da a través de circunstancias personales y externas. La experiencia que vivió Emilio tuvo un impacto significativo en la construcción y reconstrucción de su identidad pues aquellas experiencias vividas con otros lo llevaron a construir su subjetividad y reconstruir su corporalidad en su entorno.

Frente a la idea anteriormente presentada, Pateti (2007) afirma que “a través del cuerpo y con éste como mediador, se construye la corporeidad, lo humano corporeizado, la conciencia hecha gesto, movimiento o palabra: presencia y comunicación” (p.1). Según la autora se entiende que el cuerpo es el medio a través del cual la humanidad experimenta y manifiesta el mundo tanto a nivel físico como a nivel interaccional con otros. Es decir, el cuerpo se entiende como vehículo para la construcción de la identidad humana y la comunicación. Para poder comprender la lengua francesa, Emilio utilizó su cuerpo como herramienta para experimentar y comprender esas experiencias nuevas. Esta situación causó que Emilio aceptase un referente de lengua que es a su vez uno hegemónico para configurar su noción de la misma y preformar esa visión en su cuerpo (esto lo hizo procurando tener una excelente pronunciación, siguiendo modelos fonológicos, lingüísticos y culturales).

Luego de haber vivido esas experiencias en Francia, Emilio reconfiguró su identidad de docente de primaria a docente de francés a través de un proceso de reflexión personal:

Docente: Emilio. Entrevista: 1

“La secretaria de educación me llama y me dice que me necesita como docente en [nombre de la institución] como docente de francés, porque no había profesores de francés nombrados en el distrito y que como yo venía de Francia podía repartir ese conocimiento acá. Es así como debo adquirir una nueva personalidad como docente de Francés, lo primero que me toca aprender es como enseñar, porque el hecho de que yo hable francés no significa que sea profesor de francés. Lo primero que uno debe hacer es no llegar a hablar español como hago en una clase de artes, ahora debo entrar hablando otra lengua, con otra disposición en la comunicación. ¿Cómo logro yo hacerme entender en esta lengua extraña? Y ¿Cómo aparte del sonido corporal debo configurar las manos, las posiciones, la mímica? Todo para establecer una relación entre lo que hago y lo que quiero comunicar. [...] Digamos, el enojo hace parte de la corporalidad, los cambios de voz, todo eso. ¿Cómo se configura un docente en francés que debe enojarse en francés, saludar en francés y usar el español de forma didáctica para dar a entender el idioma? Todo eso me tocó aprenderlo.”

Para comenzar, es importante resaltar que, gracias a su experiencia en Francia, Emilio tuvo la oportunidad de conseguir otro empleo como docente. No obstante, es interesante observar que el distrito lo consideró apto para enseñar francés incluso aunque él, en un comienzo, no estaba preparado para eso. La razón por la que el distrito lo contacta es por su experiencia en el exterior (Francia) considerando que Emilio en ese país adquirió conocimiento suficiente para entrar a un aula como docente de francés. Lo anterior evidencia que las lenguas modernas, desde una perspectiva geopolítica, son reconocidas desde una

perspectiva de estatus lingüístico (Aguirre et al. 2022). Evidentemente, los docentes que dominan una lengua cuentan con un privilegio, y más si estos pudieran estar en un país donde esta se habla, pues se asume que haber estado en ese lugar representa un mayor conocimiento y dominio, así como una mejor pronunciación de la lengua.

Adicionalmente, en la anterior narrativa se observa aquella nueva corporalidad que Emilio asume ya que se generan perspectivas relacionadas con lo que un docente de lenguas debe ser. Él entiende que enseñar español o artes en primaria, es distinto a enseñar francés. Así mismo, Emilio reflexiona sobre cómo debe actuar debido a que es consciente de la importancia de su cuerpo dentro de la clase. Respecto a esto, Gallo et al. (2020) destacan la importancia de leer los cuerpos en el contexto educativo y reconocer los sentidos corporales y aspectos que necesitan los docentes para enseñar. Es decir, Emilio debió empezar a identificar aquellos rasgos corporales que le podían ayudar a realizar su clase de francés, pues al no querer utilizar español todo el tiempo, su cuerpo debió buscar otras maneras de expresarse y actuar como un medio para comunicarse. Respecto a esto, Castañeda et al. (2022) afirman que, en la enseñanza de lenguas, el cuerpo solo es tenido en cuenta como una especie de estrategia para captar la atención de sus estudiantes, estas maneras de usar el cuerpo son meramente físicas como los gestos, entonaciones, pronunciación sonidos y las mímicas. Cada una de estas formas de utilizar el cuerpo en el aula, según los autores siguen siendo insuficientes, pues es necesario que el cuerpo sea visto más allá del aspecto instrumental y se observe desde una perspectiva identitaria. Emilio comprende que está reconstruyendo una identidad como docente de francés, pero su perspectiva sigue estando bajo la mirada tradicional de lo qué es ser un docente. Aun así, no se puede negar que se evidencia cierta consciencia en Emilio sobre su corporalidad en la enseñanza del francés. De hecho, Nguyen y Larson (2015) al hablar de pedagogías encarnadas, explican que el cuerpo se involucra dentro de la enseñanza y aprendizaje, pues la conciencia corporal espacial

influye en estos procesos, y esta se ve reflejada en el lenguaje corporal que utiliza el docente. De igual manera, Emilio es consciente del uso de su voz y de cómo esta debe jugar con otros aspectos de su corporalidad para poder comunicar. Él hace aquella reflexión de que su cuerpo por medio de las emociones puede comunicarse acompañado de otras expresiones que no necesariamente son verbales.

Por otra parte, Samuel relata cómo a través de su experiencia como docente ha cambiado su manera de vincularse con sus estudiantes y de solucionar conflictos en sus clases en el siguiente apartado:

Docente: Samuel. Entrevista: 2.

“Mira que, a propósito de ese fundamento conductista, yo siento que era muy legalista, muy pegado a la norma. Como que, por ese conductismo, con lo que debe ser y eso está mal... y cómo por ese miedo de no perder autoridad era muy legalista sin importar la persona. Entonces pasaba algo y yo ‘de malas, anotación o papás’ y decían ‘no, pero es que...’ y yo era ‘no, no me interesa escucharlo’. Pero uy no, yo ya no soy legalista. He aprendido a escuchar más, a ver a la persona, aunque siempre, pero ahora siento que cada vez más me conecto con el ser del estudiante. [...] Hoy en día uno ya le tiene el tiro como al manejo de grupo, uno adquiere habilidades. Yo hoy en día tengo una estrategia de manejo de grupo y ya no necesito ser legalista. Yo utilizo lo legal como una herramienta super top, igual eso no sirve, porque me acuerdo de mis cursos de algunos años y era como un pensamiento que tenía arraigado como que anotaciones, vamos, toca con esto y tal, y estaba muy decidido y... como que hoy es esa idea de que si soy legalista, no defendería el derecho a la educación, porque cuando uno es legalista hace que se pierda ese derecho a la educación. Resumido, me

he hecho más consciente de las cosas, y más consciente de mi rol y ejemplo. Lo he amado cada vez más.”

Como primer punto, se puede decir que Samuel en sus inicios se consideraba como alguien que se adhería rigurosamente a la norma, y que adoptaba una perspectiva conductista. No obstante, en la actualidad, él critica estos aspectos o ideales y procura no aplicarlos. Él menciona que, tiempo atrás, su comportamiento se debía a que sentía temor por no tener control del grupo, y por perder autoridad en sus clases. Sin embargo, gracias a la reflexión surgida de sus experiencias vividas, y a los aprendizajes de las mismas, se reconstruyó su identidad profesional. En relación con esto, Sutherland et al. (2009), afirman que la identidad profesional emerge de aquellas interpretaciones y reflexiones que los docentes realizan a partir de sus experiencias e interacciones con los demás de manera co-construida. En otras palabras, al igual que la identidad profesional, la corporalidad de Samuel también se reconstruye, ya que esta actúa como un centro ordenador de experiencias y esto causa que la persona desarrolle cierta conciencia de las acciones que realiza a través de su cuerpo y cómo éstas influyen los cuerpos de los demás y el entorno (Heredero, 2013).

