HAL open science

Reconfiguraciones narrativas de experiencias de ser cuerpos docentes

Raimundo Villalba Labrador

To cite this version:

Raimundo Villalba Labrador. Reconfiguraciones narrativas de experiencias de ser cuerpos docentes. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II; Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021. Español. NNT : 2021TOU20025 . tel-04010754

HAL Id: tel-04010754

https://theses.hal.science/tel-04010754v1

Submitted on 2 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Fédérale
Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :
Université Toulouse II – Jean Jaurès
Cotutelle internationale : Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Présentée et soutenue par

Raimundo VILLALBA LABRADOR
Le 19 avril 2021

Titre :

Reconfiguraciones narrativas de experiencias de ser cuerpos docentes

École doctorale et discipline ou spécialité :
ED ALLPH@: Arts et Sciences de l'Art
Doctorado Interinstitucional en Educación: Doctor en Educación

Unité de recherche :
LLA CREATIS : Lettres, Langages et Arts, EA 4152

Directrices de Thèse :
MARTINEZ THOMAS Monique, Professeure, Université de Toulouse 2 Jean Jaurès
CALDERÓN Dora Inés, Professeure, Universidad Distrital FJC

Jury :
Mme Antonia Amo Sánchez, Professeure, Université d'Avignon
M. Harold Andrés Castañeda Peña, Professeur, Universidad Distrital FJC
Mme Emmanuelle Garnier, Présidente, Université de Toulouse Jean-Jaurès
M. Lucio Martínez Álvarez, Professeur, Universidad de Valladolid
Mme Monique Martinez Thomas, Professeure, Université de Toulouse Jean-Jaurès
M. Mario Montoya Castillo, Professeur, Universidad Distrital FJC
Mme Isabelle Reck, Professeure, Université de Strasbourg

Reconfiguraciones narrativas de experiencias de ser cuerpos docentes

RAIMUNDO VILLALBA LABRADOR

Université Fédérale
Toulouse Midi-Pyrénées

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

TESIS DE DOCTORADO

BAJO LA DIRECCION DE

Dra. MARTINEZ THOMAS Monique, Profesora, Université de Toulouse Jean Jaurès
Dra. CALDERÓN Dora Inés, Profesora, Universidad Distrital FJC

MIEMBROS DEL JURADO

Dra. Antonia Amo Sánchez, Profesora, Université d'Avignon
Dr. Harold Andrés Castañeda Peña, Profesor, Universidad Distrital FJC
Dra. Emmanuelle Garnier, Rectora, Université de Toulouse Jean-Jaurès
Dr. Lucio Martínez Álvarez, Profesor, Universidad de Valladolid
Dra. Monique Martinez Thomas, Profesora, Université de Toulouse Jean-Jaurès
Dr. Mario Montoya Castillo, Profesor, Universidad Distrital FJC
Dra. Isabelle Reck, Profesora, Université de Strasbourg

A los docentes de Colombia, por cumplir con la maravillosa tarea de educar mientras ponen el cuerpo a las contingencias de la profesión.

A mi hermano Hugo Armando, su ausencia acompañó este proceso.

Deseo expresar mi gratitud a:

la Dra. Monique Martínez Thomas y a la Dra. Dora Inés Calderón. Recuerdo que en un café de Bogotá comenzó esta historia en la que nos involucramos para tejer este documento. Como directoras, acompañaron, robustecieron y motivaron las reflexiones y las acciones de este proceso. Siempre presentes en la soledad del confinamiento.

Alejandra, Bárbara, Conny, Frida, Jaime, Katherine, Marcia y Neto, porque sus corporrelatos contribuyeron al conocimiento del cuerpo del docente.

Diana, Carlos y Sebastián, amigos, lectores y artistas. Un maravilloso apoyo en la creación.

Carole, Paco, Iván, Carolina, Marion, Nathalia y Martha, por acompañarnos en este viaje. Aunque navegamos en barcos distintos, todos llegaremos a nuestros destinos.

Mis colegas del Laboratorio LLA-Creatis y del Doctorado Interinstitucional en Educación.

Renaud y su familia, por acogerme con esa mezcla de amor francés y español.

Los amigos en Toulouse y Colombia, por su afecto y comprensión; dadas las particularidades y las cualidades de la existencia de un tesista.

La Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, sin su apoyo este proyecto no hubiera sido posible.

Mis colegas del IED. Compartir Recuerdo. Esperaron mi regreso con los brazos abiertos.

A mi numerosa y valiosa familia, cerca, lejos y en los distintos acontecimientos: siempre juntos.

Y a todos aquellos que hicieron parte de esta significativa experiencia.

Resumen

Al revisar la literatura sobre el Cuerpo del docente, constatamos la incipiente producción académica en el campo de la educación; lo que deja entrever que el cuerpo ha pasado casi desapercibido en las investigaciones interesadas por el sujeto docente (Cabra Ayala y Escobar, 2014; Martínez Álvarez y González Calvo, 2016; Sparkes, 1996, entre otros). Por esta razón, realizamos un proceso de *investigación-creación narrativa*, para proponer comprensiones sobre el cuerpo del docente a partir de la creación de relatos breves de experiencias vividas en la profesión: Corporrelatos. Partimos del supuesto de que para comprender algo del cuerpo-que-somos (Rico Bovio, 1998), es preciso contar una historia (Bruner, 2003; Bolívar, 2002). Dado que vivimos narrativamente nuestras vidas y porque la entendemos en términos narrativos (MacIntyre, 2004), consideramos que la forma narrativa es la apropiada para comprender el cuerpo desde el relato de su experiencia. Del mismo modo, reconocemos que los docentes, como cualquier otro sujeto, están enmarañados en innumerables historias de la profesión que aún no han sido contadas y, por lo tanto, desde un punto de vista narrativo, estarían en busca de relato y de narrador (Ricoeur, 2006).

Por esta razón, propusimos una metodología de creación narrativa que inicia con la identificación de marcas en el cuerpo de experiencias vividas en la profesión, para rememorarlas y recuperarlas a través de la construcción de tramas narrativas (corporrelatos). En esta práctica creativa, los docentes participantes crearon un corpus de 30 corporrelatos que dan cuenta de experiencias particulares de ser cuerpos docentes en distintos acontecimientos de la profesión. Los resultados del proceso analítico y creativo del corpus narrativo son reconfiguraciones *analíticas* (ocho comprensiones sobre el cuerpo del docente) *y poéticas* (un libro ilustrado*)*. Estos productos no solo amplían, profundizan y robustecen los significados y

las cualidades de las experiencias de ser cuerpos docentes, sino también alimentan la incipiente literatura sobre el cuerpo del docente en la investigación educativa y proponen una metodología narrativa para indagarlo.

Las comprensiones configuradas sobre el cuerpo del docente están referidas a aspectos como: 1) la necesidad de encarnar una apariencia social del rol docente, 2) el autoritarismo que modela los cuerpos docentes con mano dura, 3) los aspectos maternales y emocionales que modelan los cuerpos docentes en el contacto con los estudiantes, 4) el padecimiento del despojo de todo valor docente a manos de los colegas, 5) los docentes homosexuales como masculinidades subordinadas en la profesión, 6) la frustración pedagógica como una carga emocional que deteriora el cuerpo del docente, 7) las alteraciones en la salud que amenazan la disposición del cuerpo docente y, finalmente, 8) el cuerpo sindical del magisterio: un legado que se escribió con la vida y el cuerpo en la lucha.

Palabras claves: docente, cuerpo del docente, investigación-creación narrativa, corporrelato.

Resumé

Reconfigurations Narratives des expériences d'Être des corps des enseignants

En étudiant la littérature sur le Corps de l'enseignant, nous observons que sa production académique est naissante dans le domaine de l'éducation : la question du corps passe quasiment inaperçue dans les recherches autour du sujet enseignant (Cabra Ayala y Escobar, 2014; Martínez Álvarez y González Calvo, 2016; Sparkes, 1996, entre autres). Pour cette raison, nous menons un processus de *recherche-création narrative* pour proposer des clés de compréhension sur le corps de l'enseignant en s'appuyant sur la création de brefs récits d'expériences vécues dans la profession. Nous partons de l'hypothèse que pour comprendre quelque chose sur le *corps-que-nous-sommes* (Rico Bovio, 1998), il est nécessaire de raconter une histoire (Bruner, 2003; Bolívar, 2002). Étant donné que nous vivons notre vie de manière narrative et parce que nous la comprenons en termes narratifs (MacIntyre, 2004), nous considérons que la forme narrative est appropriée pour comprendre le corps à partir des récits de son expérience. De la même manière, nous reconnaissons que les enseignants, comme n'importe quels autres sujets, sont empêtrés dans d'innombrables histoires de la profession qui n'ont pas encore été racontées, et qui, d'un point de vue narratif, sont à la recherche d'un récit et d'un narrateur (Ricoeur, 2006).

Pour cette raison, nous avons proposé une méthodologie de création narrative qui commence par l'identification de marques sur le corps laissées par les différentes expériences vécues dans la profession, afin de se les remémorer et les récupérer au travers de la construction de trames narratives (corpo-récits). A travers cette pratique créatives, les enseignants ont créés un corpus de 30 corpo-récits qui rendent compte des expériences particulières d'être des corps d'enseignants lors de différents événements de la profession. Les résultats du processus analytique et créatif du corpus narratif sont des reconfigurations *analytiques* (huit

compréhensions analytiques du corps d'enseignant) *et poétiques* (un livre illustré). Ces résultats non seulement élargissent, approfondissent et renforcent les significations et les qualités des expériences vécues, mais alimentent aussi la littérature naissante sur l'étude du corps de l'enseignant dans la recherche en éducation et proposent une méthodologie narrative pour l'étudier.

Les modes de compréhension du corps de l'enseignant font référence à plusieurs aspects comme : 1) l'incarnation d'une apparence sociale du rôle de l'enseignant, 2) l'autoritarisme qui modèle les corps des enseignants d'une main de fer, 3) les aspects maternels et émotionnels qui façonnent les corps des enseignants au contact des étudiants, 4) la souffrance d'être dépossédé de toute valeur pédagogique entre les mains des collègues, 5) les enseignants homosexuels en tant que masculinités subordonnées dans la profession, 6) la frustration pédagogique en tant que charge émotionnelle qui détériore le corps, 7) les altérations de santé qui menacent la disponibilité du corps de l'enseignant et, enfin, 8) le corps syndical enseignant : un héritage qui a été écrit avec la vie et le corps en lutte.

Mots clés: enseignants, corps de l'enseignant, recherche-création narrative, corporécit.

Abstract

Narrative reconfigurations from the experiences of being teachers' bodies

A review of the literature on the Teacher's Body shed light on the lack of academic output in the field of education dealing with this topic, which implies that the body has almost gone unnoticed by research on issues regarding teachers (Cabra Ayala y Escobar, 2014; Martínez Álvarez y González Calvo, 2016; Sparkes, 1996, among others). We conducted a *narrative research-creation* process to outline a proposal that allowed us to understand the teacher's body from the creation of short stories to tell the experiences lived by teachers: body stories. Our assumption is that to understand part of the concept of "body we are" (Rico Bovio, 1998), we need to tell a story (Bruner, 2003; Bolívar, 2002). As we live our lives in a narrative way and understand them in terms of narration (MacIntyre, 2004), we believe that the narrative approach suits the purpose of understanding the body from the stories that tell its experience. Likewise, we also acknowledge that teachers, like other subjects, are immersed in a myriad of stories coming from their professional practice which have not yet been told. From a narrative approach, these stories want to be told and are looking for a storyteller (Ricoeur, 2006).

Hence, we proposed a methodology of narrative creation to identify the body landmarks for the different experiences these bodies had lived during their teacher practices, so that we could recount and regain such living experiences by building up storytelling (body stories). This creativity approach allowed participant teachers to build a corpus of 30 body stories that account for the particular experiences of being a teacher's body within the different events that take place in their professional practices. Findings from the analytical and creative process of the narrative corpus provided both some *analytical* reconfigurations (8 analytical

understandings on the teacher's body) and a poetic reconfiguration (an illustrated book). These outputs not only expand, foster and strengthen what it means to be a teacher's body, but they also increase the emerging literature on studies regarding the teacher's body in the field of educational research. They also suggest a narrative approach for research on this.

Understanding the teacher's body involves the following aspects: 1) the need of playing the social role that the teacher is expected to play, 2) the authoritarianism that heavily-handedly shapes the teacher's body, 3) the maternal and emotional issues that shape the teachers' bodies when they are in contact with their students, 4) the shedding of their value as teachers which is caused by their same colleagues, 5) the homosexual teachers whose masculinity is subordinated within their profession, 6) the pedagogical frustration as an emotional burden that damages their body, 7) the health complications that threaten the teacher's body abilities, and, finally, 8) the teachers' union, a legacy that has been built with struggling lives and bodies.

Key words: teacher, teacher's body, narrative research-creation, body story.

Deseo subrayar la recurrente presencia del plural en primera persona. Su uso responde menos a la sedimentación de la tradición y más al reconocimiento de quienes participaron en este proceso y, en algo, para sentirme acompañado en la soledad de la escritura.

El "nosotros" sintetiza las voces de quienes crearon las narrativas, promovieron las discusiones, propusieron las ilustraciones y alentaron al investigador. Acciones humanas que ayudaron a llegar al anhelado destino de un tesista.

Contenido

RESUMEN **6**

RESUME **8**

ABSTRACT **10**

INTRODUCCIÓN **20**

1. LA NECESIDAD DE ESTUDIAR EL CUERPO DEL DOCENTE **24**

1.1 La emergencia de los estudios del cuerpo en Latinoamérica y en la escuela 26
1.2 El docente estatal en Colombia: entre sujeto de la enseñanza y funcionario del Estado 36
1.3 ¿Qué se ha estudiado sobre el cuerpo del docente? 45
1.4 Objetivos 58

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA COMPRENDER EL CUERPO DEL DOCENTE **60**

2.1 El *cuerpo-que-somos* como realidad situada 63
2.2 La consciencia estimativa del *cuerpo-que-somos* 66
2.3 La narrativa recupera y es fuente de comprensión de la experiencia del cuerpo 69
2.3.1 Vivimos y comprendemos narrativamente nuestras vidas 69
2.3.2 Para comprender algo del cuerpo-que-somos, es preciso contar una historia 78
2.4 Las marcas en el cuerpo nos vinculan con los acontecimientos vividos 81
2.5 Una configuración teórica para indagar el cuerpo del docente 84

3. CORPORRELATO: UNA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN NARRATIVA PARA INDAGAR EL CUERPO DEL DOCENTE **90**

3.1 Discusiones y perspectivas sobre la Investigación-creación 91
3.2 Una propuesta empírica en la investigación narrativa 103

3.3 El Corporrelato: una propuesta para comprender el *cuerpo-que-somos a* través de la construcción de tramas narrativas 107
3.3.1 La narrativa en la investigación sobre la experiencia docente 108
3.3.2 Pasar el cuerpo por la consciencia 109
3.3.3 La trama narrativa resuelve la paradoja de la experiencia del cuerpo 110
3.3.4 Las cualidades pre-narrativas de la experiencia del cuerpo 111
3.3.5 Las marcas en el cuerpo nos vinculan con la pre-narratividad de la experiencia 112
3.3.6 De la experiencia viva a la experiencia narrada: la construcción de la trama narrativa 113
3.3.7 La intersección entre el mundo del corporrelato y el mundo del lector investigador 121
3.4 Modos de analizar el corpus narrativo 123
4. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA EN EL ESTUDIO DEL CUERPO DE DOCENTES ESTATALES DE COLOMBIA 129
4.1 Creación de corporrelatos 131
4.1.1 Preconfiguración: ¿A qué acontecimientos refieren las marcas? 133
4.1.2 Configuración: ¿Cómo configurar la experiencia viva en la trama narrativa? 134
4.1.3 Reconfiguración: El análisis de los corporrelatos 135
4.2 Proceso de reconfiguración analítica y creativa del corpus narrativo 136
4.2.1 Momento 1. La codificación de los corporrelatos 137
4.2.2 Momento 2. Significados de las marcas en el cuerpo 139
4.2.3 Momento 3. Síntesis de experiencias de ser cuerpos docentes 140
4.2.4 Momento 4. Interpretación de las síntesis de experiencias de ser cuerpos docentes 141
4.2.5 Momento 5. Compresiones del cuerpo del docente 145
4.2.6 Momento 6. Triangulación en el proceso de creación de las ilustraciones 148
5. CORPORRELATOS: NARRACIONES DE SER CUERPOS DOCENTES 151
5.1 Corporrelatos 152
1. Un amigo no lastima de esta manera 153
2. ¿Me iba a meter otra vez en ese infierno ahora cómo profe? 154
3. La cosa no pintaba tan mal 155
4. Una experiencia que no he podido olvidar 156
5. Un día cualquiera 158
6. El otro en el bus 158
7. Poniéndome el traje 159
8. El punto en la diana 160
9. ¡Seguimos en pie de lucha! 161
10. Una bestia gigante en mi camino 162
11. “Se trata de estrés” 164
12. Cada vez más exhausta 166
13. ¡Hasta el cuello! 166

14. Un proyecto que va perdiendo el pulso 167
15. ¡El colmo! 167
16. Una profesión de ires y venires 168
17. Un giro inesperado 168
18. Angie 169
19. El colon 170
20. El niño rebelde de la clase 170
21. Advertencias 171
22. El reto 171
23. Gusano 172
24. Salvajes 172
25. Mi deseo por enseñar en el preescolar 173
26. Las marcas que la profesión ha dejado en mí 174
27. Un chaparrón de realidad 175
28. Crónica de una enfermedad 176
29. Show must go on… 176
30. La fiesta soy yo. 177
5.2 La configuración de la experiencia viva del cuerpo en las tramas narrativas 178
5.2.1 Experiencias en común, configuraciones diversas 185
5.2.2 La temporalidad de los acontecimientos causales de las marcas en el cuerpo 186
5.2.3 La inteligibilidad del cuerpo en la configuración de sus acciones 188
5.2.4 La configuración de la identidad narrativa de ser cuerpo docente 191
5.2.5 La anagnórisis y el pathos en las experiencias narradas 195
5.2.6 El uso del lenguaje figurativo para sintetizar la experiencia del cuerpo 197
5.2.7 La presencia de la intertextualidad en la configuración de las tramas 202
5.2.8 Algunos puntos a considerar sobre los corporrelatos 204

6. Resultados Analíticos y Creativos: Las compresiones del cuerpo del docente / El libro ilustrado 206

6.1 La encarnación de una apariencia social de la profesión para ser reconocido como docente 208
6.1.1 “La profesión se dibuja en cada espacio de nuestro cuerpo” 209
6.1.2 “Soy una maestra que nada entre la pecera” 213
6.1.3 “Soy el libreto de un acto performativo llamado maestro” 218
6.1.4 Discusión 223
6.2 El cuerpo autoritario modela con “mano dura” los cuerpos de los estudiantes 230
6.2.1 “Cuando me pongo muy enojada, me convierto en otra” 231
6.2.2 “Con mano dura y paso firme” 234
6.2.3 “¿Cómo me había ido con los salvajes?” 236
6.2.4 “Escúcheme gusano” 238

6.2.5 Discusión 241
6.3 La afectividad: aspectos maternales y emocionales que modelan los cuerpos docentes 245
6.3.1 “Mi segunda mamá” 246
6.3.2 “Cuando me contó, hice todo lo posible para no llorar” 250
6.3.3 “Se llevaron al niño y no pude darle comida” 253
6.3.4 “Yo sentí que era un profe nuevo” 256
6.3.5 “La soledad me hizo volver al circo” 259
6.3.6 Discusión 262
6.4 Padecer el despojamiento de todo valor docente a manos de los colegas 266
6.4.1 “Me sentí como la mujer a la que querían apedrear” 268
6.4.2 “Un amigo no te lastima de esta manera” 273
6.4.3 “Se está comportando como el niño rebelde de la clase” 278
6.4.4 Discusión 281
6.5 Ser un docente “gay”: “masculinidades subordinadas” en la profesión docente 286
6.5.1 “¿Me iba a meter otra vez en ese infierno ahora como profe?” 288
6.5.2 “Empecé a sentir que la cosa no pintaba tan mal” 292
6.5.3 “Así las cosas, soy un profesor gay que evita parecer gay” 295
6.5.4 Discusión 301
6.6 La frustración pedagógica: una carga emocional que deteriora el cuerpo del docente 303
6.6.1 “Llevo más de 6 años trabajándolo, pero cada vez… más exhausta” 304
6.6.2 “En ocasiones, siento que tanto trabajo y esfuerzo se van a la basura” 308
6.6.3 Discusión 312
6.7 Alteraciones en la salud que indisponen el cuerpo docente 315
6.7.1 “Hay profes que se mueren” 316
6.7.2 “Estar en clases se hacía cada vez más incómodo” 320
6.7.3 “Me he considerado muy fuerte, pero todo se estaba yendo al hueco” 324
6.7.4 “Las marcas físicas que mi profesión ha dejado en mí” 334
6.7.5 El estómago se encogió y supe que llegó el fin de mi hogar 339
6.7.6 Discusión 343
6.8 El cuerpo sindical del magisterio: un legado que se escribió con el cuerpo en la lucha 347
6.8.1 “Seguimos en pie de lucha” 348
6.8.2 “Mis ideales valen más que mi vida” 355
6.8.3 “Aquí estoy… asumiendo la lucha y el paro del magisterio” 364
6.8.4 Discusión 367
6.9 Resultado creativo: Corporrelatos de experiencias docentes (Libro ilustrado) 371
7. CONCLUSIONES 374
7.1 Las comprensiones sobre el cuerpo del docente 375
7.2 Reconfiguraciones poéticas de las experiencias de los cuerpos docentes 384

7.3 Las matrices narrativas que modelan el cuerpo en la profesión docente estatal 385
7.4 Las bondades del corporrelato en la indagación de la experiencia del cuerpo..... 388
7.5 Comprender la profesión docente desde las marcas en el cuerpo 391
7.6 Modos de implementar la metodología del corporrelato 391
7.7 Perspectivas y recomendaciones para futuras investigaciones 392
BIBLIOGRAFÍA 395

ANEXOS 410

Résumé en français : Re-con-figurations des expériences d'être des corps d'enseignants..... 411
La nécessité d'étudier le corps de l'enseignant..... 412
1. Discussions et perspectives sur la recherche-création 414
2. Fondements théoriques pour comprendre le corps de l'enseignant 417
2.1 Une configuration théorique pour aborder l'étude du corps enseignant..... 420
2.2 Le corps se comprend à travers les récits que nous racontons sur ses expériences. 425
2.3 Les marques sur le corps rendent compte de l'expérience vécue 428
3. Le corpo-récit : une proposition pour rendre intelligible le corps-que-nous-sommes à travers l'élaboration de l'intrigue narrative 431
3.1 Faire passer à nouveau le corps par la conscience 432
3.2 Le récit résout le paradoxe de l'expérience du corps en le configurant en un tout : le corps-que-nous-sommes. 433
3.3 Les qualités pré-narratives de l'expérience du corps..... 434
3.4 S'interroger sur les marques sur le corps nous relie au pré-récit de l'expérience..... 435
3.5 De l'expérience vécue à l'expérience narrée : la construction de l'intrigue narrative..... 436
3.6 L'intersection entre le monde du corpo-récit et le monde du lecteur chercheur 441
4. Un exemple de reconfiguration analytique : *Être un professeur homosexuel : "masculinités subordonnées" dans le corps enseignant* 443

Tablas e ilustraciones

Tabla 1. Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos (Bolívar, 2002, p.13). 126

Tabla 2. Docentes participantes en la elaboración de corporrelatos 1321

Tabla 3. Datos generales 1321

Tabla 4. Matriz codificación 138

Tabla 5. Matriz 1 : Significados de las marcas en el cuerpo.....139

Tabla 6. Matriz 2 : Miedo, padecimiento y frustración de ser cuerpos homosexuales en el rol docente.....140

Tabla 7. Matriz 3 : Interpretación de los corporrelatos desde la teoría de la Corporeidad 142

Ilustración 1. Separata de actualización, Informe Especial. Todos los nombres, todos los rostros. Instituto de Estudios sobre la Paz y el Desarrollo (Indepaz), 2018. 28

Ilustración 2. Diseño Metodológico. 130

Ilustración 3. Triangulación en el proceso de re-configuración creativa a través de la ilustración. 150

Ilustración 4. Corporrelatos 152

Ilustración 5. Corporrelato 27 175

Ilustración 6. Corporrelato 28 176

Ilustración 7. Corporrelato 29 176

Ilustración 8. Corporrelato 29 177

Ilustración 9. Imagen tomada del film Madagascar 3: De marcha por Europa.....203

Ilustración 10. La Marcha del hambre (González,2017).....352

Ilustración 11. La Marcha del Silencio, 1966. (Pallares, 2007) 353

Ilustración 12. Paro de docentes de 2017. (El espectador, 2017) 354

Ilustración 13. Comunicado a la Opinión Pública en Paro de maestros -Fragmento-. 356

Ilustración 14. Escuadrón del Esmad. (Temblores ONG, p. 33).....358

Ilustración 15. Arremetida del Esmad contra la docente 359

Ilustración 16. Agresiones del Esmad a maestros. Tweets publicados por la Revista Semana (09, junio, 2017).....361

Introducción

La pregunta por el rol y la experiencia del cuerpo, en los distintos ámbitos de la vida social y cotidiana, ha tomado fuerza en las últimas décadas en Latinoamérica (Castillo Ballén, 2015; Citro, 2010; Pedraza Gómez, 2007; Rico Bovio, 1998). Las diversas producciones académicas en las ciencias sociales, humanas y artísticas han problematizado los modos como los sujetos han encarnado y vivido los significados, valores y acontecimientos del contexto latinoamericano. Estas encarnaciones han estado situadas, históricamente, en acontecimientos relacionados con la colonización, la modernidad, el blanqueamiento, el progreso, el patriarcado, las guerras, el poder, la religión, el capitalismo, las violencias, la moda, el consumismo, el género… que han hecho de los cuerpos su objetivo (Castillo Ballén, 2017).

En estos abordajes, el campo de la educación se ha enriquecido de reflexiones que cuestionan el sistema educativo y la función de la escuela en la configuración del cuerpo/sujeto estudiante (Cabra Ayala y Escobar, 2014). Así como poner en evidencia al cuerpo como objeto de poder, el cual ha sido utilizado para el modelamiento de la nueva identidad de los Estados latinoamericanos en la modernidad (Pedraza, 2014) y para la formación de sujetos dóciles y subordinados. De ahí el interés de la pedagogía crítica en propiciar una mirada crítica a las practicas educativas que promueven valores hegemónicos en la construcción de la subjetividad de los estudiantes; pues considera que las escuelas no sólo son lugares de instrucción, sino "arenas culturales donde ideologías y formas sociales heterogéneas comisionan en una irrefrenable lucha por la dominación" (Mclaren, 1997, p. 48). De modo que los estudiantes suelen ser privilegiados o subyugados en función del género, la clase social, la etnia, la sexualidad…

Sin embargo, con relación al cuerpo del docente, la literatura internacional y colombiana aún es incipiente (Cabra Ayala y Escobar, 2014; Martínez Álvarez y González Calvo, 2016; Sparkes, 1996; Villalba Labrador, 2019). En particular, en estudios que se aproximen desde la compenetración del *yo* y el *cuerpo* como condición corpórea de la vida; cuyos atributos emocionales, físicos, psíquicos y sociales se ponen en juego en las esferas personal, sociales y simbólicas (Pedraza, 2004) de la profesión. Este vacío sugiere un terreno fértil, en perspectivas, aspectos y posibilidades metodológicas, para interrogar la condición corporal del docente, en cuyas interacciones el cuerpo cobra uno u otro valor (Pedraza, 2009). Por estas razones, nos hemos comprometido con un proceso de *investigación-creación-narrativa,* para indagar sobre el cuerpo del docente a través del relato de su experiencia. Este proceso se configuró a partir de la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué comprensiones del cuerpo del docente emergen de los corporrelatos creados por docentes estatales de Colombia?

Desde lo teórico, comprendemos el cuerpo a partir de la teoría de la corporeidad de Arturo Rico Bovio (1998). El autor propone una ruptura con la dualidad cartesiana, para declarar que no tenemos un cuerpo, sino que *somos-un-cuerpo* como realidad situada que incorpora aspectos perceptibles e imperceptible en su configuración holística. Esta configuración puede ser comprendida en tres subniveles de la corporeidad: biogénicas, sociogénicas y noogénicas. Además, de estar estrechamente interrelacionada e identificada con las prácticas y significados vigentes de un determinado grupo social. De modo que la consciencia estimativa que cada uno tiene de su cuerpo y las concepciones del contexto sociocultural donde vive interactúan recíprocamente y regulan tanto el comportamiento como la corporeidad. Para especificar sobre el *cuerpo-que-somos* en rol docente, acudimos a los planteamientos de Goffman (1997), quien reconoce que las personas interpretan distintos roles en la vida social que desempeñan a diario. De modo que, en un escenario específico, el sujeto hace un determinado uso del cuerpo para convencer a los otros de su actuación. Este uso expresivo del cuerpo le permite ocultar o transmitir aquello que desea expresar y que los demás esperan de su rol en las distintas interacciones. De ahí que cuerpo y sujeto no pueden concebirse por separados en la acción dramática, pues ellos proceden el uno del otro en la definición de la situación: ser docente. Entonces, cuando hablamos del cuerpo del docente nos estamos refiriendo al sujeto que encarna la profesión docente y, de acuerdo con la consciencia estimativa que tenga del cuerpo en el rol, hace un determinado uso expresivo del cuerpo y

vivencia situaciones o acontecimientos específicos que repercuten en las tres dimensiones de la corporeidad (biogénicas, sociogénicas y noogénicas). Por lo tanto, en el cuerpo se van inscribiendo y reconfigurando las marcas de las vivencias y de los significados sociales de la profesión.

Por otro lado, partimos del supuesto de que para comprender algo *del cuerpo-que-somos* (Rico Bovio, 1998), es preciso contar una historia (Bruner, 2003; Bolívar Botía, 2002). Dado que vivimos narrativamente nuestras vidas y porque la entendemos en términos narrativos (MacIntyre, 2004), consideramos que la forma narrativa es la apropiada para comprender el cuerpo a partir de los relatos de su experiencia. La vida tiene que ver con la narración y se narra. De ahí que reconozcamos a los docentes como sujetos enmarañados en historias aún no contadas de la profesión, en busca de relato y narrador (Ricoeur, 2006). De ahí que, en las últimas décadas, la investigación educativa y las ciencias sociales han utilizado la narrativa como fuente de indagación de la experiencia humana (Bolívar Botía, 2002; Manen, 2003; Quintero Mejía, 2018).

Por todo esto, hemos propuesto el corporrelato como una apuesta metodológica para recuperar aquellas experiencias vividas en la profesión a través de la trama narrativa. El atributo principal del corporrelato es hacer inteligible el cuerpo del docente en el relato de su experiencia. El docente narrador estará dispuesto a preguntarse por su condición corporal a partir del reconocimiento de marcas que la experiencia docente ha dejado en su cuerpo, para rememorarlas y, luego, recuperarlas a través de la construcción de la trama narrativa. El proceso de creación de corporrelatos finaliza con la lectura analítica del investigador y la ilustradora, quienes ampliarán, profundizarán y sobre significarán las cualidades y los significados de las experiencias de ser cuerpos docentes.

Consideramos que el proceso temporal de creación de corporrelatos tomó un movimiento similar a la triple mimesis de Ricoeur (2004, 2006): una circularidad que tuvo su origen en la experiencia viva del cuerpo que se rememora (mimesis I); la cual se configuró a través de la construcción de la trama narrativa: el corporrelato (mimesis II); y se re-configuró en el encuentro con la artista y el investigador: la intersección del mundo del texto con el mundo del lector (mimesis III). Por todo esto, en la circularidad mimética, que desplegó el referente hacia los objetivos de la investigación, el corporrelato asumió una función intermedia y mediadora entre la mimesis I y la mimesis II, es decir, ser el puente entre los docentes

narradores y el investigador/creador; entre la experiencia viva y la experiencia reconfigurada del cuerpo.

Como resultados del proceso metodológico, los docentes crearon un corpus de 30 corporrelatos que dieron cuenta de diversas experiencias vividas en la profesión. El proceso de reconfiguración analítica y creativa de este corpus propone como resultados de investigación: 1. Ocho compresiones analíticas sobre el cuerpo del docente y 2. un libro ilustrado como reconfiguraciones poéticas de las cualidades y los significados de las experiencias de ser cuerpos docentes. Los resultados concluyen la investigación-creación narrativa respondiendo a la pregunta de indagación.

Finalmente, las comprensiones analíticas sobre el cuerpo del docente están referidas a aspectos como: 1) la necesidad de encarnar una apariencia social del rol docente, 2) el autoritarismo que modela los cuerpos docentes con mano dura, 3) los aspectos maternales y emocionales que modelan los cuerpos docentes en el contacto con los estudiantes, 4) el padecimiento del despojo de todo valor docente a manos de los colegas, 5) los docentes homosexuales como masculinidades subordinadas en la profesión, 6) la frustración pedagógica como una carga emocional que deteriora el cuerpo del docente, 7) las alteraciones en la salud que amenazan la disposición del cuerpo docente y 8) el cuerpo sindical del magisterio: un legado que se escribió con la vida y el cuerpo en la lucha. Como resultado creativo, se elaboró un libro ilustrado que presenta, de manera poética, las cualidades y los significados de las experiencias narradas en el rol docente. De modo que, además del lenguaje teórico de la tesis, se les entrega a los lectores el mundo corporal de la docencia, ilustrado y narrado, desde los cuerpos de los docentes.

Libro ilustrado adjunto al documento de tesis.

1. La necesidad de estudiar el cuerpo del docente

En las últimas décadas, el tema del cuerpo ha ocupado un lugar privilegiado en el debate contemporáneo latinoamericano (Castillo Ballén, 2015; Citro, 2010; Pedraza Gómez, 2011; Rico Bovio, 1998), tomando relevancia para las ciencias sociales y humanas, al considerarse "un elemento fundamental de la vida individual, social, cultural y política" (Pedraza Gómez, 2014, p. 9), y un prisma para observar procesos históricos y socioculturales de cómo se ha configurado la existencia humana en las distintas sociedades (Turner, 1989). Si bien la modernidad comprendió el cuerpo como sustancia física, orgánica, res extensa; las perspectivas ontológicas y epistemológicas contemporáneas han resignificado su comprensión en una polivalencia de sentidos relacionados con la condición corpórea de la vida; con la biopolítica y el biopoder; con la persona y las esferas personal, social y simbólica; con el cuerpo vivo y vivido (Pedraza, 2004, p.66).

En el campo de la Educación, el debate sobre el cuerpo toma relevancia con la vuelta al sujeto en las ciencias sociales (Arévalo Vera y Hidalgo Kawada, 2015). De acuerdo con Mclaren (1997), el estudio del cuerpo posibilita una mirada crítica a las prácticas educativas que promueven la encarnación de valores culturales hegemónicos en los estudiantes: la sedimentación ideológica de la estructura social en la subjetividad. En Colombia, el cuerpo del estudiante y sus manifestaciones devino un asunto de moda en las investigaciones educativas, a partir de los conceptos propuestos por Foucault para comprender el ejercicio del poder en la escuela (Cabra Ayala y Escobar, 2014; Pedraza Gómez, 2007).

Sin embargo, la literatura académica sobre el cuerpo del docente es aún incipiente; no solo en Colombia (Villalba Labrador, 2019), sino también desde una percepción internacional (Arévalo Vera y Hidalgo Kawada, 2015; Martínez Álvarez y González Calvo, 2016; Pujade-Renaud, 2005; Sparkes, 1996; Tarruella y Rodríguez, 2008). Lo que refleja la "casi-ausencia" del cuerpo del docente en la investigación educativa y en la formación inicial y permanente del profesorado (Martínez Álvarez y González Calvo, 2016). Por lo anterior, urge la necesidad de indagar el cuerpo del docente para comprender la profesión como fenómeno social, cultural e histórico que modela los cuerpos y las experiencias de quienes encarnan la profesión. Urge la necesidad de indagar por los cuerpos subjetivamente experimentados en la labor docente; al reconocer que el género, la edad, la clase social, la capacidad física, la identidad, el cansancio, el estrés… se expresan en los distintos acontecimientos de la profesión: el cuerpo hace parte del yo del docente (Sparkes, 1996, p.101).

Ampliamos estos planteamientos sobre la necesidad de estudiar el cuerpo del docente en tres apartados: 1) la emergencia de los estudios del cuerpo en Latinoamérica y en la institución escuela, 2) la situación actual del docente estatal en Colombia y, finalmente, 3) una aproximación a las diversas formas de indagación sobre el cuerpo del docente en la literatura internacional.

1.1 La emergencia de los estudios del cuerpo en Latinoamérica y en la escuela

Preguntarnos por el cuerpo del docente es anclarnos a la pregunta por el cuerpo que ha venido estudiando la comunidad académica latinoamericana en las ciencias sociales, las humanidades y las artes desde de los años ochenta; con mayor preponderancia en las últimas décadas (Castillo Ballén, 2015; Citro, 2010; Rico Bovio, 1998). Dichos esfuerzos han contribuido a ensanchar el terreno de la indagación, la formación de nuevos investigadores y la consolidación de espacios de intercambios y publicación de saberes [1], a fin de reflexionar y comprender, desde diferentes abordajes teóricos y metodológicos, el rol y la experiencia del cuerpo en distintos ámbitos de la vida social y cotidiana: el trabajo, la salud, la estética corporal, el arte, la religión, el deporte, la educación, las diversas instituciones… (Castillo Ballén, 2015). Para Silvia Citro (2010), los autores han abordado la compleja realidad social latinoamericana desde diferentes disciplinas, "partiendo de aquello que les sucede a las corporalidades de las personas; algo muy elemental, y a la vez tan sustancial, que las ciencias sociales por mucho tiempo parecieron olvidar" (p.12).

Los estudios del cuerpo en Latinoamérica emergieron con la pregunta por el cuerpo en la modernidad Latinoamérica, cuyos resultados han sido significativos para comprender los cuerpos en la actualidad y, de manera fructífera, en el campo de la educación (Citro, 2010; Pedraza Gómez, 2011, 2014, 2007). Zandra Pedraza (2009) develó el modo como se utilizó un tipo de conocimiento y de sentido del cuerpo en la modernidad para la formación y consolidación de los estados nacionales en América Latina. Esta política de modernización centró sus esfuerzos en la encarnación de la perspectiva corporal occidental, estableciendo un orden corporal en la población, para afrontar las condiciones de la existencia humana en el tránsito hacia "el progreso". De esta manera,

> …la educación, la división sexual del trabajo simbólico, los procesos de higienización, los programas de intervención en la familia, las formas de atención a la niñez y la juventud, entre muchos otros, responden a modalidades de gobierno encaminadas a

[1] Por ejemplo, *El Giro Corporal en Colombia*, https://comunidad.udistrital.edu.co/girocorporal/; *El Encuentro Latinoamericano de investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas en América Latina*, https://www.antropologiadelcuerpo.com/index.php/simposios-overview/simposios-en-otros-congresos-3; *La revista Corpo-Grafías: estudio críticos de y desde los cuerpos*, https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/CORPO.

> gestar e invertir un capital cultural y simbólico, expuesto en actos "performativos" de la subjetividad en los que el habitus traduce las complejas relaciones de clase, raza, sexo, edad y localización geopolítica latinoamericana. (Pedraza Gómez, 2009, p.160)

La convicción de que la identidad se forja en un proceso que ocurre en y con el cuerpo fue uno de los elementos constitutivos del proyecto moderno en Latinoamérica. En consecuencia, sus habitantes adoptaron nuevas maneras de hacer y de dar cuerpo a la nueva identidad nacional. Esta encarnación ha sido el corpus de estudio de investigadores, artistas y activistas que observan los rasgos y los significados de la identidad social para comprender las condiciones corporales de la existencia humana latinoamericana. Dichas cualidades de la corporeidad son observables gracias a la "gramática corporal".

> La presencia, la fisonomía, la imagen, el arreglo, la figura, el vestido, el aspecto, los contenidos emocionales y sus expresiones, los ademanes y las gesticulaciones, algunos de los elementos tenidos en cuenta en una gramática corporal mediante la cual la apariencia desborda la palabra y el poder de comunicación atribuido al cuerpo. (Pedraza Gómez, 2009, p.162)

En Colombia, la identidad nacional ha estado marcada por distintas fuerzas: una historia de costumbres coloniales, un proyecto moderno civilizatorio y las numerosas guerras y violencias relacionadas con el poder político, el territorio y el narcotráfico. Fuerzas que, de una manera u otra, han hecho de los cuerpos su objetivo. Si nos percatamos en los últimos 50 años del conflicto armado, la historia colombiana da cuenta de la ferocidad y la degradación contra los cuerpos y su impacto en la población civil. Según el Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, de aquí en adelante GMH (2013), entre 1958 y 2012 el conflicto armado ocasionó la muerte de por lo menos 220.000 personas. El 85% correspondieron a civiles y el 18,5% a combatientes. Ocho de cada 10 muertos en Colombia por el conflicto armado ERAN madres, padres, niños, trabajadores, campesinos, estudiantes o profesores; CIVILES en condiciones de pobreza, pertenecientes a grupos étnicos o/y habitantes de las regiones más apartadas del desarrollo económico de las grandes ciudades: lugares sin presencia del estado.

> Él [alias El Flaco] me ofendía demasiado. Me decía: "Hijueputa: usted es para cuidar a los hijos no para andar en fiestas". A otra muchacha que rapó ese día, la rapó en la calle, en público, a las 10 a. m. Aquí en el pueblo sólo fue a nosotras tres, sólo ese día 31 de octubre de 2004. Cuando me hicieron eso, yo tenía dos meses de embarazo […] Yo

tenía que usar pañoleta porque me daba pena que me vieran así, calva. Me sentía apenada con la gente de mi pueblo. Ellos no me molestaban. Yo constantemente salía con pañoleta o con paño, yo no salía calva, pelada a la calle. Yo sufro de adormecimiento de cabeza, dolor de cabeza, quedé sufriendo de ese dolor de cabeza. Yo no dormía, temiendo, angustiada, desesperada. En el hospital yo dije que había sido el marido mío, no dije que los paramilitares, pero la doctora no me creyó, dijo que ella sabía qué era. (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p.81)

Según el informe del GMH (2013), las cifras son más vergonzosas: 27.000 personas fueron víctimas de secuestros y 5.000.000 de personas han sido desplazadas forzosamente de sus tierras para sobrevivir en las calles de las grandes ciudades. Además de miles de desapariciones forzadas, asesinatos a líderes políticos y defensores de derechos humanos, ataques a poblaciones civiles, destrucción de pueblos, atentados terroristas en ciudades, violencia sexual y de género, reclutamiento ilícito de menores de edad, minas antipersonas… Una guerra diseñada para enmudecer, incapacitar, excluir, desaparecer, torturar, amenazar, amedrentar y eliminar a los cuerpos.

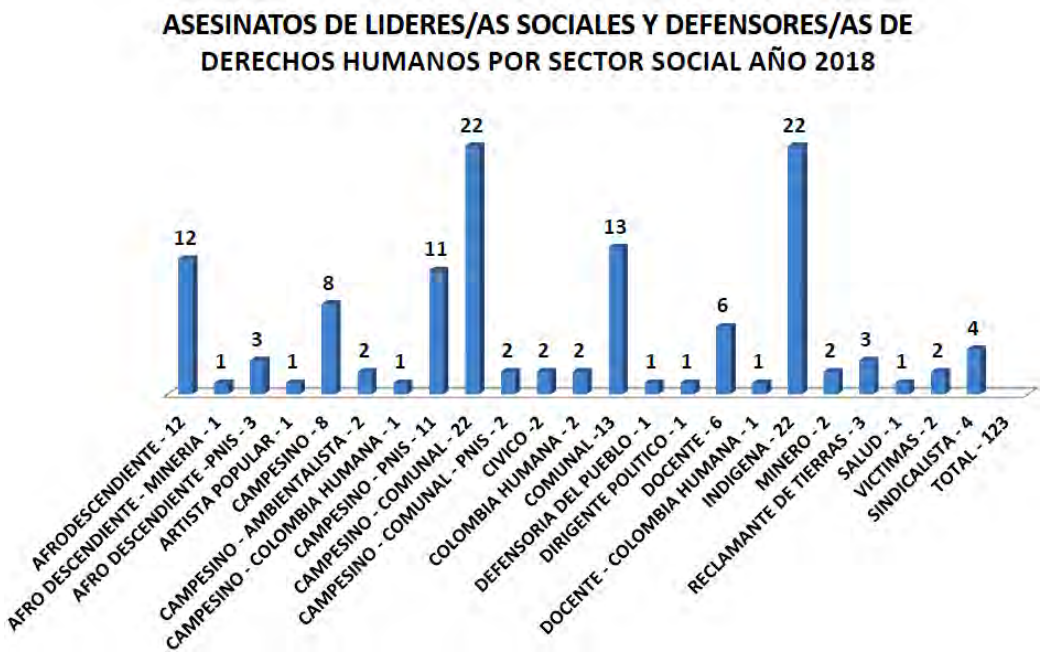


Ilustración 1. Separata de actualización, Informe Especial. Todos los nombres, todos los rostros. Instituto de Estudios sobre la Paz y el Desarrollo (Indepaz), 2018.

Entre los asesinatos de líderes sociales que se denunciaron en el 2018 en Colombia, los docentes fueron una población civil de este objetivo, como se ilustra en la gráfica anterior. La

Federación Colombiana de trabajadores de la Educación (FECODE)[2] denunció que 150 docentes fueron amenazados y tres asesinados durante el primer semestre del año 2018[3]. El caso de la docente Deyanira Ballestas, quien en el mes de Julio de 2018 recibió una llamada que la obligó a desplazarse de su región, es un ejemplo:

> El hombre, en tono amenazante, advierte a la profesora que le van a dar un comunicado ante lo cual ella le reclama por su tono de voz; el reclamo de la docente exalta al sujeto quien le dice: "Vea señora, hágame un favor: coja sus cositas y se me va de la región". Deyanira le respondió: "¿Yo qué mal he hecho? ¿El hecho de trabajar es malo? ¿el hecho de haber elevado un centro educativo es malo? Yo no le veo cuál es el problema". La conversación continuó en medio del reclamo de la docente ante las amenazas que considera injustificadas. El hombre entonces le dice "Qué pena con usted señora Deyanira Ballestas se tiene que ir de esta región o la asesino; usted sabe que nosotros acá asesinamos al que se nos dé la gana. ¿Me entendió?" (El Espectador, 2018)[4]

Este caso revela la compleja realidad de la labor docente en zonas de conflicto armado en Colombia, donde los profesores deben lidiar las demandas de la profesión con los acontecimientos inesperados o cotidianos de la violencia social que se inmiscuye en la escuela. Podemos evidenciar relatos de estas experiencias en la tesis doctoral de Baquero Torres (2016), la cual indagó por las narrativas de maestras acerca del cuidado de niños en un municipio afectado por el conflicto armado. En los relatos, la frustración, el miedo y la violencia conviven con la esperanza de educar.

Por otro lado, las instituciones educativas estatales de las grandes ciudades no escapan a esta violencia social. La realidad escolar y el ejercicio cotidiano de la labor docente están teñidas por distintos tipos de violencia que hacen de sus actores cuerpos vulnerables. Aquello se puede observar en los relatos de los docentes que trabajan en sectores de suburbio donde los grupos armados, la delincuencia, el microtráfico, las pandillas… amenazan la seguridad y la

---

[2] Federación Colombiana de trabajadores de la educación. http://www.fecode.edu.co/

[3] Denuncia expuesta el 04 de julio de 2018 a través de la emisora nacional Bluradio: https://www.bluradio.com/nacion/al-menos-150-docentes-amenazados-y-tres-asesinados-en-2018-denuncia-fecode-183199-ie43647

[4] "Se tiene que ir o la asesino", la amenaza a una profesora en Bolívar. Noticia publicada el 4 de Julio de 2018 en el Espectador. https://www.elespectador.com/noticias/nacional/se-tiene-que-ir-o-la-asesino-la-amenaza-una-profesora-en-bolivar-articulo-798116

vida (Villalba, 2015). Además de la violencia que impera al interior de las escuelas: la *violencia tradicional* ejercida por la concepción autoritaria del docente sobre el estudiante y la *nueva violencia escolar* ejercida entre los estudiantes o de estos sobre los docentes (Parra Sandoval et al., 1992). Esta última se deriva de la crisis de autoridad de los maestros en el entorno escolar. En esta misma línea, Montoya Bentancourt (2016) reconoce que la violencia escolar hacia los maestros es ejercida por diferentes actores de la comunidad escolar (estudiantes, padres de familia, directivos docentes y los mismos colegas) y en distintos acontecimientos de la profesión docente. Veamos el caso de la docente Liliana.

> Sin embargo, a los pocos días, este mismo niño se acercó hacia ella y la amenazó con unas tijeras por haber llamado a su madre a causa de pegarle un chicle en el cabello a un compañero […] Con toda esta situación de Tomás, Liliana siente miedo que el niño, en medio de un impulso por su trastorno psicológico, le pueda arrebatar la vida. Sin embargo, con el paso de los días continuó trabajando como si nada hubiera pasado, pues entiende que son conductas inherentes a su diagnóstico. (p.72)

> Una mamá le dijo a una docente de la escuela que iba a tomar del pelo y arrastrar por la calle a Liliana. Según la madre, porque la docente se la tenía montada a la hija. En ese momento, ella sintió susto, sin embargo, la madre nunca se lo nombró a ella, ni lo hizo. (p.74)

En cualquier modalidad, la violencia suscita emociones negativas en los docentes. El miedo, la ira, la tristeza, la indignación, la ansiedad… configuran una experiencia corporal en la profesión: la vulnerabilidad de los cuerpos cuando ejercen el rol docente. Acontecimientos que los hacen objetos de la violencia escolar y social, dejando secuelas físicas y psicológicas en los docentes (Montoya Betancur, 2016). Veamos otro ejemplo de violencia en el aula de clase.

> El profesor del grado tercero de primaria realizó una evaluación de Ciencias Naturales, colocando un cuestionario de cinco preguntas. Terminado y calificado el examen lo entregó a sus alumnos. Uno de estos, inconforme con su nota de 2.5, le reclama a su profesor preguntándole:
> - ¿Cuánto vale cada pregunta?
> -Una unidad.
> -Yo tengo derecho a una calificación equivalente a 3 – Comenta el alumno.

El profesor atiende al reclamo del alumno, toma el examen, lo revisa de nuevo y aclara:

-La segunda pregunta está regular y vale media unidad.

El estudiante, insatisfecho con la respuesta, se indigna y le dice:

-Lo que pasa es que usted no sabe calificar -. Y llorando agrega;

- Me tiene bronca, hijueputa.

- ¿Cómo? Vuelva a repetir.

-Hijueputa, malparido.

- *¡Salga del salón!* (Parra Sandoval et al., 1992, p.62)

Estos relatos dejan entrever una característica de la profesión: los docentes del estado son los que trabajan con la población más vulnerable de la sociedad colombiana, en contextos de desigualdad e inseguridad social; atendiendo realidades diversas de los educandos y de sus familias: pobreza, desplazamiento, violencia familiar… En Bogotá, por ejemplo, las instituciones educativas distritales de las localidades de Ciudad Bolívar, Bosa, San Cristóbal, Usme, entre otras, acogen, en gran parte, a los hijos de las familias en situación de pobreza, familias desplazadas o reinsertadas de grupos armados a la vida civil. La escuela, entonces, deviene como un escenario de nuevas sensibilidades, experiencias, dificultades y retos para el ejercicio docente.

> Del último concurso de docentes en el Distrito Capital han renunciado cerca de mil maestros… porque son los que no tienen formación pedagógica, los profesionales no licenciados que el Ministerio de Educación está dispuesto a aceptar en la carrera docente — como explican los que encarnan la posición de la queja—. Tal vez, esa sea una razón, pero no la principal; renuncian porque no soportan el clima de las instituciones públicas: agresión, irrespeto, droga, ausencia total de ganas de estudiar… los que tienen una profesión distinta de la docencia, no les toca quedarse allí aguantándoselos y van a rebuscarse en otra parte. Si los licenciados no se van, no es porque estén mejor preparados (porque hayan cursado las asignaturas de pedagogía), sino porque no tienen alternativa. (Bustamante, 2012, p.95)

En estas circunstancias, preguntarnos por el cuerpo en el rol docente toma importancia en la investigación educativa para comprender la compleja experiencia de los sujetos que encarnan la profesión, reflexionarla críticamente y considerar la experiencia del cuerpo en la enseñanza y en la educación. Pues como señalaron Cabra y Escobar (2014), “aunque para las

ciencias sociales y humanas el cuerpo ha sido una presencia muy antigua, solo recientemente se ha constituido como pregunta y campo de investigación" (p. 27).

En cuanto a la relación cuerpo y escuela, empecemos por señalar que la escuela fue uno de los dispositivos utilizados por el Estado colombiano para formar la subjetividad moderna y la sociedad civilizada durante los siglos XIX y XX, con discursos y representaciones sobre la higiene, el progreso, la felicidad, el bienestar y las prácticas de autocontrol (Pedraza 2009, 2011, 2014; Martínez Boom, 2012; Uribe, 2006). En la política de modernización, el ideal de una corporeidad adaptó los cuerpos mestizos al proyecto civilizatorio, con propósitos de producción y acumulación de capital: blanco, varón, casado, heterosexual, disciplinado, trabajador, dueño de sí mismo. Esta representación del "hombre racional occidental" se obtuvo tras estudiar al "otro de la razón", el loco, el indio, el negro, el desadaptado, el preso, el homosexual, el indigente…, en las ciencias humanas (Cabra Ayala y Escobar, 2014, p.58). No obstante, para alcanzar este anhelado proyecto civilizatorio, el Estado tendría dos problemas que enfrentar: la pobreza y el mestizaje.

> ¿Cómo alcanzar con cuerpos tan defectuosos el ansiado progreso, pragmático como el estadounidense, encantador como el francés, eficiente como el alemán, cortés como el inglés, sobrio y señorial como el castellano? Higiene, alimentación, deporte, educación, vestido y modales, amén de habilidad, ingenio, sensibilidad y técnica conjurarían la maldición del mestizaje colombiano. (Pedraza Gómez, 2011, p. 18)

El proyecto encontró la salida al mestizaje a través del blanqueamiento cultural. La escuela, la pedagogía y la educación fueron las formas modernas de disciplina para constituir la subjetividad moderna y la sociedad civilizada (Pedraza Gómez, 2007, p. 9). El deseo de un ser humano ideal alimentó no solo el proyecto educativo de un país, sino de un continente que, desde la colonización, ha sido identificado como la "otredad", con relación a occidente. De modo que la brecha se reduciría a través de la educación, al parecernos más a quienes tienen la "razón".

> …desde finales del siglo XIX apuntaron a educar los cuerpos para la conformación de poblaciones más cercanas a los atributos de las civilizaciones "desarrolladas". La pedagogía "moderna" se enfocó no solo en la escuela, sino además en el niño, ese sujeto que fue emergiendo como nodo de reflexiones pedagógicas y de prácticas corporales orientadas a hacer higiénicos, fuertes y sanos los cuerpos de las generaciones venideras. (Cabra Ayala y Escobar, 2014, p.58)

La escuela fue la estrategia de encarnación de un cuerpo civilizado que prometía el progreso social y económico de la sociedad colombiana del siglo XIX y XX (Herrera Beltrán y Buitrago, 2004). Ciertos rasgos distintivos de la clase Burguesa se extendieron como ejemplo de civilidad para los sectores populares. Movimientos, posturas, gestos, ruidos, vestimenta, alimentación… sugerían el abandono de prácticas y estéticas tradicionales, populares y colectivas que entraban en choque con la idea de un individuo-ciudadano de la urbe desarrollada. En este escenario, el docente fue un actor fundamental, al considerarse un sujeto de alta cultura y un ejemplo para la sociedad, cuya obra es hacer de estos cuerpos mestizos, cuerpos civilizados que traerían el progreso al país (Saldarriaga Vélez, 2002).

Las disertaciones teóricas de Michel Foucault (2002, 2007), relacionadas con las anatomopolítica y la biopolítica, alimentaron el pensamiento crítico sobre el sistema educativo latinoamericano, al subrayar la construcción de subjetividades dóciles y subordinadas, a través de prácticas de disciplinamiento y control, que hacen del cuerpo del estudiante el lugar del ejercicio del poder. En consecuencia, la escuela ha sido cuestionada en su proyecto educativo de contribuir con los propósitos de la modernidad, a través de prácticas corporales de vigilancia y organización de los cuerpos en un orden productivo. Al mismo tiempo, como escenario de saber-poder, la escuela reproduce marcadores de género, clase y jerarquía a través de prácticas como el "ordenamiento de los cuerpos en el espacio, hasta la clasificación de acciones y límites para los sexos, reforzando los ordenamientos más tradicionales y patriarcales de género" (Cabra Ayala y Escobar, 2014, p.14).

En cuanto a la relación cuerpo y conocimiento de la enseñanza, el currículo colombiano asume el modelo educativo eurocentrista que privilegia el conocimiento racional, reproduciendo la dicotomía cartesiana cuerpo-razón, como facultad superior que guía al individuo en la búsqueda del saber y en su constitución como sujeto (Cabra Ayala y Escobar, 2014, p.149). En consecuencia, el cuerpo se disciplina, se aquieta o se "silencia" para favorecer el aprendizaje de representaciones racionales propias de la ciencia moderna (Vaca Escribano, 2007); y se ignora el movimiento como posibilidad vital, creativa y expresiva para transformar y mejorar la vida de los sujetos (Ánjel, 2004). En esta estructuración curricular, la educación física y el deporte se encargaron del cuerpo en la escuela para hacer de éste una máquina: adquirir un rendimiento, una forma, un tono y una condición física para insertarlo en el aparato productivo de la sociedad capitalista (Arboleda, 1997, p. 24). De ahí la implementación mecanicista, repetitiva y funcional del movimiento sin ningún componente reflexivo (Cabra y

Escobar, 2014, 158). Por todo esto, Luz Elena Gallo (2009) ha definido la educación física, en la historia educativa de Colombia, como

> …una disciplina que ha tematizado el cuerpo desde una visión predominantemente naturalista, entendiéndolo fundamentalmente como *res extensa,* como cuerpo objeto, con una visión simplificadora del 'cuerpo máquina' o del procedimiento anatómico y fisiológico del cuerpo en términos de organicidad, instrumentalización, cosificación, prescripción, entrenamiento, desarrollo, optimización y disciplinamiento. De ahí que la Educación Física tome como punto de apoyo imágenes de hombre de la Antropología dualista. (p.232)

Por lo anterior, podemos decir que el sistema escolar colombiano ha reducido la experiencia corporal de los educandos al campo de la motricidad, privilegiando la mente en el proceso educativo. Esto evidencia que la política educativa está lejos de considerar el cuerpo o la corporeidad como un elemento indispensable en la formación integral de los individuos (Arboleda, 1997, p. 83). No obstante, estudios emergentes proponen la formación del estudiante desde las potencialidades creativas, expresivas y significativas del movimiento que conducen al autoconocimiento. Estas nuevas perspectivas resignifican el lugar del cuerpo en la construcción del conocimiento (Benjumea Pérez et al., 2005; Castro Carvajal, 2004).

Por otro lado, si bien la escuela ha sido comprendida como escenario para consolidar el modelo civilizatorio de la modernidad, también se ha comprendido como escenario de resistencias en las últimas décadas. Ante los modos de sujeción del poder disciplinario sobre los estudiantes, coexisten renovadas y diversas formas de resistir que fisuran la identidad de la semejanza, para dar paso a la pluralidad y la diversidad (Cabra y Escobar, 2014). Por lo tanto, en la escuela confluye las manifestaciones corporales como el uso de accesorios, piercings, tatuajes, maquillaje… que evidencian las búsquedas de sentido y significado a la existencia corporal. La pluralidad y la diferencia aparecen como proyecto ético y estético de los sujetos que ya no están ceñidos a cuerpos fijos e inmutables. De ahí que algunos cuestionen seguir considerando la escuela como institución opresora y disciplinaria.

> Consideramos que es momento de cuestionar la idea naturalizada y aceptada de que la escuela es la institución opresiva y disciplinaria que determina a los sujetos a una identidad fija, atrapada en cuerpos dóciles y sumisos. Tal vez es momento de transformar las preguntas que le hacemos a esa realidad polimorfa y compleja que

> llamamos escuela, para comprender mejor cómo la habitamos y qué opciones vitales reales ofrece a los sujetos que la animan. (Cabra y Escobar, 2014, p168).

Para concluir, la emergencia de los estudios del cuerpo en Latinoamérica y en la institución escuela han tenido como propósito problematizar "la condición corpórea de la vida" (Pedraza, 2004, p. 66). El cuerpo no es solo una instancia en el que las culturas inscriben sus lógicas, sino también "un campo donde confluyen todas las fuerzas que se disputan el sentido social en un momento sociohistórico" (Cabra y Escobar 2014, p.168). La experiencia corporal tiene existencia en unas coordenadas socioculturales y espaciotemporales donde se ponen en tensión los poderes dominantes y las formas de resistencias de los sujetos. En este contacto, fluye la identidad y la diferencia. La educación, entonces, ha jugado un papel significativo en la configuración de las identidades latinoamericanas con base en los valores que han constituido el "ideal humano" en cada época y sociedad (Alvarez Gallego, 1991; Mercedes et al., 1999; Pedraza Gómez, 2011, 2014). Sin embargo, en esta sociedad postmoderna, caracterizada por el "supuesto" derrumbe de los grandes relatos, ya no es posible sostener una imagen hegemónica o estereotipada del rol del estudiante. Lo que antes representaba un modelo genérico de educación para la nación, ahora es la expresión del multiculturalismo y de las distintas diversidades, tanto individuales como colectivas, de los distintos contextos socioculturales en donde está situada la escuela. Lo emergente son acciones para superar un modo de escuela que, histórica y socioculturalmente, ha discriminado los cuerpos.

> Desde nuestro punto de vista, la discusión sobre educación multicultural surge en el momento en que ciertos aspectos de la variable cultura, en tanto variable representativa de la diversidad, se introducen en el aula y en la escuela. Cuando existe una presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por razones del color de piel, lengua materna, valores y comportamientos religiosos, y, junto a todo ello y otros elementos más, diferencias socioeconómicas, se reconoce la necesidad de una educación «especial» para atender tales diferencias. Aparece una nueva forma de conceptualizar la discriminación que se practica a través de la escuela: la discriminación por la diferencia cultural. La vieja escuela discriminatoria y reproductora de las diferencias de sexo y clase también discrimina ahora (siempre lo hizo) a quienes pertenecen a grupos culturales diferentes al dominante y hegemónico en ella, y ambas discriminaciones, lógicamente, caminan juntas. (García Castaño et al., 1997)

Desde estas perspectivas, el cuerpo no debe reducirse solo a una interpretación biológica, dado que "en la medida que el sujeto se considera una construcción de la cultura, el cuerpo resulta configurado por ella" (Cabra Ayala y Escobar, 2014, p. 54). De este modo, dotamos al cuerpo de sentidos y significados; le inscribimos códigos y configuramos modos de percibirlos y vivenciarlos en nuestras experiencias cotidianas. La comprensión del cuerpo está vinculada a los modos de la vida humana en sociedad. Por lo tanto, no se concibe un sujeto sin cuerpo; pues es la circunstancia corpórea la que nos configura: "somos cuerpo" (Rico Bovio, 1998). De ahí que los estudios del cuerpo se abran como un campo de posibilidades para las ciencias sociales y humanas.

> En ese sentido, podemos pensar que el cuerpo se está consolidando como un campo de conocimiento propio, ya que no aparece como un subtema o "variable" de otros interrogantes de investigación. Sin embargo, el cuerpo no se indaga por sí mismo, sino que se vincula a aspectos de la subjetividad y de la vida que son preocupación social. […] el cuerpo se ha tornado en eje del proyecto individual y social para muchas subjetividades, y en el marco de dinámicas globales y locales de transformación e interpelación del modelo moderno de civilización. (Cabra Ayala y Escobar, 2014, p. 47)

En nuestro caso, consideramos estudiar el cuerpo del docente desde la experiencia de los sujetos que ejercen la profesión; dado que el "*quienes somos* se define en parte por lo *que hacemos* con nuestro cuerpo" (Morgade, 2009, p.7). Todo lo que podemos decir de la compleja realidad de la profesión parte de aquello que acontece en la encarnación. En este sentido, la corporeidad es fuente de conocimiento de cómo se encarna, se vive y se significa el cuerpo en la profesión. Explorarlo es una tarea que apenas empieza.

1.2 El docente estatal en Colombia: entre sujeto de la enseñanza y funcionario del Estado

Antes de puntualizar sobre el cuerpo del docente, es necesario referirnos al sujeto que se le ha encargado el proyecto educativo en la escuela. Docente, maestro o profesor son sustantivos utilizados en el entorno escolar para identificar a quien asume la tarea de enseñar;

sin embargo, en la literatura, estos sustantivos connotan cualidades sociales e históricas distintas sobre el oficio de enseñar. Quienes suelen utilizar el sustantivo *profesor,* lo hacen para designar al sujeto responsable de un saber específico y de su enseñanza. Para Bustamante (2012), el profesor es agente de un saber expuesto que se tiene que *profesar,* al exponer una elaboración de este y no una mera opinión. Por lo tanto, el profesor encarna un saber para profesarlo a sus estudiantes (p.91). Los investigadores en didáctica comprenden al profesor como el profesional hábil en el ejercicio de la enseñanza de su campo disciplinar (Calderón, 2005b; Litwin, 2012; Shulman, 2005). Para Antonio Bolívar (2005), por ejemplo, el profesor es quien "transforma los contenidos del saber disciplinar en representaciones didácticas que utiliza en la enseñanza" (p.2). Quienes utilizan el sustantivo profesor suelen delimitar la reflexión y el estudio de su experiencia a la actividad de la enseñanza disciplinar. No obstante, en Colombia, al oficio de enseñar se le ha incrustado otras demandas que complejizan la experiencia y la comprensión de la profesión (Bustamante Zamudio, 2012).

El término *maestro,* más utilizado en la historia y en la literatura para referirse a la identidad de los sujetos de la enseñanza*,* parece tener distintos significados: entre quienes enfatizan en su capacidad de relacionarse con el saber a partir de un método de enseñanza (Saldarriaga Vélez, 2002) y quienes lo poetizan en su labor de educar: "cumple una misión de servicio, busca el bien del alumno, es ejemplo de los valores que predica, estima y evalúa procesos de mejora" (Contreras, 2015). Saldarriaga Vélez (2002) reconoce que el término *maestro* tiene un peso histórico y cultural frente a otros términos (profesor, docente, educador, pedagogo) que "califican ciertos matices en la jerarquía social y académica para distinguir diversas especies dentro del mismo género" (p. 108). Para Zuluaga Garcés (1999), el maestro es el que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método de enseñanza" (p.49). En cambio, Guillermo Bustamante (2012) propone la categoría "*maestro cuadrifonte"* para definir cuatro perfiles de maestros en relación con el saber y los estudiantes: *funcionario, profesor, enseñante y docto.* Con estos perfiles, Bustamante critica las actuales condiciones para ejercer la profesión en Colombia donde la figura del maestro parece desconfigurarse ante la emergencia de nuevas demandas en su profesión. En consecuencia, el saber, que debería ser el centro de su atención, pasa a un segundo plano.

> Cuando la relación con el otro está mediada por el saber, la función del maestro es en relación con el saber —perdonen la redundancia—, no con los estudiantes: quererlos, comprenderlos, incluirlos, pagar para que al menos puedan tomar aguapanela… esos no son sus asuntos específicos del maestro. Lo son en otro tipo de instituciones, no en

> el dispositivo escolar. No obstante, el discurso de moda nos los ha impuesto… Hemos ido reemplazando el dispositivo escolar por un dispositivo que oscila entre un centro asistencial y una caja de compensación. El maestro puede ser una autoridad moral, pero por su relación con el saber… (p.95)

La crítica que señala Bustamante está dirigida a los maestros que trabajan en las instituciones públicas del Estado donde las políticas educativas tiñen las funciones de la enseñanza. Por todo esto, consideramos que el término "docente" puede ser el más apropiado para referirnos al sujeto que ejerce la profesión con el atributo de "funcionario del Estado" que, de cierta manera, configura el oficio docente al dotarlo de legitimidad; al darle un sentido político, social y burocrático; al normatizarlo y subrayar en su compromiso con el saber y con el estudiante; y al realizarse en unas condiciones socio-geográficas que caracterizan las instituciones estatales en Colombia. La particularidad de la enseñanza estatal en Colombia, como sugiere Graciela Batallán (2003), vuelve natural que las orientaciones para el trabajo de los docentes "dependan de las políticas contingentes impulsadas por el Estado, al tiempo que se da como sobrentendido que su función social debe dirigirse hacia la socialización de los niños en las tradiciones y conocimientos que se reconocen como un patrimonio nacional y universal. (p.681)

Si pensamos en el origen de la profesión docente como figura estatal, esta identidad surgió en la sociedad moderna colombiana del siglo XIX con el nacimiento de la institución escolar. Un acontecimiento de poder y saber para la construcción de una patria civilizada y prospera a través de la instrucción pública (Álvarez Gallego, 1991). El docente acontece como el sujeto que pone en marcha el dispositivo escolar y, en su interior, opera dentro de un conjunto de prácticas y discursos institucionalizados que le señalan los fines, los modos de funcionar y la estructura interna (p.1). Estas prácticas fueron definidas con los atributos de la época: una influencia cultural judeocristiana mezclada con el deseo de civilización que dotó de cualidades de *apóstol* y *funcionario* a los sujetos de la enseñanza. Dichas cualidades aún permeaban las identidades y las narraciones de los docentes en los años 90s:

> La imagen que tiene el maestro de su profesión está muy signada por una diada conformada históricamente: de una parte está la gran incidencia del pensamiento judeocristiano soportado en la religión católica, pensamiento que es recogido durante la etapa de formación que muchos maestros recibieron, como quiera que la iglesia se constituyó en la institución aglutinada reconocida por el Estado como formadora de los

> nacionales colombianos; de otra parte, está la progresiva mentalización del maestro como funcionario público y sus implicaciones laborales y profesionales, olvidándose que es un trabajador de la cultura. (Mercedes et al., 1999, p.31)

Para Álvarez Gallego (1991), la historia de los docentes estatales colombianos ha estado marcada por tres condiciones de su situación laboral: un encargo sublime, unas técnicas de control y una vida de miseria; las cuales dan cuenta de unos individuos que fueron sujetados a un oficio, a un encargo divino y a un encargo de los hombres. A nuestra consideración, estas tres condiciones han configurado la identidad y la experiencia corporal de los sujetos que han encarnado el rol docente en el país. Lo primero a señalar son las cualidades morales que debieron encarnar los sujetos encargado de la instrucción pública: ellos y el cura eran los mentores de la moral y los encargados de velar por el bien. Veamos un ejemplo que nos ofrece el autor de un periódico de 1886.

> … El Director de la Escuela, por la importancia de las funciones que ejerce, es uno de los primeros funcionarios del distrito y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos…, debe estar sostenido y animado por un profundo sentimiento de la importancia moral de sus funciones y fundar su principal recompensa en la satisfacción de servir a los demás hombres, y de contribuir al bien público... Se hará amar y respetar, no solo de sus discípulos, sino de toda la sociedad en que viva; será pudoroso y leal en relaciones, benévolo y afable en su trato, cumplido en sus maneras; pero deberá mostrar en todas ocasiones firmeza de carácter, para hacerse obedecer y respetar... las faltas graves contra la moral, así en su vida pública, como en su vida privada, serán castigadas en un Maestro de Escuela con la destitución del empleo... le está severamente prohibido el roce con personas reputadas como de mala conducta en el lugar, y la entrada a tabernas y casas de juego... (Álvarez Gallego, 1991, p.4)

Lo segundo a señalar, continua el autor, es que el sujeto de la enseñanza es un sujeto vigilado, controlado y observado por quienes le encargan esta misión apostólica y estatal. El maestro aparece como objeto de control de quienes le encargan la misión moralizadora y civilizadora. De modo que los curas, los inspectores, los padres de familia y los exámenes son los mecanismos de vigilancia y control sobre el maestro para conseguir la civilización y el progreso. De ahí que el autor subraye que los sujetos que asumieron la enseñanza, en la sociedad moderna colombiana, fueron sujetados a un oficio público y a un dispositivo

biopolítico: la institución escolar. Vemos otro ejemplo publicado en el diario El Boyacense, el 18 de enero de 1879.