Samuel aprendió sobre la importancia de construir vínculos con sus estudiantes (de entenderlos como personas, de escucharlos, reconocerlos) y a utilizar estrategias diferentes para solucionar conflictos escolares. Este cambio se vio evidenciado en la subjetividad que el docente tenía sobre su papel en el manejo de grupo mediante el aprendizaje obtenido de su constante reflexión y experiencia. Retuert y Castro (2017) argumentan que el dominio y la habilidad requeridos para ser maestros se van logrando con los años y múltiples experiencias. Cuando el docente reflexiona sobre sus vivencias, se vuelve más flexible para enfrentar las dificultades de su trabajo y hereda una mayor comprensión a sus alumnos. Por esta razón, Samuel ya no siente la necesidad de ser un profesor legalista como lo era años atrás. Frente a

esto, se puede decir que su identidad profesional y corporalidad fueron reconfiguradas con el paso del tiempo y de las experiencias vividas.

Por último, Samuel reconoce nuevamente la importancia de ser consciente de sus actos y de su rol, pues resalta que esa posición legalista que asumió tiempo atrás llevaba a una privación del derecho a la educación de los estudiantes ya que estos perdían la oportunidad de ser escuchados por el docente y expresar el porqué de sus acciones. En pocas palabras, estas experiencias pedagógicas vividas, hicieron que Samuel fuese más consciente de sí y de sus acciones, y asumiera un pensamiento crítico al respecto. Frente a esto, Rodríguez (2020), afirma que es fundamental que los docentes reflexionen profundamente sobre sus prácticas educativas para promover vínculos que reivindiquen la corporalidad y la comprensión de la misma en el salón de clase. Al ser la docencia una profesión que involucra complejidades y dilemas humanos, es fundamental el cuestionamiento crítico constante lo que le permite, desde su corporalidad, construirse en los demás.

En conclusión, a través de las experiencias pedagógicas de Emilio y Samuel se evidencia una reconfiguración significativa tanto en su corporalidad como en sus prácticas docentes. Emilio, al enfrentarse al aprendizaje del francés en un entorno cultural diferente, experimentó cambios que tuvieron un impacto significativo en su cuerpo, el cual después de un largo proceso pudo adaptarse a las sutilezas del idioma. Tiempo después, Emilio pasó por una serie de reconfiguraciones en su corporalidad, lo que incluye su forma de ser, ya que él asume una posición como docente de francés que lo obligaba a ser más consciente de su cuerpo en el aula y de las posibles formas de comunicación al enseñar. Por otro lado, Samuel, inicialmente aferrado a un enfoque legalista y conductista, evolucionó hacia una comprensión más profunda y humana de sus estudiantes, reconociendo la importancia de escucharlos y conectar con ellos. Y es que, a partir de las experiencias con sus estudiantes, generó el

desarrollo de una consciencia sobre cómo su corporalidad puede influir en la de los demás y de cómo adquirir nuevos conocimientos y experiencias otorga más confianza y seguridad en la práctica educativa. En conjunto, estos relatos demuestran cómo la reflexión constante y la adaptación a nuevos contextos han reconfigurado la identidad y la práctica docente de ambos, resaltando la importancia de una comprensión profunda y consciente de la corporalidad y la interacción en el entorno educativo.

1.3 Cuerpos emocionales

Durante la entrevista al profesor Emilio, se realizó la pregunta “¿qué emociones le evocaban o surgían al ejercer su profesión?” a la cual, él respondió:

Docente Emilio. Entrevista: 1

“También hay pasión porque me gozo y disfruto esto, siento que hay satisfacción porque hago las cosas y lo hago bien. Hay un placer en enseñar y debatir; creo que yo represento una perspectiva, un lugar de comprensión del mundo. Es ser pedagógico y ser humano, desencadenar a los estudiantes de un mundo conservador y permitirles encontrar y buscar su identidad; hay una propuesta política en cuanto a la gente que estamos formando para el futuro.”

Frente a esto, se puede ver que para Emilio el ser docente genera en él emociones de satisfacción y placer que construyen esa pasión por lo que hace. De acuerdo con esto, Chaverra et al. (2018) establecen que el sujeto es la unión de cuerpo y sentimientos, estos últimos se relacionan conscientemente con el espacio que los rodea y con los demás; como consecuencia, se producen experiencias llenas de emociones. Siguiendo esta idea, se puede decir que la corporalidad del docente se compone o necesita de la dimensión emocional para poder construir su identidad profesional. La identidad profesional, según Johnston (2012), está relacionada a varios factores como lo son las relaciones sociales, las emociones y las

experiencias personales. En relación con esto, Barkhuizen (2016), enuncia que las identidades de los profesores de lenguas además de ser cognitivas e históricas, también son sociales, emocionales e ideológicas. Es decir, la identidad e imagen profesional se basan en el ser, sentir y hacer. En relación con lo anterior, Macintyre Latta y Buck (2008) establecen que las pedagogías encarnadas emergen a partir de la integración de la mente, el cuerpo y las emociones tanto de alumnos como de docentes. En el caso de Emilio, esas emociones se reflejan a través del cuerpo en su práctica educativa. Inclusive, es importante mencionar que la identidad profesional y la subjetividad de los docentes no son solo reconocidas y aceptadas por ellos mismos, sino también por los demás. De hecho, la identidad profesional se crea a partir de las historias vividas del docente, de las cuales emergen las motivaciones y expectativas de su trabajo, en donde las emociones que estas evocan parecen tener un papel fundamental, así como los discursos de otros.

Para poder construir la identidad profesional, es necesario que el docente pase por experiencias pedagógicas que lo lleven a reflexionar sobre sus emociones y aprendizajes. En algunas ocasiones, como lo es la de los docentes participantes, entre más positivas son estas emociones, mayor es la satisfacción y el placer por lo que hacen. Estas emociones hacen que el docente quiera establecer mejores vínculos con sus estudiantes, en donde estos últimos puedan buscar y encontrar su identidad. Con respecto a esto, Aguirre et al. (2022) apoyándose en Johnston (2012) afirman que la identidad del docente de lengua se construye discursivamente en las voces de otros.

Aquellas emociones que el docente experimenta al enseñar atraviesan su corporalidad y por lo tanto forman parte de quién es como docente. Al identificarse con dichas emociones y subjetividades, su cuerpo actúa y se relaciona de diferentes maneras con los otros en el aula. Cuando Emilio está ejerciendo su labor, experimenta ciertas emociones que lo llevan a

asumir un compromiso frente a la sociedad la cual se ve reflejada cuando dice que su profesión representa una “propuesta política”, pues él siente que tiene la responsabilidad de construir el futuro al formar a las nuevas generaciones. Respecto a lo anterior, Rodríguez (2019) afirma que la noción del cuerpo como una posesión única y personal, inseparable de la identidad y moldeada por el entorno social y cultural, juega un papel crucial en la integración de los individuos en la sociedad. Dicha noción, representa el desempeño y compromiso que tiene una persona al efectuar una labor en el contexto del espacio vital que habita. Además, sirve como el medio a través del cual expresamos nuestras emociones y pensamientos de manera física, permitiéndonos interactuar con el entorno que nos rodea y aportar en el mismo.

Igualmente, se puede apreciar que Emilio siente ese compromiso frente al componente humano dentro de la pedagogía, el cual lo lleva a destacar la importancia de su labor en sus estudiantes y de aportar a su entorno. Denise Vaillant (2007), en relación con la identidad profesional docente, sostiene que la importancia de esta se basa tanto en “la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad” (p.3). Esta emoción y compromiso de querer interactuar con los demás, con la finalidad de aprender y de cumplir una misión educativa, hace parte de la corporalidad del docente. Cuando Emilio dice que quiere desencadenar a los estudiantes del actual mundo conservador para que estos puedan encontrar su propia identidad, se puede ver que espera que su labor docente pueda aportar a los estudiantes y contribuir a esa perspectiva que tiene de sí mismo como lugar de comprensión del mundo. Si bien “el cuerpo tiene unas dimensiones políticas y culturales desde las cuales debe ser leído” (Rodríguez, 2020, p. 9), la corporalidad puede verse y representarse a través de la lucha contra discursos impuestos respecto a lo individual y lo colectivo. Es decir, en la práctica de Emilio existe un discurso que se constituye de su subjetividad y emociones; el cual busca un cambio en su entorno y en los que lo rodean.