> El Alcalde y algunos vecinos informaron que tenía hábitos vulgares y escandalosos... Incesantes son las quejas elevadas por todos los vecinos de este pueblo contra el Director de Escuela rural de este Distrito, por motivo de no ser competente para ejercer tan delicado empleo, puesto que carece de virtudes y sobresale en vicios entregado a la embriaguez y jugando a la taba y al dado, que es la profesión que domina, dejando la escuela abandonada sin licencia de ninguna autoridad…(Álvarez Gallego, 1991, p.10)

Finalmente, la historia del oficio de enseñar en Colombia da cuenta del docente estatal como "un mendigo de su salario" (Álvarez Gallego, 1991, p.12). Los distintos documentos, analizados por Álvarez Gallego, dan cuenta de un docente servidor público que le suplica al Estado y a las distintas entidades responsables el pago de los meses atrasados de su salario; además de sus bajos ingresos salariales. Esto deja entrever, en la historia de Colombia, que el oficio de la enseñanza significó una "vida de miseria" y de "súplica mendicante" para el servidor público y su familia.

> ¿Cómo vive un pobre maestro que al cabo de tres y más meses obtiene algo a cuenta de su sueldo?, es imposible que, sin la puntualidad en los pagos, el servicio que se exige sea completo... es falta de honradez, una crueldad, condenar a la miseria al ciudadano que consagra los mejores años de su vida al bien más grande que se puede hacer a un pueblo: instruirlo... (Álvarez Gallego, 1991, p. 13)

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el oficio de enseñar se resignifica y se dignifica como una profesión y, con ello, las condiciones de vida de los sujetos docentes; gracias a la creación de las primeras universidades y facultades de educación[5], a los aportes del *Movimiento Pedagógico* de los años ochenta que le dio a la docencia un estatus intelectual político y social; y a la creación del decreto 2277 de 1979, por el cual se adoptaron las normas sobre el ejercicio de la profesión docente en el sistema educativo colombiano. Este último reguló y reconfiguró las identidades de las y los docentes en el país, pues ya no bastaba con un reconocimiento social, saber leer y escribir, notable reputación y estar bien presentado para ejercer la profesión (Álvarez Gallego, 1991); sino que el sujeto debía ser poseedor de un

[5] Amplían el proceso formativo de los futuros docentes, labor que venía desarrollando las Normales.

diploma profesional (normalistas, licenciados, técnicos o tecnólogos en educación, post-grados) que certificara su idoneidad para enseñar. Esta nueva consideración marcó la línea divisora entre aquellos que eran docentes por tradición empírica y los docentes de formación profesional, generando la exclusión de los primeros y la legitimación de los segundos.

La profesionalización de la enseñanza situó a los sujetos en un cargo específico (nivel y área de enseñanza), les otorgó un contrato a término indefinido y les asignó una institución educativa que se convertiría en el territorio de su proyecto de vida. Así mismo, se crea el escalafón docente como un sistema de clasificación de catorce grados que reglamentó el salario de los educadores (Artículo, 8) y definió un margen de experiencia estándar en la profesión de acuerdo con su formación académica, experiencia y méritos obtenidos. La carrera docente prometía una revolución de la docencia en Colombia, transformándose en un nuevo capital simbólico que mejoraría las condiciones laborales, económicas y profesionales de los docentes en el país.

No obstante, el decreto continuó regulando, vigilando y controlando los cuerpos docentes, al definir las prácticas y los comportamientos apropiados para el rol social y profesional. En consecuencia, incluyeron y segregaron diversas corporeidades, reivindicando la diversidad del mestizaje y de las etnias; pero señalaron el homosexualismo como causal de mala conducta, motivo suficiente para la negación o la cancelación del contrato laboral (Art.46). Entre otras regulaciones corporales, se indicaron como honorables al docente:

- Dar un trato cortés a sus compañeros y a sus subordinados y compartir sus tareas con espíritu de solidaridad y unidad de propósito.
- Cumplir la jornada laboral y dedicar la totalidad del tiempo reglamentario a las funciones propias de su cargo.
- Observar una conducta pública acorde con el decoro y la dignidad del cargo.

Y como reprochables al docente:

- La asistencia habitual al sitio de trabajo en estado de embriaguez o la toxicomanía.
- La aplicación de castigos denigrantes o físicos a los educandos.
- El incumplimiento sistemático de los deberes y la violación reiterada de las prohibiciones.
- El abandono del cargo.

De una u otra manera, el cuerpo del docente se continuó idealizando, modelando, reglamentando y haciéndose discurso con los criterios morales vigentes en la época. De ahí que 19 años más tarde, siete años después de que la constitución de 1991 defendiera el derecho al libre desarrollo de la personalidad en su artículo 16, la Sentencia C-481/98 debatió e impugnó el Artículo 46 del Decreto 2277, al determinar que la "Homosexualidad no es falta disciplinaria en el ejercicio docente"[6]. Esta sentencia transformó, al menos legalmente, la realidad de las y los docentes homosexuales.

Las condiciones laborales de los docentes estatales de Colombia vuelven a ser reconfiguradas, por la voluntad del gobierno de turno, a través del Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. Para los nuevos sujetos que ingresan a la profesión, el Estado implementó un mecanismo de evaluación de competencias y desempeños que anualmente aprueba el desempeño y la estabilidad laboral de los docentes a través de los rectores. De igual modo, el aumento salarial no solo dependerá del tiempo de experiencia o de estudios de postgrados cursados, sino también de aprobar un concurso de ascenso o reubicación salarial. Este nuevo panorama refuerza la lógica burocrática en las instituciones educativas y determina la acción docente como observable, valorable y recompensada.

Así mismo, el Decreto dispuso de otras demandas que tiñen el performance de la enseñanza; pues el docente debe disponer de tiempo y energía para la preparación de su tarea académica, la investigación pedagógica, la evaluación, la calificación, la planeación, la disciplina y la formación de los alumnos. Además de asistir a las reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas; la atención a los padres de familia y acudientes, el apoyo al servicio de orientación estudiantil y a las actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que inciden directa o indirectamente en la educación (Decreto 1278, 2002, Art.4). Innumerables tareas que responden a las políticas educativas nacionales e internacionales y a las operativas de la institución. En estas condiciones, el docente percibe la escuela como un escenario de tensiones y de estrés laboral (Arévalo Vera y Hidalgo Kawada, 2015; Arón y Milicic, 2000; Elvira Moriana y Herruzo Cabrera, 2004; Padilla et al., 2009; Quintero Quintero, 2014).

[66] Sobre este aspecto, trataremos en el capítulo 6.5: Ser un docente "gay": "masculinidades subordinadas" en la profesión docente.

Por otra parte, la realidad de los contextos socioculturales hace más difícil la enseñanza y el cumplimiento de los objetivos institucionales. Rincón y Bustos (2017) evidenciaron que las políticas públicas y las condiciones laborales de cada institución inciden en la experiencia de los docentes, marcando la diferencia entre los satisfechos y realizados profesionalmente, y los insatisfechos, en crisis de estrés o Síndrome de Burnout. Estas experiencias están relacionadas con aspectos como el número excesivo de estudiantes; las condiciones de pobreza de la comunidad escolar; la escases de recursos didácticos; la violencia en la escuela, en las familias y en la localidad; la desmotivación de los estudiantes por los quehaceres escolares; la falta de apoyo técnico en el manejo de dificultades de aprendizaje; la falta de tiempo para desarrollar actividades administrativas y propias del proceso escolar; la falta de preparación profesional del docente para los nuevos retos socioculturales.

> Sin embargo, el compromiso para el cual fueron formados los docentes, más los nuevos requerimientos epocales, desbordan sus posibilidades y terminan en un cúmulo de responsabilidades que a veces poco o nada tienen que ver con la función para la cual fueron formados; incluso, en su afán de adaptarse al devenir histórico, cada vez han ido olvidándose de sí mismos. Cada vez se les exige más, empero, escasean espacios de reflexión al interior de la escuela que permitan vislumbrar caminos, lo cual de alguna manera desborda en malestar, forma incierta de dolor psíquico que aqueja la función magisterial. (Quintero Quintero, 2014, p.8)

Las limitaciones que las reformas educativas imponen a la acción docente han sido fuertemente cuestionadas por la pedagogía crítica, al considerarlas como formas de proletarización del trabajo del profesor dentro de la burocracia escolar. Henry Giroux (1997) considera que los docentes de la escuela pública deberían ser *intelectuales transformativos* capaces de combinar "la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos" (p.172). Para esto, el docente debe asumir una posición crítica y reflexiva frente a la realidad, empezando por reconocer que las escuelas son utilizadas para legitimar y enseñar formas particulares de vida social, ligadas a las formas de poder y control. Para el autor, las formas de conocimiento, las prácticas escolares, los usos lingüísticos, las relaciones sociales y los valores no se transmiten de manera objetiva en el entorno escolar, sino que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de una tendencia hegemónica cultural.

> Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimientos, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes. (Giroux, 1997, p.177)

Esto pudo observarse en las marchas de agosto de 2016 en Colombia, realizadas por familias de orientación religiosa, que protestaban en contra de la circulación de una cartilla sobre la diversidad sexual en los colegios públicos del país. Uno de los objetivos del material didáctico era "deconstruir la idea de que solo existen dos sexos y abrir la posibilidad de entenderlos más allá de aquello que históricamente se nos han enseñado".[7] Las tensiones en las instituciones se evidenciaban entre los profesores que estaban a favor o en contra. Sin embargo, la marcha logró sus objetivos: 1. evitar la divulgación de las cartillas en los contextos educativos; 2. develar la fuerza vigente de los grupos religiosos sobre el sistema educativo colombiano, y 3. la sedimentación de la escuela como un dispositivo heterosexual normativo. Lo anterior evidencia las fuerzas ideológicas y las prácticas que subyacen al interior de las instituciones educativas: "las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral" (Giroux, 1997, p.177).

Si las escuelas son dispositivos que legitiman formas particulares de la vida social y excluyen otros, podría considerarse el cuerpo como un punto de partida para reflexionar sobre el sistema escolar, el ser estudiante y el ser docente. Para que este propósito avance en alcances pedagógicos y didácticos, es necesario que los docentes asuman una posición crítica de sí mismo, pues ellos encarnan los valores y los significados de un modo de vida social que legitiman y profesan con sus prácticas y discursos, excluyendo otros.

Para concluir, el docente opera en las distintas fuerzas del dispositivo escolar, discursos, prácticas, objetivos, tradiciones…, que de una manera u otra modelan las condiciones para ejercer la profesión docente. Por todo esto, en el cuerpo confluyen constantemente fuerzas de distintos órdenes que tiñen la tarea educativa y la identidad del sujeto docente. Aquello que podemos decir de la profesión se define, en parte, por lo que hacemos con nuestro cuerpo; de

[7] Datos tomados del periódico el tiempo: https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cartillas-sobre-diversidad-sexual-en-colegios-genera-debate-en-colombia-39931

ahí que urja la necesidad de preguntarnos por el cuerpo del docente para comprender lo que implica la profesión en los sujetos que la encarnan.

1.3 ¿Qué se ha estudiado sobre el cuerpo del docente?

Si nos preguntamos por la literatura académica sobre el estudio del cuerpo del docente, podemos corroborar su estado incipiente; no solo en Colombia (Cabra y Escobar, 2014; Villalba, 2015), sino también en Latinoamérica (Arévalo e Hidalgo, 2015), Inglaterra (Sparkes, 1996) y España (Martínez y González, 2016). Como sugieren Martínez y González (2016), son pocos los estudios que abordan la docencia como una profesión corporal, lo que refleja la ausencia del cuerpo en la investigación educativa y en la formación inicial y permanente del profesorado. De ahí que Sparkes (1996) enfatiza en la necesidad de estudiar los cuerpos docentes subjetivamente experimentados, al reconocer que el cuerpo hace parte del yo docente; es decir, "su género, edad, clase social, capacidad física, identidad sexual, raza, etnicidad, cansancio, estrés y reacciones emocionales se muestran en los distintos episodios escolares, sucesos críticos o momentos de desmoralización" (p. 101). Lo anterior sugiere un terreno fértil por explorar en perspectivas, aspectos y posibilidades metodológicas para interrogar la condición corporal docente. Indagarla nos puede revelar el sentido social que impera en la profesión, donde las condiciones somáticas cobran uno u otro valor (Pedraza, 2009).

Los hallazgos que relacionaremos a continuación, publicados durante el proceso de investigación (Villalba Labrador, 2019)[8], son el resultado de revisar distintas producciones académicas (tesis de maestrías y doctorados, publicaciones en revistas académicas, investigaciones en centros de estudios…) relacionadas con el cuerpo del docente. Lo encontrado presta atención a las primeras experiencias corporales de los docentes noveles; a la subjetividad e identidad de los docentes en ejercicio; al aspecto psicomotriz del cuerpo; a la regulación institucional del cuerpo y la afectación somática laboral. En los estudios revisados, no todos asumen el cuerpo como objeto de estudio; en algunos casos se refieren a éste para realizar reflexiones sobre aspectos específicos de la labor docente. De uno u otro modo, estos

[8] Aproximaciones al estudio del cuerpo del docente. En Revista Lúdica Pedagógica, 1(29), 1-20. https://doi.org/10.17227/ludica.num29-11079

abordajes develan un nuevo campo de estudio en la investigación educativa que emerge tímidamente con distintas posibilidades metodológicas de exploración interdisciplinar. De aquí en adelante, se puede diferenciar los tipos de hallazgos sobre el cuerpo del docente, organizados según el objeto de estudio, las metodologías empleadas, las teorías de cuerpo abordadas y los resultados encontrados.

Para comenzar, se identificaron trabajos que reflexionan la subjetividad docente a partir de la experiencia corporal, con fines de formación inicial del profesorado[9]. Por ejemplo, Castrillón (2016), de la Universidad de Antioquía (Colombia), sistematizó la experiencia de la asignatura "pedagogía del cuerpo" que desarrolla con estudiantes de una Normal[10] en Colombia, para reflexionar sobre el cuerpo del docente y prepararlo para ejercer la profesión. Para alimentar la discusión con los estudiantes en formación docente, la investigadora utiliza la literatura sobre el cuerpo para establecer relaciones analógicas con el cuerpo del docente. Esta metodología no solo permite a los estudiantes reflexionar sobre la profesión, sino también hacerlos partícipes de sus experiencias personales.

> ¿Cuál es el cuerpo que llevan los maestros al aula de clase? Un cuerpo desmotivado, que cree estar en el lugar equivocado porque su pasión es otra. ¿Cuál es el cuerpo que anuncia el aprendizaje, lo provoca, lo convoca, lo disuade, lo permite, lo anula? ¿Cuál es la conciencia que tiene el maestro, el futuro maestro, de lo que anuncia su cuerpo: su mirada, su voz, su distancia, su piel, su olor, su palabra, su percepción, su escucha?" (Castrillón, 2016, p. 20)

En esta misma línea de formación inicial del profesorado, encontramos abordajes autobiográficos (Marcos, 2012; Prats, 2013; Albarrán, 2016) realizados en el Programa de Investigación y Formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (España); el cual estudia el cuerpo y la dimensión corporal del docente a partir de las experiencias de los futuros docentes en formación (Martínez Álvarez y González Calvo, 2016). Para este propósito, los docentes noveles utilizan las autobiografías y los diarios corporales docentes para registrar sus experiencias y, luego, analizarlas con cuatro categorías de observación de la dimensión corporal del docente: 1) salud y energía, 2) emociones, 3)

[9] Referido a la formación de los estudiantes en facultades de educación o normales para devenir futuros docentes.

[10] Instituciones encargadas de la formación inicial de los maestros de preescolar y básica primaria en el sistema educativo colombiano.

comunicación y relaciones, e 4) imagen corporal. El propósito de este proyecto es "contribuir a la escasa literatura sobre la importancia de dar luz a las experiencias corporales de los futuros docentes e ilustrar las interconexiones que estas experiencias tienen entre sí y con el desarrollo de su identidad profesional" (p. 260).

Por otra parte, se identificaron trabajos interesados por la relación cuerpo y subjetividad de los docentes. Entre estos, Arévalo e Hidalgo (2015), de la Universidad Nacional de Chile, comprenden las subjetividades del profesorado escolar chileno a través de la práctica corporal y la escritura narrativa, como metodologías para mostrar dicha relación. Los docentes participantes valoraron y visibilizaron su cuerpo como herramienta de aprendizaje, expresión, comunicación y creación. Otro ejemplo es el estudio realizado por Tarruella y Rodríguez (2008) de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina), quienes observaron la construcción de un modo de ser cuerpo en los docentes a partir de la repetición de un conjunto de prácticas corporales que suceden en las instituciones educativas y que son reconocidas y validadas socialmente. En su estudio, argumentan que la escuela se convierte en un lugar privilegiado para la delimitación de lo corporal, al establecer prácticas y hábitos específicos que los sujetos encarnan. En consecuencia, los docentes reproducen significados de relaciones hegemónicas predominantes a través del cuerpo. En esta misma lógica, Bolívar, Castro, Díaz y Peñaloza (2015), de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), describen la manera en que las instituciones educativas configuran la corporalidad y la corporeidad del docente, a través de las dinámicas de regulación institucional, tras observar la relación de estas con el lenguaje corporal, los modos de vestir y las proyecciones laborales de cada docente.

Sparkes (1996), de la universidad de Exeter (Inglaterra), analiza el modo como algunos docentes de Educación Física afrontan las interrupciones de sus proyectos profesionales a causa de limitaciones corporales como la vejez, las enfermedades o las lesiones físicas. Las narrativas de los docentes revelan la relación cuerpo e identidad, al narrar cómo los cambios corporales modifican el yo. Finalmente, Villalba (2015), de la Universidad Distrital francisco José de Caldas (Colombia), se pregunta por su condición corporal como docente a partir del reconocimiento de marcas que esta experiencia ha dejado en su cuerpo.

En lo referido a cuestiones didácticas, se relacionan estudios centrados en el papel del cuerpo del docente en la enseñanza en los grados de preescolar o primera infancia. Desde la categoría disponibilidad corporal, las investigadoras argentinas Rodríguez, Arias y Uría (2015) observaron el papel del cuerpo de la docente en el despliegue psicomotor de los niños de tres

años, al comprender su influencia en el aprendizaje desde una perspectiva psicomotriz. En el mismo nivel educativo, Páez (2008) enfatiza en la importancia del cuerpo de la docente de preescolar para acompañar la formación de los niños. Por lo tanto, establece cuatro categorías de la acción corporal pedagógica: 1) protector, 2) sin protección, 3) en movimiento y 4) sujetador. Desde esta comprensión, la cercanía corporal de la profesora con el niño es vital, pues resulta imposible una formación desde el tablero o solo desde el discurso.

Finalmente, se identificaron una amplia variedad de publicaciones que abordan el cuerpo del docente desde la patología de la enfermedad profesional (Alves y Nuño, 1996; Arón y Milicic, 2000; Fernández, 2014; Padilla et al., 2009), a través de disciplinas como la psicología, la salud ocupacional y la medicina. El estudio del cuerpo del docente toma relevancia en su desgaste corporal, el dolor, la lesión o la afectación psicológica.

Con relación a los diseños metodológicos, estos se ajustan a los propósitos de la investigación y a la perspectiva del cuerpo teorizada por los investigadores. Entre estos, se observa una alta tendencia hacia la investigación de perspectiva biográfica y narrativa para los trabajos interesados en los cuerpos subjetivamente experimentados; y una tendencia etnográfica para las investigaciones de perspectivas objetivas que privilegian la observación de campo y las entrevistas. De esta manera, el primer grupo relaciona experiencias que implican talleres de práctica corporal y escritura narrativa biográfica (Arévalo e Hidalgo, 2015; Castrillón, 2016); ejercicios relacionados con el enfoque fenomenológico hermenéutico (Páez, 2008; Castrillón, 2016) a partir de los abordajes teóricos de Merleau-Ponty (1994); historias de vida y autobiografías a través de entrevistas, registros de relatos, viñetas narrativas y anécdotas (Marcos, 2012). Así mismo, algunos autores proponen otras rutas creativas y narrativas para recuperar la experiencia del cuerpo. En una perspectiva autoetnográfica, Villalba (2015) utilizó la escritura narrativa como una práctica analítica y creativa para preguntarse por su condición corporal como docente, a partir del reconocimiento de marcas que esta experiencia ha dejado en su cuerpo. En la universidad de Valladolid, Martínez y González (2016) utilizan las autobiografías y los diarios corporales docentes, como herramientas en las que el cuerpo pasa al primer plano, para que los estudiantes en formación registren sus primeras experiencias docentes.

> El diario corporal docente es un híbrido entre un diario docente (aquel en el que recogemos por escrito lo que nos ocurre como profesores para tener datos y relatos con los que poder reflexionar y replantear la docencia) y un diario corporal (aquel centrado

> en los momentos en los que, por diferentes motivos, el cuerpo "pasa a primer plano" y "escuchamos" al cuerpo, lo que nos permite tomar conciencia de nuestra naturaleza corpórea). (Albarrán, 2016, p. 10)

En contraste, los estudios interesados en observar la dimensión corporal en campo (Rodríguez et al., 2015; Bolívar et al., 2015) utilizaron la etnografía y diversas técnicas de recolección de datos —como observación participante, fichas de observación, registros en diarios, registros de videos, encuestas y entrevistas grupales— para dar cuenta del cuerpo en acción.

> El interés se ha centrado en observar, relacionar, caracterizar e interpretar la corporalidad y la corporeidad de los docentes a partir del lenguaje corporal, los modos de vestir, los gestos, los silencios, el contacto, las miradas, etc., y lo invisibilizado por la institución educativa, para buscar huellas incorporadas de la regulación institucional. (Bolívar et al., 2015. p. 4)

Con relación a las teorías abordadas, preguntarse por el cuerpo no predispone una mirada hegemónica u homogénea del mismo, sino que las posibilidades de su estudio responden también a diversas fuentes teóricas relacionadas con el modo de comprender el cuerpo, su experiencia y sus cualidades. Por lo tanto, el cuerpo alberga una polisemia de significados que varían en relación con el contexto y la perspectiva del estudio (Rico, 1998; Cabra y Escobar, 2014; Pedraza, 2009). Las perspectivas teóricas utilizadas transitan entre la filosofía, la educación, la sociología y la antropología, con la intención de sobrepasar la concepción cartesiana y dualista del ser humano: "cambiar esa concepción del racionalismo puramente instrumental dentro de las escuelas y promover otros modos de estar-en-el-mundo, empezando por prestar atención al propio cuerpo del educador" (Martínez y González, 2016, p. 261). Cabe destacar el papel fundamental de la fenomenología, derivada de autores como Husserl (1997) y Merleau-Ponty (1994), al proponer las categorías *cuerpo Leib*, *cuerpo Körper* y *Quiasmático* que amplían las posibilidades de acercarse al estudio del cuerpo desde el cuerpo vivido o el cuerpo encarnado (Gallo, 2006).

Desde algunas posturas sociológicas, los investigadores citan a Le Breton para referirse a la *corporeidad* y su relación con la subjetividad; y a Bourdieu para referirse al *habitus* y la construcción social de los cuerpos (Rodríguez, et al., 2015; Martínez y González, 2016; Tarruella y Rodríguez, 2008). Para Martínez y González (2016), la categoría de *habitus* les permite comprender el cuerpo como una "bisagra entre la voluntad de la persona y la

incorporación de las restricciones y situaciones culturales y contextuales […] se configura como el modo de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social, a cómo el sujeto percibe el mundo y cómo actúa (corporalmente) en él" (p. 262). Desde una argumentación teórica interdisciplinar, Sparkes (1996) posiciona el cuerpo como el principal símbolo del yo, razón por la cual los cambios corporales lo modifican. Por lo tanto, ser persona implica corporeidad, es decir, estar vinculado a un cuerpo. A su vez, Tarruella y Rodríguez (2008) utilizan la categoría "encarnación", a partir de los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica de Mclaren (1997), para considerar el cuerpo como:

> un 'cuerpo/sujeto', es decir, como el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado. Desde esta perspectiva, el cuerpo se entiende como la 'encarnación' de la subjetividad, que también refleja la sedimentación ideológica de la estructura social inscripta dentro de ella […]. los cuerpos/sujetos muestran lo encarnado, en su piel, en sus músculos, en sus huesos, en sus posturas, en sus gestos, en su andar, en sus malestares, en sus enfermedades. (Tarruella y Rodríguez, 2008, p. 1)

Es necesario señalar la tendencia a utilizar las categorías de corporalidad y corporeidad para aproximarse al cuerpo y a la subjetividad. Sin embargo, los significados difieren según los autores abordados y la perspectiva de su estudio. Por ejemplo, Bolívar et al. (2015) define la corporalidad como una construcción física y biológica que surge de nuestra existencia (Körper), y la corporeidad (Leib), como la proyección simbólica que hacemos de nuestro cuerpo, de nosotros y de nuestra existencia. En cambio, Marcos (2012) observa la corporeidad desde una perspectiva no solo biológica del cuerpo, sino también "como nuestra forma de estar en el mundo, de percibirlo y de relacionarnos con él; va a estar presente en toda nuestra vida, aunque siempre en continuo cambio y transformación" (p. 9). Mientras tanto, Arévalo e Hidalgo (2015) utilizan la categoría de corporeidad para señalar la relación imbrica entre cuerpo, sujeto y cultura, a partir de autores como Cachorro (2008), Merleau-Ponty (1994) y Mclaren (1997). Por lo tanto, comprenden la docencia como una experiencia corporal y subjetiva en donde el cuerpo, citando a Gallo (2006), se concibe como "el lugar donde se inscriben, construyen y reconfiguran los acontecimientos del existir del docente en la escuela" (Arévalo Vera y Hidalgo Kawada, 2015, p.167).

Algunos investigadores entramaron nociones distintas para configurar una amplia comprensión de la corporeidad con el fin de responder a sus propósitos investigativos. Tal

ejemplo se observa en Martínez y González (2016), quienes proponen una visión holística del cuerpo del educador desde un enfoque poliédrico, determinado tanto por las experiencias y vivencias del educador como por los contextos históricos y sociales. El cuerpo es una construcción social fuertemente condicionada por la trayectoria de vida personal y por las circunstancias culturales y sociales en que está imbricado. Esta misma lectura se observa en Rodríguez et al. (2015), al definir la categoría disponibilidad corporal desde una perspectiva interdisciplinar. Las autoras ponen en diálogo los aportes del psicoanálisis, la pedagogía y la psicomotricidad para observar esta dimensión del cuerpo del docente y su mediación en el aprendizaje motriz de los niños, en su primera etapa de vida.

Con relación a los resultados y conclusiones de estos estudios, es evidente la ampliación de la consciencia corporal de los docentes que participaron en los talleres o en las actividades de investigación (Arévalo e Hidalgo, 2015; Castrillón, 2016; Martínez y González, 2016). La experiencia les permitió reflexionar sobre lo vivido y sobre las posibilidades de transformar las prácticas corporales negativas o indeseadas en el rol docente. Asimismo, se reconoce que las prácticas de negación y control que la escuela ejerce sobre los cuerpos no solo afectan a los estudiantes, sino también a los docentes. Los cuerpos de los docentes controlan y vigilan, al tiempo que son controlados y vigilados por la comunidad escolar. Para Tarruella y Rodríguez (2008), las anteriores experiencias son "usos ordenados del cuerpo de los/as docentes", aprendidos y sostenidos a través del orden discursivo, los rituales y la repetición de posturas habituales del cuerpo como prácticas estereotipadas. Estos rituales se observan en:

> [...] la maestra de brazos cruzados escuchando las excusas de algún alumno que no hizo la tarea; la docente parada en el medio y al final de las filas de varones y mujeres; tener el rostro serio imponiendo respeto. la forma de pararse para explicar un tema; estar siempre de pie, nunca sentados; gesticular cuando se habla; colocar las manos detrás o tomar- las adelante; el tono de voz que se usa y la presencia corporal activa en el cuidado de los recreos. (p. 2)

Los rituales corporales conllevan un significado de legitimidad y validación social en el entorno escolar que sostiene una determinada ideología dominante; la cual contribuye al borramiento del cuerpo/sujeto, tanto de los docentes como de los estudiantes. En consecuencia, configuran un modo de subjetividad encarnada de significaciones sociales y culturales dominantes.

Por otro lado, Bolívar et al. (2015), al considerar el cuerpo como un texto por interpretar de acuerdo con su realidad sociocultural, han mostrado que los docentes incorporan en sus cuerpos aspectos relacionados con la disciplina de enseñanza, la normatividad de la institución y la infraestructura del centro escolar. De esta manera, los docentes de primaria, bachillerato o de educación superior difieren en su expresividad, movimientos, comportamientos, maneras de vestir, discurso, perspectivas profesionales, uso de los espacios…, como cualidades relacionadas con las necesidades pedagógicas y didácticas de la enseñanza que configuran su identidad docente. Por ejemplo, los docentes de primaria realizan más movimientos que sus colegas de bachillerato en el desarrollo de las clases, lo que les demanda un vestuario confortable y el uso de la bata para realizar sus actividades. Esta manera de vestir no es de preocupación para los de secundaria. Otro ejemplo es el docente de cultura (danzas), para quien su cuerpo y su movimiento es parte de la enseñanza. Por lo tanto, la vestimenta y la expresividad cobran sentido en la configuración de la corporeidad del docente como parte de la identidad de su disciplina de enseñanza. Entre la diversidad de aspectos descritos sobre la corporeidad y la corporalidad del docente, los investigadores concluyen que la noción de institucionalidad revela la escuela como un lugar cerrado y con normas predeterminadas donde los docentes se relacionan a través de reglas, convenciones, derechos, hábitos y costumbres para seguir un objetivo común.

Por otro lado, Arévalo e Hidalgo (2015) resaltan la importancia del cuerpo del docente en la construcción de vínculos afectivos con los estudiantes para contribuir en el desarrollo de la dimensión afectiva de los estudiantes y en los procesos de aprendizaje; pues "las emociones están antes y después del conocimiento cognitivo" (p. 169). Sin embargo, estos modos de relación han sido deslegitimados institucional y socialmente en la labor docente, lo que limita la experiencia corporal en la interacción pedagógica.

> Y lo otro es esta cosa de ser como rígida. Hoy en día yo soy bastante afectiva en cuanto a mis alumnos… pero… con todo este tema de la pedofilia, se nos indica que, por favor, si un alumno te va a abrazar dile que no… Entonces, es súper chocante esta cosa de la afectividad. (p. 170)

En cuanto al trabajo desarrollado en la Universidad de Valladolid (Martínez y González, 2016; Marcos, 2012; Prats, 2013), los investigadores se focalizaron en las primeras experiencias docentes de los estudiantes en formación, identificando cuatro grandes ámbitos de la dimensión corporal del docente: 1) salud y energía, 2) emociones, 3) comunicación y

relaciones e 4) imagen corporal. Con relación al ámbito de salud y energía, observan que la exigencia física y energética del cuerpo para el desempeño de la labor docente varía según su nivel y área de enseñanza. De esta manera, si las condiciones físicas y energéticas requeridas para un desempeño específico no se proporcionan de manera adecuada, son causas de inhabilitación de la acción docente a través de la incapacidad laboral o el cambio de área.[11] El ámbito de la comunicación corporal refiere a las actividades físicas, artístico-expresivas, rituales de expresión disciplinaria y a la mirada. También incluye los momentos en que la relación pedagógica necesita un acompañamiento o modelo corporal (como en las áreas de currículo corporal o en la primera infancia) para que los alumnos aprendan por observación o imitación.

> Nos referimos, también, a cómo el docente puede incorporar y transmitir el gusto y la pasión por lo que enseña y mostrar el vínculo que le une al grupo y a cada estudiante. El cuerpo es un aspecto central para dar vida a lo que se enseña, para encarnar el valor de lo que queremos que los estudiantes aprendan. (p. 268)

En el ámbito de sentimientos y emociones, observan las diferentes emociones y sentimientos, tanto negativos como positivos, incorporados en la labor docente y devenidos de diversas experiencias pedagógicas y sociales con la comunidad escolar. Por ejemplo:

> [...] la inseguridad que un profesor novel puede tener en sus primeros contactos con la clase se traduce en sensaciones en el estómago, sequedad en la boca, tics, inquietud general, sensación de que no sabes dónde poner las manos, refugiarse detrás de la mesa del profesor, temblor de manos, taquicardia, ahogo. (Marcos, 2012, p. 22)

En el ámbito esquema o imagen corporal, los autores revelan la proyección de la presencia corporal del docente en la escuela y sus propósitos pedagógicos. Su manera de vestir, el maquillaje, los accesorios que utiliza, la barba, el sudor, la ubicación en el salón, su proximidad al compartir con los estudiantes… son aspectos percibidos por su comunidad. Por ejemplo, se puede promover, sin desearlo, una imagen de consumo cuando el docente viste y porta accesorios de moda. Aspectos que los estudiantes no pasarán desapercibidos (Albarrán, 2016). Para los estudiantes en formación docente, este ámbito es fundamental en sus primeras

[11] Por ejemplo, en el caso de los docentes de educación física, en algunos países, una limitación física podría ser causa de cambio de área: pasar de especialistas en educación física a enseñar en el aula como tutores o maestros de Lenguaje o de Matemáticas (Martínez y González, 2016).

prácticas, puesto que, en su objetivo de ser reconocidos como docentes por la comunidad escolar, deben reflexionar sobre el equilibrio entre los rasgos de la identidad docente y los propios (Martínez y González, 2016). Finalmente, en el énfasis de educación física, utilizan el estudio de los relatos de vida para comprender cómo los hitos vividos en el trayecto de vida fueron fundamentales en la configuración de la identidad docente (Marcos, 2012; Prats 2013; Martínez y González, 2016).

Sparkes (1996), al estudiar los relatos de vida de docentes de educación física, observó que los accidentes, las enfermedades o el envejecimiento no solo interrumpe los proyectos profesionales de los docentes, sino también inciden en la subjetividad al cambiar y transmutar el modo cómo los sujetos construyen narraciones e identidades de sí mismos y de su profesión. Estas limitaciones corporales se distancian del yo profesor como cuerpo idealizado y configurado en una sociedad de consumo. Por consiguiente, los docentes prefieren realizar cambios en su vida profesional para evitar la frustración de un "yo no deseado" y reconstruir otra identidad en torno al cuerpo con el que realmente viven o vivirán. Hay que mencionar, además, que el investigador encontró que las narrativas analizadas tienen sus raíces en discursos dominantes, disponibles en la cultura occidental, lo que limita el potencial para explorar y cambiar el sentido del yo. El autor agrega, citando a Denzi (1989), que "ningún relato de una experiencia personal es jamás una producción individual. Emana del grupo más amplio, del contexto cultural, ideológico e histórico" (Sparkes, 1996, p. 115).

Con respecto a Villalba (2015), creó una serie de relatos que recuperaron acontecimientos vividos como docente en la escuela; categorizándolos en seis experiencias del cuerpo docente: 1) cuerpo vulnerable, 2) cuerpo desgastado, 3) cuerpo autoritario, 4) cuerpo silenciado, 5) cuerpo creativo y 6) cuerpo cuidador. El cuerpo vulnerable revela el miedo, la frustración profesional y la indolencia como marcas de experiencias vividas en situaciones de amenazas, atraco con arma blanca o de fuego a los docentes. El cuerpo desgastado revela las marcas de ejercer la profesión: problemas de voz, dolores musculares, agotamiento físico y energético, estrés laboral y ansiedad. El cuerpo autoritario revela las manifestaciones fisiológicas que se activan inconscientemente en el cuerpo del docente como gestos de autoridad: la exaltación corporal, la mirada vigilante o de disgustos, las arrugas faciales, la coloración facial, el regaño y el grito. Estas cualidades dan determinada forma al cuerpo del docente (exceso de poder) para regular las dinámicas corporales de los estudiantes en el aula. El cuerpo silenciado revela las tensiones de una construcción de identidad corporal diferente a la estructura heteronormativa que promueve la escuela. Así, la incorporación de

comportamientos estereotipados del género masculino y el miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión son marcas que caracterizan a este cuerpo docente homosexual. El cuerpo creativo revela las marcas de su experiencia como docente de artes. La creatividad del docente está puesta en las posibilidades de transformar las experiencias de la comunidad escolar y las propias, para resignificar su ser/hacer profesional. Finalmente, el cuerpo cuidador reflexiona sobre el cuidado del sí y de los otros (estudiantes) como modos de relación sensible y afectivo que encarna el docente. Una encarnación producto de vivenciar accidentes de los estudiantes en el que el bienestar y la vida se ponen en riesgo.