Frente a esto Díaz (2020) afirma que “la corporalidad, necesita del cuerpo, que aquí entendemos como el contenedor del que nos servimos para transitar el mundo, [...] la corporalidad, también requiere una interacción, de una experiencia sensitiva, de un aprendizaje y asimilación del mundo exterior” (p. 21). Gracias a su experiencia como docente, la corporalidad de Emilio se ha construido a partir de interacciones que le han generado pensamientos y emociones, lo que le permite comprender el mundo que lo rodea y a los demás. Este proceso le ha permitido a su vez reflexionar sobre su ser en el aula y papel en la sociedad, aspectos que le provocan emociones como pasión y satisfacción; estas últimas son inherentes a su cuerpo como docente y reflejadas en sus clases.

Por su parte, el docente Samuel en relación con aquellas emociones generadas en el acto de enseñanza comenta:

Docente: Samuel. Entrevista: 1.

“Siento que la pasión desde siempre por el ambiente académico es una fortaleza. Si, la pasión, a mí me encanta esta vaina, ¿qué hago? Me gusta. [...] La verdad, me siento cómodo, satisfecho... siento que me gusta, de verdad me gusta. Cuando me encuentro con exalumnos y todo el cuento, y aunque siento que esto suena a frase de cajón, pero “el vivirlo es muy chévere”. El vivir que negativa y positivamente marcas es algo que cuando uno empieza a caer en la cuenta de eso, Dios, cuando uno cae en la cuenta de eso, pues empieza a hacer mejor las cosas... entonces, definitivamente me siento satisfecho. [...] Siento que a mí me ha gustado todo, el sentir el agradecimiento, el aprender todo el tiempo... el estar abierto a aprender y el aprender realmente constantemente de todo, de experiencias, formas, modos, pero definitivamente el agradecimiento de los estudiantes.”

En la anterior intervención, se puede decir que de la corporalidad de Samuel emergen emociones de pasión al ejercer su profesión y se denota un evidente gusto por esta. Respecto a este tema, Cenizo et al. (2004) enuncia que la corporeidad va más allá de la dicotomía cuerpo y mente, y entiende al sujeto de forma integral. Por consiguiente, el autor ve la corporeidad del docente como alguien que siente, vive e interactúa con los demás y su entorno. Este tipo de interacciones y emociones son las que le dan significado a su vida. Lo anterior se ve reflejado en la corporalidad de Samuel, pues su pasión por la enseñanza lo hace sentirse satisfecho y cómodo; y estas dos emociones se ven reflejadas en sus acciones como docente, pues es consciente del impacto de sus interacciones con el otro y con el entorno educativo.

En esta línea de ideas, aquel cuerpo que experimenta sentimientos y es consciente de sí en su entorno se ve reflejado cuando Samuel reflexiona sobre la importante influencia que tiene un docente en la vida de los estudiantes, y sobre la importancia de ser consciente de eso y reflexionar sobre sus comportamientos, pues esto lo lleva a hacer mejor su labor y a entablar una buena relación con sus alumnos. En relación con esto, Ubaque (2021) teniendo en cuenta las ideas de Cranton (2011) y Mayo (2004) afirma que la transformación en las pedagogías implica un cambio profundo en las perspectivas de los individuos que los llevan a modificar sus acciones. Cuando un docente se permite reflexionar para cambiar y mejorar se da la oportunidad de aprender, reaprender y desaprender sobre lo que significa enseñar. Es decir, Samuel es consciente de que la responsabilidad de un docente no implica sólo enseñar los aspectos académicos de la lengua, sino también de cómo sus acciones influyen en las vidas de otros. En relación con esto, es evidente que Samuel es un docente que constantemente se está reflexionando con el fin de mejorar. Esto se puede ver en su narrativa ya que, al encontrarse con sus estudiantes, él se está reconstruyendo constantemente mediante

el recibimiento y aceptación consciente de aquellas buenas o malas retroalimentaciones de sus alumnos. Lo anterior influye directamente en cómo se identifica profesionalmente, y consecuentemente en su corporalidad, a través del entendimiento sobre la forma en cómo debe relacionarse con los demás en su entorno. Adicionalmente, se puede observar que al igual que el docente Emilio, Samuel se siente satisfecho con su labor y gran parte de esta satisfacción se debe al reconocimiento y agradecimiento que demuestran sus alumnos.

En resumen, se puede evidenciar que en la corporalidad de ambos docentes emergen emociones similares respecto a la enseñanza y a su profesión, emociones que nacen de sus experiencias pedagógicas. Dentro de las emociones que suscitan sus cuerpos, la satisfacción y la pasión son las principales, estas dos surgen a partir de sus interacciones con los demás y su entorno que tienen un impacto significativo en cómo se sienten y en su práctica pedagógica. En el caso de Samuel, las huellas que ha dejado en sus estudiantes son un medio de motivación para autoevaluarse y mejorar a través de la reflexión. Mientras que, para Emilio, estas emociones lo llevan hacia un compromiso moral con la sociedad y con sus propios estudiantes. Cada experiencia vivida para el docente Samuel se traduce en una emoción que impacta en la construcción de su corporalidad según sus experiencias como docente, ya que estas hacen que él reflexione constantemente sobre su labor, sus experiencias, y el espacio y tiempo que habita. Al igual que en Emilio, cuyas emociones y experiencias ayudan a la construcción de su corporalidad, pues se ve que este mismo reflexiona en cómo se percibe a sí mismo en relación con los demás, teniendo en cuenta lo que considera que es su función o papel en el mundo.

Capítulo V

1. Conclusiones

A la luz de nuestra pregunta de investigación y tras haber analizado los datos obtenidos de las grabaciones de las entrevistas, se llegó a la conclusión de que hay tres aspectos determinantes en la construcción que hacen los docentes de lenguas de su corporalidad: los lineamientos homogeneizadores de los cuerpos en las instituciones, las reflexiones que emergen de las experiencias vividas en sus prácticas pedagógicas y las emociones que tienen un papel importante en la motivación del docente para ejercer su labor profesional. No obstante, se considera importante resaltar que la intención de esta investigación fue analizar las significaciones que emergen de las narrativas de los docentes y las dimensiones que podían influir en cómo estos construyen su corporalidad. Por lo tanto, en ningún momento se pretendió juzgar o evaluar las posturas o discursos de los docentes. Es decir, las perspectivas críticas que se presentan a continuación, pretenden abrir una discusión sobre la importancia de tener en cuenta las corporalidades de los docentes, pues hay factores, más allá de los tradicionales, que pueden no sólo re-configurar su identidad o subjetividad, sino también el desempeño o compromiso con su labor.

En primer lugar, respecto al disciplinamiento, se llegó a la conclusión que la imposición de normas restrictivas, como la exigencia o el uso de uniformes y la prohibición de las modificaciones corporales como tatuajes, refleja la presencia de prácticas de control que operan a través del biopoder, que según Lazzarato (2000) son las formas de gobierno sobre la vida de los individuos. Lo anterior se enmarca en la comprensión de que las prácticas disciplinadoras limitan la corporalidad de los docentes ya que regulan sus cuerpos de acuerdo a discursos establecidos y aceptados por la institución. Si bien dichas normas o lineamientos pretenden ser un reflejo de los valores y de la cultura de la institución educativa, estas a su vez perpetúan dinámicas de poder opresivas que limitan la libertad de expresión de los

docentes, mientras refuerzan su homogeneización, aspecto que va en contra de la valoración y reconocimiento de la diversidad y autenticidad en el entorno educativo.