En relación con lo didáctico, Rodríguez et al. (2015) manifiestan la carencia de producción académica en la implicación del cuerpo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo de la psicomotricidad en la educación inicial. Al parecer, el cuerpo del docente carece de relevancia en la formación profesional y en el diseño curricular de la práctica docente. Por lo anterior, las investigadoras analizan la categoría disponibilidad corporal para observar y describir las formas en que se manifiesta el cuerpo del docente en los distintos escenarios escolares, con el objetivo de identificar prácticas y actitudes que favorecen u obstaculizan el singular funcionamiento psicomotor de los niños. Entre los indicadores de observación de la categoría "disponibilidad corporal" de las docentes, las autoras eligieron: "capacidad de receptividad, capacidad de escuchar, capacidad para observar, expresión de la mirada, expresión de la voz, uso de la palabra, gestualidad, resonancias tónico-emocionales, entre las más significativas" (p. 6). Con el mismo interés, Páez (2008) reflexiona sobre la importancia del cuerpo de la profesora de preescolar en el vínculo afectivo y formativo de sus estudiantes, así como en su autoformación docente. En palabras de la autora:

> ¿Qué hace distinto al cuerpo de la maestra de preescolar? lo diferente es la forma como, en su relación con los niños que han sido puestos a su cuidado y formación, este experimenta la necesidad de proteger, de ayudar y de guiar en un acercamiento corporal mutuo que contribuya a tales fines. Lo que pasa por el cuerpo de la docente va dejando en ella un aprendizaje, una marca que será referente para futuras interacciones. Los niños necesitan cercanía, presencia física, la corporalidad de la maestra para conocer; el cuerpo de la docente requiere lo mismo para enseñar. (p. 27)

Por lo anterior, la autora propone cuatro modos de socialización y cercanía del cuerpo de la profesora en el acompañamiento de los niños de preescolar. Un cuerpo protector, de naturaleza instintiva, protectora de la mujer y de su rol de madre. Un cuerpo sin protección,

expuesto a los contactos físicos, ruidos, excreciones y expresiones biológicas, emocionales y afectivas de sus estudiantes. Un cuerpo sujetador, encargado de sujetar y mostrar los diferentes materiales y objetos del mundo a los niños. Un cuerpo en movimiento, dispuesto a la acción y a la calma, a ser modelo del aprendizaje corporal de los niños, a normalizar los cuerpos de los niños y a realizar todas las actividades necesarias del proceso escolar. En esta relación didáctica de los aprendizajes de preescolar, la proximidad del cuerpo de la maestra es vital para los estudiantes; de lo contrario, "resulta difícil —o mejor, imposible— una formación desde el tablero o solo desde el discurso. La formación se da con el cuerpo y no fuera de este" (Páez, 2008, p. 138).

En cuanto a estudios distintos al campo de la educación interesados por el cuerpo de los docentes, la medicina laboral lo analiza desde su condición patológica a través de la Psicología, la salud ocupacional y la medicina. Entre estos, se reconoce que la docencia es una de las profesiones más afectadas por el estrés laboral y el síndrome de burnout (Arón y Milicic, 2000; Padilla et al., 2009; Vidal, Nicasio y Pacheco, 2010). Un estudio realizado en Colombia, con 367 docentes de tres colegios públicos en Bogotá, señaló que el 15,6 % de los docentes del estudio presentaban síndrome de burnout, lo cual constituye un indicador importante para la salud mental de los docentes (Padilla et al., 2009). Estas cifras coinciden con los numerosos estudios que se interesan por indagar las causas y las manifestaciones de esta enfermedad laboral, su impacto en la comunidad escolar y la labor docente, y las acciones de prevención e intervención clínica (De la Torre, 2007). Por otro lado, diversos estudios se centran en los factores de riesgo que influyen en la aparición de trastornos de la voz en el personal docente, como la disfonía y los nódulos vocales (Preciado y Pérez, 2003; Alves y Nuño, 1996).

Fernández (2014) relaciona los riesgos laborales a los que se expone la profesión docente a partir de la literatura sobre el tema. Los resultados están clasificados en dos rangos de afectación: 1) riesgos físicos como enfermedades infecciosas (gripe, catarro, parasitarias, etc.), problemas de la voz, afecciones cardiovasculares y problemas musculoesqueléticos (lumbalgias, cervicales, fracturas, etc.); y 2) riesgos psicosociales como el estrés y el síndrome del burnout (o síndrome del quemado por el trabajo). Además, los resultados muestran que las afectaciones patológicas en la labor docente están asociadas a condiciones ambientales del entorno laboral, a la interacción que se expone el docente con agentes infecciosos, al uso de materiales cotidianos como la tiza, a las prácticas corporales repetitivas y cotidianas, a la utilización excesiva e inadecuada del cuerpo (como en el caso de la voz), a la manera cómo percibe las dificultades que presentan los estudiantes en los procesos de aprendizaje, a las

demandas burocráticas de la labor, a la relación con los padres y los acudientes, al ambiente laboral, a las dificultades con los administrativos, y a su subjetividad, es decir, a su edad, experiencia, carácter, entre otros factores.

Con el ánimo de ir cerrando este breve panorama sobre el cuerpo del docente y poder situar nuestra pregunta y objetivos de investigación, se puede decir: 1) desde la observación del etnógrafo o desde los relatos de quienes han encarnado la profesión, es evidente que la docencia es una profesión corporal en la que el cuerpo está en medio de distintas fuerzas que tiñen y configuran su experiencia profesional. 2) Tal como se ha evidenciado, la literatura sobre el estudio del cuerpo del docente es aún incipiente; en Colombia, por ejemplo, son pocos los estudios y los investigadores que prestan atención al cuerpo del docente para comprender la profesión, la escuela y la enseñanza en la investigación educativa. 3) Los estudios abordados dejan abiertas distintas posibilidades para indagar y ampliar el conocimiento sobre el cuerpo del docente en Colombia; en especial, en aquellos aspectos inexplorados o apenas enunciados, como las cualidades de la corporeidad subjetiva que toman protagonismo o incidencia en la experiencia docente: la identidad de género, la identidad sexual, la etnia, la vejez, la enfermedad, la estatura. Otro aspecto poco explorado es el lugar del cuerpo en la enseñanza o en la experiencia didáctica, en especial, en docentes de disciplinas distintas al preescolar y la educación física. Consideramos también importante, ampliar el estudio del cuerpo del docente como objeto de la violencia escolar y social, en medio del proceso de Paz que atraviesa el País. Así como la ausencia y la vulnerabilidad de los cuerpos docentes en medio de la pandemia por el coronavirus (Covid-19)[12], la cual transformó la realidad escolar a nivel mundial y, en países como Colombia, subrayó la necesidad de la presencialidad del docente en la escuela para garantizar el bienestar y el derecho a la educación de los estudiantes, en especial, de los sectores más vulnerables[13]. 4) Desde la perspectiva del cuerpo, la profesión docente no se reduce a la enseñanza, sino que se abre al mundo de la vida de los docentes, revelando acontecimientos distintos que configuran los cuerpos y tiñen las experiencias profesionales. Por todo esto, y en coherencia con González Calvo y Martínez Álvarez (2009), consideramos que toda iniciativa

[12] Sobre el Coronavirus (Covid-19), Organización Mundial de la Salud (OMS), https://www.who.int/es

[13] Proteger a los niños más vulnerables de los efectos de la COVID-19. Unicef: https://www.unicef.org/es/coronavirus/proteger-los-ninos-mas-vulnerables-de-efectos-coronavirus-covid19

que dé cuenta del cuerpo del docente estará contribuyendo a comprender la enseñanza, la escuela, la educación y lo que supone la profesión para los sujetos que la encarna

Finalmente, deseamos subrayar en los modos narrativos, en sus distintos formatos, como valiosos recursos para indagar la experiencia del cuerpo en el rol docente e involucrar a los participantes en una experiencia creativa y de autoconocimiento. De ahí que reconozcamos el carácter narrativo de la corporeidad para comprender el cuerpo a través del relato de su experiencia: al seguir temporalmente el orden de las acciones, las circunstancias, las intenciones, los agentes y los medios que causaron un acontecimiento que el docente vivió corporalmente. Por todo esto, para contribuir al conocimiento del cuerpo del docente en el campo de la investigación educativa y en el contexto colombiano, planteamos la siguiente pregunta de investigación, cuyos resultados están expuestos en el capítulo seis:

¿Qué comprensiones del cuerpo del docente emergen de los corporrelatos creados por docentes estatales de Colombia?

1.4 Objetivos

Objetivos Generales:

1. Proponer comprensiones sobre el cuerpo del docente a partir del análisis de las tramas narrativas (corporrelatos) sobre experiencias profesionales de docentes estatales de Colombia.
2. Crear un libro ilustrado a partir de los corporrelatos narrados por docentes estatales de Colombia.

Objetivos específicos

1. Caracterizar el corporrelato como una metodología creativa para indagar por el *cuerpo-que-somos* en el rol docente.
2. Recuperar las experiencias de los cuerpos docentes a través de la metodología de creación de corporrelatos.
3. Caracterizar las experiencias de ser cuerpos docentes a partir de marcas y experiencias en común.
4. Interpretar las experiencias caracterizadas de ser cuerpos docentes desde las perspectivas de la corporeidad y la narratividad.
5. Proponer reconfiguraciones poéticas de las experiencias de los cuerpos docentes, a través de la narración y la ilustración.

2. Fundamentos teóricos para comprender el cuerpo del docente

Cada época y contexto cultural van creando pautas para configurar, usar y comprender el *cuerpo-que-somos*. Desde que nacemos, el Estado, la familia, la religión, las creencias populares, la educación, la ciencia… han incidido en nuestra experiencia corporal a través de prácticas y discursos relativos al cuerpo como la dietética, la higiene, la salud, el trabajo, el placer, el deporte, la sexualidad, la moda (Rico Bovio, 1998). De modo que el cuerpo no se reduce a "algo" biológico y natural; sino que transita por fuerzas y códigos culturales que le dan sentido, le dan forma, lo representan y lo re-significan, de acuerdo con el tiempo, el espacio y las condiciones en que está inscrito. Así mismo, la experiencia corporal es personal y colectiva, dada las cualidades corporales que constituyen las identidades y las fuerzas dominantes o de resistencias que producen la "condición corpórea de la vida" (Pedraza, 2004). El cuerpo no solo se concibe como una instancia en donde las culturas inscriben sus lógicas, sino también como un campo donde confluyen todas las fuerzas que se disputan el sentido social en un momento socio-histórico (Cabra Ayala y Escobar, 2014, p.54). De ahí la variedad de perspectivas para acercarse al estudio del cuerpo; múltiples maneras de concebirlo y comprenderlo que superan los atributos físicos y biológicos, sugiriendo nuevas categorías para resignificarlo como corporalidad o corporeidad.

> El cuerpo es una realidad polivalente, que puede dar origen a múltiples usos e interpretaciones, explicándose así que su concepto sea tan elástico como para albergar las notas físicas y psíquicas del hombre o únicamente las primeras. (Rico Bovio, 1998, p.23).

Zandra Pedraza (2004) reconoce que estas categorías que resignifican la comprensión del cuerpo acontecieron como rupturas a la histórica y limitada dualidad occidental entre mente y cuerpo que lo redujo a la sustancia física, orgánica, soma, res extensa… objeto de estudio de las ciencias exactas y las disciplinas biomédicas. Conceptos como corporalidad o corporeidad ampliaron su comprensión a partir de la compenetración del yo y el cuerpo, bajo los efectos del biopoder y de la existencia vivida. Estas nuevas categorías comprenden el cuerpo desde la experiencia corporal y la condición corpórea de la vida, el cuerpo vivo y vivido, reconociendo atributos emocionales, psíquicos, sociales; en las esferas personal, social y simbólica. De ahí que la sociología contemporánea se refiera a la construcción social del cuerpo como determinante de la experiencia y de la percepción de la apariencia social que, de una manera u otra, determina los referentes de la encarnación y la experiencia personal. Por otro lado, persisten las perspectivas que insisten en el carácter unitario del cuerpo (bio-psicológico), reconociendo que es imposible concebir al ser humano despojado de su condición corporal y este carácter es el que configura su consciencia.

> La corporalidad es un concepto al que recurre entonces la sociología para subrayar el contenido social del cuerpo, para hacer comprender una dimensión del cuerpo más compleja donde bullen las percepciones, la sensitividad, las emociones y la sensibilidad en tanto producto social y condición de posibilidad del sujeto (p.68).

Si bien la autora reconoce que estas categorías ampliaron la comprensión de la condición corpórea humana en las ciencias sociales y humanas; el recurso es una "argucia académica" (p.68), dado que termina aceptando la reducción impuesta al término "cuerpo" -como orden material cuyas propiedades físicas, anatómicas y biológicas son el objeto de estudio de la física, la química, la fisiología, la anatomía, la biología…- y utilizando otras, como corporalidad, para caracterizar su estatus vivencial -objeto de estudio de las ciencias humanas-. Esta diferenciación es innecesaria y redundante, pues el término cuerpo incluye lo vivo y lo vivido.

> No es osado decir que sabemos que nuestro vocablo cuerpo, lo mismo que comprende fenómenos térmicos, eléctricos, magnéticos, químicos, bioquímicos o genéticos incluye

los sensoriales, afectivos y cognoscitivos, ninguno de los cuales es concebible tal como lo comprendemos por fuera de lo que denominamos cuerpo. (p.68)

En nuestro objetivo de estudiar el cuerpo del docente, nos situamos en esta resignificación del término cuerpo para referirnos a lo vivo y lo vivido de la condición corpórea de la vida como experiencia corporal, histórica y social. De manera general, podemos introducir que el cuerpo del docente estatal es una construcción histórica, social y cultural, en permanente actualización con los cambios de la sociedad en la que hace parte, que modela los cuerpos y las experiencias de los sujetos que encarnan el rol. Un acontecimiento que tuvo su origen en la sociedad moderna del siglo XIX con la creación de la institución escolar, para contribuir en la modernización y el progreso de los Estados Latinoamericanos, a través del proyecto educativo occidental: un dispositivo de poder y saber para civilizar el progreso de la población mestiza colombiana (Pedraza, 2014). De ahí su cualidad de funcionario del estado, sujetado a fuerzas dominantes y a un conjunto de prácticas escolares que le señalan los fines y el modo de operar en la estructura interna del sistema escolar (Álvarez Gallego, 1991).

El hecho de ser funcionarios del Estado, el papel en la transformación cultural de la sociedad mediante la relación pedagógica y la autoridad otorgada por la sociedad para hacer de los estudiantes el objeto de su trabajo, entre otros, han sido los atributos que han contribuido a la construcción social del cuerpo del docente y han operado como determinantes de la percepción de su apariencia social, de los referentes de la encarnación y de la experiencia personal y colectiva. Por otro lado, aparte de las fuerzas dominantes que modelan la experiencia del cuerpo en el rol, están las fuerzas humanas cotidianas que modelan la experiencia del cuerpo en los distintos acontecimientos de la vida escolar, producto de las transacciones humanas que dan sentido a la vivencia del rol con los otros. Por todo esto, la pregunta por el cuerpo del docente nos conlleva a interesarnos por: 1) los sujetos que encarnan la profesión, 2) los referentes de la encarnación (matrices), 3) los distintos acontecimientos de la vida escolar que modelan la experiencia corporal docente y 4) las historias que cuentan los docentes de estas experiencias. De manera concisa, comprendemos el cuerpo del docente a raíz de las experiencias narradas por los sujetos que encarnan la profesión.

Por lo anterior, echamos mano a los planteamientos de la corporeidad de Arturo Rico Bovio (1998) y de las Reflexiones sobre el cuerpo de Goffman (1997) para proponer un fundamento teórico que nos permita comprender la experiencia del cuerpo en el rol docente, desde el *cuerpo-que-somos*. Además, dado que vivimos nuestras vidas de manera narrativa y

que la experiencia humana es compleja y confusa, atrapada en las circunstancias y en los asuntos humanos (Bruner, 2003), proponemos las marcas en el cuerpo como un modo de vincular el cuerpo con las experiencias vividas en la profesión y la narrativa como un modo de ordenar y configurar la experiencia vivida en un relato (Ricoeur, 2006): el corporrelato. De este modo, los corporrelatos son fuente de comprensión del cuerpo-que-somos. De ahí la tesis: para comprender algo del *cuerpo-que-somos*, es preciso contar una historia.

2.1 El *cuerpo-que-somos* como realidad situada

> Puedo dudar de todo, menos de que soy un cuerpo que siente, actúa y piensa entre y con otros cuerpos. Y que a partir de mi propia corporeidad interpreto al Mundo, equivocándome a menudo en este intento por la errónea apreciación del cuerpo que soy. (Rico, 1995, p.95)

Arturo Rico Bovio (1998) propone una teoría de la corporeidad que abarca al ser humano en su significado: "*El cuerpo-que-es el hombre"*. Una propuesta pensada para el contexto latinoamericano que se configuró a partir de la reflexión de distintos autores contemporáneos que han antecedido y ampliado la reflexión sobre el cuerpo, superando la tendencia histórica dualista cartesiana. Entre estos: *Nietzsche* (1974) resignificó el cuerpo desde sus necesidades alimenticias, musculares y fuerza vital (*Vitalismo Nietszheano)*; *Gabriel Marcel (1964)* reconoció al hombre como un ser encarnado, ligado esencialmente y no accidentalmente a su cuerpo; Merleau-Ponty (1994) fundamentó una fenomenología de la corporeidad a partir del *ser-en-el-mundo.* Autores que reivindicaron la noción de cuerpo al referirse a la vida, a la existencia encarnada y al cuerpo vivido, para contribuir en la compresión de lo que somos como existencia humana. Tal como define Merleau-Ponty (1994), el cuerpo es el vehículo del ser-del-mundo: tengo consciencia de mi cuerpo a través del mundo y tengo consciencia del mundo por medio de mi cuerpo (p.100).

Rico Bovio considera el cuerpo como una totalidad integrada de aspectos bio-socio-personales (Rico Bovio, 1995); sugiriendo el concepto de corporeidad como una ruptura con el significado ordinario de la cultura occidental que lo limita a la parte física de nuestro ser, y evidenciar la manera como el cuerpo está histórica, cultural y biológicamente ligado a la consciencia. Si bien Merleau-Ponty había ampliado la percepción del cuerpo en los discursos

occidentales, Rico Bovio considera que en esta ampliación persistía la dualidad, pero a favor del cuerpo; de ahí que urgía una propuesta del cuerpo integradora del ser humano para la comprensión de la existencia humana, en particular, para nuestro contexto latinoamericano.

La *Crítica a la corporeidad* (Rico Bovio 1995, 1998, 2005*)* es una propuesta ontológica y cognoscitiva para la comprensión de nuestra condición corporal a partir de la premisa de que *somos un cuerpo,* en donde lo tangible y lo intangible tienen reconocimiento como dimensiones corporales, interrelacionadas estrechamente, en unas *coordenadas corporales* conforme a las prácticas vigentes en un determinado grupo humano (2005). Lo que permite generar lecturas diferentes de la realidad y de la corporeidad que son transmitidas socialmente para constituir el estilo propio de una cultura**.** Rico reivindica la noción de cuerpo para englobar al conjunto de propiedades y procesos que constituyen a un ser; la sumatoria de los aspectos humanos. Para esto, utiliza la categoría "*corporeidad*" para atribuir varios niveles de organización corporal en el ser humano producto del montaje *evolutivo*:

> Examinados primero en los más específicamente humanos, somos seres psíquicos, estamos dotados de un pensamiento lingüístico, una consciencia de nosotros mismos y una compleja gama de facultades afectivas y racionales. En un segundo momento, subyacente al anterior, nos presentamos como organismos celulares con tejidos diferenciados según formas y funciones diversas, coordinados genética, hormonal y neuronalmente. El tercero, soporte de los procesos biológicos y mentales, se configura con el conjunto total de los átomos-moléculas de nuestro ser fisicoquímico. Todavía vislumbramos un cuarto nivel, el energético, formado por las partículas componentes de los átomos; se encuentra en los límites de la observabilidad microfísica y por lo mismo no ha sido suficientemente explorado, pese a los enormes avances de la ciencia y la tecnología contemporánea. (Rico, 1998, p.55)

El autor ha categorizado estos niveles en *estratos corporales (*energético, químico, celular, orgánico, social y personal), es decir, aspectos del cuerpo humano "detectables y distinguibles al emplear distintos métodos de conocimiento (p.57). Ahora bien, este hombre como cuerpo integrador es insuficiente en su individualidad: "física, biológica y psíquicamente requerimos de algo y alguien más" (p.58), por lo tanto, está dotado de recursos congénitos, *valencias corporales,* compuestos de *necesidades y capacidades* que le permite efectuar los distintos intercambios con la exterioridad. Las *necesidades* están referidas a los impulsos que "nos llevan a entrar en movimiento, consciente o inconscientemente, con el fin de interactuar

al exterior o al interior de nosotros mismos" (1998, p.59). Su periodicidad está grabada genéticamente, pero puede alterarse por accidentes del desarrollo o por la insatisfacción (es el caso de las perturbaciones resultantes de una deficiente alimentación, falta de afecto o carencia del aprendizaje del lenguaje en la infancia). En cambio, las *capacidades* son los recursos o medios corpóreos que poseemos para satisfacer nuestras necesidades. La detención de su existencia depende del estrato corporal en estudio y consideración; y su fortaleza o debilidad depende de ser ejercitadas en el momento oportuno y con cierta regularidad.

Por otra parte, siguiendo al autor, las necesidades y las capacidades humanas se pueden observar o estudiar en tres (3) niveles de la corporeidad: biogénico, sociogénico y noogénico (Rico Bovio, 1998, p.61). Las *Biogénicas* están referidas a las necesidades de subsistencia energético-orgánico del individuo (corpocentrícas), como respirar, alimentarse, dormir… En cambio, las capacidades suelen ser percibidas en los órganos y sistemas anatómico-fisiológicos dedicados a garantizar el desarrollo de la vida gracias a la nutrición, la oxigenación, la circulación… Las s*ociogénicas* están relacionadas con la vida social y su satisfactor en un-otro-humano para satisfacer necesidades de coparticipación, comunicación, búsqueda de afecto y comprensión, la tendencia a la formación de parejas, procreación y demás similares. Las necesidades *noogénicas o personales* prosiguen el crecimiento y realización plena de cada uno como persona y ser único. Lo distintivo y particular de cada ser está en tensión ante las poderosas influencias socioculturales, siendo el ámbito del desenvolvimiento vocacional y de la creatividad humana. No obstante, la falta de florecimiento de la personalidad y de la maduración de nuestras potencialidades genera el sentimiento de frustración existencial, dado que el nivel noogénico es la región del autoconocimiento.

Es importante señalar que las dimensiones de la corporeidad son interdependientes; cada una transforma y agrega algo a las otras. Por ejemplo, la dimensión noogénica confiere un nuevo sentido a las necesidades biogénicas y sociogénicas al establecer un sello personalizador. Hay que mencionar, además, que las *valencias corporales* pueden ser clasificadas según la dirección de su operatividad (hacia dentro o fuera), como entradas y salidas del sistema corporal. Por ejemplo, durante las primeras etapas de vida las valencias se centran en lo biológico centrípeto, es decir, hacia dentro; en cambio las *personales o noogénicas* son centrífugas, es decir, la dirección de su operatividad es de aportación constante del ser íntimo hacia los demás (p.63).

Con estas modalidades de la corporeidad, el autor no pretende una visión parcelaria del cuerpo humano, sino abrir su percepción más allá de lo meramente físico que se le atribuye culturalmente. Una concepción poliédrica para incluir en la reflexión sobre el cuerpo toda una gama de manifestaciones de nuestra cotidianidad: facetas visibles o invisibles; materiales, espirituales o discursivas desde la perspectiva de su apreciación. Así como el autor ha señalado, ignoramos nuestra realidad y posibilidad corporal porque subestimamos su configuración poliédrica y la relación tan estrecha entre la sensación y la consciencia (1998).

2.2 La consciencia estimativa del *cuerpo-que-somos*

> **Sensibilidad:** Del lat. Sentîo, sensî, sênsum: percibir con los sentidos, sentir, experimentar sensaciones, darse cuenta. Perpetuo sentimus, nuestros sentidos están en constante actividad.

Para Arturo Rico (1998), la sensación como fenómeno general de la vida detecta aspectos de la realidad exterior para reaccionar frente a ellos. Sentir o percibir es una apertura vital con pretensiones cognoscitivas, dado que recibimos estímulos como información. La consciencia se activa gracias a la sensación; de ahí que el autor la comprenda como todas las formas de "darse cuenta" de los seres vivos. Sin embargo, en los seres humanos la consciencia es reflexiva al añadirse el acto significativo del lenguaje y la comunicación, en el cual la lengua es la materia prima que nutre la reflexión. Desde su perspectiva, el cuerpo está ligado a la consciencia, por lo que podemos decir que la consciencia es corporal, ya que el cuerpo es en última estancia la base de nuestras referencias cognoscitivas: los órganos sensoriales nos ofrecen una primera imagen selectiva de lo existente. Es así como la motricidad y la sensorialidad participan en la exploración de nuestro entorno para su comprensión; y direcciona las acciones para la intervención y la creación a través de la relación de sistemas sensitivos, tales como la visión, el tacto y la kinestesia. En estas dinámicas, los bienes culturales son considerados extensiones corporales, "por ser inseparables de las facultades sensoriales, motrices o conectivas de nuestro organismo, las cuales son potenciadas o disminuidas, destacadas u ocultas, protegidas o substituidas" (1998, p.25). El lenguaje, entonces, "configura una prolongación de las formas más naturales de la comunicación, del conocimiento y de la actividad mental, que no sería posible sin un amplio soporte orgánico y social" (p.26). Es el

lenguaje, entonces, el instrumento transformador de la consciencia en el ser humano, la base simbólica de todas las referencias del mundo y de sí mismo, en su intercambio en el nivel biogénico y sociogénico, y su incidencia en el nivel noogénico o personal.

> Si toda consciencia es corporal porque sus características se ajustan a las propiedades de cada cuerpo viviente, en el caso humano la consciencia es también del cuerpo, no sólo en razón a que somos los únicos entes capaces de autocontemplarse y reconocerse, sino por la necesidad de dirigir nuestra conducta conforme al conocimiento articulado en torno a nosotros mismos. (Rico, p.65).

Es así como en la escala evolutiva, la espontaneidad del comportamiento promovido por las necesidades naturales se vio sobrepasada por la normatividad social, la cual ejerció el control de las conductas a partir de las interpretaciones culturales e individuales del cuerpo. Entonces, entre las necesidades del cuerpo y nuestras decisiones se interponen las ideas (creencias, normas y valores) para configurar una consciencia regulada del cuerpo y, por ende, de las valencias corporales (biogénicas, sociogénicas y noogénicas). La imagen que cada uno tiene de su cuerpo y las concepciones vigentes en el contexto sociocultural interactúan recíprocamente. El autor señala que la consciencia estimativa del cuerpo es primero social porque pedagógicamente se nos enseña el cuerpo a la par del lenguaje; función que inicia los padres y los adultos mediante opiniones, creencias, normas introyectadas con el ejemplo…, en la etapa de dependencia física y social de la infancia. En este proceso, el "yo" aparece como una entidad imperceptible, "escondida detrás del "ropaje" corporal y susceptible de ser depositaria de cualidades de índole afectiva, intelectual, moral y físicas; calificativos de fuerza, salud o estéticos.

Después las experiencias personales, los hallazgos, los sufrimientos, la autopercepción auditiva, kinética, cenestésica, táctil y visual forjan una consciencia corporal distinta en cada ser humano, pese a su ubicación dentro de un marco cultural común. El estrato personal del yo está presente en nuestra memoria respaldando el sentido del lenguaje, cargando las reacciones afectivas, inundando los sueños de imágenes simbólicas e inspirando la creatividad. No obstante, la normatividad social predomina en la gran mayoría de los casos, en especial, cuando la socialización por el lenguaje no respeta las diferencias, imponiendo modelos de conducta y estereotipos generales que impiden la manifestación de nuestro ser único.

> El sujeto es el resultado de la comunicación interhumana. De allí que aparezca en la relación con los objetos, en los procesos de conocimiento y de la acción, pero siempre

> respecto de otros seres humanos. La subjetividad, nota exclusiva del hombre en grupo, es un producto cultural, un reconocimiento o una donación que primero recibimos de los demás a través de la adquisición del lenguaje. Después la confirmamos con la asignación bautismal de un nombre y por último nos la atribuimos a medida que avanza el diálogo interior con nosotros mismos. (Rico Bovio, 1995, 217).

La *conciencia moral* es la presencia activa de esa consciencia social sobre el cuerpo, la voz interna reguladora de nuestras conductas, una interpretación corporal gestada por prohibiciones e imperativos que conduce nuestra corporeidad en y con el mundo. Ésta regula la sexualidad, cuestiones relativas a la salud, los deberes para el prójimo, jerarquiza los aspectos de nuestra vida en más o menos importantes, en espirituales y físicos, según el código moral en turno. Sin embargo, aunque la moralidad se encuentre vigente en una sociedad, clase social, gremio o familia; la consciencia moral al ser privada es plausible de su revisión crítica personal. Acontece, entonces, la *reflexión ética* que busca cuestionar estas estructuras para procurar que las normas sean formuladas o reconstruidas a partir de convicciones filosóficas, en lugar de seguirlas por la inercia de la tradición o las presiones afectivas prematuras.

A partir de este breve desarrollo de la propuesta de la corporeidad de Rico Bovio, podemos concluir que el autor nos propone acercarnos al estudio del cuerpo a partir de la consciencia estimativa que tienen los sujetos de su corporeidad y que ponen en juego en las transacciones con los otros en el rol docente. No hay neutralidad de la consciencia del *cuerpo-que-somos* en el rol docente; así como también, la existencia de una mayor o menor criticidad ante las estimaciones sociales y culturales que determinan la experiencia corporal en la profesión. La consciencia personal se re-configura con las estimaciones sociales, las experiencias vividas y las reflexiones propias, incidiendo en la encarnación y en el modelamiento de las dimensiones de la corporeidad (biogénico, noogénico y sociogénico) en las transacciones humanas. Lo dicho hasta aquí, supone que todo acontecimiento humano es posicional porque el ser humano no solo está situado en, sino ante el mundo y sus valencias corporales (necesidades y capacidades) lo promueven a operar selectivamente en él: las fuerzas humanas cotidianas que modelan la experiencia del cuerpo en los distintos acontecimientos de la vida escolar. La estimación del cuerpo, como medida de nuestra apreciación de la realidad, repercute radicalmente en la actitud y el comportamiento adoptado individual y colectivamente como docentes.

2.3 La narrativa recupera y es fuente de comprensión de la experiencia del cuerpo

En este apartado, consideramos la capacidad de la narrativa para recuperar la experiencia vivida a través de la trama narrativa y ser fuente de comprensión del *cuerpo-que-somos*. Cuando los sujetos narran, podemos conocer las diversas situaciones o contingencias vividas con los otros, en instituciones humanas, que han impregnado y modelado las superficies de sus cuerpos -de ahí las marcas-. Cuando los sujetos narran, podemos interpretar los significados que los sujetos les otorgan a los acontecimientos, a la experiencia vivida, a las acciones propias y a las de los otros. Cuando los sujetos narran, podemos comprender las matrices narrativas que han configurado las experiencias de ser cuerpo y que se transmiten a través de las distintas voces que constituyen la vida social cotidiana. Cuando los sujetos narran, no solo ponen en juego su consciencia estimativa del cuerpo, sino también la de los otros en la modelación de la experiencia corporal, en los distintos acontecimientos de la vida escolar. Por todo esto, podemos decir que el acto de narrar estructura la compleja y confusa experiencia humana, atrapada en las circunstancias y los asuntos humanos, para dar cuenta del *cuerpo-que-somos*. Contar una historia es contar cómo el mundo exterior influye en nuestra experiencia corporal y cómo nuestro ser corporal incide en el mundo. Razones suficientes para reconocer que la narrativa recupera la experiencia corporal vivida y es fuente de comprensión del *cuerpo-que-somos*. Planteado lo anterior, nos encaminamos a fundamentar las razones para considerar que la narrativa recupera y es fuente de indagación de la experiencia del cuerpo.

2.3.1 Vivimos y comprendemos narrativamente nuestras vidas

Empecemos por reconocer que, desde Aristóteles hasta Ricoeur, entre el formalismo, el estructuralismo y los postestructuralistas, se han expuesto las razones para considerar que la vida tiene que ver con la narración, se narra y se comprende narrativamente. Ya en la antigua Grecia, Platón y Aristóteles profesaban que las acciones y los acontecimientos humanos eran posibles de ser recuperados, interpretados, valorados, transmitidos y enseñados a través de la narrativa.

Platón, en la *Republica* (2018: 400 a.C.), señalaba que los poetas y narradores tenían un papel fundamental en la trasmisión de los valores que rigen la vida social y política. De ahí su preocupación por la veracidad moral de las narraciones, pues aquellas que narran falsedades

sobre las acciones de los dioses o de los héroes buscarán "persuadir a nuestros jóvenes de que los dioses engendran algo malo y de que los héroes no son en nada mejores que los hombres" (p.128). Estas falsas afirmaciones son perjudiciales para quienes las escuchan, pues generan una inclinación a la vileza: todo hombre se perdonará a sí mismo tras obrar mal, si está convencido de que cosas semejantes hacen y han hecho también los dioses o sus parientes (p.128). De ahí que se sugiera un marco de cualidades y virtudes para narrar acerca de los dioses y otro acerca de los demonios, pues esas cualidades constituyen la vida con los otros.

Aristóteles amplia esta perspectiva en su obra *La Poética*, al señalar que la *poética* está vinculada con las acciones humanas (virtudes y vicios), a través de la *imitación* (representación de la realidad), revelando las diversidades del carácter humano. Por lo tanto, el imitador hace uso de los medios para representar las acciones, las virtudes y los vicios de sus personajes en correspondencia con las costumbres de la realidad social, lo que le da su carácter de verosimilitud con la experiencia humana. Por ejemplo, la tragedia se representa para suscitar emociones de piedad y temor para crear un efecto de catarsis. En la fábula, las acciones pueden ser representadas a través de la *peripecia* para remarcar en el cambio sorpresivo de los hechos: el paso de la fortuna a la desdicha o lo contrario, tal como acontece en la realidad humana. Este vínculo (poesía y mimesis) es parte de la naturaleza humana, el hombre aprende por imitación desde la infancia. De ahí que sintamos placer en las tareas de imitación o goce al contemplar en el arte una representación que se aproxima a la realidad. Para Ricoeur (2006), el análisis que hace Aristóteles de la poesía, bajo su forma narrativa y dramática, evidencia una clase de inteligencia: la inteligencia narrativa; la cual "se encuentra más cerca de la sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia y, en un sentido más general, del uso teórico de la razón" (p.12). De ahí que considere,

> Aristóteles no dudaba en decir que toda historia bien narrada enseña algo; más bien, decía que la historia revela aspectos universales de la condición humana y que, a este respecto, la poesía era más filosófica que la Historia de los historiadores, mucho más dependiente de los aspectos anecdóticos de la vida. (Ricoeur, 2006, p.12)

En este punto, observamos tres cualidades significativas de la narrativa: 1. un artificio que recupera la experiencia humana a través de la mimesis; 2. un artificio capaz de influenciar sobre la vida social y la experiencia humana al revelar el carácter de las acciones que corresponden con un sistema de valores socialmente construidos; y 3. la trama narrativa como acto creador, producto de la inteligencia narrativa.

Aristóteles y Platón siguen siendo constituyentes en el estudio de la narrativa moderna y contemporánea, pues tal como afirmó Ricoeur (2006), la teoría de la narración de Aristóteles "era ya lo suficientemente general y formal como para dejar espacio a las transposiciones modernas" (p.10). Por lo tanto, sus elaboraciones fueron la base del formalismo ruso y checo, como de los estructuralistas y de autores contemporáneos como Bruner y el mismo Ricoeur.