Adicionalmente, a través de la imposición de esas formas de control sobre la corporalidad de los docentes, se refleja un poder que no solo actúa físicamente, sino también en la esencia de los individuos encasillándolos en roles predefinidos sin darles la posibilidad de desarrollar procesos identitarios propios. Por esta razón, el proceso de construcción que hacen los docentes en su corporalidad se ve altamente influido por discursos externos que silencian o limitan su expresión individual, lo que puede generar tensiones en su relación con la institución.

No obstante, esta investigación al permitir que los docentes tuvieran el espacio para hablar sobre sus experiencias pedagógicas y cómo estas de una u otra forma han configurado su corporalidad, ha provocado que los docentes puedan reflexionar sobre su cuerpo y sobre cómo este ha sido disciplinado. Es necesario mencionar que la toma de conciencia de estas dinámicas de biopoder en el entorno educativo puede representar un paso importante para que los docentes reflexionen críticamente sobre su papel en la sociedad y busquen formas de resistir y subvertir las estructuras y discursos de poder que los restringen. Pues dichos discursos vacían los cuerpos de subjetividad y otras dimensiones onto-epistemológicas. En relación con esto, Niño et al. (2015) afirman que es necesaria “la aparición de la resistencia, para evitar así que la coerción física se constituya en una relación de dominación” (p. 23). Esta resistencia y conciencia podría alentar a los educadores a explorar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que reflejen su corporalidad a través de la generación de experiencias y cambio en las percepciones; lo que promovería un entorno educativo más inclusivo y liberador.

En segundo lugar, se pudo observar cómo los procesos de reflexión que realizan los docentes de lenguas sobre sus experiencias pedagógicas influyen en la reconfiguración y construcción de su corporalidad, ya que gracias a dichos procesos ellos comienzan a implementar cambios buscando mejorar sus formas de enseñar y de relacionarse con los demás en su entorno. Cuando los docentes experimentan ciertas vivencias pedagógicas, emergen aprendizajes significativos que los llevan a considerar de qué manera su labor contribuye al mundo, cómo se relacionan con su entorno y cómo su corporalidad le permite establecer vínculos con los demás en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Respecto a esto, Torres et al. (2020) afirman que es necesario fomentar y favorecer los procesos de reflexión, para que estos “se conviertan en verdaderas herramientas de cambio en el hecho educativo” (p. 4). En otras palabras, la reflexión ayuda a que el docente a través de su cuerpo (entendido como el recipiente para habitar el mundo) tome conciencia de los factores que lo componen y reconfiguran constantemente, lo que afecta directamente en su práctica educativa.

La importancia de las experiencias en la construcción de la corporalidad de los docentes es innegable. Por un lado, las experiencias e interacción con otros en los espacios educativos dan la oportunidad a los docentes de desarrollar y teorizar sobre sus habilidades y praxis pedagógicas. Por otro lado, dichas experiencias pueden desafiar o reforzar las creencias, valores o filosofías discursivas de los docentes. De igual manera, la reflexión que se da en los docentes respecto a las vivencias puede fomentar una mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural y de aprendizaje, llevando a una comprensión más amplia de las necesidades y perspectivas del otro. Esta sensibilidad y comprensión mencionadas pueden llevar a espacios de coexistencia en donde se den prácticas pedagógicas más sensibles y conscientes sobre los cuerpos y las subjetividades en relación con los contextos a los que pertenecen.

En relación con lo mencionado anteriormente, se considera imperativo generar espacios de discusión/reflexión para que los docentes sean conscientes de cómo sus experiencias pedagógicas son determinantes en la construcción y reconfiguración de su corporalidad (la cual inicia desde su formación universitaria). Estos espacios son vitales para destacar la naturaleza dinámica y en constante evolución de la profesión educativa. El reconocimiento de que las identidades de los docentes no son estáticas y que ellos construyen saberes sobre sí mismos y su profesión a través de sus cuerpos desde sus prácticas preprofesionales y a lo largo de su carrera es fundamental para promover una transformación en la formación de docentes y en la educación.

En tercer lugar, de las interacciones que los docentes tienen con los demás en su práctica educativa emergen diferentes emociones, las cuales influyen en los procesos de construcción de sus corporalidades. Los docentes participantes en esta investigación, al ser conscientes de cómo sus acciones y formas de interactuar influyen en los demás, vinculan sus experiencias y prácticas educativas con emociones positivas como responsabilidad y compromiso con su labor, además de satisfacción, pues estas impulsan su deseo por enseñar y apoyar a los estudiantes. En otras palabras, si los docentes se sienten bien anímicamente, tienen más probabilidades de establecer relaciones positivas con sus alumnos. A partir de esto, es evidente que el desempeño de los docentes en el aula está estrechamente ligado a sus estados emocionales.

En este orden de ideas, se demuestra que la corporalidad está configurada por la tríada cuerpo-sujeto-cultura, según Hurtado (2008). El cuerpo del sujeto (docente) que establece contacto con los demás comienza a formar una identidad, en este caso, una identidad profesional, que lo define y está en constante reconstrucción debido al contexto y a la cultura en la que se encuentra. En el caso de esta investigación, se pudo observar que los contextos

educativos influyen en la corporalidad de Samuel y de Emilio, ya que sus experiencias despiertan emociones, sentimientos y aprendizajes que los llevan a reflexionar y que los motivan a ser mejores en su labor para aportar significativamente a la sociedad. Cuando los docentes son conscientes de que una parte de su identidad se debe a la dimensión emocional, se abre un espacio para la reflexión y, por lo tanto, para la acción y creación de un mejor entorno de manera colectiva.

Finalmente, es importante comprender que las experiencias vividas, las reflexiones emergentes de las mismas y el entorno en el que los docentes ejercen su labor afecta significativamente sus prácticas pedagógicas. Las emociones y la comodidad de los docentes en su entorno impactan directamente en la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, en el aprendizaje de los estudiantes. Esta observación resalta la naturaleza profundamente social de la educación, subrayando que no solo se trata de la transmisión de conocimientos, sino también de las relaciones humanas y la dinámica emocional en el aula. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas consideren estos aspectos al crear un entorno favorable tanto para docentes como para estudiantes, ya que esto tiene un efecto directo en el éxito educativo.

2. Limitaciones

Este estudio presentó algunas limitaciones durante su desarrollo. En primer lugar, en esta investigación sólo se tuvo acceso a dos profesores para realizar las entrevistas. Por esta razón, al tener como muestra una población de estudio tan pequeña, las conclusiones se limitan a los hallazgos encontrados en los análisis. De igual manera, el estudio se realizó únicamente con participantes masculinos, lo que limita la diversidad de perspectivas y experiencias desde otros géneros y subjetividades. Por esta razón, las voces de los

participantes no pueden ser utilizadas para hacer generalizaciones respecto a los docentes de lenguas.

En segundo lugar, debido a la falta de experiencia en todo lo relacionado con la aplicación de procesos de entrevistas, se evidenció una deficiencia en los procesos de creación de las preguntas, y eso costó tiempo valioso. Por esta razón, en los procesos de aplicación, se descubrió que había preguntas que no proporcionaban mucha información relacionada con el tema de la investigación. Lo anterior, como consecuencia, llevó a la necesidad de hacer muchas más preguntas en el segundo encuentro, para el cual la coordinación del mismo tomó tiempo importante que pudo ser utilizado en el proceso de análisis.

En tercer lugar, en relación con el componente de los antecedentes, se encontraron dificultades a la hora de hallar investigaciones que tuvieran relación con la corporalidad de los docentes de lenguas y en el campo de la pedagogía de lengua, lo que evidencia que no ha sido un tema suficientemente explorado. Por tal motivo, no fue posible encontrar gran variedad de información representativa sobre estrategias escriturales o críticas sobre el tema. Sin embargo, cabe resaltar que lo mencionado previamente no fue impedimento para cumplir los objetivos del presente trabajo y responder a la pregunta de investigación.