Vladimir Propp (1998) utilizó la narrativa para evidenciar el vínculo entre el relato maravilloso y el rito. Al estudiar las funciones narrativas de los cuentos maravillosos, evidenció que éstos son un reflejo de concepciones míticas que los antecedieron. Cuando un rito pierde el sentido performativo no muere; sino que cambia de sentido, es decir, se mantiene socialmente vigente a través de la narrativa. La narrativa, entonces, adquiere importancia en el estudio de los valores de un sistema social para comprender las costumbres de un pueblo: "...es preciso confrontar el relato maravilloso con los ritos y con las costumbres para determinar qué motivos se remontan a uno u otro rito y en qué relación se hallan con él" (p.28). El vínculo entre la producción literaria con los modos de producción social le permite a la narrativa acceder a la explicación sobre las mentalidades de los individuos que integran los sistemas sociales, al considerar que "tanto el mito como el rito son productos de una mentalidad como categoría históricamente determinada en las representaciones primitivas" (p.36). Por lo anterior, la morfología narrativa de Propp reveló que las narraciones populares son transformaciones representativas de concepciones, ritos y costumbres que han configurado las formas de vida y las instituciones sociales primitivas. Como señala el autor, "…el relato maravilloso ha conservado el pasado tan perfecto, fiel y nítidamente que sólo a través de él queda iluminado con exactitud el rito u otro fenómeno del pasado" (p.29).

Por otro lado, Mijaíl Bajtín (1998) contribuyó a situar el carácter dialógico de la narrativa al afirmar que "cualquier novela está llena de voces dialógicas […] En relación con el hombre, el amor, el odio, la compasión, la ternura y toda clase de emociones en general siempre son dialógicas" (p304). Lo polifónico devela el carácter subjetivo y social de los personajes, estableciendo una analogía entre la polifonía literaria y la polifonía social. Dado que en la sociedad fluyen ideas, pensamientos y palabras en voces separadas y diferentes; el escritor configura la variación de un tema a través de las diversas voces, un "polivocalismo y heterovocalismo" (p.194). De ahí la convicción de que toda obra literaria tiene internamente un carácter sociológico, pues en esta se cruzan las fuerzas vivas de la sociedad y cada elemento de sus formas están impregnados de valoraciones sociales, como se evidenció en el análisis de la obra de Dostoievski (p.191).

Para Quintero (2018), el carácter polifónico y su naturaleza política muestra una preocupación por la comprensión de la naturaleza plural del Ser, dando surgimiento a una teoría del sujeto vinculada a una comunidad humana y centrada en el lenguaje. El individuo como sujeto discursivo participa y actúa en distintas esferas de la praxis humana y de la vida cotidiana a partir del uso de enunciados. De modo que el sujeto se configura en relación con los otros; no podemos vivir ni llegar a ser sin los otros. De ahí que las voces dan cuenta de una vida vivida y narrada con los otros: "Como lo diría Bajtín, en la novela está presente el carácter polifónico de la vida vivida o de la vida narrada, pues vivir y narrar no son opuestos. Estos hacen parte constitutiva de una vida vivida" (Quintero Mejía, 2018, p.29).

Para Barthes (1977), el relato ha estado vinculado con la existencia humana; ha estado presente en la configuración de la vida misma. De ahí que "no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta" (p.2). Es así que, en la sociedad actual, circula innumerables formas y géneros de relatos (orales, escritos, en la imagen fija o móvil, en el gesto…; en el mito, la leyenda, el cuento, la historia, la pintura, el vitral, el cine, las noticias policiales, la conversación…) que evidencian el complejo mundo de la narrativa en el complejo mundo de la vida, abriendo la posibilidad de estudiar la experiencia humana desde diferentes puntos de vistas (histórico, sociológico, estético, psicológico…).

Según Quintero (2018), el estructuralismo buscó comprender la conducta humana, determinada por las estructuras y los significados que de éstas se derivan dentro de la cultura, la sociedad y en el mismo inconsciente, a través de la narrativa. Por lo tanto, la narrativa fue concebida como objeto de estudio al reconocer su poder para develar y comprender la vida en comunidad, adoptando distintas propuestas de análisis en el campo literario. Este movimiento transcendió el estudio de la interpretación del sistema de signos hacia la comprensión de la estructura como acceso de interpretación de las Ciencias Humanas. El lenguaje se convierte en objeto de diversos tipos de indagación: la comprensión del inconsciente, el estudio del sistema de parentesco de distintos grupos éticos y culturales, la compresión de los lenguajes del poder y de la dominación en las prácticas sociales y en las mismas disciplinas académicas. Dentro de estos esfuerzos, Barthes y Todorov aportaron un estatuto teórico a la narrativa, al superar la noción de "naturalidad" y proponer niveles de análisis de relatos.

Para MacIntyre (2004) el vínculo entre la vida y la narrativa es más estrecho de lo que parece. Vivimos y comprendemos narrativamente nuestras vidas, al considerar que "el hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias" (p. 322). Para el autor, la capacidad de comunicar de los seres humanos hace de toda acción un episodio de una posible historia que se hace inteligible en una narración. En nuestras prácticas cotidianas, la narración hace inteligible nuestra existencia para los otros y para nosotros mismos, al dar cuenta de nuestras acciones, trayectorias, acontecimientos, infortunios, dichas… que revelan un sujeto en el mundo.

Por otro lado, MacIntyre (2004) subraya que la vida social tiene existencia a través de las "transacciones humanas", en las cuales asumimos uno o más personajes de acuerdo con los relatos que nos han narrado: narrativas representadas. Desde que nacemos hasta que morimos, sorteamos guiones y narraciones que dan sentido a nuestras acciones y palabras en la sociedad; "prívese a los niños de las narraciones y se les dejará sin guion, tartamudos, angustiados en sus acciones y en sus palabras" (p.323). En este sentido, las narraciones que vivimos tienen un carácter dramático, impredecible y teleológico, por lo que vale preguntarnos: ¿de qué historia o historias me encuentro formando parte? (p.322). Podemos ver un ejemplo de la yuxtaposición entre narración y vida en el acto de conversar. Esta práctica humana es como una pieza dramática breve que contiene un inicio, nudo y desenlace. Además, su trama pasa por cambios súbitos y momentos culminantes -como las obras teatrales o novelas-, en la cual los participantes son actores y coautores de su producción conjunta. Por lo tanto, la acción y la conversación adquieren valor de narración. De ahí que el autor considere que las historias se viven antes de ser expresadas en palabras, salvo en el caso de las ficciones; y que la narrativa no es solo obra de los artistas.

> La narrativa no es la obra de los poetas, dramaturgos y novelistas, que refleja acontecimientos que no tienen orden narrativo anterior al que les es impuesto por el vate o el escritor; la forma narrativa no es un disfraz ni una decoración. (p.315)

Narrar no solo se circunscribe al mundo de la literatura y de la ficción, sino que es parte de la vida, en la cual, citando a Bárbara Hardy (1968), "soñamos narrativamente, imaginamos narrativamente, recordamos, anticipamos, esperamos, desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, construimos, cotilleamos, aprendemos, odiamos y amamos bajo especies narrativas" (MacIntyre, 2004, p.316). De esta manera, MacIntyre establece un

antecedente narrativo al acto de contar una historia: la vida se vive narrativamente y, por lo tanto, la forma narrativa es la apropiada para comprender la experiencia humana.

> Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras, salvo en el caso de las ficciones. (MacIntyre, 2004, p.316)

Desde Bruner (2003), podemos acercarnos a la comprensión de la experiencia del Yo a través de la narrativa personal. La identidad está vinculada con las historias que contamos sobre nosotros mismos, dado que fabricamos historias para darle sentido a nuestras vidas y para comprender nuestra condición humana. "El Yo es un producto de nuestros relatos" (p.122); si los individuos pierden la capacidad de narrar, pierden su identidad. De modo que narrar es fundamental para tener una identidad que se vincula con los otros y para explorar el pasado mientras nos proyectarnos a un futuro deseado. No obstante, las narraciones que re-construyen nuestro Yo se sacian de las innumerables narraciones de la cultura en que vivimos; una cultura dialéctica con narraciones alternativas de lo que somos o podríamos ser: "somos expresiones de la cultura que nos nutre" (p.124).

Por otro lado, Bruner subraya que la narrativa es un asunto placentero y serio, ya que permite contar y estructurar la compleja y confusa experiencia humana, atrapada en las circunstancias y en los asuntos humanos, desde una perspectiva personal de los hechos. "Contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana" (p.126).

> Es más, es por el relato que la experiencia llega a ser experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, ésta adquiere significado humano. Cuando la experiencia es contada se humaniza, porque entra en el mundo simbólico en el que se mueven y entienden los seres humanos. Solo allí, en el relato de la experiencia, se condensan los múltiples significados que pueden eclosionar de la facticidad bruta de lo dado. Es por la narración que la experiencia se vuelve un "evento narrado". (Siciliani Barraza, 2014, p.48).

Bruner (2003) también señala la capacidad que tiene el relato para modelar la experiencia del mundo y el pensamiento, al funcionar como una matriz que impone su forma: un proceso de construcción de la realidad. Existen "convenciones narrativas que gobiernan el

mundo de los relatos. De hecho, seguimos aferrándonos a esos modelos de realidad narrativos y los usamos para dar forma a nuestras experiencias cotidianas" (Bruner, 2003, p. 20). De este modo, podemos referirnos a los acontecimientos, a los objetos y a las personas por medio de expresiones que los colocan en un mundo narrativo que los antecede y los contiene. Aquello podemos verlo en la travesía del Shaumee como otra traducción a la realidad del libro del éxodo, en los héroes que condecoramos por su valor, en los contratos violados o en el psicoanálisis, cuando un paciente cuenta su vida para influir en el modo de vivirla. Efectivamente, la narrativa modela nuestra vida cotidiana al darnos matrices que nos estructuran una forma de ver y comprender el mundo. De ahí que la narrativa modela el pensamiento, pues el relato estructura o distorsiona nuestra visión del estado real de las cosas a través del lenguaje. Entonces, si sentimos atracción por los modelos narrativos de nuestra época y los usamos para dar forma a nuestras experiencias cotidianas, deberíamos preguntarnos qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato (Bruner, 2003, p.19-20). Los relatos no sólo cuentan, sino que imponen a lo que experimentamos una estructura, una realidad irresistible y una actitud filosófica. Los relatos nos hacen tomar consciencia de que somos libres hasta que quedamos atrapados en las circunstancias (p.125).

> He mostrado que la narrativa es el médium por excelencia para describir, o inclusive caricaturizar, situaciones humanas, […] Las situaciones prototípicas llegan a tornarse metáforas fundamentales de la condición humana; como Sísifo, que carga perpetuamente su roca cuesta arriba, metáfora fundamental de la frustración que se nutre de sí misma. Muchas situaciones son asimiladas a la imagen de Sísifo, como la del arrendatario perpetuamente endeudado con su patrón y siempre demasiado pobre para comprar su parcela de tierra. Forja la imagen de Sísifo, como la del arrendatario perpetuamente endeudado… (Bruner, 2003, p. 87).

Cerramos este desarrollo epistemológico que busca fundamentar la capacidad de la narrativa para recuperar y ser fuente de comprensión de la experiencia humana con Ricoeur (2004, 2006), un aliado significativo para proponer que la narrativa hace inteligible el *cuerpo-que-somos* a través de la configuración de la trama narrativa. Para Ricoeur (2006), la vida tiene que ver con la narración. Podemos comprender la vida a través de las historias que contamos sobre ésta, gracias a la cualidad "pre-narrativa" de la experiencia que hace de la vida algo más que un fenómeno biológico, susceptible de ser interpretada. Por lo tanto, el relato imita la trama de la vida a través de la trama narrativa como un modo de interpretarla; dado que la mezcla entre la acción y el sufrimiento que constituye la experiencia viva es la mezcla que el relato

quiere imitar de manera creativa. De ahí que Aristóteles defina el relato como "imitación de una acción", (mimesis praxeos) (p.17). La configuración de la experiencia viva en un relato se logra gracias a tres anclajes que relacionamos a continuación.

El primero consiste en la estructura misma del actuar y del sufrir humanos. El lenguaje nos ofrece una red de expresiones y conceptos para referirnos al actuar humano (semántica de la acción). Esta red es del mismo orden de las tramas de las historias que conocemos, lo que permite no solo comprender las acciones y las pasiones en los relatos, sino también encontrar los componentes para ser narradas. La familiaridad que tenemos con esta red conceptual es la misma inteligencia narrativa (phronética) que "guía tanto la comprensión de la acción (y de la pasión) como la del relato" (p.17). El segundo consiste en que los recursos simbólicos del campo práctico están relacionados con la transposición poética. La acción está "mediatizada simbólicamente", articulada en signos, reglas, normas… que le permite ser narrada. Esta mediatización posibilita pasar de la naturaleza cultural simbólica a un conjunto de símbolos autónomos. El simbolismo hace de la acción un cuasi-texto al proporcionarle reglas de significación con los cuales podemos interpretar los comportamientos (p.18). El tercer anclaje del relato en la vida consiste en la cualidad pre-narrativa de la experiencia humana dado que estamos enmarañado en innumerables historias vividas y aún no narradas. De ahí que se reconozca la vida como una historia en estado naciente, como una actividad y una pasión en busca de narrador (p.18).

> La comprensión de la acción no se limita a una familiaridad con la red conceptual de la acción, y con sus mediaciones simbólicas, sino que incluso se prolonga hasta el reconocimiento en la acción de las estructuras temporales que evocan la narración. No es por casualidad o por error que hablamos de manera familiar de historias que nos suceden o de historias que nos atrapan o simplemente de la historia de una vida. (Ricoeur, 2006, p.18)

Ahora bien, "la búsqueda de identidad personal es la que garantiza la continuidad entre la historia potencial o virtual y la historia expresada cuya responsabilidad asumimos" (Ricoeur, 2006, p.19). Aquello podemos observarlo en los ejemplos del paciente en la sesión de psicoanálisis cuyos retazos de historias vividas son utilizados por el analista para hacer un relato más soportable e inteligible del sujeto; o del juez que en su intento de comprender al acusado elabora un relato "deshaciendo la madeja de problemas en la que está atrapado el sospechoso" (p.19). Estamos "enmarañados en historias" que nos suceden antes de ser

contadas, una prehistoria de la historia contada; de modo que el acto de narrar es un proceso secundario. Para el autor, una vida narrada es una vida configurada en las estructuras fundamentales del relato, sobre todo, en el juego de la concordancia y discordancia que caracteriza el relato como una acción creadora. El relato es una síntesis de lo heterogéneo de la experiencia vivida, de ahí su incomparable valor para "poner orden en nuestra experiencia temporal" (p.20).

> Es evidente que nuestra vida, abarcada en una única mirada, se nos aparece como el campo de una actividad constructiva, derivada de la inteligencia narrativa, por la cual intentamos encontrar, y no simplemente imponer desde fuera, la identidad narrativa que nos constituye. (p.21)

La narrativa, como atributo de la condición humana, nos permite utilizar el relato para alcanzar una comprensión narrativa sobre nosotros mismos, a la luz de los relatos de nuestra cultura; dado que toda experiencia humana se encuentra mediatizada por toda clase de sistemas simbólicos y, por ende, por toda clase de relatos que oímos. Esta relación entre vida y narrativa está mediada por la inteligencia narrativa.

> Si es cierto que la ficción sólo se completa en la vida y que la vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada, en el sentido de la palabra que tomamos prestada al principio a Sócrates, es una vida narrada. (p.20)

Para concluir, desde de Aristóteles hasta Ricoeur, se han expuesto las razones para considerar que la narrativa está anclada a la vida humana en su capacidad para interpretar, comprender y modelar la experiencia humana a la luz de los relatos de la cultura, gracias a su principal herramienta: el lenguaje. De ahí que el relato da cuenta del hombre, de nuestra identidad y de nuestro vivir en las instituciones sociales con los otros. Da cuenta de las prácticas, los valores, las normas, los códigos sociales… que modelan nuestras existencias y nuestras perspectivas personales. El relato es algo más que una gramática narrativa; como señala Bruner: está constituido por acontecimientos humanos que se desarrollan en el tiempo, está hecho de situaciones humanas que terminan por modelar nuestra percepción del mundo y que a su vez dependen de las creencias que tengamos de la realidad (Siciliani Barraza, 2014, p.35). El relato es producto de la inteligencia narrativa y es una mimesis de la experiencia viva del actuar y el sufrir. De ahí que se considere la vida como una historia, en estado naciente, en busca de relato; y al relato como un medio, a través del cual la examinamos.

2.3.2 Para comprender algo del cuerpo-que-somos, es preciso contar una historia

Suele separarse el cuerpo de la palabra, la escritura y narrativa, como si no estuvieran ancladas a una misma base: la existencia humana. Podría decirse que estas interpretaciones radicales devienen de la mencionada separación entre espíritu y cuerpo o mente y cuerpo, que confinó la narrativa a la mente o al espíritu. Esta disyunción es el resultado del modo como la modernidad fragmentó la vida humana en "multiplicidad de segmentos, cada uno de ellos sometidos a sus propias normas y modos de conducta" (MacIntyre, 2004, p.305). No obstante, los teóricos que hemos abordado han reconocido el vínculo entre la narrativa y la vida, la narrativa y la experiencia, la narrativa y la identidad; vínculos en los cuales el cuerpo está inevitablemente presente, al ser parte de la vida y al comprenderlo como una configuración holística: *el-cuerpo-que-somos* (Rico Bovio 1998).

> …mi cuerpo es una presencia inmediata vivida, más que un simple entorno extraño y objetivo. El fallecimiento de mi cuerpo es el mío, y la terminación de mi presencia es co-terminal con la historia de mi cuerpo totalmente único y particular. (Turner, 1989, p.13)

Con todo lo que se ha expuesto hasta aquí, consideramos la estrecha relación entre cuerpo y narrativa, dado que toda experiencia humana se encuentra mediatizada por toda clase de sistemas simbólicos y por toda clase de relatos que circulan en la sociedad. Si la narrativa hace de la vida algo más que un hecho biológico (Ricoeur, 2006), desde nuestro punto de vista, lo mismo ocurre con la comprensión del cuerpo, lo hace más que un fenómeno biológico: un cuerpo humano, vivo y vivido. Una compenetración entre el yo y el cuerpo susceptible de ser interpretado a la luz de la existencia y de los relatos de la cultura. El cuerpo tiene que ver con la narración y se narra. No hay relatos de la experiencia humana sin cuerpo; ni actuantes, ni acciones, ni sufrimiento, ni acontecimientos, ni tiempo que no se hayan vivido corporalmente.

> La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. (Larrosa, 2006, p. 110)

Entonces, si desde los autores revisados, podemos afirmar que vivimos y comprendemos narrativamente nuestra existencia corporal, también podemos sugerir que el cuerpo puede ser comprendido a través de las historias que contamos de sus experiencias. De este modo, una historia de vida caracterizaría la existencia corporal entre el nacimiento y la muerte; dando cuenta de un cuerpo que vivió distintas circunstancias, asuntos humanos, temporalidades: una historia concordante sobre las discordancias de los acontecimientos que constituyen la identidad humana. Así también, una historia sobre un acontecimiento vivido da cuenta, desde su perspectiva personal, de cómo las circunstancias, los actores, las acciones, el padecimiento vivido, las voces… modelaron la experiencia del cuerpo, al pasar de una situación a otra, de un estado corporal a otro. De ahí que dichas experiencias dejen marcas en el cuerpo, se tornen significativas para las personas que la padecieron y merezcan ser contadas, para comprender las circunstancias y las responsabilidades sobre las acciones que causaron la experiencia o la condición corporal.

> Mi familia y yo vivimos retirados de La Cumbre, en el Valle. Hace seis meses, cuando tenía 17 años, le fui a hacer un mandado a mi mamá y al bajar al pueblo encontré un petardo. No pensé que fuera un explosivo; si lo hubiera sabido, nunca lo hubiera recogido. Me lo eché al bolsillo para llevarlo a mi casa para que mi papá lo viera para ver si le servía para algo. Entonces me puse a manipularlo y pasó lo peor para mí: estalló en mis manos. Un primito de 16 meses también resultó afectado, se le incrustó un dedo mío en su antebrazo. Además, tuvo heridas superficiales en el resto del cuerpo […]. (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p.96)

Desde los postulados de Ricoeur (2006), podemos sugerir que este vínculo entre cuerpo y narración está mediado por la mimesis: el relato busca imitar de manera creativa la mezcla entre la acción y el sufrimiento que constituyen la trama de la experiencia viva corporal. Este anclaje es posible gracias a la familiaridad que tenemos con la red conceptual del actuar y el sufrir humano, con sus mediaciones simbólicas y con la cualidad pre-narrativa de la experiencia humana. De ahí que consideremos que el *cuerpo-que-somos* está "enmarañado en historias aún no contadas"; historias nacientes que buscan un relato y un narrador. Entonces, el acto de narrar es un proceso secundario: una comprensión narrativa del *cuerpo-que-somos*. "Narrar, seguir, comprender las historias no es más que la continuación de estas historias no narradas" (Ricoeur, 2006, p. 20).

Además, el relato adquiere su carácter de verosimilitud al estar anclado en la experiencia vivida. Esta verisimilitud es la fuerza diferencial en la narrativa, al narrar las tensiones y conflictos de la condición corpórea de la existencia en diferentes escenarios de la vida cotidiana que no son extraños para los lectores. Retomemos el relato anterior, el cual hace parte de los materiales narrativos del informe "Las voces del silencio" sobre las consecuencias de los 50 años de conflicto armado en Colombia (Grupo de Memoria Histórica, 2013). El breve relato personal y corporal toma importancia y fuerza para comprender la violencia de la guerra sobre los cuerpos civiles en Colombia. En un contexto público de interés humanitario internacional, el relato adquiere valores de importancia, pertenencia y legitimidad sobre los hechos que denuncian: los modos y medios como la guerra en Colombia destruye los cuerpos desde el testimonio de una de las víctimas. Esta comprensión es posible gracias a que el relato imita la mezcla de la acción y el sufrir que compone la trama de la experiencia viva y vivida del cuerpo. De modo que el relato es la expresión externa de un yo vivido como extensión de la corporeidad (Bovio, 1999). Este atributo del relato le permite estar en intertextualidad e interdiscursividad con narraciones y discursos más amplios (revista Semana – El informe Grupo de Memoria Histórica) que configuran un nuevo relato sobre los 50 años del conflicto armado en Colombia.

Por otro lado, hemos señalado con Bruner y Ricoeur que las historias que contamos sobre nosotros mismos están vinculadas con nuestra identidad. En nuestra perspectiva, esta identidad es corporal y, por tanto, contamos historias para dar cuenta del *cuerpo-que-somos,* es decir, de los modos como nos vinculamos corporalmente con el mundo, con los otros y con nosotros mismos (identidad corporal narrativa). Estas historias se sacian de la época y de los contextos culturales en qué vivimos, en los cuales se imponen matrices, modelos, pautas para configurar, usar y comprender socialmente el cuerpo. El Estado, la familia, la religión, las creencias populares, la educación, la ciencia… imponen matrices que inciden en la comprensión, proyección y vivencia de nuestra existencia corporal a través de prácticas y discursos relativos al género, la moral, la dietética, la higiene, la salud, el trabajo, el placer, la sexualidad, la moda…(Rico Bovio, 1998). Todas estas matrices son construcciones narrativas de la realidad que inciden en la configuración de los modos de ser cuerpos.

> Nuestra corporificación requiere constantes y continuas prácticas de trabajo corporal, por medio del cual mantengo y presento de forma constante a mi cuerpo en un marco social en donde mi prestigio, persona y status giran todos de manera fundamental alrededor de mi presencia corporificada en el espacio social significativo. […] Mi

rostro, tanto física como metafóricamente, es fundamental para mi presencia social y mi prestigio individual. (Turner, 1989, p.13)

De hecho, nos aferramos a esos modelos narrativos de realidad para dar forma a nuestro ser corporal en la vida cotidiana. Aquello se puede constatar en los relatos de los docentes de educación física (Sparkes, 1996) que cuentan el modo como las lesiones físicas y la vejez interrumpieron en los proyectos profesionales de los docentes, incidiendo en sus identidades y en el modo de narrarse así mismo. De ahí que se pueda reflexionar sobre las formas que se le imponen al cuerpo cuando le damos los "ropajes del relato".

Para concluir, para comprender algo del cuerpo-que-somos, es preciso contar una historia. El *cuerpo-que-somos* es más que un fenómeno biológico, es una compenetración entre el yo y el cuerpo, en identidades distintas y situado en un contexto sociocultural; susceptible de ser interpretado a la luz de la existencia y de los relatos de la cultura. De ahí que sea un cuerpo que se pueda narrar, seguir, interpretar y comprender en la narrativa. Por todo esto, reconocemos el potencial de la narrativa como una práctica seria, creativa y placentera que permite estructurar la compleja y confusa experiencia corporal humana, atrapada en las circunstancias de los asuntos humanos, en un relato. Es por la narración que la experiencia viva se vuelve un "evento narrado" y es por medio del relato que podemos comprender el cuerpo del docente.

2.4 Las marcas en el cuerpo nos vinculan con los acontecimientos vividos

Consideramos las marcas en el cuerpo como una ruta para conectarnos con las "historias aún no narradas" que componen nuestra biografía Corporal. Las interpretamos como signos que han dejado las transacciones humanas en los cuerpos, huellas de las innumerables tramas que hemos vivimos como agentes de acciones o víctimas de las acciones de los otros. Las reconocemos, también, como signos de la temporalidad de la experiencia vivida y de los vínculos sociales, en los que hemos negociado nuestras identidades con los otros y con nosotros mismos. De cierta manera, las marcas en el cuerpo son las huellas de un mundo vivido, de una existencia que nos antecede y, por lo tanto, nos permite vincularlos con el pasado desde el

presente, como evidencia de un pasado que tuvo lugar y se reconstruye con la imaginación (Ricoeur, 2004, p.155).

> […] si la experiencia es "eso que me pasa", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa" al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. (Larrosa, 2006, p.91)

Zandra Pedraza (2004) señala que estamos en un momento en donde emerge el deseo de borrar en el cuerpo las marcas de la existencia para armonizarlo con los modelos corporales de una sociedad global. El deseo de una imagen corporal sobrepasa las limitaciones de la vida misma para configurar una nueva imagen corporal, matizadas por las experiencias personales y locales. Para la autora, las intervenciones estéticas sobre el cuerpo se sobreponen a las intervenciones de la misma existencia, evidenciando la incapacidad de la subjetividad para reconocerse en el cuerpo de la experiencia -su identidad-; de modo que crea un simulacro de un yo, una articulación unitaria entre cuerpo y subjetividad modelada por la simulación y la tecnología (p.64).

> Buena parte de los procedimientos estéticos apuntan a menguar, ojalá a eliminar, las trazas del tiempo, el trabajo, el cansancio, el sol, la maternidad, el dolor, la tristeza, pero también las de la alegría, la risa o la expresividad. La tersura de la piel sólo es posible a costa de las huellas de la vida y el congelamiento de la expresión. Se trata de proyectos corporales que modelan a un sujeto incapaz de reconocerse por fuera de patrones corporales homogéneos. (Pedraza, 2014, p.64)

Borrar las marcas del cuerpo es también querer borrar los vínculos con las historias vividas que, de una manera u otra, han formado parte de nuestra identidad. Si bien nos encontramos en una época en que la ciencia y la tecnología están al servicio de borrar las marcas de la existencia; nosotros estamos para resignificarlas, para darles sentido en nuestro yo corporal: la identidad. Por lo tanto, utilizamos la categoría *marca corporal* para indicar la presencia en el cuerpo de "eso que me pasó" en un contexto y situación determinada de la existencia. Las acciones humanas conllevan revelaciones y cambios súbitos que afectan al cuerpo, generando un cambio de estado y una afectación corporal; inclusive, lo moldea, al vivirse como una experiencia intensamente corporal, como las experiencias de dolor que nos describe Sara Ahmed (2015). La marca es un indicio, el signo de algo (sentimiento, sensación, dolor, rasgos en la piel…) que tiene relación de causalidad con lo vivido. De esta manera, hay

marcas que quedan de un acontecimiento concreto, una temporalidad disruptiva y sincrónica; como hay otras que se van modelando en los cuerpos en una temporalidad diacrónica. Por lo tanto, identificar las marcas en el cuerpo y preguntar por las circunstancias causales es provocar la memoria narrativa de lo vivido (la pre-historia); para traerlas al mundo en relatos como "eventos narrados".

> Nuestro cuerpo contiene nuestra historia, todos los capítulos, párrafos, estrofas y versos, línea a línea, de todos los acontecimientos y relaciones de nuestra vida. A medida que avanza la vida, nuestra salud biológica se va convirtiendo en un relato biográfico vivo que expresa nuestras fuerzas, debilidades, esperanzas y temores. (Myss, 2006, p.34)

Las marcas, tangibles o intangibles, son siempre perceptibles y suelen estar acompañadas de emociones. De ahí que se tornan significativas para valorar las experiencias que le dieron origen, pues si sufrimos o nos alegramos por un acontecimiento, es porque éste causó la dicha o la desdicha en nuestras vidas. Por otro lado, la marca es la fuerza que pulsa a la historia viva a reconfigurarse en un relato. Por ejemplo, imaginemos que nos levantamos con el corazón lastimado. Un profundo dolor modela nuestro estado corporal y produce emociones encontradas: enojo y tristeza que se manifiestan en el llanto. Cuando nos preguntamos por la causa del dolor, evocamos el acontecimiento, la temporalidad, las circunstancias, los agentes responsables, las acciones, que transformaron nuestra dicha en desdicha. Podemos recordar la consciencia temporal corporal en dicho acontecimiento: cómo estaba antes, durante y después de lo sucedido. De modo que podemos percatar cómo las acciones de los otros repercuten en nuestra experiencia corporal como disrupciones en la línea que estamos siendo. De ahí la fuerza de la narración para contar, desde el cuerpo, nuestra historia viva; la fuerza de la emoción que no solo revela el grado de afectación, sino también les asigna un valor moral a las acciones de los otros. La emoción contiene un significado personal y social que se hace comprensible en el relato. Me duele porque lo que hicieron es injusto, no lo merecía, los otros me hicieron sufrir y el dolor es malo… Por otro lado, el dolor se siente en el interior, pero se hace perceptible en la superficie de los cuerpos. Es posible que los otros pudieron percibirlo y que alguno sienta la necesidad de aliviar su intensidad. El dolor también puede modelar la intensidad de los cuerpos: puede hacerlo más agresivo al trasmutar en la ira; o puede reducir su presencia hacia el interior, haciéndonos sentir muy mal y aliviándonos en el llanto. El dolor modifica nuestra consciencia y moldea nuestra futura experiencia: ya no quiero verlos, ya no quiero volver allí, ya no son mis amigos, ya no los

saludo, no los beso, no los abrazo. En el contexto donde aconteció la desdicha, el cuerpo asume un nuevo modo corporal en las transacciones cotidianas; nos atrevemos a sugerir que se re-configura la identidad. De ahí que algunos manifiesten que después de dicho acontecimiento no volvieron a ser los mismos. De una manera u otra, el acontecimiento configuró mi condición corporal al pasar de un estado a otro, de la dicha a la desdicha. Lo que queda de esta experiencia es lo que llamamos marcas en el cuerpo; la misma fuerza que en horas, días o años nos impulsará a hablar de lo sucedido con los otros. En términos de Ricoeur (2006), podemos sugerir que la marca nos devuelve a la pre-historia y, con ello, facilita una estructura narrativa virtual que se reconfigurará a través de la construcción de la trama narrativa.

2.5 Una configuración teórica para indagar el cuerpo del docente

Desde los planteamientos de la corporeidad de Arturo Rico Bovio, hemos significado la categoría cuerpo como: el *cuerpo-que-somos* como realidad situada que incorpora aspectos perceptibles e imperceptibles en su configuración holística. Para la comprensión de estos aspectos de la corporeidad, el autor propone observarlas desde las valencias corporales (necesidades y capacidades) en tres subniveles de la corporeidad *biogénicas, sociogénicas y noogénicas*. Las primeras fundan la subsistencia de la vida, las segundas la comunicación y su vinculación a la vida social, las últimas persiguen la expresión de la singularidad humana a través de los diversos procesos de autorrealización (2005, p.91). Estos aspectos están estrechamente interrelacionados e identificados con las prácticas y significados vigentes de un determinado grupo social. De modo que, la consciencia estimativa que cada uno tiene de su cuerpo y las concepciones del contexto sociocultural donde vive interactúan recíprocamente y repercuten en la acción y el comportamiento adoptado individual y colectivamente.

De igual modo, para especificar el *cuerpo-que-somos* en la encarnación del rol docente, echamos mano de los planteamientos de Goffman (1997), desde una interpretación corporal, quien reconoce que las personas interpretan distintos roles sociales en la vida cotidiana, por tanto, el "sí mismo" puede concebirse en función de los roles que representa y encarna. De ahí que nos desprendemos, de cierta manera, de la persona para centrarnos en el estudio del "sí mismo" como docente: el sujeto docente.

> En nuestra sociedad, el personaje que uno representa y el «sí mismo» propio se hallan, en cierto sentido, en pie de igualdad, y este «sí mismo»-como-personaje es considerado en general como algo que está alojado dentro del cuerpo de su poseedor, especialmente en las partes superiores de este, constituyendo de alguna manera un nódulo en la psicobiología de la personalidad. (Goffman, 1997, p.268)

Desde esta perspectiva el cuerpo del docente es una construcción social que solo tiene existencia en los escenarios donde el rol adquiere valor, como la institución escolar. Para el autor, los medios para producir y mantener la existencia del "sí mismo" están encerrados en establecimientos sociales; los cuales ofrecen el escenario, las herramientas, los rituales, las practicas, los otros roles… para modelar el cuerpo y emerger el "sí mismo". De modo que, en un escenario específico como la escuela, el sujeto docente hace un determinado uso del cuerpo, consciente e inconscientemente, para convencer a los otros de su actuación. Este uso expresivo del cuerpo le permite ocultar o transmitir aquello que desea expresar y que los demás esperan de su rol en las distintas interacciones. Por lo tanto, "la primera regla situacional que le permite a un individuo encarnar con éxito un rol consiste en la «gestión disciplinada de la propia apariencia o fachada personal» con la finalidad de presentar una identidad creíble a los demás" (D'Angelo, 2016, p.392). De este modo, cuerpo y sujeto no pueden concebirse por separados en la acción docente, pues estos proceden el uno del otro en la definición de la situación. De ahí que las prácticas docentes sean el reto más importante de los docentes noveles, pues tienen que dejar a un lado la corporeidad de estudiante universitario para encarnar la corporeidad del docente en el aula. Del reconocimiento que hagan los estudiantes de su rol, dependerá el yo docente. Por lo tanto, el autor sugiere que para "*ser"* hay que "*parecer"*. Desde esta perspectiva, vamos configurando y viviendo un cuerpo docente que adquiere sentido en el escenario escolar. Desde el rol y todo lo que ello implica para el sujeto y los otros, acontecen las experiencias docentes.

Entonces, el *cuerpo-que-somos* en rol docente (*ser-cuerpo-docente*) se forja en las *necesidades noogénicas o personales* como parte del crecimiento y realización del sujeto en su ámbito vocacional y profesional; se vivencia en las sociogénicas a través del vínculo educativo como funcionario del Estado, en una relación de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, en una relación de colegialidad con los colegas, en una relación burocrática con los administrativos y como autoridad educativa con los padres de familia y otros sujetos de la escuela. No obstante, estos modos de relacionarse no son siempre fijos y definidos sino que cambian y entran en crisis de acuerdo a las transformaciones de los contextos escolares y a las

cualidades particulares de los sujetos docentes. Por ejemplo, la autoridad como cualidad sociohistórica del sujeto docente está en crisis, y esta condición modela las experiencias de los sujetos docentes (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2010). Así mismo, para que el cuerpo docente cumpla sus propósitos educativos se vitaliza permanente de las modalidades biológicas de la corporeidad (energético, químico, celular, orgánico): tener energía y motivación para desarrollar sus actividades, buen estado de salud y disposición corporal, un equilibrio emocional... aspectos visibles e invisibles que se manifiestan en la cotidianidad del docente y varían de acuerdo con el sujeto, su historia de vida, la disciplina y nivel de enseñanza.

La experiencia corporal del sujeto en el rol docente incorpora todas las dimensiones de la corporeidad y se modela con las distintas transacciones humanas que tienen lugar en el contexto escolar. De modo que los acontecimientos son disrupciones que irrumpen en la línea concordante del deseo de ser en la profesión y configura la experiencia y la superficie de los cuerpos, al alterar el estado inicial y provocar otro. De ahí que las acciones de los otros inciden en nuestra experiencia corporal y, al mismo tiempo, nuestras acciones inciden en las experiencias de los otros. De ahí que seamos los personajes principales de nuestras historias docentes y personajes secundarios en las historias de otros. En términos de la corporeidad, las acciones de los otros afectan no solo la dimensión noogénica, sino también la dimensión biogénica y sociogénica. Es así como la alegría o la tristeza se siente al interior de nuestro cuerpo; la rabia o el dolor tiñe nuestra superficie y los otros la pueden percibir; sentimos el impulso por compartir, ayudar y consolar a los otros; o, por el contrario, deseamos distanciarnos o escondernos de quienes nos han causado daño. Los acontecimientos como disrupciones vividas en el rol docente suelen dejar marcas en el cuerpo.

> *Arturo pasó 38 años de su vida vistiendo la bata de profesor de ciencias sociales. Hoy recuerda el día en que este ilustre y blanco traje cayó al suelo. El cielo de los discursos sobre el maestro se desmoronó en un instante: había tocado tierra. Un padre de familia le propinó una bofetada porque su hijo había perdido el año. Afortunada o desafortunadamente para él, lo vivido aconteció en los últimos tres años de su carrera profesional.*

Por otro lado, la consciencia estimativa que se tenga del cuerpo en la profesión repercute radicalmente en la acción, en el comportamiento adoptado individual y colectivamente, y en la comprensión de los distintos acontecimientos que se presentan en la labor docente. Esta consciencia corporal se sacia de las innumerables narraciones de la época

y de los contextos culturales en qué vivimos la profesión, en los cuales se imponen matrices narrativas, modelos y pautas para configurar, usar y comprender socialmente el cuerpo. El Estado, la familia, la religión, la tradición, la ciencia… imponen matrices corporales a través de prácticas y discursos relativos al género, la moral, la dietética, la higiene, la salud, el placer, la sexualidad, la moda… que de una manera u otra modelan el cuerpo en el rol docente. Todo esto es evidencia que, históricamente, las culturas han escrito sus ideales humanos sobre los cuerpos de los docentes (Marrou, 1985). Entonces, entre el cuerpo subjetivo y el cuerpo docente se interponen matrices narrativas de un rol configurado social e históricamente para ser aprendido por el docente y en proceso de resignificación a través de las experiencias vividas. Somos en parte las narraciones que nos han contado sobre los docentes, la profesión, la escuela y la sociedad en que habitamos. De ahí que la consciencia estimativa del cuerpo del docente sea *primero social,* aprendida antes de ejercer la profesión, como se evidenció en los trabajos de Castrillón (2015), Villalba (2015) y Martínez y González (2016). Luego ésta se reconfigura en la propia experiencia profesional.

La encarnación docente está dotada de cualidades afectivas, intelectuales, morales y físicas; así como de una imagen corporal y de modos de ser cuerpo que responden a las necesidades y capacidades de su formación profesional y a las demandas laborales, ajustadas a las coordenadas socioculturales propias del entorno escolar. La imagen que cada uno tiene de su cuerpo y las concepciones vigentes en el contexto escolar interactúan recíprocamente. En estas tensiones, la normatividad social predomina en la mayoría de los casos, imponiendo modelos de conducta y estereotipos generales de la labor docente. Sin embargo, los sustratos hegemónicos que impiden la manifestación del *estrato personal* del yo suelen ser remodelado por las vivencias y reflexiones críticas personales. La realidad escolar y las experiencias personales forjan una consciencia corporal distinta en cada docente, pese a su ubicación en un marco cultural común. Lo anterior hace pensar que no hay neutralidad en la acción de los docentes, ni en sus comportamientos ni en sus pensamientos ni en la manera como han configurado sus cuerpos. Así como la posibilidad de haber mayor o menor criticidad ante las estimaciones sociales que modelan la experiencia corporal.

Desde esta perspectiva, indagar por el cuerpo del docente incumbe la consciencia que tienen los sujetos del cuerpo en el rol docente y que ponen en juego en las distintas interacciones diarias. Es imposible separar el cuerpo docente de la consciencia reflexiva corporal, como ha señalado Arturo Rico Bovio; la consciencia regula el modo de ser cuerpo en la profesión, al otorgarle significados al cuerpo y a la experiencia. Así mismo, la consciencia

permite “darnos cuenta”, comprender y “dar cuenta” de los distintos acontecimientos cotidianos que determinaron una experiencia corporal en la profesión que involucró las dimensiones de la corporeidad.

> El saber sobre sí mismo que constituye la consciencia no es racional, sino sensorial. En esta noción —estar consciente, ser consciente de algo, perder la consciencia— es imposible disociar la mente del cuerpo, pues la consciencia, así entendida, opera como los sentidos, en un cuerpo vivo que se experimenta como tal y remite necesariamente al orden sensorial. (Pedraza, 2004, p. 64)

Por último, las experiencias corporales vividas por los sujetos docentes son factibles de configurarse a través de las historias que contamos. Dada las cualidades pre-narrativas de la experiencia humana (Ricoeur, 2006), el relato reconfigura la trama de la experiencia viva a través de la trama narrativa. De ahí que consideremos que el cuerpo del docente está enmarañado en innumerables historias aún no contadas en busca de relato y narrador. Es por el relato que la experiencia del cuerpo se vuelve un “evento narrado” y se humaniza al entrar en contacto con el mundo simbólico en que se mueven y entienden los seres humanos. El acto de narrar es un proceso secundario, una extensión de la corporeidad del docente y, por tanto, los relatos son fuente de comprensión de las distintas experiencias vividas cuando se encarna la profesión.

Este proceso de reconfiguración de la experiencia vivida involucra la consciencia corporal y la inteligencia narrativa. De ahí que el relato sea una extensión de la corporeidad del docente para dar cuenta del *cuerpo-que-somos* en la profesión. Cuando los docentes escriben sus experiencias, el cuerpo se desdobla en *ser sujeto* y *ser objeto* de comprensión para facilitar la autopercepción, el autorreconocimiento y la reflexión de sí mismo. Para el investigador, el relato ha configurado en el lenguaje narrativo los distintos elementos heterogéneos que componen la experiencia viva del cuerpo, fuente de comprensión del cuerpo del docente. De ahí nuestro interés en proponer una metodología de *investigación-creación narrativa* para comprender el cuerpo del docente a partir de la re-configuración de la experiencia viva del cuerpo en el rol. Para esto, 1) propiciamos una experiencia de creación de relatos, desde el cuerpo, que les permite a los docentes participantes configurar las cualidades y los significados de las experiencias vividas, a partir del reconocimiento de las marcas que dichas experiencias han dejado en el cuerpo: el corporrelato. 2) Comprendemos y robustecemos las cualidades y los significados que los docentes le asignaron a sus experiencias corporales a través de nuevas

re-configuraciones analíticas y poéticas. Por lo tanto, la práctica de la escritura narrativa tiene doble valor: por un lado, es "la hazaña creativa" a través de la cual los contenidos de la consciencia del cuerpo se hacen públicos; por el otro, nos permite ver las cualidades del cuerpo e interpretar los significados y estimaciones de su experiencia docente.

> El estrato personal del yo está presente en nuestra memoria, respaldando el sentido del lenguaje, cargando las reacciones afectivas, inundando los sueños de imágenes simbólicas e inspirando la creatividad. (Rico Bovio, 1998, P.68)

3. Corporrelato: una metodología de investigación-creación narrativa para indagar el cuerpo del docente

Nuestra experiencia se caracterizó por realizar un proceso de investigación-creación orientada hacia el estudio del cuerpo del docente. Una indagación cualitativa de enfoque narrativo y hermenéutico que configuró interpretó, comprendió y re-presentó las cualidades y los significados que los docentes le han otorgado a sus experiencias de ser cuerpo en la escuela. En esta experiencia se propuso una metodología de escritura creativa desde el cuerpo, denominada *corporrelato,* para que los docentes participantes configuraran sus distintas experiencias corporales a través de la trama narrativa. Los corporrelatos creados constituyeron el corpus de análisis e interpretación para realizar las comprensiones y las reconfiguraciones poéticas sobre el cuerpo del docente. Producto de este proceso se crearon ocho relatos analíticos que caracterizaron y profundizaron los significados de las experiencias de ser cuerpos docentes, y un libro ilustrado como propuesta de creación que re-presenta los distintos acontecimientos que impregnan y moldean las superficies de los cuerpos docentes.

De esta manera, la experiencia del cuerpo del docente, como objeto de estudio, ha sido el puente entre la investigación y la creación, entre el campo de las artes y el campo de la

educación. Esta interacción tomó forma en el proceso y se hizo tangible en los productos creativos y científicos que dan cuenta del problema y del alcance metodológico de la tesis. Ampliamos los significados de esta experiencia en tres partes: primero, al referirnos a las discusiones y perspectivas sobre la investigación creación; segundo, al referirnos a los supuestos de la narrativa en la investigación; y, tercero, al fundamentar el corporrelato como una propuesta epistemológica y metodológica para comprender el cuerpo-que-somos a través de la construcción de tramas narrativas.

3.1 Discusiones y perspectivas sobre la Investigación-creación

La pregunta por la investigación-creación[14] está abierta, en continua reflexión y debate en Francia, dada la particularidad de los contextos universitarios que empiezan a articular y negociar la institucionalidad de la investigación con la institucionalidad de las artes en los procesos de producción de conocimiento (Martinez Thomas, 2018). En Colombia, la investigación creación ya goza de reconocimiento institucional y de experiencias de investigación que han caracterizado los modos de indagación en las facultades de arte en los niveles de formación de pregrado, maestría y doctorado (Niño Morales et al., 2016). En el contexto anglosajón y en España, ha tomado fuerza en las últimas décadas a través de la Investigación Basada en las Artes (IBA) que, de una manera u otra, propone este vínculo entre investigación y creación, con gran influencia en el campo de la educación. Lo que estamos percibiendo es que los modos de indagar y los modos de crear se han articulado en múltiples posibilidades, caracterizadas por el objeto de estudio, por los lenguajes artísticos (teatro, música, danza…), por las perspectivas de indagación y por las experticias de los sujetos en el campo de las artes como en el campo de la investigación. De ahí que algunos autores consideren este acoplamiento metodológico como innovadoras formas de crear, hacer y publicar investigaciones; en el cual la actividad científica y la actividad artística, en lugar de asumirse como contradictorias u opuestas, en la práctica son complementarias al ofrecer enfoques, técnicas, procedimientos y resultados diversos en la indagación de la experiencia humana

[14] Utilizamos el guion para representar la unión de este binomio en la experiencia de indagación, de la misma manera que lo han hecho Castillo y Paquin, autores que citaremos a continuación.

(Marín Viadel, 2011). Con este panorama internacional, hemos propuesto la experiencia de investigación-creación sobre el estudio de la experiencia del cuerpo del docente para contribuir no solo en el debate de los presupuestos metodológicos de la investigación-creación en Francia, sino también en los modos alternativos e innovadores para indagar en el campo de la educación en Colombia.

Empecemos por caracterizar la investigación-creación como una metodología de indagación cualitativa de acuerdo con los aportes realizado por Elliot Eisner (1998), quien abordó la articulación entre la investigación y las artes a partir del concepto de experiencia artística, de Dewey, en su libro "El ojo ilustrado". Para el autor, su vida de pintor está íntimamente relacionada con el modo de ver, de pensar la indagación y resolver problemas, no solo del campo de las artes, sino también de otros aspectos del mundo que habitamos. De ahí que sus reflexiones terminen impactando en el campo de la educación.

> El ojo ilustrado trata de la percepción de cualidades, de aquellas que impregnan las íntimas relaciones sociales y de aquellas que constituyen las complejas instituciones sociales, como las escuelas. También trata del significado de aquellas cualidades y del valor que nosotros les asignamos. (Eisner, 1998, p.15)

Eisner considera que "las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción" (p.20) que aportan significativamente a la indagación cualitativa, al permitirnos develar las cualidades del mundo que componen las cualidades que constituyen las obras. Estas transformaciones simbólicas son factibles dado que "el pensamiento cualitativo" está situado en los asuntos humanos, un aspecto dominante de la vida cotidiana, de ahí su fuerte vínculo con las humanidades y las ciencias sociales. "En tanto que estoy convencido de que las cualidades convertidas en arte informan, y en cuanto quiero expresar el potencial de las artes como vehículos reveladores del mundo social, la indagación cualitativa me parece tener el toque apropiado" (pag.20).

Para el autor, el conocimiento y la crítica del contexto de las artes visuales, caracterizadas por su habilidad para ver y el proceso de permitir a los otros ver las cualidades y significados que posee una obra de arte, se aplican del mismo modo a los fenómenos sociales y educativos. De modo que un investigador debe ser de "ojo ilustrado", consciente de las cualidades complejas y sutiles de los objetos y de los fenómenos sociales para realizar una crítica útil, a fin de ayudar a otros a ver y comprender. Para llevar a cabo este propósito, se debe ser capaz de utilizar de tal manera el lenguaje para imitar la impresión del sentimiento de

la vida; de ahí que el lenguaje de las artes tenga más posibilidades que el lenguaje formal de las ciencias empíricas para expresar la existencia humana. “La razón para enfatizar la voz y otros tropos no es una pretensión de recargar el lenguaje para que sea «humanístico» o «artístico»; pretende servir a intereses epistemológicos” (p.18).

En esta perspectiva, la investigación-creación funcionaría como una moneda al poseer el doble valor de la indagación cualitativa: por un lado, ve cualidades, interpreta su significado y calcula su valor; por el otro, es la “hazaña mágica y misteriosa a través de la cual el contenido de nuestra conciencia se hace público” (p. 15). La transmisión de la experiencia vivida y la destreza para hacerlo son cuestiones que atañen al campo de las artes y han estado vinculadas con la historia de la humanidad como los cuentos folclóricos o las pinturas rupestres que con el pasar de los siglos evidencian los esfuerzos humanos para hablar de sus experiencias y, quizás, de “sus aspiraciones y hazañas”. De ahí que el autor considere que

> Las artes y humanidades han proporcionado una larga tradición de formas para describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía y música son algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado a sus experiencias (p.16).

No obstante, Eisner reconoce que estas formas de indagar las cualidades del mundo no han sido significativas en el contexto de la investigación científica, dada la concepción tradicional y limitante del saber. De ahí que sus esfuerzos busquen ensanchar las formas de concebir la indagación y ampliar las perspectivas sobre lo consideramos como «saber», al examinar las maneras en que los métodos, los contenidos y las suposiciones en las artes, humanidades y ciencias sociales son utilizados para comprender mejor la experiencia humana. Dichos esfuerzos han sido considerados en el campo de la educación (Hernández Hernández, 2008; Marín Viadel, 2011). Por lo anterior, Eisner sugiere seis rasgos que hacen de una experiencia creativa/artística un estudio cualitativo que toma sentido no solo por su valor estético, sino también por la indagación y circulación sobre los saberes que atañen a la experiencia humana (p.49-58):

1. Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. Cualquier cosa que tenga importancia para un campo disciplinar es un tema potencial para un estudio cualitativo.

2. El yo como instrumento que engarza la situación y le da sentido. Esto significa que la manera en la cual vemos y reaccionamos frente una situación, y cómo interpretamos lo que vemos, llevará nuestra propia firma.
3. El carácter interpretativo. El propósito es descubrir, debajo de la conducta manifiesta, el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan.
4. El uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto. De modo que los textos no están desprovistos de carne ni de sentimientos, por el contrario, se valoriza la metáfora, los adjetivos, la primera persona del singular… para fomentar el entendimiento humano al promover la empatía.
5. La atención a los rasgos cualitativos concretos. Los estudios cualitativos intentan proporcionar las cualidades de la situación concreta, del individuo, del hecho o del suceso para evitar perderlo en afirmaciones genéricas. Esto se lleva a cabo, antes que nada, a través de la sensibilidad de lo que se puede llamar legítimamente rasgos estéticos del caso. Las manifestaciones más sofisticadas de dicha percepción se localizan en las bellas artes.
6. Los criterios para juzgar. La coherencia, la intuición y la utilidad instrumental son criterios que hacen creíble la investigación cualitativa. La evidencia empleada en los estudios cualitativos llega de múltiples fuentes, por lo tanto, la persuasión está en su «peso», en la coherencia del caso, en la lógica de la interpretación.

Por otra parte, esta consideración del arte como fuente y medio para indagar la experiencia ha tomado distintas interpretaciones metodológicas. En el contexto anglosajón y en España, ha tenido amplio desarrollo teórico y metodológico en lo que se ha denominado "Investigación Basada en las Artes - IBA" (arts-based research), con gran influencia en el campo de la educación artística (Marín Viadel, 2011). De acuerdo con Fernando Hernández (2008), la IBA tomó fuerza en el llamado "giro narrativo" de los años 80s al favorecer otros modos de comprender la realidad, distintos a la comprensión hegemónica de la investigación como científica, la cual marcó el pensamiento occidental durante casi trescientos años, legitimando y jerarquizando los procesos, las disciplinas y los sujetos que investigan. La consideración de: "son sólo los científicos vinculados a las Ciencias Experimentales quienes realizan investigación (de verdad)", supuso "una visión/posición jerárquica respecto a los científicos sociales o del campo de las humanidades" (p.88). Dichas presuposiciones preponderaron "la hegemonía de la racionalidad" en otros ámbitos del conocimiento humano -

Ciencias de la Educación, Ciencias del Lenguaje, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales- en las primeras décadas del siglo XX.

De esta manera, el giro narrativo aconteció como una alternativa de indagación a la crisis de los supuestos del positivismo, ampliando la noción de investigación, los modos heterogéneos de abordarla y las producciones discursivas con relación al estudio de la experiencia humana. Para Hernández (2008), el impacto de las ideas de Jerôme Bruner no sólo abrió la investigación a otras formas narrativas, que "representan geografías de la experiencia humana que habían quedado ocultas bajo la capa del objetivismo, sino también a cuestionar lo que es o puede ser investigación" (p.89). Las críticas de Bruner subrayaron que el conocimiento y la creación humana se experimenta en dos modalidades: la "paradigmática" basada en la prueba lógica, el análisis razonado y la observación empírica; y la 'narrativa', centrada en el ser humano, en sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades (Hernández, 2008, p.89). Lo anterior replanteó las formas de investigar, dejando en claro que la tradicional investigación científica es una opción y que las posibilidades son heterogéneas (investigación etnográfica, biográfica, histórica, narrativa, performativa…) cuando se trata de indagar fenómenos relacionados con comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas (Hernández Hernández, 2008, p.89).

En estas condiciones de fertilidad, la Investigación Basada en las Artes (IBA) tomó fuerza en las ciencias sociales y humanas al destinar los métodos y/o procesos creativos/artísticos en la construcción del conocimiento. Para Rossana Piccini (2012), los investigadores asumieron el rol de hacedores al participar con sus experiencias y creatividad en la práctica de indagación, pues "no solo recolectan información y escriben, sino que componen, orquestan y tejen", lo que hace que estos métodos sean inductivos, holísticos, dinámicos y significativos tanto en el proceso como en el producto. Barone y Eisner consideran que la IBA se ha caracterizado por utilizar elementos artísticos y estéticos; buscar maneras distintas de observar y representar la experiencia; tratar de desvelar aquello de lo que no se habla; posibilitar la transformación de los sentimientos, pensamientos e imágenes en una forma estética; y, finalmente, por establecer una relación de triada entre el investigador, el investigado y el lector distinta a la díada tradicional (citado por Hernández 2008). Hernández (2008) resume los diversos abordajes teóricos y metodológicos de la IBA de este modo:

- Barone y Eisner (2006) la definen como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos para desvelar aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación.
- Para Leggo, Grauer, Irwin y Gouzouasis (2004-2006), del grupo de investigación A/r/tography de la Universidad de British Columbia, la IBA incorpora formas artísticas en la práctica de indagación, expanden los límites hacia las prácticas en Ciencias Sociales e indagan modos de utilizarlas, representarlas y publicarlas para un público en general.
- Para Mullen (2003), si bien existe una 'explosión' de formas de IBA, todas tienen en común la intensificación en la relación entre el investigador y participante, y las formas de conocimiento emocional como cognitiva.
- Mason (2002) y Sclater (2003) valora los medios utilizados -como los dibujos, las historias o las fotografías- como disparadores en una entrevista y conectores de abstracciones ideológicas con situaciones concretas, al utilizar tanto elementos personales y colectivos de la experiencia cultural.

Desde otra perspectiva, Fernando Hernández (2006) considera que la experiencia debe ser el punto de partida y la noción clave de la investigación en las prácticas artísticas, tal como lo es en las ciencias humanas y sociales. "La experiencia se relaciona con la capacidad de los seres humanos de dotar de significado al relato de sus propias vivencias" (Citando a Van Manen, p.23). De modo que la investigación en las artes nos lleva al estudio de los significados que los humanos le otorgamos, en forma de narración, a la experiencia vivida desde una perspectiva hermenéutica (en la tradición de Husserl, Gadamer, Ricœur). Aquello demanda de "una actitud 'analítica' hacia el campo de la experiencia en el cual la experiencia -visual, teatral, musical, artística, en suma- es abordada como el *reino sociohistórico de prácticas interpretativas" (p.24)*. La práctica artista es factible de ser objeto de estudio, dado que toda practica social es significante, organizada social, política e históricamente y, por ende, susceptible de ser interpretativa. De ahí que el autor sugiera el método fenomenológico hermenéutico para descubrir, describir e interpretar la experiencia mediante algún texto o forma simbólica.

En Francia, dada la separación institucional entre las Universidades y las Escuelas de arte, la articulación de la investigación y la creación en la experiencia doctoral ha sido un desafío en estado naciente y abierto al debate, para justificar su articulación e inclusión en la universidad, definir la especificidad de su hacer y legitimar la producción de la tipología de

conocimiento. Lo anterior deja entrever que no es solo un asunto epistemológico, sino también de "órdenes plurales institucional, político, económico, simbólico" (Borgdorff: 2012 en Martinez Thomas, 2018, p.20). De ahí que la RED RESCAM[15] esté en la tarea de articular la actividad investigativa propia de las universidades y la actividad creativa que caracteriza a las escuelas de arte. Al respecto, Monique Martínez (2018) señala que el trabajo desarrollado en Francia se ha realizado de manera colectiva entre los distintos actores -especialistas de las Escuelas Doctorales de Arte- para discutir sobre el terreno epistemológico, los formatos, las metodologías, los procesos y las diferentes perspectivas institucionales e internacionales sobre la investigación-creación. Si bien la perspectiva anglosajona y de Quebec concibe la investigación-creación (Research-creation) como práctica de creación en el campo de las artes; esta relación parece complicar la discusión cuando se desplaza a un campo distinto, como el de las ciencias sociales. En este caso, en Francia, la conciben como una "investigación creación orientada".

> Pero ¿qué vamos a buscar?, ¿cuál es el objeto de la encuesta?, ¿el método de investigación puede repetirse, reproducirse o es solo una ruta?, ¿los resultados son probados o sólo sugeridos?, ¿el conocimiento inducido es necesario o aleatorio, universal o singular? O más aún: ¿qué sentido tiene ser un artista-investigador?, ¿puede la investigación científica traer un beneficio a la creación o es solo un engaño? (Martinez Thomas, 2018, p.21)

Rescam privilegia la formula "investigación en creación" (recherche en création) para señalar la unidad entre el hacer y el pensar, al considerar que "el trabajo del investigador en el campo de la práctica artística es el fundamento mismo de su reflexión" (p.21). De una u otra manera, el deseo de estas discusiones es dar paso a otros modos de investigar en el campo de las artes, buscando que el investigador no sea "un cerebro en un tarro, un puro pensar sin relación con el mundo" (Bunor Latour en Martinez Thomas, 2018,p.22); sino el "lugar de la indagación" al hacerse preguntas, al afirmar y explicar el compromiso con su trabajo, al dar cuenta de lo que hace en primera persona, al participar de la intuición y del sueño en la creación… Christine Buignet considera que estos modos de investigar y crear podrían propiciarse desde cuatro procesos (citada por Martínez Thomas, 2018, p.23):

[15] Referido a la Red Interuniversitaria de Escuelas Doctorales Creación, Artes y Medios (CAM) que desde el 2011 coordina 18 escuelas doctorales en Francia. http://res-cam.com/

1. La investigación puede cuestionar un problema que plantea la práctica y se teoriza. Si la pregunta es relevante puede conducir al desarrollo de un concepto operacional para el análisis de un corpus más grande, destacando características aún no identificadas del arte o de la sociedad contemporánea, etc.
2. El cuestionamiento teórico también puede preexistir mediante una interrogación que la práctica, por su parte, experimenta y que se alimentará con nuevas pistas de reflexión, y viceversa.
3. De manera empírica, a través de un trabajo artístico, se puede pensar un nuevo método que permita abrir nuevas vías de preguntas sobre el arte y / o sobre cualquier aspecto de la sociedad contemporánea, según modalidades aún no imaginadas ni pensadas. La creación artística se convierte en una herramienta de comprensión del mundo, profundamente arraigada en la investigación.
4. Una investigación que responde a un encargo; pero el trabajo puede, a través de las interrogaciones, estudios de campo, experimentos artísticos, desviar el proyecto inicial y desarrollar un nuevo concepto de objeto, espacio, servicio...

Así mismo, la obra o creación no se limitaría a su valor estético, sino que éste tomaría relevancia al aportar algo nuevo, útil o estimulante al mundo académico, dado que el conocimiento producido por el arte se emancipa de la cuestión de «verdad» de la ciencia al presentarse como "una «matriz de pensamientos» que nos abre al cuestionamiento" (p.24). Lo presentado brevemente hasta aquí expone los presupuestos, en proceso, sobre la investigación-creación en Francia, abiertos a cuestionamientos que permitan enriquecer las posibilidades de articular la creación y la investigación en las escuelas doctorales.

En el contexto colombiano, si bien este binomio tuvo que ver con la progresiva incorporación de las prácticas artísticas en los contextos de la educación superior, la fuerza de su vinculación correspondió más a la necesidad de contribuir en el "dar cuenta" -desde los modos sensibles- de las diversas experiencias que acontecen en la realidad colombiana. De modo que, la investigación-creación en el contexto académico colombiano tiene el atributo de desbordar las problemáticas propias de la institución arte para vincularse a las de otros campos, como las ciencias sociales y humanas, y a las particularidades de la experiencia humana; en su objetivo de contribuir en la comprensión crítica de la realidad social y en la formación crítica de las subjetividades. Tal como se expresa en una de las publicaciones sobre investigación-creación de la facultad de artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá.

> La incorporación de la creación en algunas posibilidades y alternativas de la investigación corresponde a la necesidad de dar respuesta histórica y social a un conjunto de preguntas provenientes de entornos actuales, caracterizados por una alta complejidad y por la pertinencia de aspectos previamente considerados marginales o irrelevantes: cuerpo, experiencia, memoria, sentidos, subjetividad, creatividad, entre otros, para la comprensión integral de un conjunto significativo de fenómenos. (Niño Morales et al., 2016, P.17)

Un ejemplo significativo de estas experiencias de investigación-creación lo desarrolla Sonia Castillo Ballén (2015, 2017), quien utiliza la práctica del performance como una metodología política para el estudio del ejercicio social de las feminidades y las masculinidades en Colombia a partir de las experiencias vividas de los artistas. La investigadora reconoce las teatralidades como "manifestaciones liminales asociadas a lo teatral, pero estrechamente relacionadas con aspectos, situaciones o problemáticas de la vida social cotidiana"; y comprende la acción teatral no como un espectáculo, sino como un acontecimiento crítico situado. De este modo, para Ballén, el performance, como teatralidad crítica, resulta útil para indagar e incidir en ámbitos y prácticas socioculturales. De hecho, con relación al cuerpo, el performance pone en relación miradas distintas al "imperativo masculino" que predominó por siglos en las artes, al visibilizar las perspectivas femenina y homosexual. Producto de esta comprensión es el proyecto de investigación-creación "*Pasarela"*[16], que dirige en la Universidad Distrital FJDC, un dispositivo artístico que articula prácticas artísticas de indagación en pregrado, maestrías y doctorado, cuyos resultados revelan una conclusión significativa para los estudios de género en Colombia:

> El ejercicio de los roles de género en Colombia conlleva la reproducción e institucionalización de prácticas de violencia contra los cuerpos en el ejercicio social de la inter-sensibilidades, una de cuyas mayores recurrencias lo constituyen las formas de violencia contra la mujer en los ámbitos de la vida cotidiana, familiar, escolar, universitaria, urbana, rural… (Castillo Ballén, 2017, p. 151)

En la perspectiva utilizada por Castillo Ballén, la investigación-creación tiene una mirada crítica sobre la sensibilidad de la vida cotidiana para revelar el ejercicio biopolítico de

[16] Proyecto adscrito a la Línea de Investigación en Estudios Críticos de las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá).

las intersensibilidades y las consecuencias en la experiencia personal, colectiva y social (p.152). De ahí que sea necesario articular los problemas que atañen a la creación -la representación, la técnica, el lenguaje, la autoría…- con los del orden de la investigación. El performance traza la ruta en la indagación, pero el proceso es un bricolaje de recursos y experiencias distintas como la experiencia de la observación, la práctica de la escritura auto-etnográfica, la práctica del dibujo, de la fotografía, de las narraciones… utilizadas en el registro de las intersensibilidades (Castillo Ballén, 2015, p.133). En este orden de ideas, la investigación-creación deviene como posibilidades metodológicas heterogéneas para indagar ámbitos y prácticas culturales. Tal como la autora lo especifica: "La indagación aquí es tomada como una posición que vincula tanto elementos propios de la actividad investigativa como recursos creativos de las artes. Indagar desde la investigación-creación para poder comprender" (2015, p. 133).

Para situar este panorama en la particularidad de la experiencia doctoral, Louis-Claude Paquin (2014), profesor de la Universidad de Quebec en Montreal, reconoce que la *investigación-creación*[17] es una alternativa metodológica para las tesis en doctorado distinta a los métodos de investigación tradicionales reconocidos en el mundo universitario; dado que se trata de concebir y realizar una creación y estudiar un fenómeno vinculado a la creación. Por lo tanto, la metodología articula la dimensión constructivista del hacer de la obra y la naturaleza heurística del procedimiento. En palabras del autor, "consiste en un continuo ir y venir entre la exploración, que moviliza un pensamiento experiencial, subjetivo y sensible propio de la imaginación; y la comprensión, que moviliza un pensamiento conceptual y objetivo propio de la racionalidad"[18] (Paquin, 2014, p.2). Así mismo, la metodología plantea preguntas relativas a la creación (la forma, la materialización, los símbolos…) y preguntas sobre el hacer especifico, de acuerdo con el tipo de obra y la práctica abordada (modalidades de realización, técnicas a utilizar, tratamientos…). De ahí que el autor considere que las metodologías de la investigación-creación son siempre plurales, pues además de utilizar el bricolaje, que hace de toda tesis algo "único" o "particular", utiliza una metodología para la creación que acompaña el proceso, el trayecto y la realización de la obra; y una metodología extraída de las ciencias sociales y humanas para resolver la pregunta de investigación. Estos tránsitos metodológicos, como la recolección y el análisis de datos, están relacionados con la creación (p.25).

[17] Modo utilizado por el autor.

[18] Traducción propia

Para el autor, toda tesis de *investigación-creación* debe tener un capítulo dedicado a la metodología para comprender los presupuestos que dieron sentido al proceso complejo de la *investigación-creación*. Dicho capítulo debe estar soportado en dos niveles de la experiencia: un nivel "*supra-ordonné*" correspondiente a lo ontológico y epistemológico; "el de los presupuestos en la base de la comprensión de los fenómenos, del mundo y de la realidad". Y un nivel *"infra-ordonné"* referido a los procedimientos y técnicas utilizados para producir conocimiento (p.2). Finalmente, para el autor, el valor de "verdad" o validación de la investigación-creación reposa sobre lo "inesperado", la sorpresa, lo que ha sido descubierto; dado que el proceso de creación estuvo vinculado a la indagación, citando a Heidegger, "la verdad se concibe como aléthéia, es decir, desvelando, abriendo, descubriendo" (p.24).

Para cerrar, sin el ánimo de concluir la discusión, reconocemos seis atributos que caracterizan la investigación-creación: *primero*, considerar que "el arte es fuente de experiencia vivida" (Manen, 2003, p.91), de ahí que se utilice en la indagación como *medio* para dar forma a la experiencia vivida y *fuente* en su estudio. Los modos de observación y crítica en las artes contribuyen en el análisis de las cualidades y significados de la experiencia. *Segundo*, es un abanico de posibilidades metodológicas heterogéneas de experiencias de indagación y de creación en y desde el campo de las artes en una perspectiva cualitativa de investigación. *Tercero*, la utilización en el campo de estudio la sitúa como metodología de indagación propia de las artes o como metodologías alternativas a los métodos tradicionales en las ciencias humanas y sociales para el estudio de la experiencia. *Cuarto*, es una metodología plural y heterogénea que responde a las distintas necesidades del estudio con las posibilidades que ofrece las distintas prácticas de indagación y las practica artística; de ahí la particularidad de la configuración del diseño metodológico. *Quinto*, la práctica creativa o la creación "obra" toma sentido en la práctica de investigación al proyectar, recuperar, analizar, interpretar o re-presentar la experiencia, la cual es objeto de conocimiento. *Sexto*, la experiencia de investigar y crear, si bien suele ser comprendida desde el lugar del investigador/creador que lo hace todo, sugerimos comprenderlas como cualidades del proceso de investigación-creación. Acciones humanas que dan forma a la investigación y dan forma a la creación, y, por lo tanto, en un proceso colectivo o con la participación de diferentes actores se vive como experiencias compartidas en diferentes matices de intensidad, producción y afectación, dado los niveles de compromiso y participación. De ahí que, en nuestro caso, utilicemos el plural de la primera persona para dar voz a estos esfuerzos. En estas condiciones, la experiencia de investigar y crear del investigador no está dada por la producción de "todos" los elementos del proceso,

sino por la configuración holística y coherente de los distintos elementos heterogéneos que compone la investigación y la creación como un todo.

Por todo lo anterior, consideramos que en lugar de limitar la investigación-creación como una metodología propia del campo de las artes para las artes, sería de mayor utilidad política en los modos de producción y circulación de los distintos tipos de conocimiento sobre la experiencia humana, al valorarse como nuevas posibilidades metodológicas que enriquecen los modos de indagar en campos distintos, como las ciencias sociales y humanidades. De esta manera, la investigación creación no solo daría cuenta de los tránsitos del artista (autoetnografía), sino también de los otros que participan en la indagación. Aquello lo hemos visto en Colombia con la práctica del performance, como modo de indagación, cuya utilidad desborda el campo de las artes para penetrar otros escenarios sociales, apropiando y enriqueciendo los métodos formales de la indagación cualitativa:

> En estos ejercicios, los diarios de notas en sus modalidades de diarios de campo y diarios intensivos fueron tomando en ocasiones la configuración de bitácoras o libro de artista con énfasis reflexivo […] argumentaciones que fueron necesarias para poder asumir el performance y las corpografías no solo como lenguajes artísticos, sino también como rutas metodológicas propicias para la indagación de subjetividades. (Castillo Ballén, 2015, p.133)

De ahí que valoremos la investigación-creación como una metodología innovadora y significativa en el campo de la educación para indagar las cualidades y los significados de la experiencia educativa. En nuestro caso, propusimos una metodológica de investigación-creación en el campo de la educación que utilizó la práctica de creación de narrativas desde el cuerpo para configurar distintas experiencias vividas en el rol docente en relatos (corporrelato). De modo que los corporrelatos tienen un doble valor: por un lado, son el resultado de "la hazaña creativa" que le dio forma de relato a la experiencia virtual "las historias aún no contadas" que reposa en la memoria del sujeto docente; por el otro, al ser fuente de comprensión de la experiencia del cuerpo, nos permitió comprender las cualidades del cuerpo del docente e interpretar los significados de su experiencia en distintos acontecimientos. Las re-configuraciones de dichas experiencias fueron materias para la creación de un libro ilustrado que revela las distintas superficies que toman los cuerpos docentes en distintos acontecimientos de la vida escolar.