3. Recomendaciones para futuras investigaciones

En primer lugar, sería valioso que para futuros estudios se pudiera tener en cuenta una población de estudio más grande que incluya docentes que enseñen en otros niveles de inglés y de francés. Este estudio también sería interesante si se abriera a otros docentes cuya labor se realizará en otros contextos diferentes a los colegios. Esto con el fin de realizar un análisis más amplio sobre cómo se da aquel proceso de construcción de la corporalidad de los docentes de lengua en espacios pedagógicos de des-corporalización y de lucha, pues al ser

diferentes contextos, los resultados podrían complementarse al ser similares o diferentes a las experiencias vividas de Samuel y Emilio.

Sumado a esto, sería valioso si en futuros estudios también se pudiera incluir las voces de los docentes de lenguas en formación, esto debido a que nuestro problema surge de aquellas concepciones tradicionales que se tienen del rol docente pues se le exige tener un saber solamente relacionado a la ciencia, que en este caso sería la lengua. Por lo tanto, sería pertinente analizar cómo se dan esas construcciones en aquellos estudiantes que están realizando su práctica educativa.

Por último, sería valioso incluir también la voz y experiencia de otros géneros, cuerpos disidentes y subjetividades docentes de lenguas para obtener un panorama más diverso y complejo de cómo opera la heteronormatividad de algunos contextos en los cuerpos. Debido al tiempo y la disponibilidad de los participantes, solo pudimos acceder a docentes hombres. Además, nuestro estudio no pudo analizar qué tan similares o diferentes eran estas construcciones en las corporalidades femeninas.

Referencias

Agoff, Carolina, y Herrera, Cristina. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios sociológicos*, 37(110), 309-338.
<https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1636>

Aguirre, E. y Ubaque, D (2020) *Re-signifying teacher epistemologies through lesson planning: a study on language student teachers* Profile-Issues in Teachers' Professional Development, vol. 22, no. 2, pp. 131–144.

Aguirre, E., Ubaque, D. y Salazar, A. (2022). Saberes sobre conflictos y reconciliaciones en la práctica pedagógica de docentes de inglés en formación. *Íkala revista de lenguaje y cultura*, (27), 645-663. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322022000300646&script=sci_arttext

Águila Soto, C., y López Vargas, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física (Body, corporeality and education: a reflexive view from Physical Education). *Retos*, (35), p.413-421.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/62035/41748>

Anderson, C., y Kirkpatrick, S. (2015, Noviembre). Narrative interviewing. *International Journal of Clinical Pharmacy*.p. 1-4. 10.1007/s11096-015-0222-0

Balcazar, P., González, N. Gurrola, M. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/21589/Investigación%20cualitativa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Bárcena, F; Mélich, J-C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación* 2000, 2, (2), 59-81.

<https://core.ac.uk/download/pdf/156906383.pdf>

Barkhuizen, G. (2016). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge. <https://www.routledge.com/Reflections-on-Language-Teacher-Identity-Research/Barkhuizen/p/book/9781138186989>

Bernate, A. y Alfaro, M. (2021). La expresión corporal como fenómeno dialógico desde la corporeidad. *Edusol, volumen* (21), 69-

68. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475768574005/475768574005.pdf>

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico- narrativa: Recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y analisis_de_datos/links/5620d67108aea35f267e7d23/Metodologia-de-la-investigacion-biografico-narrativa-Recogida-y-analisis-de-datos.pdf

Bolívar, O; Castro, J; Díaz, G; Peñaloza, C. (2015). *Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo]. Repositorio CINDE.

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1522/BolivarSilvaCastroCalaDiazRomeroPenalozaGarzon2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Brant, J. (2006). Subject knowledge and pedagogic knowledge: ingredients for good teaching? An English perspective. *Edukacja*, 94(2), 60-77.

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10023282/>

Bresler, L. (Ed.). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Brooke, M. (2014). Developing the reflective practice capabilities of pre-service trainees in TESOL through online means. *4th CELC symposium proceedings*, 50-60.

<https://acortar.link/YTeqSq>

Castañeda, A. (2019). Revisiting the issue of knowledge in English language teaching, a revision of literature. *Gist Education and learning research journal*, 18, 220-245.

<https://doi.org/10.26817/16925777.452>

Castañeda-Peña, H. y Ubaque, D., (2020). Non-normative corporalities and transgender identity in English as a foreign language student teachers. *HOW Journal*, 27(2), 13-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268249.pdf>

Castañeda, H., Ubaque, D. y Delgado, J. (2022). Embodied gender/sex identity and English language teaching: Two narratives and dissident identities from Colombia. *Issues in Educational Research*, 32 (3), 906-924. <https://www.ier.org.au/ier32/castaneda-pena.pdf>

Chaverra, L., Ibáñez, J. y Arango, E. (2018). Corporeidad del maestro: cuestión de lenguaje y emociones. *Revista de investigaciones Universidad Católica*, 18 (31), 83-94.

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *The Sage handbook of qualitative research 4*, 1–19.

Díaz Mendoza, Y. (2020). *La corporalidad como fundamento del proceso de aprendizaje: el aprendizaje por medio de los sentidos como herramienta para la formación en el diseño de vestuario* [trabajo de grado, Escuela de Arquitectura y Diseño].

https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/9184/Corporalidad_como_fundamento_proceso_aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Duch, L., Melich, J.(2005). *Escenarios de la corporeidad*. Antropología de la vida cotidiana 2/1. Trotta.

Ferri, N. y Gamelli, I. (2016, del 8 al 10 de Diciembre). Pedagogía del cuerpo. Embodied Pedagogy: an Italian Perspective [conferencia]. *Proceedings of A Body of Knowledge - Embodied Cognition and the Arts conference*.

https://escholarship.org/content/qt81w0g89c/qt81w0g89c_noSplash_8c3a240fdf15d218ba957edd4da3c0d8.pdf?t=p23pag

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno editores Argentina s.a.
<https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>

Gallo, L. Planella, J y Ramírez, D. (2020). Hacia un saber del cuerpo en el aula: una experiencia educativa. *Revista La Lasallista de investigación*, (17), 143-160.

10.22507/rli.v17n1a17

Guzmán, C. (2011). *Escuela, cuerpo y poder: una mirada desde la Educación Física* [conferencia]. 9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de educación física y ciencias, La Plata, Argentina.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34580/Documento_completo.Guzman.-M19.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guzmán, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado* [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. Repositorio Universitat de Girona.

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/482110/tlagp_20180228.pdf?sequence

Heredero, L.(2013). *El cuerpo del docente. La narrativa como herramienta de autoconocimiento y mejora de la práctica* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Universidad de Valladolid.<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4022>

Hernández Méndez, Griselda, y Reyes Cruz, María del Rosario. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*, 33(133), 162-173. Recuperado en 30 de octubre de 2023, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300010&lng=es&tlng=es

Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. Campinas, *Educação & Sociedade* 29, (102), 119-136.

<https://www.redalyc.org/pdf/873/87314211007.pdf>

Johnston, S. (2012). *Living forwards learning backwards: A reflective topical autobiography exploring the construction of art teacher identity* [Tesis de doctorado,

University of Technology Cape Peninsula]. Repository Cape Peninsula University of Technology. <https://core.ac.uk/download/pdf/148365792.pdf>

Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J., y Anttila, E. (2022). Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review*, 37, (100480), 1-21.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100480> Received 24 February 2022

Junqueira, C., Sarrubi, V., Rogério, P., Leite, M., Olavo, A. (2014). Narrative interviews: an important resource in qualitative research. *Revista da Escola de Enfermagem da U S P* 48 Spec No. 2(spe2):184-9.10.1590/S0080-623420140000800027

Lazzarato, M. (2000). Del biopoder a la biopolítica. *Multitudes*,(1). *Revue politique, artistique, philosophique, Paris*, (1).

León, G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 7, (13), 85-92

Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, (59), 72-93. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dfem/v59/2594-066X-dfem-59-72.pdf>

Macintyre Latta, M., y Buck, G. (2008). Enfleshing embodiment: 'Falling into trust' with the body's role in teaching and learning, *Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 40(2), 315-329. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00333.x>

Marcos Morán, M. D. V. (2012). *Dimensión corporal de la profesión docente*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2072/TFG-L%20104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mármol, M. y Saéz, M. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cuerpo desde las ciencias sociales?. *Question*, (30), 1-9. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34424>

Méndez, P. (2021). *Subjectivity and Resistance Practices in the ELT Field*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/subjectivity_and_resistance_practices_in_the_elt_field.pdf

Meza, A. Castellar, N. (2014). *Las estéticas corporales: elementos de la subjetividad para la resignificación y redignificación del cuerpo de los jóvenes en la escuela*. [Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura]. Biblioteca Universidad San Buenaventura. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/69273.pdf>

Nguyen, D.J., Larson, J.B. (2015) Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. *Innov High Educ* 40, 331–344. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9319-6>

Niño, C., Galindo, J.y Domínguez, V.(2015). *El cuerpo en la escuela: subjetividades de jóvenes de las Instituciones Educativas Distritales Alemania Unificada y Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría, universidad pedagógica Nacional]. Repositorio CINDE. <http://upnplib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/663/TO-18331.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ortega, S. (2016). Corporalidad-corporeidad. Hanin colectivo escénico. Recuperado de: <https://hanin.com.mx/2016/03/27/relacion-y-diferencias-entrecorporalidadcorporeidad/>

Oviedo, P. E., y Pastrana Armírola, L. H. (2014). Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI. Kimpres. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>

Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *PARADIGMA*, 28, (1), 105-129. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/377/375>

Popkewitz, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research, social functions of the intellectual*. Falmer Press.

Prats López, J. (2013). *La dimensión corporal de la profesión docente*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4812/TFG-L392.pdf?sequence=1>

Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Doctorado Institucional en educación- editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf

Retuert, G. Y Castro, P. Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar (2017). *POLIS, Revista Latinoamericana*, 16(46), 321-345. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v16n46/0718-6568-polis-16-46-00321.pdf>

Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human science*. Sage Publications Ltd.

Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Buckingham: Open University Press.

Rodríguez, J. (2020). *La corporalidad en la escuela: subjetividades y resistencias en la I.E.D Alfonso López Michelsen* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Repositorio Institucional Universidad Pedagógica

Nacional.<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13117>

Rodríguez, V. (2019). *Las modificaciones corporales como formas de expresión comunicativa* [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Universidad Santo Tomás.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/17204/2019ValentinaRodriguez.pdf?isAllowed=y&sequence=1#:~:text=Las%20modificaciones%20corporales%20>

Romero-Jeldres, M. R., y Faouzi-Nadim, T. (2020). Modelo estructural de competencia profesional didáctica para profesores técnicos no pedagogos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 13, 1–22.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.mecp>

Salandro, L., y González, P. A. (2021). La corporeidad en los trayectos de formación de profesores y profesores de inglés: una experiencia de taller teatral en clave de formación docente. *Entramados: educación y sociedad*, 8(10), 101-109.

<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5409>

Sastre, A. (2011). Cuerpos que narran: la práctica del tatuaje. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 7 (1), 179-191.<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v7n1/v7n1a13.pdf>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Arie.<https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>

Shulman, L. S. (1987a) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.

Shulman, L. S. (1987b) Sounding an alarm: a reply to Sockett. *Harvard Educational Review*, 57, pp.473-482

Sparks-Langer, G. M. y Colton, A. B. (1991). Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking. *Educational Leadership*, 48(6), pp. 37-44.

Sparkes, A. C., y Devis, J. (2018). INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y SUS FORMAS DE ANÁLISIS: UNA VISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE. Expomotricidad. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>

Suárez, D. y Rivas, I. (2017). La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. *Revista del IICE*, (41), 5-14. https://www.researchgate.net/publication/326752892_La_investigacion_narrativa_la_formacion_y_la_practica_docente_Relatos_educativos_para_la_transformacion_el_enfoque_narrativo_y_el_mundo_de_la_investigacion_educativa_la_formacion_docente_y_la_practica

Sutherland, L., Howard, S. y Markauskaite, L. (2009). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465. <https://acortar.link/cp5kBN>

Tarruella, N. y Rodríguez, L. (2007). La mirada en la organización corporal del/la docente. *Revista Pilquen*, (5), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055556>

Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de ciencias sociales y humanidades*, (10), 1-18. 10.37135/chk.002.10.06

Ubaque, D. (2021). Language Pedagogy and Teacher Identity: A Decolonial Lens to English Language Teaching From a Teacher Educator's Experience. *Profile: Issues in*

Teacher's Professional Development, 23 (2), 199-214. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90754>

Urraco, M. y Nogales, G. (2013): Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Revista Andaluza*, (12), pp. 153-167. https://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf

Vaillant, D. (2007, del 5 al 7 de Septiembre). La identidad docente. *Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"*, Barcelona, España. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

Valencia, J. A. A. (2009). An exploration of Colombian EFL teachers' knowledge base through teachers' reflection. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, 12(1), 73-108. https://www.researchgate.net/publication/259772267_An_exploration_of_Colombian_EFL_teachers%27_knowledge_base_through_teachers%27_reflection

Vasilachis de Gialdino I (coord.) Ameigeiras, A.R.; Chernobilsky, L.B.; Giménez Béliveau, V.; Gialdino, M. R.; Mallimaci, F; Mendizábal, N.; Suarez, A. L. (2016), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

Villalba, R. (2016). Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica. *Enunciación*, 21(1), 61-78. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a04>

Villalba, R. (2021). *Reconfiguraciones narrativas de experiencias de ser cuerpos docentes* [Tesis de maestría, Université Fédérale Jean Jaurés y Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Doctorado Interinstitucional en educación: Repositorio

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/28474/VillalbaLabradorRaimundo>

[2021.PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/28474/VillalbaLabradorRaimundo/2021.PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Anexos

–Formato de consentimiento informado:

Se le pide que participe en un estudio de investigación. Antes de que decida participar, es esencial que entienda por qué se está realizando la investigación y en qué consistirá. Lea atentamente la siguiente información. Pregunte a la investigadora si hay algo que no esté claro o si necesita más información.

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta investigación es analizar las significaciones que emergen de las narrativas de los docentes de lengua sobre la corporeidad en relación con sus experiencias pedagógicas en la enseñanza de inglés y francés. La investigación pretende ampliar la discusión y el estudio sobre la construcción de la corporeidad docente y su lugar en los contextos de enseñanza de lenguas.

PROCEDIMIENTOS

- Esta entrevista es de tipo narrativa, por lo que la intervención de la investigadora será mínima. Es decir, una vez se haga la pregunta inicial, puede empezar a hablar sin restricción alguna.
- Las entrevistas serán grabadas y estas no tienen una duración específica, lo que significa que pueden tomarse el tiempo que desee para contestar.
- Es posible que, a raíz de este encuentro, sean necesarios otros para aclarar vacíos que se puedan encontrar en los análisis que se van a realizar.
- Es necesario que esté dispuesto a hablar abiertamente, pues este es un espacio seguro el cual solo tiene fines educativos, reflexivos e investigativos.

RIESGOS

La participación en esta investigación no representa riesgo alguno.

BENEFICIOS

Aunque su participación en esta investigación no le reportará ningún beneficio directo, sus experiencias contribuirán a ampliar la discusión y reflexión sobre la corporeidad de los docentes de inglés y francés en relación con los contextos institucionales que habitan.

CONFIDENCIALIDAD

Sus respuestas a las entrevistas serán anónimas. Las investigadoras harán todo lo posible para preservar la confidencialidad de la información que proporcione, incluyendo lo siguiente:

- Se hará una asignación de nombres clave/seudónimos a los participantes, los cuales se utilizarán en todas las notas y documentos de la investigación.
- Se conservarán las notas, las transcripciones de las entrevistas y cualquier otra información identificativa de los participantes en un archivo digital bloqueado en posesión personal de las investigadoras.

Los datos de los participantes se mantendrán confidenciales salvo en los casos en que el investigador esté legalmente obligado a informar de incidentes específicos. Estos incidentes incluyen, entre otros, incidentes de abuso y riesgo de suicidio.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

El motivo por el cual fue seleccionado se debe al rango de cercanía y su disposición a colaborar en esta investigación. Su participación en esta investigación es voluntaria. Usted decide si participa o no. Si decide participar en esta investigación, se le pedirá que firme un formulario de consentimiento. Una vez firmado el formulario de consentimiento, podrá retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificar su decisión. Retirarse de esta investigación no afectará a la relación que tenga, en su caso, con las investigadoras. Si se retira de la investigación antes de que finalice la recogida de datos, éstos le serán devueltos o destruidos.