De manera general, nuestro trayecto de investigación y creación funcionó como una moneda de doble cara que articuló la experiencia de la investigación cualitativa con la experiencia de la creación. Dicha articulación se favoreció del acompañamiento de dos campos disciplinares distintos para atender las necesidades de la pregunta de investigación y la consolidación de la metodología de indagación-creación. De un lado, el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital FJDC con la dirección de la Doctora Dora Inés Calderón, quien acompañó la reflexión sobre el sujeto docente y el campo de la educación. Del otro, el Doctorado en Artes y Ciencias del Arte de la Universidad de Toulouse con la dirección de la Doctora Monique Martínez, quien acompañó la reflexión sobre la metodología del corporrelato orientada al estudio del cuerpo del docente. Es de resaltar que, si bien las tareas del acompañamiento estaban definidas, la creación y la indagación estaban en continuo diálogo, interactuando en los doctorados e involucrando las directoras; la tesis fue el punto de articulación y el investigador el dinamizador de dichas interacciones. Por otro lado, las condiciones y los atributos del estudio configuraron los distintos elementos de la investigación y de la creación en un todo que no se centró en la experiencia de un "yo" artista e investigador que lo hace todo (autoetnografía), sino que involucró la experiencia y participación de otros actores para consolidar el proyecto de creación: profesores creadores de corporrelatos, una profesora artista plástica quien reconfiguró las historias contadas en ilustraciones y un diagramador del libro ilustrado. De ahí, la necesidad de hablar desde un nosotros para reconocer la participación y los esfuerzos de los otros para dar forma a este proyecto.

3.2 Una propuesta empírica en la investigación narrativa

Empecemos por subrayar que en las últimas décadas se ha utilizado la narrativa como fuente de indagación de la experiencia humana en las Ciencias Sociales y humanas. En la década del setenta, la narrativa tomó relevancia en la investigación cualitativa gracias al Giro hermenéutico, el cual marcó un viraje hacia las perspectivas hermenéuticas o interpretativas centradas en el estudio de los significados que los actores encarnan y ponen en juego en sus discursos, acciones e interacciones. La hermenéutica surgió como método comprensivo del conocimiento de la experiencia vivida de los sujetos, al reconocer que las vivencias son las que

hacen posible la construcción del sentido social humano. La narrativa, entonces, es asumida como un modo de comprender la experiencia humana -núcleo de su análisis-, dado que expresamos, interpretamos y valoramos las acciones y los comportamientos humanos de manera narrativa: "para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia" (Bolívar Botía, 2002, p.2). Si bien existe un importante acervo epistemológico relativo a la narrativa, se carece de propuestas para el trabajo empírico en la investigación (Quintero, 2018); de ahí que propongamos el corporrelato como una metodología para indagar por el *cuerpo-que-somos* a través del relato de la experiencia vivida.

Bolívar Botía (2002) reconoce que, en la investigación narrativa, la experiencia vivida y la subjetividad toman relevancia en la comprensión del mundo de la vida y de los asuntos humanos, ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas. De modo que se manifiesta el deseo de comprender las experiencias vividas por los sujetos en la vida cotidiana para dar cuenta de los significados que construyen la vida social en las instituciones humanas; experiencias que solo pueden expresarse y comprenderse de manera narrativa, siendo objeto de la interpretación hermenéutica. De ahí que la investigación biográfica reivindique la narrativa personal (afectivo, emocional, biográfico) en la construcción de conocimiento, de mucha utilidad en el campo de la educación, posicionando la experiencia del sujeto y los significados sociales a través de las historias que cuenta. Citando a Gadamer,

> La sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad. [...] No hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada (1992, en Bolívar 2002, p.4).

Si bien se comprende la narrativa como "la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato" (Bolívar, 2002, p.5); en el contexto de la investigación, de acuerdo con Ricoeur, se reconstruye la experiencia mediante un proceso reflexivo para dar significado a lo sucedido o vivido (Bolívar 2002, p.5). De una manera u otra, hay una construcción de sentido a través de la configuración del relato, el cual está compuesto por una trama argumental, una secuencia temporal, una situación y personajes. Además, el relato al dar cuenta del sujeto que narra en primera persona y de sus acciones deja entrever una identidad narrativa. En el proceso de la investigación narrativa, las narrativas de los informantes y la del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social (P.5). De ahí que autor defina la investigación narrativa como un modo peculiar de investigación: "contar las

propias vivencias y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación" (p.3).

Marieta Quintero (2018) señala que los fundamentos adoptados por la investigación narrativa se basan en los presupuestos de la hermenéutica de autores como Husserl, Heidegger y Gadamer. Estos presupuestos están relacionados con: 1. la reivindicación de la subjetividad tras problematizar la reducción que ha hecho la ciencia moderna del "mundo de la vida" en categorías abstractas para explicar la realidad. 2. El ser se revela así mismo y a los otros a través del lenguaje, razón por la cual, el lenguaje es utilizado como fuente de comprensión para develar la historicidad, las estructuras ideológicas y de poder en la experiencia humana. 3. La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana vivida y, por tanto, "da lugar a otros modos del conocer, reflexionar e interrogar, los cuales configuran lo que somos y lo que significa la vida en comunidad" (p.96).

Así mismo, las prácticas humanas, al estar situadas en tiempo y en espacio, dan lugar a historias o narrativas que se pueden profundizar, para comprender los modos de pensar en razón a la tradición y los acervos culturales. Por lo anterior, la tarea del investigador es robustecer el sentido de lo dicho como conciencia histórica en su acción de comprender a través de la narrativa. Esta conciencia está vinculada con nuestras tradiciones, es decir, nuestras prácticas, conocimientos, valores, que otorgan significados a nuestra experiencia (Quintero Mejía, 2018, p.93). Otra característica de la investigación narrativa es su aporte en la construcción de la identidad individual y colectiva. Esta identidad se deduce de la comprensión de las mutaciones y acontecimientos de las trayectorias de la experiencia humana en los sujetos. La narrativa en su capacidad de organizar y dar legibilidad a los acontecimientos en el relato visibiliza la incidencia de estas transiciones de la vida en la identidad del sujeto (p.96). Finalmente, consideramos algunos atributos metodológicos que la autora (Quintero, 2018) propone para la investigación narrativa:

- Es una investigación que cuenta previamente con un problema y unos objetivos, los cuales marcan el horizonte de compresión del estudio.
- La narrativa como parte de la investigación cualitativa no pierde sus dos atributos: interpretar y comprender las prácticas sociales y políticas de la experiencia humana.
- La centralidad en el uso de la narrativa como estrategia de recolección de información está en el valor atribuido al lenguaje: en su carácter dialógico, dar cuenta de la

experiencia humana, develar los procesos de interacción, propender por la intersubjetividad y la subjetividad, abrir la narración a nuevos horizontes de significación.

- Las historias narradas han sido vividas, hacen parte de la reflexión acerca de la vida humana y se ponen a disposición de otras y nuevas reinterpretaciones por parte de quienes las escuchan o leen. Sin ello, el narrador quedaría sin voz, silenciado en sus propios murmullos.
- la investigación de carácter narrativo implica la construcción de un proyecto en todas sus fases haciendo uso de la narrativa. Esto significa asumirla en su carácter polifónico y vinculante: voces de los narradores, teorías o campos conceptuales -meta-relatos-, voz del investigador.

Nosotros sugerimos una propuesta empírica en la investigación narrativa cuyo atributo creativo inicia con la producción de narrativas sobre el cuerpo a partir de la experiencia vivida de los narradores (corporrelatos) para conformar el corpus del análisis hermenéutico. Lo que permitirá crear nuevas configuraciones analíticas y poéticas sobre la experiencia viva del cuerpo. Cuando indagamos por el cuerpo vivo y vivido a partir de la experiencia narrada por los participantes, las narrativas personales son valiosos datos que proporcionan hallazgos cualitativos sobre la experiencia del cuerpo que podemos interpretar, comprender y reconfigurar simbólicamente. Desde esta perspectiva, el corporrelato se instaura en una metodología de investigación y creación narrativa para indagar por el cuerpo desde el relato de su vivencia. Por lo tanto, sugerimos esta propuesta empírica en la investigación narrativa porque:

- Como lo hemos abordado anteriormente, se sitúa en las elaboraciones epistemológicas y ontológicas de la narrativa, las cuales consideran que la vida se vive narrativamente y se narra; somos narradores de nuestras vidas y de las vidas de los otros; interpretamos y comprendemos nuestras experiencias humanas y nuestra identidad de manera narrativa. Por lo tanto, para saber algo del *cuerpo-que-somos* es preciso contar una historia.
- La narrativa recupera y es fuente de comprensión de la experiencia del cuerpo. El ser cuerpo se hace comprensible a través del lenguaje en su estructura narrativa, dada las cualidades pre-narrativas de la experiencia corporal. Por lo tanto, el corporrelato es fuente de comprensión del cuerpo vivo y vivido al revelar los significados que le atribuyen los sujetos a su experiencia corporal.

- El pensamiento narrativo posibilita otro modo de conocer al ordenar la temporalidad de la experiencia, construir la realidad y comprender la experiencia humana. El producto narrativo es la mezcla de la conciencia histórica y la consciencia corporal de la experiencia subjetiva; lo que permite integrar en un todo los distintos elementos heterogéneos que componen la vivencia de los acontecimientos.
- La identidad narrativa está dada por las características y las circunstancias de la experiencia corporal en los acontecimientos narrados. La identidad narrativa asume un carácter de reflexión personal sobre la estimación del *cuerpo-que-somos*. Es decir, en el relato nos preguntamos ¿qué tipos de cuerpos somos o representamos?, ¿en qué momento hemos encarnado estos tipos de cuerpos?, ¿qué tipos de cuerpos queremos ser y cuáles no?... La inteligibilidad del cuerpo en el relato está vinculada con la inteligibilidad de la identidad narrativa. El "quien somos" se define en parte por lo que hacemos con nuestros cuerpos (Morgade, 2009, p.7). El relato narrado en primera persona da cuenta del sujeto en su dimensión corporal, de sus acciones y padecimientos, asumiendo una responsabilidad y compromiso por la historia contada.
- La metodología de investigación creación narrativa implica el carácter polifónico y vinculante de la narrativa: voces de los narradores, voces teorías -meta-relatos-, voz del investigador, voces de los artistas.

3.3 El Corporrelato: una propuesta para comprender el *cuerpo-que-somos a* través de la construcción de tramas narrativas

Con el fin de indagar el cuerpo del docente a través de la narrativa, se ha propuesto el corporrelato como un relato breve, producto de un proceso consciente e intencionado, para hacer inteligible el *cuerpo-que-somos* a través de la construcción de la trama narrativa. Dado que vivimos narrativamente nuestras vidas corporales y porque la entendemos en términos narrativos, consideramos que la forma narrativa es la apropiada para comprender el cuerpo a partir de los relatos de su experiencia. Un proceso de creación narrativa que empieza con el reconocimiento de marcas que la experiencia docente ha dejado en el cuerpo. A partir de las marcas, rememoramos los acontecimientos vividos que causaron dichas marcas: narrativas virtuales, historias aún no contadas, historias que demandan ser narradas (Ricoeur, 2006).

Configuramos estas historias no narradas en un relato para hacer inteligible y comprensible *el cuerpo-que-somos*: el corporrelato.

Dada la estructura pre-narrativa de la experiencia viva, "estar-enredado" en la pre-historia de las historias narradas (Ricoeur, 2004, p.145), consideramos el corporrelato como un proceso secundario que funciona como un puente entre la trama de la experiencia viva y la trama analítica y poética. Así también, un puente entre la experiencia viva del docente narrador y la experiencia hermenéutica del investigador y la experiencia creativa de la ilustradora. Lo que implica un seguimiento y continuidad a la experiencia corporal viva y vivida a través de procesos de interpretación, comprensión y reconfiguración que le ponen ropajes distintos al sentido de lo vivido, pues en el caso de la función poética transforma visualmente las cualidades y los significados de la experiencia vivida del cuerpo del docente. Este proceso hermenéutico, Ricoeur (2004) lo concibe como "una espiral sin fin que hace pasar la meditación varias veces por el mismo punto, pero a una altura diferente" (p.141), un proceso atribuido a la función mimética de las narraciones con relación a la Función de referencia de los acontecimientos vividos. Cada re-configuración de la trama viva (pre-historia) es una ampliación de la legibilidad de la acción y de la experiencia humana y, por lo tanto, sobresignificada, porque ya estaba pre-significada por todas las modalidades de su articulación simbólica (p.154). "Narrar, seguir, comprender las historias no es más que la continuación de estas historias no narradas" (Ricoeur, 2006, p.20). Este es el proceso creativo de re-configuración y re-significación del cuerpo vivo y vivido. Por lo tanto, ampliamos este proceso en siete presupuestos que constituyen la experiencia metodológica.

3.3.1 La narrativa en la investigación sobre la experiencia docente

Entrar en la sala de profesores y encontrarlos conversando sobre sus experiencias con una taza de café es tan habitual que podemos inferir que el conocimiento empírico de la profesión se elabora y circula a través de la narrativa. Si nos detenemos a escucharlos, diversos relatos nos sumergen en sus experiencias escolares y en las sutiles percepciones de las cuales son narradores y personajes (Suárez, 2017). Una vez más, es claro que la narrativa no es un asunto propio de escritores, sino que es parte constitutiva de nuestro vivir y de la cotidianidad (MacIntyre, 1987). Para Suárez (2017), los relatos de los docentes nos revelan su saber pedagógico y su experiencia, razón por la cual, su sistematización y análisis sería de gran

contribución para conocer su trayectoria profesional, muchas veces silenciada por el discurso dominante.

> Seguramente obtendríamos una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos. Una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos y políticos. (p.44)

Sin embargo, reconoce que una de las dificultades para recopilar la memoria pedagógica de la escuela radica en que los docentes suelen ser renuentes a escribir y cuando lo hacen, sus producciones responden a "pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar" (p.45). Formatos de escrituras que no recuperan de manera significativa el dinamismo, la emoción, el color ni la textura de lo que les sucedió como protagonistas de la acción. Ante estas circunstancias del oficio del docente ¿qué podemos hacer los investigadores para motivar la práctica de la escritura narrativa y recopilar el conjunto de relatos que aportan conocimiento de la experiencia docente?

Aquí, como una alternativa de las que pudieran acontecer, el corporrelato sería una interesante herramienta metodológica para recuperar la experiencia del *cuerpo-que-somos* en la profesión docente. Nuestra familiaridad con lenguaje narrativo y el estar sumergidos en *historias [aún] no contadas* (Ricoeur, 2006) proyectan más posibilidades que restricciones en la configuración de la experiencia docente a través de la construcción de la trama narrativa. Por otra parte, el corporrelato no solo contribuye en la motivación de la escritura, por sus cualidades estéticas y creativas, sino también al conocimiento del *cuerpo-que-somos*. La experiencia corporal y la identidad encarnada del rol docente en la institución escolar se vuelven objeto de interpretación y análisis. Este es el valor del corporrelato para el campo de la educación, pues realiza aportes al conocimiento de la experiencia docente desde los significados de la experiencia subjetiva de los actores.

3.3.2 Pasar el cuerpo por la consciencia

Nos preguntamos por el cuerpo-que-somos a través del relato de su experiencia. Dado los ritmos y los significados que la cultura impone a nuestras experiencias, el cuerpo suele pasar entre desapercibido, desvalorado o sobrevalorado, en especial, cuando su presencia

desborda lo "normalizado" en cualquiera de sus circunstancias. Rico (1998) nos ha señalado que poseemos una consciencia estimativa del *cuerpo-que-somos,* aprendida e incorporada en nuestra historia de vida, que influye en las maneras de *estar-corporalmente-en-el-mundo.* Por lo tanto, pasar nuevamente el cuerpo por la consciencia, desde una actitud crítica y situada, no solo resignificaría la comprensión del *cuerpo-que-somos*, sino también de los acontecimientos que han incidido en nuestras experiencias corporales. En la complejidad de nuestra existencia humana, nos fijamos en los acontecimientos particulares, vividos por los docentes, en donde el cuerpo toma uno u otro valor y la experiencia uno u otro significado. El acontecimiento vivido al narrarse se vuelve un "evento narrado", de modo que tenemos acceso a la historia vivida a través de la historia contada por quien la padeció. Nuestra existencia corporal está marcada por innumerables acontecimientos que problematizan el cuerpo y la condición humana en la profesión docente; historias aún no contadas en busca de relato y narrador (Ricoeur, 2006). Pasar el *cuerpo-que-somos* por la consciencia hace del cuerpo y de la vida algo más que fenómenos biológicos, susceptibles de ser interpretados y comprendidos a la luz de los relatos de la cultura.

Entonces, escribir un corporrelato nos devuelve el cuerpo a la consciencia, quizás con ojos de extrañamiento entre lo que es familiar y lo que podría ser posible. Cuando el material narrativo toca las "vísceras" del narrador o del lector -al preguntarse por la vida, por el sujeto y la condición corporal- nos encontramos cara a cara con el *cuerpo-que-somos*, tan fuertes como frágiles, tan eternos como efímeros, tan afortunados como desdichados, tan humanos como despojados de su humanidad, siempre situado. Nada más perceptible, nada más discursivamente modelado y nada más ignorado que el cuerpo mismo.

3.3.3 La trama narrativa resuelve la paradoja de la experiencia del cuerpo

Turner (1989) reconoce que la naturaleza del cuerpo es una "paradoja" que transita entre *tener un cuerpo* -el cual experimentamos como límite y como medio-, ser *un cuerpo* - nuestra existencia e historia está sujeta a su condición corporal- y *producir un cuerpo* - a través de prácticas y discursos culturales en un marco social significativo-. Estas experiencias se expresan, literal o simbólicamente, en el lenguaje cotidiano para dar cuenta de las circunstancias de una existencia e identidad corporal: Me duele el manguito rotador de tanto escribir en el tablero; estoy triste, cansada, angustiada, exhausta; me levanté con el corazón profundamente lastimado; me miraban como a la mujer a quien querían apedrear; me quedé

con un nudo en la garganta; soy una mujer fuerte, pero todo se estaba yendo al hueco; en menos de seis meses perdí 10 kilos de peso; sufrí comentarios, burlas e incluso agresiones por mi forma de ser ya que soy "amanerado" y he tenido un timbre de voz femenino…. Negociamos estos modos de ser un cuerpo con los otros, como transacciones humanas en términos corporales, en situaciones particulares y en referencia a las matrices culturales e institucionales de la que hacemos parte. Damos cuenta de estas experiencias corporales, a través del lenguaje, gracias a la consciencia reflexiva que nos permite autocontemplarnos (Rico Bovio, 1998). El cuerpo deja de percibirse como un fenómeno espontaneo y natural para ser significado e interpretado en el lenguaje y comprendida su experiencia a través de la trama narrativa. De ahí que reconozcamos "el acto de configuración de la trama" (Ricoeur, 2004) como un proceso integrador de los distintos elementos heterogéneos que componen el carácter temporal de la existencia humana en un todo inteligible: el corporrelato.

3.3.4 Las cualidades pre-narrativas de la experiencia del cuerpo

Empecemos por reconocer con MacIntyre (2004) que vivimos narrativamente nuestras vidas; de hecho, las historias se viven antes de ser expresadas en palabras. Para el autor, vivimos historias que tienen un planteamiento, nudo y desenlace (como la muerte); estamos implicados en tramas y subtramas complejas en las que somos los personajes principales o secundarios en las tramas de otros, pero nunca autores sino coautores" (p. 319). El hombre como un "animal que cuenta historias" entra a la sociedad con uno o más roles asignados, aprendiendo un cúmulo de narraciones que constituyen el guion de sus acciones y palabras, como recursos dramáticos (p.323). Por otro lado, podemos señalar que aprendemos modos de usar el cuerpo para determinar una situación específica y convencer a los otros de nuestra actuación (Goffman, 1997). De acuerdo con Ricoeur (2004), las tramas que configuran las transacciones humanas están marcadas por el obrar y el padecer, somos agentes de acciones o víctimas de las acciones de otros, dadas las circunstancias que rodea la acción y las consecuencias no queridas (p.33). La acción conlleva revelaciones y cambios súbitos que afectan el cuerpo, generando un cambio de estado y una afectación corporal, inclusive, lo moldea, le da forma como la tristeza, la sorpresa, la frustración…, o la forma que asumen los cuerpos cuando son objetos de la guerra. De una manera u otra, hay un antes y un después del acontecimiento vivido. Todo esto que reposa en nuestra conciencia histórica y en nuestra consciencia corporal constituyen las cualidades pre-narrativas de la experiencia humana: del

cuerpo-que-somos. Para Ricoeur (2004, 2006), el hombre es un "ser enredado" en innumerables historias aún no contadas en busca de relato y narrador.

> Sin abandonar la experiencia cotidiana, ¿no estamos inclinados a ver en tal secuencia de episodios de nuestra vida estas historias aún no narradas, historias que demandan ser narradas, historias que ofrecen puntos de anclaje al relato? (Ricoeur,2006, p.19)

3.3.5 Las marcas en el cuerpo nos vinculan con la pre-narratividad de la experiencia

Ya hemos expuesto las marcas en el cuerpo como una ruta para conectarnos con las "historias aún no narradas" que componen nuestra biografía Corporal. En la indagación sobre el cuerpo del docente, las interpretamos como signos que han dejado las distintas transacciones humanas en el cuerpo cuando asume el rol. Las reconocemos, también, como los signos de la temporalidad de ejercer la labor docente y como los signos que constituyen la encarnación de la identidad social de la profesión: en el cuerpo del sujeto se van inscribiendo, construyendo y reconfigurando los acontecimientos relativos al ser docente en el escenario escolar (Arévalo e Hidalgo, 2015). La marca es un indicio que permite inferir la existencia de un acontecimiento o de una vida vivida que tuvo lugar en el pasado que, al ser vivido corporalmente, los residuos son aún perceptibles en el cuerpo del docente. De modo que podemos reconstruir los acontecimientos vividos a partir de las marcas que ha dejado en el cuerpo.

De manera metodológica, podemos reconocer las marcas con una escucha atenta del *cuerpo-que-somos*. Desde la auto-observación o experiencia del auto-sentir (Villalba, 2005, p.70), las marcas en el cuerpo pasan al primer plano de nuestra consciencia. Los problemas de voz, los dolores musculares, la frustración, el enojo, la alegría, la arrogancia, las arrugas en la cara, una molestia, un nudo en la garganta, un gesto particular, los rastros de la jornada sobre la bata, un modo de vestir… son marcas que dan cuenta de la experiencia corporal de ser docentes. Identificada la marca corporal, podemos preguntarnos por su causa: ¿a qué acontecimientos de la vida docente refiere la marca?, ¿a qué experiencias cotidianas y repetitivas de la labor está asociada? Rememoramos los acontecimientos o las experiencias que les han dado origen: situaciones sincrónicas o diacrónicas en la vida del docente. Por lo tanto, identificar las marcas de la profesión en el cuerpo y preguntar por las circunstancias que les dio su origen es traer el pasado al presente para volverlo a vivir de manera virtual (la pre-

historia); y, con ello, facilitar una estructura pre-narrativa a la historia potencial que se recuperará y se hará pública a través de la construcción de la trama narrativa.

> Por estar en el mundo y por soportar situaciones, intentamos orientarnos sobre el modo de la comprensión y tenemos algo que decir, una experiencia que llevar al lenguaje, una experiencia que compartir. (Ricoeur, 2004, 149)

3.3.6 De la experiencia viva a la experiencia narrada: la construcción de la trama narrativa

La construcción de la trama narrativa del corporrelato es un proceso que configura los componentes heterogéneos y temporales de la historia potencial (pre-narrativa), la experiencia viva que rememoró las marcas en el cuerpo, para hacer comprensible el *cuerpo-que-somos* a través de una historia completa y singular: el corporrelato. El corporrelato es una síntesis narrativa de la experiencia viva del cuerpo, el resultado del proceso de construcción de la trama narrativa y un producto de la inteligencia narrativa.

Ante la compleja, confusa y discordante experiencia humana, que hace brumosa la comprensión del *cuerpo-que-somos*, el relato permite estructurarla como un "evento narrado": pasar de *ser-cuerpo-en-el-mundo* a *ser-cuerpo-en-el-relato*. Las historias que contamos o nos cuentan los otros en el día a día dejan entrever que estamos enmarañados en innumerables historias que dan cuentan de los innumerables acontecimientos y circunstancias que componen la vida humana. La vida de los docentes es similar, está compuesta de innumerables acontecimientos vividos que actúan como conocimiento factico y moral de la vida en la profesión; de ahí que podamos diferenciar un docente de otro, un docente con experiencia de un docente novel, un docente del decreto 2277 de uno del 1278[19], en estos últimos las diferencias no solo radican en lo que cuentan sobre las condiciones laborales y económicas, sino también sobre los acontecimientos históricos vividos que han marcado y significado la profesión: entre quienes alcanzaron a vivir las luchas sindicalistas y los movimientos pedagógicos del siglo pasado para ganar derechos y, luego, verlos perder con los años, y quienes ingresan a un sistema educativo y laboral como realidad ya instaurada; o entre quienes

[19] En Colombia, Las condiciones laborales y económicas para los docentes que trabajan con el Estado están clasificadas por dos decretos. El decreto 2277 de 1979 rige a los docentes vinculados antes del año 2002 y el decreto 1278 del 2002 para los docentes que se vinculan a partir de ese año.

añoran un pasado glorioso de ser maestro, quejándose de las crisis actual de la autoridad, y quienes celebran los nuevos modos de interacción pedagógica en la escuela (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2010). Los innumerables acontecimientos vividos van configurando las vidas y las historias docentes, de modo que podemos hablar de un sujeto docente (una imbricación entre el cuerpo y el yo), cuyas experiencias ha modelado un modo de ser cuerpo docente. De ahí que utilicemos la narrativa para dar cuenta de lo que somos como identidad narrativa.

> Es evidente que nuestra vida, abarcada en una única mirada, se nos aparece como el campo de una actividad constructiva, derivada de la inteligencia narrativa, por la cual intentamos encontrar, y no simplemente imponer desde fuera, la identidad narrativa que nos constituye. Hago hincapié en esta expresión de identidad narrativa porque lo que llamamos subjetividad no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable inaccesible al devenir. Ésta es, precisamente, el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo. (Ricoeur, 2006, p.21)

Utilizamos la categoría "construcción de la trama" (Ricoeur, 2004, 2006) para reconocer el carácter creativo del corporrelato para sintetizar los elementos heterogéneos de la experiencia viva (pre-historia) en un todo inteligible: el corporrelato. De acuerdo con Ricoeur (2016), esta maniobra es producto de la inteligencia narrativa, la cual permite anclar el relato a la experiencia viva gracias a la familiaridad que tenemos con la estructura misma del actuar y el sufrir humano -que nos ofrece una red de expresiones y conceptos para comprender las acciones y las pasiones-, con sus mediaciones simbólicas y con el reconocimiento en la acción de las estructuras temporales que evocan la narración (p.18). Para Ricoeur la construcción de la trama es la solución poética a la aporía dialéctica del triple presente de la experiencia temporal, propuesta por San Agustín, en la cual la discordancia de la temporalidad viva se impone sobre la concordancia atrapa en el eterno presente: "la expectativa, que llama presente del futuro; la memoria, que llama presente del pasado; y la atención, que es el presente del presente" (2006, p.20). Para el autor, el relato tiene sentido al poner orden a nuestra experiencia temporal dado que "el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal" (2004, p. 113). La trama narrativa es el triunfo de la concordancia sobre la discordancia al configurar los rasgos de la experiencia temporal en un todo inteligible: un relato.

Por lo tanto, Ricoeur (2004), en una relectura de Aristóteles, considera la trama narrativa como una mimesis de la acción humana cuya función mimética de la narrativa corresponde al campo de la acción y sus valores temporales. De ahí que la narración da orden a la temporalidad de las acciones de la experiencia humana. Si nos preguntamos cómo la experiencia viva del cuerpo se vuelve un "evento narrado", se trata de seguir el paso de un tiempo prefigurado a uno configurado (2004, p. 115). De ahí que la construcción de la trama narrativa sea considerada un proceso integrador, una síntesis de la experiencia viva que involucra tres aspectos: 1. Obtiene una historia completa y singular al transformar y organizar los múltiples sucesos en un todo inteligible. En este proceso, el acontecimiento es mucho más que una ocurrencia, pues contribuye al desarrollo del relato desde su comienzo como en su desenlace. 2. Organiza y enlaza componentes tan heterogéneos en un tiempo concordante discordante que lo configura en una única historia. Entre estos componentes podemos reconocer "las circunstancias encontradas y no queridas, los agentes de las acciones y los que las sufren pasivamente, los encuentros casuales o deseados, las interacciones que sitúan a los actores en relaciones que van del conflicto a la colaboración, los medios más o menos ajustados a los fines y, finalmente, los resultados no queridos" (Ricoeur, 2006, p.11). 3. Configura la temporalidad propia de toda composición narrativa, una lucha entre la sucesión (una sucesión discreta, abierta, indefinida de sucesos) y la configuración (la integración, la culminación y la clausura). De ahí que "componer una historia es, desde el punto de vista temporal, obtener una configuración de una sucesión" (p.11).

El corporrelato contiene los anteriores aspectos narrativos que sintetiza los componentes heterogéneos y temporales de la experiencia viva del cuerpo en un relato, permitiendo que la historia virtual -reprimida- sea contada -efectiva- y se pueda seguir a través de la lectura. La particularidad de la configuración de la trama narrativa es hacer inteligible el *cuerpo-que-somos* en el relato. Pero no es el cuerpo de la historia de vida, sino el cuerpo atrapado en los acontecimientos, en las transacciones humanas y en las circunstancias que determinaron una experiencia corporal en la labor docente y dejó marcas. De modo que el acontecimiento(s) es significativo para comprender la experiencia corporal y la marca en el cuerpo, lo que permite narrar la temporalidad de un estado corporal *antes, durante* y *después* del acontecimiento que se configuran en una historia completa y singular. Además, la inteligibilidad del *cuerpo-que-somos* en el relato se va dando a través de la organización "concordancia discordante" de los componentes heterogéneos que contribuyeron en la determinación de nuestra experiencia o condición corporal: las circunstancias; los agentes

cuyas acciones causaron nuestra dicha o la desdicha; los agentes pasivos de nuestras acciones; los encuentros casuales, deseados o indeseados; las transacciones humanas en las que participamos que van del conflicto a la colaboración; los medios más o menos ajustados a los fines y los resultados no queridos. Así mismo, la construcción de la trama configura en su temporalidad narrativa el modo como las matrices narrativas de la estimación social del cuerpo del docente modela el *cuerpo-que-somos* a través de las voces de los actores. Por todo esto, la ordenación de la experiencia temporal viva en el relato permite la comprensión narrativa de los acontecimientos y las circunstancias que modelaron la experiencia corporal y que causaron las marcas en el cuerpo del docente. De ahí que el corporrelato sea un proceso de segundo nivel que configura la experiencia viva (la pre-historia) gracias a la inteligencia narrativa. La construcción de la trama narrativa es el proceso creador del corporrelato para establecer la correspondencia entre el cuerpo vivido y el cuerpo narrado. "Narrar, seguir, comprender las historias no es más que la continuación de estas historias no narradas" (Ricoeur, 2006, p.20).

En términos prácticos, para hacer comprensible el *cuerpo-que-somos* en el relato, es importante reconocer que el contenido narrativo del corporrelato tiene su referente en el acontecimiento vivido por los docentes y en los modos como despliegan y significan la experiencia vivida. De ahí la variedad de los temas, las formas, el uso del lenguaje, la extensión… como modos personales de configurar las experiencias vividas en la trama narrativa. Modos que están anclados a los relatos de nuestra cultura y, de una manera u otra, modelan nuestro pensamiento y experiencias (Bruner, 2003) . No obstante, consideramos ciertos atributos del corporrelato que se deben tener en cuenta en la construcción de la trama narrativa:

- La marca en el cuerpo como fuente de la experiencia corporal vivida: lo que vincula al cuerpo con los acontecimientos vividos en el rol docente.
- El acontecimiento vivido, "lo que me pasó", es una historia potencial aún no contada en busca de relato y narrador, en términos de Ricoeur (2006).
- De modo que la construcción de la trama consiste en configurar la historia potencial en una historia efectiva que sintetiza la temporalidad de la experiencia corporal vivida en el rol docente: el corporrelato.
- De ahí la necesidad de narrar en primera persona para hacer referencia a la experiencia en que los hechos, las acciones y el sufrir modeló una experiencia o una condición corporal.

- Si utilizamos el corporrelato para indagar el *cuerpo-que-somos*, las cualidades temporales de la narrativa deben prestar atención a la intensidad de la experiencia corporal personal y al modo como las circunstancias, las acciones, los agentes, las voces afectan o moldean el cuerpo: narrar desde nuestra "consciencia corporal". En otras palabras, contar nuestras experiencias desde la condición corpórea de la vida (biogénica, sociogénica, noogénica) que ha sido moldeada por las circunstancias.
- La narrativa está constituida de la/s *peripecia/s* que acontecen al narrador, es decir, las acciones que transformaron la experiencia o la condición corporal: de la dicha a la desdicha o viceversa.
- La narrativa permite el reconocimiento de las cualidades encarnadas y de los significados atribuidos al cuerpo del docente a través de la descripción de los agentes, sus acciones o los discursos.
- Para exteriorizar la experiencia del ser cuerpo y lo que se dice de él, podemos utilizar el lenguaje indirecto o figurativo, expresiones simbólicas que resultan ser un recurso para significar aquello que está pre-significado en la experiencia viva y es difícil de expresar con un lenguaje directo.
- El corporrelato es un relato breve, coherentes y comprensible como un todo; con una estructura básica (principio, medio y fin) que reconfigura los distintos componentes heterogéneos de la narrativa en las modalidades creativas de los narradores.

Relacionamos un ejemplo de corporrelato creado en el proceso de investigación-creación narrativa sobre el cuerpo del docente.

Angie

Ser un profesor gay no me ha resultado fácil. Intento ocultar mi orientación sexual detrás de conductas heteronormativas. Temo que por marica deje de tener autoridad, pesque algún problema con uno de mis retrógrados compañeros o los padres de familia me acusen de algo que no sea verdad. Así las cosas, soy un profesor gay que evita parecer gay. Cómo si ser gay tuviese una manera de ser específica.

En una clase de religión, con un grado décimo, una estudiante tomó la palabra para opinar sobre el tema de la clase: "religiosidad vs espiritualidad". Ella habló de cómo ser abiertamente lesbiana le había traído muchos problemas con su familia y rechazos de la sociedad, pero que se sentía orgullosa de ser quien era y no iba a ocultarlo nunca para darle satisfacción a nadie.

¡Quise ser tan valiente y empoderado como ella!

¡Quise decirle que no estaba sola, que yo también era gay y temía a la discriminación!

¡Quise ser libre por lo menos con ese grupo de estudiantes!

Pero solo atiné a decirle que era muy valiente y elocuente. Luego me fui con un nudo en la garganta.

Las coordenadas temporales y espaciales de la experiencia corporal docente. El corporrelato sintetiza y ordena la experiencia viva corporal en un "evento narrado", gracias a la semántica de la acción y a las estructuras temporales y pre-narrativas de la vida misma. La fluctuación entre los tiempos del relato y el tiempo histórico nos dimensiona el tiempo humano. Si en la vida la discordancia se impone a la concordancia, en la trama narrativa la configuración temporal predomina sobre la sucesión: la concordancia sobre la discordancia. De esta manera, el docente puede articular temporalmente distintos acontecimientos en un todo legible que da cuenta de una experiencia diacrónica en su vida docente o puede prestar atención a los acontecimientos y organizar las acciones entre el antes y después de lo ocurrido. La espacialidad se configura de acuerdo con los acontecimientos: dónde fueron vividos y de qué manera estos escenarios configuran la experiencia docente. El escenario de los acontecimientos está socialmente significado por las prácticas, los intercambios sensibles y los discursos, como en el caso de la institución escolar, configurando no solo la experiencia corporal, sino también la identidad de los sujetos (como el docente). Es así como en los corporrelatos de los docentes predomina la espacialidad escolar, dado el vínculo con la institución escuela: es en la escuela donde el cuerpo docente tiene existencia.