CONSENTIMIENTO

He leído y comprendo la información facilitada y he tenido la oportunidad de formular preguntas. Entiendo que mi participación es voluntaria y que soy libre de retirarme en cualquier momento, sin dar ninguna razón y sin costo alguno. Entiendo que se me entregará una copia de este formulario de consentimiento. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Firma de participante:

Fecha: _____.

Firma de investigadoras:

_____ y _____

Fecha: _____.

Aclaración: No se adjuntan los documentos originales firmados con el fin de preservar el anonimato y la integridad de los participantes, respetando así su voluntad.

Link del formato: <https://docs.google.com/document/d/1RM1YxFRW1w0Gn-VsisXqaZjAw1mJjhtVUnEwAOWh0Fs/edit?usp=sharing>

Entrevistas docente Samuel

Entrevista #1 (tipo narrativa)

Entrevistadora: Buenas tardes, Samuel, ¿cómo vas?

Samuel: Súper, ¿y tú qué tal?

Entrevistadora: Bien, bien, gracias... primero que todo, me gustaría darte las gracias por aceptar esta entrevista.

Samuel: No, es con todo gusto.

Entrevistadora: Bueno... vamos a empezar, si te parece bien.

Samuel: De una.

Entrevistadora: Me gustaría que comiences hablándome de quién y cómo es Samuel, no sólo en un sentido superficial, sino también en el más profundo. Para hacerlo es probable que debas volver a eventos pasados que marcaron tu historia de vida y que aportaron a la persona que eres hoy. Para ello, puedes tomarte el tiempo que desees, hacer las pausas que necesites, y también aportar detalles. Todo lo que sea importante para ti, lo es para mí.

Samuel: Quién y cómo... (pausa larga mientras piensa) Bueno, ¿quién es Samuel? Pues Samuel es un... siempre pienso que las personas deben dividirse, bueno, no solo yo. Desde luego que todos los seres humanos nos dividimos en diferentes aspectos, en diferentes estados. ¿Quién es Samuel en todos ellos? Siento que, si hay una generalidad y la generalidad que todas las personas en el campo familiar, laboral, personal, académico, lo que pueden ver de mí es que siempre estaré para ellos. Soy una persona que, pues me considero amigable, leal, honesto, y dentro de todo ello alguien que pretende siempre... avanzar, en todo sentido. Siempre tengo latente, pues aquí hablando de la academia, algo que, una frase que me decía mi papá cuando era pequeño, y es que pues uno nace para servir. Pero dentro de todo lo que él decía, es que servir es dar lo mejor de uno donde la vida lo vaya poniendo. Eso ya te lo había dicho alguna vez, creo.

Entrevistadora: No, no señor...

Samuel: Pues estoy convencido de eso. O sea, siempre va a haber... no, claro que me iría por otro lado, pero bueno, ahorita vuelvo. Siempre va a haber un balance entre lo negativo y lo positivo donde tu vayas y pues definitivamente el que las cosas que son negativas en cualquier espacio sean llevaderas es el pensar o lo que me ha forjado, lo que me ha sacado adelante es como... uf tener ese eco en mi voz, perdón (risas), esa voz a modo de eco en mi cerebro diciéndome “acuérdate que tienes que dar lo mejor de ti donde sea que la vida te ponga”, y eso es lo que siempre procuro hacer. Entonces, pues en general ¿quién es ese Samuel? Es esa persona que procura el bienestar colectivo, obviamente partiendo desde mí, es decir, empezando por el bienestar personal. Pero pues siento que uno no puede pensar en, es que suena a frase de cajón, pero así es, y es que uno no puede pensar en un bienestar colectivo sin pensar en el bienestar personal... (pausa) Y, ¿cómo es? Cómo... bueno, mira que también te mencioné el cómo. Pero bueno, volviendo sobre el “quién” si hablo de la formalidad, pues soy un docente (risas) en el mayor tiempo de... bueno, siempre... siempre. Mira que uno no se puede desligar de eso. Como que siempre hay academia constante. Como que todo lo que uno vive es en pro de ese, como de ese colectivo académico que también está

en las manos de uno año tras año. Entonces como que siempre, todo está, o al menos el 90% de mi vida está como pensando en eso, como “esto me serviría para la academia” “esta cosa también me serviría para usarlo con ellos” y todo el cuento. Con ellos me refiero a los estudiantes. Pero, entonces te repito algo que no terminé y es que... entonces no te lo puedo repetir porque si no lo había dicho, cómo lo repito (risas). Pero ¿quién es Samuel? Dentro de esa formalidad académica pues: un docente, un formador, un académico que procura facilitar esos procesos de aprendizaje y ahora sí ¿cómo? Pues el cómo ha sido desde la familia, yo soy un convencido de lo que es o lo que son esas primeras vivencias como ser humano en las que definitivamente formamos todo y empezamos a construir lo que somos. Después puedo hablar de formación académica, pero siento que el cómo está antes de eso...

Entrevistadora: Con relación a eso, de la formación académica, me gustaría pedirte entonces que me cuentes sobre tu historia de vida con relación a las situaciones que te llevaron a dónde estás hoy a nivel profesional. Entonces, puedes comenzar hablando de cuando eras niño, justamente por lo que venías diciendo, y cómo o qué acontecimientos sucedieron para que ese niño o ese estudiante en su momento decidiera convertirse en profesor.

Samuel: Te voy a repetir, te voy a repetir. Por qué, porque em, no sé, contrario a lo que veo en varios de mis compañeros docentes, mis colegas... Siempre tuvieron como un, o bueno, la mayoría tuvo un referente y yo no lo tuve (risas). O sea, yo no digo que soy docente porque vi a alguien que me inspiró. Pero sí, estuvo siempre presente el querer ayudar de alguna manera. Y siempre como que la vida me llevaba al rol docente. Es que desde antes de estudiarlo la vida me llevó a ese rol docente. Desde el colegio, desde el colegio en el que estudié, desde la familia misma como el hecho de, bueno varios hechos, no sé, en la misma familia con primos; el explicarles cosas, el que... bueno era mutuo el buscarnos, para qué para explicaciones y para ayudas en las tareas en el contexto académico, en investigaciones y toda la cuestión, pero sí había o siempre ha habido dentro de los primos, dentro de la familia, por ejemplo, a unos a los que siempre nos han buscado más para. Entonces siento que ahí estaba presente también y bueno... Algo que a mí siempre me ha gustado es la música y siento que ahí siempre hubo algo de querer enseñar lo que sabía de música. Aunque tengo que confesar que mi pasión con la música estuvo muy arraigada por mi pasión por (risas) evadir clase en el colegio, y por qué lo menciono, porque yo lo primero que quería estudiar era música, yo quería ser músico y pues bueno como se dieron las cosas eh...

Para seguir con la lectura, ingrese al siguiente link o código QR:

https://docs.google.com/document/d/15yAzHvCgIK9M9_Yur6Lrrf9vnT3gV8ueWGPiK8m6

[Anl/edit?usp=sharing](#)



Entrevistas docente Emilio

Entrevista #1 (tipo narrativa)

Entrevistadora: Buenos días profe, ¿Cómo estás?

Emilio: Bien gracias.

Entrevistadora: Qué bueno, entonces para iniciar el propósito que nos trae aquí hoy, como leíste en el consentimiento, es para que nos ayudes con tu aporte a nuestra investigación cuyo propósito es conocer aquellas experiencias ligadas a su práctica educativa que los llevaron a ustedes los entrevistados a construir los significados que emergen sobre sí mismos y su realidad encarnados en el cuerpo. Entonces para empezar, Me gustaría que comiences hablándome de quién y cómo es Emilio Garzón no sólo en un sentido superficial, sino también en el más profundo. Para hacerlo es probable que debas volver a eventos pasados que marcaron tu historia de vida y que aportaron a la persona que eres hoy. Para ello, puedes tomarte el tiempo que desees, hacer las pausas que necesites, y también aportar detalles. Todo lo que sea importante para ti, lo es para mí.

Emilio: Bien, cuando preguntas ¿quién es Emilio Garzón? ¿Te refieres como al profesor Emilio Garzón o a nivel general?

Entrevistadora: A nivel general y profesional

Emilio: Es muy amplio [risas] voy a empezar como el profesor, porque si hablamos como a nivel general podemos perder como el rumbo de las cosas. Bueno, como ya me preguntaste me llamo Emilio José Garzón. Yo soy docente de artes y docente de francés y trabajo actualmente en [nombre de la institución]. Mi historia de vida como profesor tiene varios tránsitos que me han llevado a vivir ciertas experiencias que me han configurado como docente desde el campo de las artes y también desde el programa de lenguas en francés. Empecemos por decir cómo fue que llegué a ser profesor. Mi experiencia, la construcción de mi identidad como docente, yo lo veo como una identidad profesional. Empezó cuando yo era niño y que jugábamos con mis compañeros en el barrio a hacer del profesor y yo siempre

asumí ese rol de profesor. No sé, creo que me apasionaba mucho el tema y jugaba a ser profesor. Yo siempre asumí ese rol del profesor nunca del estudiante [risas] ya era autoritario [risas]. Entonces eso fue como desde siempre, era un juego muy recurrente en mi vida, incluso mi mamá lo veía y siempre le manifesté a mi mamá que quería ser profesor.

Ese gusto por ser profesor lo adquirí de la experiencia de profesores de primaria. Yo nací en Girardot y allá estudié en un colegio privado y recuerdo mucho la ternura de las profesoras de primaria en el colegio que aprecie desde preescolar hasta cuarto y como que esa dulzura era como algo muy bonito. También tengo que decir que en mi mundo de infante, a nivel de la profesión, los referentes eran muy limitados. Que uno solamente veía al policía, la profesora, el médico cuando uno se enfermaba, mi papá era mecánico, pero no había más. Realmente no había otras opciones en las que me pudiera ver o en otros escenarios, pero en esos referentes que yo tenía, encontré como empatía en este hacer docente. Mi papá quería que los hijos nos quedáramos con el taller y bueno con el negocio de él porque eso era como un negocio también de familia entonces era un taller de ciclistas, pero ninguno de nosotros quisimos y yo le manifesté a él que no me interesaba. Siempre les manifesté que quería ser profesor a tal punto que mi mamá fue y me buscó cupo en la normal de Girardot para estudiar ahí y como que empezó ya la formación profesional para ser docente de lenguas.

En la normal hice todo el proceso de formación de bachillerato pedagógico, ahí hice un ciclo de normalista y bueno pues ya me gradué ya empiezo como a asumir este cargo como docente de primaria. En cuanto a mi énfasis, en ese momento no me había cualificado ni para docente de artes ni para docente de francés. En ese momento era docente de básica primaria porque ese es el título que asigna en las normales, pero tenía un énfasis en lengua castellana. Y tenía ese énfasis porque así era en ese momento la estructuración de las normales. Yo me gradué en esa época de las normales antiguas, donde uno terminaba 11 y luego trabajaba, pero después llegó la normal superior gracias a una reestructuración donde se le agregaron dos años de más a los estudiantes normalistas y salen con una especie de técnico. Pero como los tiempos eran diferentes cuando me gradué, hace unos años, eso te permitía trabajar en primaria. Tuve este título, pero me fui para Bogotá porque no encontré trabajo bien remunerado en Girardot. Realmente, en Bogotá, los únicos cargos a los que podía acceder acá eran para trabajar en colegios privados porque para entrar a los públicos hay que pasar un concurso y en ese momento no había ni tenía la experiencia. En Girardot el salario estaba por la mitad del salario mínimo, esto era muy bajo y aún así muchos de mis colegas se quedaron ahí trabajando en esas condiciones, pero yo decidí venirme para Bogotá y empezar en Usme en un colegio privado donde me pagaban el mínimo. Y ¡Oh sorpresa! cuando descubro qué, el salario mío estaba por encima del mínimo.

Luego, entonces trabajé como docente de primaria. Me fue muy bien en Usme, luego me cambié para Suba porque encontré un colegio que me pagaban mucho más de lo que me pagaban en un escalafón normal de los docentes en el privado que aumentaba en ese momento unos 300 mil más que pues realmente pues es dinero.

-Se realiza una pequeña pausa-

Bien, entonces retomo el proceso; entonces te estaba comentando que regresé para Suba porque me pagaban un poco más y resulta que allí me preguntaron por mi experiencia de docente de primaria y yo puse que había tenido experiencia en danzas porque yo antes bailaba cuando estaba en la normal. Yo bailé danza folclórica durante muchos años, tenía conocimiento sobre las técnicas del folclor colombiano y de las distintas danzas de las regiones, y pues entonces ya había tenido una experiencia corporal como profesor de danzas. En ese colegio me ofrecieron el cargo como docente de danzas y allí empecé a trabajar y empecé a reconocer que podía ser profesor de danzas, eso configuró mi identidad, que además de ser profesor de primaria y que me había formado para eso, también podía crear o construir una identidad como profesor de artes en danzas.

Para seguir con la lectura, ingrese al siguiente link o código QR:

<https://docs.google.com/document/d/1C65iVvMuYYU3LnIDikB8x1s5BvcPRUFhozV7Hy5Ckfc/edit?usp=sharing>



Ejemplo de tabla (manual) de análisis

Código temático (temas emergentes)	Unidad de análisis transcripción: EMILIO	Unidad de análisis transcripción: SAMUEL	Literatura que apoya las ideas
---------------------------------------	---	---	-----------------------------------

<p>Percepciones sobre lineamientos institucionales (cuerpo disciplinado)</p>	<p>Pues sí allá te regulan el cuerpo, la manera de vestir. Recuerdo que ese colegio exigía uniforme y el uniforme te regula, homogeniza la imagen del cuerpo docente; para ellos se llama identidad institucional. Para uno es entrar a esa entidad y que te regulen las maneras de ser. El uniforme, por ejemplo, la manera de vestirse, de proyectar, el modo en cómo te relacionas con los estudiantes, el horario laboral, ¿no? que uno se queda más horas, regula tu corporeidad en el sentido en que tu cuerpo está acá y no afuera. En vez de estar compartiendo con mi familia, descansando o yendo al gimnasio y también hay mayor escenario de trabajo, ¿no? Así que cambia mucho en el colegio privado. (Entrevista 2)</p>	<p>Hay cosas que por lineamientos, o estándares generales de los colegios, basados por el manual de convivencia, uno se ve, uno tiene que regirse a ciertos parámetros o esos lineamientos de los que hablo, de las reglas, la reglamentación interna exigiendo cosas que no deberían ser. Como el uniforme, todos ya sabemos que “Uniforme” es el primer checklist de conductismo. Ahí, por ejemplo, diariamente en la dirección de grupo estar exigiendo algo que no me parece relevante, pero que me toca. (Entrevista 1)</p> <p>Obviamente tiempo atrás se requería de un uniforme, pero que la lógica de ese momento se siga manteniendo hoy en el estudiante me parece terrible, y yo sé que es un modo de control, es decir, conductista. Pero, que haya ese mismo pensamiento conductista ¿con nosotros? (Entrevista 2)</p>	<p>–Bolívar et al. (2015) afirman que “los salones y la misma clase como tal, constituyen al docente como un sujeto que aparenta ser otro, cohibiéndose de ser él mismo para seguir las dinámicas y normas institucionales” (p. 117).</p> <p>–Las normas de convivencia y comportamiento de las instituciones (las cuales llegan a determinar el cómo una persona debe vestir, ser y actuar) pueden coartar la forma en la que el docente es y hasta donde adapta su actuar siendo fiel a sí mismo.</p>
<p><i>Se hizo el mismo proceso con varias intervenciones, lo que llevó a las 3 temáticas seleccionadas en el documento final.</i></p>			