La identidad narrativa. De acuerdo con Bruner (2003), podemos acercarnos a la comprensión de la experiencia del Yo a través de la narrativa personal. La identidad está vinculada con las historias que contamos sobre nosotros mismos, dado que fabricamos historias para darle sentido a nuestras vidas y para comprender nuestra condición humana. Desde el corporrelato, la identidad es corporal y, por tanto, contamos historias para dar cuenta del cuerpo-que-somos, es decir, de los modos como nos vinculamos corporalmente con el mundo, con los otros y con nosotros mismos como sujetos docentes. En esta perspectiva, el cuerpo es constituyente de la identidad narrativa docente. Sin embargo, a diferencia de las historias de vida, la identidad de los corporrelatos es sincrónica, una disrupción o una fracción en la línea

de lo que llamamos subjetividad. Una prueba de que la identidad no es inmutable y que está en constante negociación con las circunstancias de los intercambios humanos y sujeta a las dimensiones de la corporeidad. La identidad que nos ofrece el corporrelato es una identidad corporal narrativa, el *cuerpo-que-somos*, vivida y modelada por los acontecimientos, las circunstancias, las acciones de los otros, nuestras propias acciones, por lo biológico del cuerpo, por las fuerzas sociales…que nos permite pasar de un estado a otro, de una experiencia a otra, de una condición a otra. De ahí el carácter disruptivo que, de una manera u otra, se marca en el cuerpo; lo que hace que algunos docentes no se reconozcan en ellas al considerarlas como "un otro" o "un extraño"; otros no deseen "tener que pasar por aquellos momentos" ni "volver a ser los mismos", otros la consideren configurantes de lo que "soy en el presente" y otros prefieran "olvidar lo que fui".

Por otro lado, los corporrelatos se sacian de la época y de los contextos culturales en qué vivimos, en los cuales se imponen matrices, modelos, pautas para configurar, usar y comprender socialmente el cuerpo (Bovio, 1999). El relato en primera persona hace al docente responsable de sus acciones y padecimientos, de sus tramas y de las tramas de los otros en las que participa, de lo que dice. De modo que se establece un vínculo ético entre el sujeto y el relato: si bien los docentes están "enmarañados en innumerables historias aun no contadas" que han dejado marcas en sus cuerpos, ellos tienen el poder de decidir qué y cómo contar. La decisión está, en parte, influenciada por las matrices narrativas de la cultura y de la profesión que modelan una consciencia estimativa del cuerpo en el rol docente. Esta percepción social de la profesión influye en las historias que se deben contar y las que se deben silenciar (Bruner (2003). Razón por la cual, muchas historias se quedan mudas, algunas fríamente calculadas y editadas, pero otras son relatos de héroes que vencen sus propios miedos para poner su voz en las voces del mundo. En esta circunstancia, narrar toma fuerza política cuando la historia que se debe silenciar se hace pública a través del corporrelato. "El poder de expresar lo que debe decirse, o lo que es adecuado para la ocasión. Esto es lo que en los discursos de la tragedia cae dentro del arte de la política y la retórica" (Aristóteles, 1994, p.11). De una u otra manera, el corporrelato manifiesta la identidad corporal del docente en acontecimientos significativos para el sujeto en el rol, donde las transacciones humanas han sido configurantes de lo que somos o hemos sido. De ahí el carácter dialógico e intersubjetivo en la construcción social e histórica de los cuerpos docentes.

Las voces que configuran el cuerpo-que-somos. El carácter polifónico de la vida en comunidad es configurado en la trama narrativa (Bajtín, 1998) en los corporrelatos. De modo

que podemos reconocer las voces y las tramas narrativas que configuran el cuerpo del docente en situaciones específicas. Para Arturo Rico (1998), la consciencia estimativa del cuerpo que somos responde a una mediación de lo que somos y la normatividad social (creencias, normas y valores) que influye en nuestras decisiones y acciones. La imagen que cada uno tiene de su cuerpo y las concepciones vigentes interactúan recíprocamente a través de las transacciones humanas: somos portadores de discursos encarnados. Por lo tanto, podemos reconocer los distintos discursos -estéticos, morales, religiosos, género…- relativos a la profesión que dan forma a las distintas encarnaciones que asumen el rol. De ahí que podamos sugerir que: 1) Los relatos que circulan sobre el cuerpo del docente modelan la experiencia del cuerpo en la profesión al modelar el pensamiento de los sujetos docentes. 2) Aprendida la matriz, no solo modelamos nuestra experiencia docente, sino también la experiencia de los otros. La reproducción y aprendizaje de estas matrices vincula la conducta humana con la dicha y la desdicha, la felicidad y la infelicidad (Ricoeur,2006). Vale la pena citar un segundo corporrelato, seguido de un breve comentario, sobre un docente que narra la inauguración de su vida como profesor:

Advertencias

Cuando llegué al IED Antonio Nariño me recibió el rector con sus tantos años de vida y de docencia pegados en su rostro añejo y amargado. Tras su presentación y bienvenida me advirtió que tenía que llegar con "mano dura" y "paso firme", pues los estudiantes de su institución no eran fáciles de manejar y me la iban a "montar" desde el inicio. Lo peor es que el miedo pudo más que mis convicciones y tomé sus advertencias como instrucciones al pie de la letra.

El breve relato sintetiza la experiencia de un acontecimiento que no solo inauguró el inicio de una carrera, sino también la modelación de un modo de ser cuerpo docente: de "mano dura y paso firme". Dicho relato, que deviene de la experiencia viva en la perspectiva del docente narrador, no es neutro, revela el mundo del autoritarismo de la experiencia escolar, actualmente cuestionado en la literatura sobre la profesión (Batallán, 2003; Pujade-Renaud, 2005; Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2010). Sin embargo, dicho modo de ser docente aún constituye una matriz narrativa que modela las experiencias de los docentes y circula en la vida práctica del contexto escolar. De ahí que, en el ritual de la inauguración de la vida como docente, sea el rector -símbolo de la autoridad burocrática y de la experiencia-, el encargado de narrar al nuevo "cómo debe ser docente en la institución para evitar que los estudiantes se

la monten". De modo que, la transmisión de los valores que configuran las vidas docentes en la institución modeló la experiencia del nuevo docente al "pie de la letra". La lección, que se transmitió de manera narrativa, hizo efecto en el docente novel al proyectar un posible encuentro no deseado, pues existen unos "antagonistas" que suponen una amenaza (los estudiantes) en la historia del nuevo e "ingenuo" docente. Lo que aprendió el docente nuevo es que la dicha o la desdicha en el rol dependerá del modo cómo trate a los estudiantes; y que la "mano duro" y el "paso firme" son "virtudes" que deben ser encarnadas para evitar un final trágico para el *Yo* docente. En resumen, a través del relato el rector transmitió una matriz narrativa de la profesión que provocó el miedo en el docente y, con éste, modeló su cuerpo y las experiencias "al pie de la letra". El docente narrador sintetizó un acontecimiento vivido en un breve relato que evidencia cómo la inteligencia narrativa, que se encuentra más cerca de la sabiduría práctica y del juicio moral, modela las experiencias del cuerpo en el rol docente a través de las historias contadas.

3.3.7 La intersección entre el mundo del corporrelato y el mundo del lector investigador

De acuerdo con Ricoeur (2004, 2006), podemos sugerir que el proceso de construcción de la trama narrativa no termina con el corporrelato, sino en la experiencia hermenéutica del lector investigador y el lector creador; quienes reconfigurarán y actualizarán el acto configurador de la experiencia viva del cuerpo al seguir la historia. El acto de leer es el momento crucial de todo análisis, dado que "el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector", lo que Gadamer denomina la "fusión de horizontes" (Ricoeur, 2006, p.15). La independencia del corporrelato del docente narrador hace que el texto hable por sí mismo y se preste a su interpretación por el lector. El mundo del lector, en cambio, le permite interpretaciones que se ajustan a los referentes narrativos del contexto cultural en el que se encuentra inserto y a su capacidad de acogida. Por lo tanto, la referencia es el punto de la fusión de horizontes entre el mundo del texto y el mundo del lector; dado que tanto el uno como el otro se encuentran en el mundo, en el tiempo y configurados por el lenguaje. De ahí que el texto sea una mediación entre el hombre y el mundo (referencialidad), entre el hombre y el hombre (comunicabilidad), entre el hombre y sí mismo (comprensión de sí) (Ricoeur, 2006, p.16).

> El mundo es el conjunto de las referencias abiertas por todo tipo de textos descriptivos o poéticos que he leído, interpretado y que me han gustado. Comprender estos textos es interpolar entre los predicados de nuestra situación todas las significaciones que, de un simple entorno (Umwelt), hacen un mundo (Welt). (Ricoeur, 2004, p.152)

Interpretar un corporrelato no es solo comprender su sentido, sino desplegar su referencia con las referencias del mundo del lector investigador y del lector creador. De ahí que el significado del corporrelato se interpola en una constelación de significaciones culturales que hacen del referente inicial un mundo comprendido. Si el corporrelato re-significa lo que ya estaba pre-significado en la experiencia corporal viva, la tarea hermenéutica es sobre-significar -seguir, ampliar y profundizar- en las cualidades y los significados de la experiencia narrada, para hacer comprensiones sobre el cuerpo del docente, a través de un nuevo acto de re-configuración: una reconfiguración analítica hecha por el investigador y una reconfiguración poética hecha por el ilustrador. El hacer narrativo resignifica el mundo en su dimensión temporal, en la medida que narrar es rehacer la acción.

Para concluir, indagamos el cuerpo del docente al seguirle las marcas de las experiencias vividas: un acontecimiento que tuvo existencia en el pasado, que solo es posible de recuperarse a través de la memoria (traer el pasado al presente), ser reconfigurado en el lenguaje narrativo (gracias a la imaginación y la inteligencia narrativa), para proyectarse hacia el futuro (presente del futuro) en la experiencia hermenéutica del investigador y el creador. En la metodología de *investigación-creación narrativa*, consideramos que el proceso temporal de creación del corporrelato toma un movimiento similar a la triple mimesis de Ricoeur (2004, 2006): una circularidad que tiene su origen en la experiencia viva pre-configurada, pre-significada y pre-comprendida (mimesis I); la cual se configura, se significa y se comprende en un relato a través de la construcción de la trama (mimesis II); y que su fin último es el encuentro con el lector, la intersección del mundo del texto con el mundo del lector, quien re-configura, sobresignifica y amplía la comprensión del referente (mimesis III). Una circularidad que despliega su referencia hacia el horizonte de los objetivos de la investigación, situando al corporrelato en una posición intermedia y mediadora entre la mimesis I y la mimesis II. La experiencia hermenéutica del investigador y del creador está determinada por la dialéctica entre el referente (los corporrelatos) y el horizonte del despliegue (la pregunta de investigación) que les permite asumir un modo interpretativo con los lentes de la corporeidad.

En esta interpretación de la actividad mimética de Ricoeur, la re-configuración de los corporrelatos en nuevas configuraciones analíticas y poéticas es el punto más inteligible en el despliegue de la experiencia viva del cuerpo del docente -cuyo origen se sitúa en la pre-historia (mimesis I)-, al robustecer los pre-significados y las cualidades del referente con los significados y cualidades del mundo en el que está inmerso. Ahí radica el valor de la configuración de una trama narrativa: en su estatuto de inteligibilidad para revelar aspectos universales de la condición humana (Ricoeur, 2006, p.12).

3.4 Modos de analizar el corpus narrativo

Ya hemos señalado que para comprender algo del *cuerpo-que-somos*, es preciso contar una historia. Por lo tanto, conformado el corpus narrativo (los corporrelatos), el siguiente paso es analizarlos para realizar comprensiones del cuerpo del docente. La comprensión es un proceso de re-con-figuración de los significados de la experiencia viva del cuerpo (referente). En la espiral mimética que configura el referente (Ricoeur, 2004), consideramos que la re-con-figuración es el punto más inteligible de la experiencia del cuerpo del docente gracias al acto de sobre-significación que interpola los significados del corporrelato en una constelación de significaciones teóricas y culturales que hacen del referente inicial un mundo comprendido. La tarea del investigador es interpretar, comprender y robustecer (ampliar y profundizar) los significados de la experiencia viva del cuerpo con los referentes teóricos y experienciales relativos a la corporeidad, al sujeto docente y al contexto educativo. De modo que los significados del corporrelato, la subjetividad del investigador y los significados del mundo se funden productivamente para comprender la experiencia del cuerpo docente; es decir, dar cuenta de cómo los acontecimientos, las circunstancias, las acciones humanas y el padecimiento modelaron un modo o una experiencia de ser cuerpos docentes.

Esta fusión de horizontes está configurada por la pregunta de la investigación. De modo que la teoría de la corporeidad (Bovio, 1999), situada en el contexto educativo y en el sujeto docente, provee los lentes para seguir el cuerpo en el relato. Para este proceso de análisis, Bolívar (2002) relaciona tres procedimientos analíticos para analizar el corpus narrativo, utilizados en la tradición de la investigación narrativa. La elección de cada posibilidad respondería a las necesidades de la investigación y al modo cómo el investigador desea tratar

los datos y elaborar los resultados. Estos modos se emplazan entre realizar un análisis de categorización de los corporrelatos o un análisis narrativo de éstos y, en otras circunstancias, utilizar estas dos modalidades. Vale la pena subrayar que uno u otro modo no solo incide en el tratamiento de los corporrelatos sino también en la redacción de los resultados. La clave está en transitar entre la voz del narrador (emic) y la voz analítica del investigador (etic).

Bolívar (2002) se pregunta por la asertividad en la utilización de diferentes modos de análisis en la investigación narrativa a partir de las modalidades de funcionamiento cognitivo propuestos por Bruner (1996). Este último, propone el *pensamiento paradigmático lógico-científico* y *el pensamiento narrativo* como dos modos distintos de ordenar la experiencia, construir la realidad y comprender el mundo. Estas modalidades de pensamiento son complementarias e irreductibles entre sí; "los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento" (Bruner, 1996, p.23). Estas dos modalidades se diferencian en que el pensamiento paradigmático emplea la categorización o conceptualización a fin de construir un conjunto de categorías abstractas y expresarse con un conocimiento proposicional normado por reglas o principios prescriptivos para tratar de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. En contraste, el pensamiento narrativo se caracteriza por recuperar la experiencia concreta humana a través de la descripción de las acciones, la secuencia de eventos en tiempos y expresarse a través de relatos.

Estas modalidades del pensamiento hacen que un argumento bien elaborado o un buen relato, aunque sean de naturaleza distintas, sean utilizados para convencer a los otros (Bruner, 1996). Su discrepancia radica en que los argumentos convencen de su verdad y su verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica; mientras que los relatos convencen de su semejanza con la vida y, por lo tanto, no se establece una verdad sino una relación de verosimilitud. Entonces, si en el argumento hay procedimientos de racionalidad y verificación, el narrativo es cualitativamente diferente al centrarse en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos.

Lo planteado hasta aquí supondría que las investigaciones narrativas tendrían una tendencia a utilizar el pensamiento narrativo para analizar el corpus narrativo; pero los estudios en el campo de la educación muestran una tendencia al empleo del análisis paradigmático (Bolívar Botía, 2002, p.12). Por lo anterior, Bolívar señala el riesgo de reducir las narrativas a un análisis de conocimiento paradigmático que clasifica y ordena los relatos, y con ellos las

experiencias, en un conjunto de categorías abstractas y generales, anulando cualquier diferencia individual de la acción humana y la riqueza del pensamiento narrativo. Estos procedimientos ignoran que el pensamiento narrativo se expresa en descripciones anecdóticas de incidentes particulares en forma de relatos para comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen y, luego, profundizar e incrementar estas comprensiones de la experiencia humana. Un análisis de razonamiento narrativo actúa por medio de una recopilación de casos individuales, pasando del uno al otro con criterio de analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa en estos razonamientos son los mundos vividos por los sujetos, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan (Bolívar, 2012).

> Es curioso que solemos catalogar de "cualitativa" una investigación por el modo como recoge los datos (notas de campo, observación participante, entrevistas, etcétera), cuando lo que la hace cualitativa debería ser, más bien, como resaltó la "teoría fundamentada", el modo como se analizan y "representan"; es decir, una forma distinta de hacer emerger teoría. (Bolívar, 2002, p. 11)

Bolívar describe tres modos como se han analizado los datos narrativos en la investigación narrativa que, de una manera u otra, han legitimado la construcción del conocimiento en el campo de la educación: análisis paradigmático, análisis narrativo y análisis binario (como se evidencia en la siguiente tabla).

	Análisis paradigmático	**Análisis narrativo**
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
Resultados	Informe "objetivo": análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada –a partir de las distintas voces– por el investigador.

Ejemplos	Análisis de contenido convencional, "teoría fundamentada".	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

Tabla 1. Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos (Bolívar, 2002, p.13).

Análisis paradigmático de datos narrativos. El corpus de los datos está basado en narrativas, pero su objetivo es el conocimiento abstracto, formal y general. El conjunto de relatos particulares es analizado a partir de tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías para llegar a determinadas generalizaciones. Los datos pueden ser filtrados de una manera diacrónica o sincrónica y las categorías pueden derivarse de la teoría previa o de los datos, como en el caso de la teoría fundamentada.

Análisis narrativos. Esta modalidad de investigación narrativa se basa en casos particulares (acciones y sucesos), cuyo análisis narrativo produce otra narración para tornar significativos los datos. Por lo tanto, el análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. Los datos, sin importar sus diversas fuentes, son integrados e interpretados en una *intriga narrativa*. Esta manera de proceder exige que el análisis no se centre en elementos comunes, como el análisis paradigmático, sino en elementos singulares que van configurando la historia. El resultado del análisis es una narración particular que no aspirar a la generalización. Por lo tanto, "la tarea del investigador es configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes" (Bolívar, 2002, p.13). Ejemplos de estos análisis son los informes históricos, los estudios de casos, las historias de vida…

> Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación. […] la mejor forma en que se organiza un relato para que sea comprensible y convincente. (p. 19)

Análisis binario: Si bien los anteriores modos de análisis utilizan los datos narrativos para generar conocimiento de la experiencia humana, no obstante, el modo como lo hacen y las formas de representar los datos en los informes de investigación difieren entre sí: una analiza los datos narrativos y la otra hace análisis narrativo. Sin embargo, la dimensión del corpus y

las necesidades propias de cada investigación pueden establecer puentes y relaciones entre los dos modos de análisis para llegar a sus propósitos. Por ejemplo,

> …para indagar la trayectoria profesional general de los profesores de un nivel educativo, nos puede convenir un amplio recuento de historias de vida, que exigen, por su propia extensión, algún tipo de análisis de datos (categorial, estructural u otros), pero, a la vez, nos pueden interesar determinadas historias particulares para reconstruir narrativamente. (Bolívar, 2002, p.14)

Por lo anterior, podemos indicar que, entre las opciones metodológicas de análisis mencionadas, el investigador debe situarse conscientemente en lo requerido para analizar los corporrelatos de acuerdo con la pregunta de investigación. Esta consciencia implica considerar el procesamiento de los datos, es decir, el diálogo entre los corporrelatos (*emic*) y la voz analítica del investigador (*etic*) para la construcción de conocimiento. Esta base supone evitar dos riesgos: 1. Sacralizar los corporrelatos reduciendo la interpretación al horizonte del narrador. 2. Deteriorar y descontextualizar los significados a causa de una intervención fuertemente categorial. Según Bolívar, la postura hermenéutica del investigador implica una tarea de análisis y comprensión

> hay que practicar en la investigación narrativa una especie de visión binocular, una "doble descripción". Por una parte, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular. (Bolívar, 2002, p. 16)

Si bien los Corporrelatos son narraciones significativas que revelan la singularidad, también son construcciones sociales que dan un determinado significado a los acontecimientos y al cuerpo, y como tales, deben ser analizados. De ahí que para arribar a las comprensiones del cuerpo, el investigador no debe limitarse a la voz del narrador de corporrelatos, sino ampliar su horizonte a realidades más amplias, socialmente construidas. Por nuestra parte, con el objetivo de realizar comprensiones sobre el cuerpo del docente, es necesario fundir los significados de los narradores sobre su experiencia corporal docente con las interpretaciones que hace el investigador con los lentes de la corporeidad. La teoría de la corporeidad (Rico

Bovio, 1998) ofrece categorías de interpretación de la experiencia vivida que enfatiza en las dimensiones de la corporeidad y en sus interacciones en un acontecimiento específico. De esta manera, podemos evidenciar cómo una situación que acontece en la dimensión sociogénica (interacción con los otros) se percibe en la dimensión biogénica (al interior y en la superficie del cuerpo) e incide en la comprensión del yo docente (dimensión noogénicas); o en conjugaciones distintas. Además, la teoría profundiza en la experiencia para comprender sus significados en una realidad socialmente construida. Dado que el cuerpo del docente es una construcción social que se encarna, en constante tensión con las matrices sociales, y se narra; podemos reconocer en los corporrelatos las estimaciones que tienen los sujetos de su cuerpo en el rol docente, las cuales han incidido en sus acciones y comportamientos adoptados individual como colectivamente; para ponerlos en diálogos con significados más amplios. Aquí, el investigador busca sobre-significar y robustecer los significados de la experiencia viva del cuerpo al ponerlos en contacto con una constelación de significados experienciales y teóricos que hacen del referente inicial un mundo comprendido. Esto último es el producto de la re-configuración analítica-narrativa de la experiencia viva del cuerpo del docente: las comprensiones del cuerpo del docente.

4. Aplicación de la propuesta en el estudio del cuerpo de docentes estatales de Colombia

En este capítulo describimos el proceso metodológico realizado en la creación de los corporrelatos y de las reconfiguraciones analíticas y creativas, como resultados de la investigación-creación narrativa. El diseño metodológico está divido en dos etapas del proceso, con sus respectivos subprocesos: Primero, una etapa de creación de corporrelatos que implica tres subprocesos: preconfiguración, configuración y reconfiguración de la experiencia viva de los docentes. Esta etapa metodológica se ha configurado a partir de la comprensión teórica de la triple mimesis de Ricoeur (2004, 2006) sobre la construcción de la trama narrativa. Segundo, una etapa de reconfiguraciones analíticas para elaborar las comprensiones sobre el cuerpo del docente, a partir de los significados entramados en los corporrelatos; y de reconfiguraciones creativas para elaborar ilustraciones que sintetizan las cualidades y los significados de las experiencias narradas. Esta segunda etapa implicó seis subprocesos: 1) la codificación de los corporrelatos, 2) reconocimiento de los significados de las marcas en el cuerpo, 3) síntesis de significados y experiencias en común, 4) interpretaciones de las síntesis con las categorías de la corporeidad (Rico Bovio, 1998), 5) elaboración de comprensiones sobre el cuerpo docente y, finalmente, 6) triangulación en el proceso de elaboración de las ilustraciones para la creación del libro ilustrado.

(Ver diseño metodológico en la siguiente ilustración).

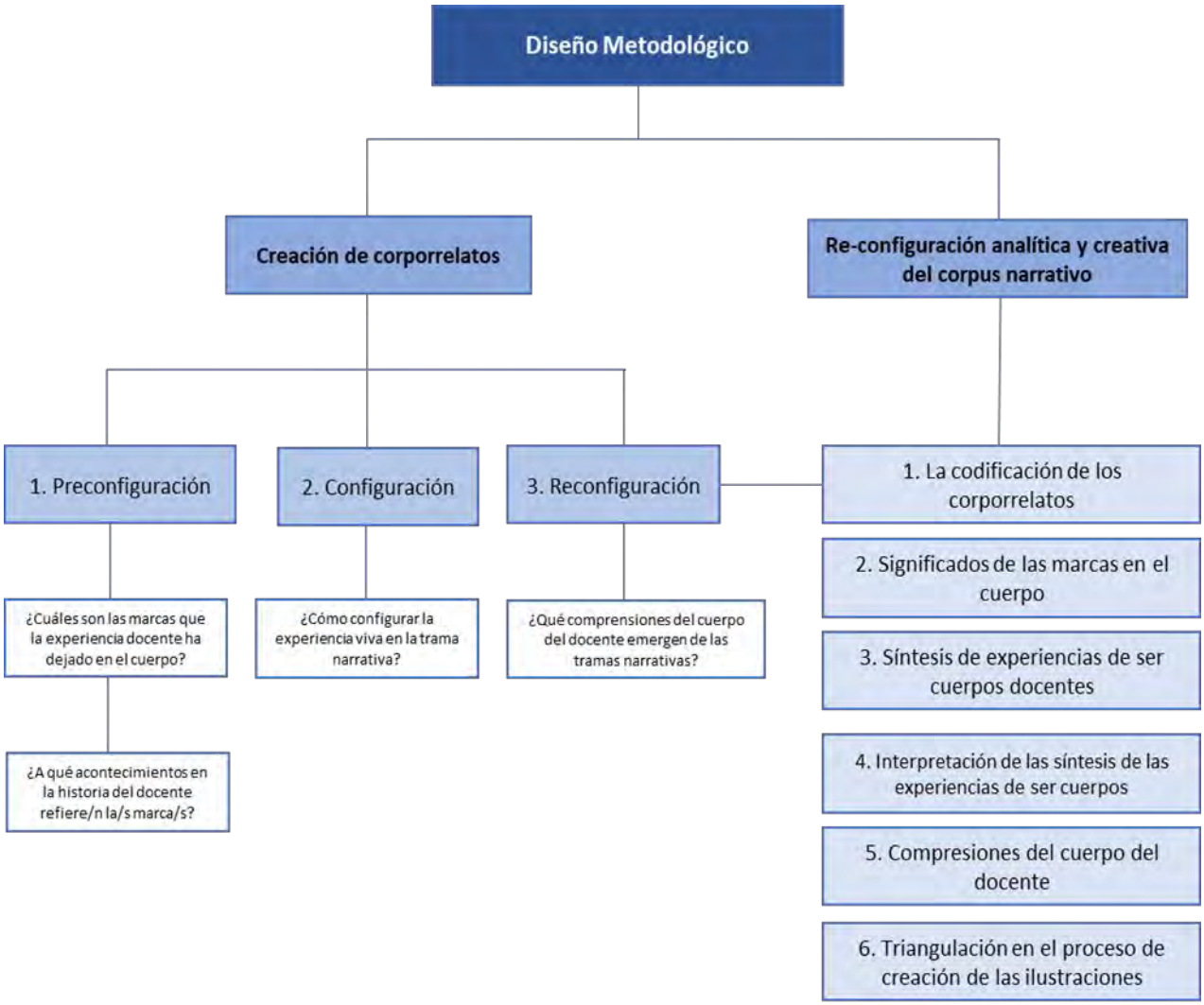


Ilustración 2. Diseño Metodológico.

4.1 Creación de corporrelatos

> La escritura es activa no porque refleje el pensamiento, sino porque produce pensamiento; no porque plasme las imágenes, sino porque crea imágenes. (Calmes, 2014, p.10)

El proceso inició con una fase de convocatoria por diferentes medios[20] para invitar a los profesores de niveles (preescolar, primaria y secundaria) y áreas (matemáticas, español, sociales, ciencias…) diferentes de los colegios distritales[21] de la ciudad de Bogotá a participar en un proceso de creación de narrativas que se pregunta por el cuerpo del docente. A este llamado se escribieron 15 docentes que, de manera voluntaria,[22] participaron en las sesiones de presentación del proyecto de investigación y en los talleres de escritura de corporrelatos, a partir de los ejemplos realizados en mi experiencia autoetnográfica (Villalba, 2015). En el primer taller, la lectura de los corporrelatos activó la memoria de los docentes participantes, quienes empezaron a compartir sus historias, y las emociones que suscitan, sobre diversas experiencias vividas en la escuela. En el segundo, se les facilitó las orientaciones metodológicas para comenzar a recuperar la experiencia corporal docente, a través de la construcción de las tramas narrativas (pre-configuración y configuración), y se acordó un periodo de 8 meses para su producción.

Corpus narrativo: Se recopilaron 30 corporrelatos (experiencias narradas) de ocho (8) docentes participantes.

---

[20] En esta convocatoria se utilizaron varios medios de invitación: cartas de invitación para circular en las redes sociales, grupos de WhatsApp y correos institucionales de la Secretaría de Educación Distrital.

[21] Instituciones educativas oficiales de Bogotá (Colombia).

[22] Ver ficha de participación (Anexo 5)

Docentes	Corporrelatos	Sexo	Edad	Área de enseñanza	Tiempo laboral al 2019
Alejandra	4	F	41	Primaria	14 años
Katherine	10	F	39	Primaria	9 años
Marimar	1	F	38	Ed. Especial	11 años
Frida	4	F	39	Ed Artística	9 años
Mejía	2	M	40	C. Sociales	14 años
Isabel	1	F	49	Primaria	15 años
Neto	8	M	29	C. Sociales	4 años
Conny	2	f	49	Preescolar	15 años

Tabla 2. Docentes participantes en la elaboración de corporrelatos

Edad	Sexo	Disciplinas	Años de experiencia	Decreto docente
Menos de 30: 1 **30 a 45: 5** **Más de 45: 2**	6 mujeres 2 hombres	Primaria: 3 Ed. Especial: 1 Ed. Artística: 1 C. sociales: 2 Preescolar:1	Menos de 5 años: 1 Entre 5 y 10 años:2 Más de 10 años: 5	1278: 8 2277: 0

Tabla 3. Datos generales

Como se señaló en el capítulo anterior (3.3.7), el proceso metodológico para la creación y análisis de los corporrelatos toma un movimiento similar a la triple mimesis de Ricoeur (2004, 2006). Una circularidad que tiene su origen en la experiencia viva pre-configurada (mimesis I); la cual se configura a través de la construcción de la trama (mimesis II); y que su fin último es el encuentro con el lector investigador y el lector creador, quienes la re-configura, la sobresignifica y amplia la comprensión (mimesis III). El corporrelato funciona como una bisagra entre la experiencia viva del narrador y la experiencia de interpretación y comprensión del investigador y el ilustrador. En cada etapa del proceso, el horizonte del referente (la

experiencia viva del cuerpo) se va re-significando, haciendo más comprensible el *cuerpo-que-somos* a través de los procesos de re-con-figuración. Exponemos con mayor detalle este proceso metodológico.

4.1.1 Preconfiguración: ¿A qué acontecimientos refieren las marcas?

¿Cuáles son las marcas que la experiencia docente ha dejado en el cuerpo?

Esta pregunta corresponde a la acción de pre-escritura *desde las marcas en el cuerpo* (Villalba, 2015) para activar la memoria. La *Marca Corporal* indica la presencia sensible o perceptible en el cuerpo de "eso que me pasó" en mi biografía docente. La marca es un indicio, el signo de algo (sensaciones, sentimientos, emociones, dolor, hábitos, comportamientos…) que tiene relación de causalidad con lo vivido en la labor docente. La marca puede ser percibida al interior o en la superficie del cuerpo y puede modelar nuestra experiencia corporal en la escuela: cuando asumimos una actitud corporal ante ciertas circunstancias o cuando intentamos evitar lugares y personas. Hay marcas que quedan de un acontecimiento específico (sincrónica) y otras que se van registrando a través del tiempo (diacrónica), como los nódulos de las cuerdas vocales. Para identificar las marcas en el cuerpo, el docente debe estar dispuesto a:

La auto-observación. Tomarse el tiempo para leer el cuerpo. Disponerse a una consciencia corporal que permita establecer los vínculos entre el cuerpo y la acción docente. Aquí se establece una relación de recuperar en el presente el pasado vivido (presente del pasado). Las marcas pueden ser percibidas en las dimensiones de la corporeidad (Rico Bovio): la biogénica (relacionada con la salud, la energía, el funcionamiento orgánico), la sociogénica (las afectaciones en el cuerpo que dejaron las interacciones con los otros al modelar nuestras experiencias), la noogénica (satisfacción o frustración del yo docente, la imagen corporal). Las emociones y sentimientos son marcas transversales de las dimensiones corporales cuyo origen pueden encontrase en las tres dimensiones de la corporeidad.

El estar y sentir. Estar dispuesto a percibir nuevas marcas o hallazgos en el cuerpo durante o después de una situación específica y significativa que se viva en el trascurso del periodo de la escritura de los corporrelatos. La afectación corporal es la motivación para recuperar dicha experiencia.

Identificada la marca corporal, el docente puede preguntarse por su causa para activar la memoria de "eso que le pasó" en su experiencia docente. Desde Ricoeur (2004, 2006), podemos decir que los docentes están enmarañados en historias aún no contadas, en estado naciente, en busca de relato y narrador. La marca corporal vincula el cuerpo con las historias potenciales de la labor docente. Al rememorar volvemos a vivir, de modo que el pasado vivido se hace presente en nuestra memoria siendo el impulso para crear el corporrelato. Recordada la experiencia del acontecimiento, se tiene el *argumento* para escribir y configurar la trama narrativa gracias a las cualidades pre-narrativas y la semántica de la acción. De ahí que el corporrelato tenga sus antecedentes en la pre-historia.

4.1.2 Configuración: ¿Cómo configurar la experiencia viva en la trama narrativa?

Bien es sabido que el relato imita la trama de la vida de manera creativa. El corporrelato, de igual forma, imita la trama de la experiencia del cuerpo a través de la configuración de la trama narrativa. La construcción de la trama narrativa (Ricoeur 2004) es la operación de configuración de la experiencia temporal viva del cuerpo (pre-historia) en una historia singular y completa. Un proceso integrador que sintetiza elementos heterogéneos en un todo legible, es decir, transforma acontecimientos, circunstancias, peripecias, agentes, interacciones, conflictos, temporalidades de las acciones, medios, fines, locuciones… relacionados con una experiencia vivida en el rol docente en un relato con caracteres temporales propios. Por lo tanto, el corporrelato no se reduce a ser una enumeración de acontecimientos, sino que la configuración de la trama los organiza en una totalidad (concordancia-discordancia) que va a permitir niveles de inteligibilidad del cuerpo del docente como tema de la historia.

La configuración de la trama como acto creativo permite reconocer cada corporrelato como una producción narrativa completa y singular, no solo por la singularidad de la experiencia vivida, sino también por el modo particular de configurar los diferentes elementos heterogéneos y temporales de la experiencia en la trama narrativa. De esta manera, el docente narrador puede superar la estructura narrativa simple (sucesión de uno después de otro), por un vínculo causal (uno por causa de otro) de los acontecimientos, permitiéndole empezar la trama narrativa con el final de la historia y terminarla con el comienzo, realizar retrospecciones o prospecciones, disponer de los hechos en las posibilidades creativas del narrador.

Por todo esto, relacionamos los atributos del corporrelato que se deben tener en cuenta en la construcción de la trama narrativa:

- Proponer un título a la narración: Se sugiere retomar los significados que compone la trama narrativa.
- Narrar en primera persona: El Yo docente constituye la identidad narrativa en el relato.
- En la configuración de la trama, el *cuerpo-que-somos* en el rol docente es objeto de atención, problematización y resignificación. La narrativa debe prestar atención a la intensidad de la experiencia corporal personal y al modo como las circunstancias, las acciones, los agentes, las voces afectan o modelan el cuerpo: narrar desde nuestra "consciencia corporal".
- Para exteriorizar la experiencia del ser cuerpo y lo que se dice de él, podemos utilizar el lenguaje indirecto o figurativo, expresiones simbólicas que resultan ser un recurso para significar aquello que está pre-significado en la experiencia viva y es difícil de expresar con un lenguaje directo.
- Es una narrativa breve, evocativa y con una estructura completa (inicio, nudo y final).

4.1.3 Reconfiguración: El análisis de los corporrelatos

El proceso de configuración de la trama narrativa termina en la experiencia hermenéutica del lector a través del acto de la reconfiguración. Este es el lugar privilegiado del investigador quien debe seguir el relato, las veces que se requiera, para actualizarlo y ampliar la comprensión con los lentes analíticos de la corporeidad puesta sobre el sujeto docente. Aristóteles nos ha planteado que toda historia bien narrada enseña algo, gracias a que revela aspectos universales de la condición humana (Ricoeur, 2006, p.12). El estatuto de inteligibilidad en los corporrelatos está puesto en revelar aspectos de la condición corporal docente. Aspectos universales de la experiencia corporal humana que son experimentados de manera particular por los sujetos en la profesión docente. De ahí que la frustración, como experiencia universal humana, toma sentido en la particularidad de la experiencia de los sujetos docentes, pues solo tiene razón de ser en las prácticas y los discursos que configuran el sentido de la vida en la profesión.

Este acto de reconfiguración se realiza en una intersección entre el mundo configurado por los docentes en el corporrelato y el mundo del lector. El mundo del texto modela la experiencia hermenéutica del lector investigador y del lector creador. A su vez, estos lectores

no entran inocente al mundo de los corporrelatos, sino que entran con su propio mundo subjetivo, como expertos en la literatura sobre el cuerpo del docente, pues son docentes investigadores y docentes artistas. Desde estos atributos se amplían los horizontes en la comprensión de los significados de la experiencia corporal vivida. Como resultado de esta fusión de horizontes se re-configuraron nuevos relatos analítico -producto de las fases analíticas- y un libro ilustrado -producto de la triangulación creativa-. A continuación, describiremos ampliamente este proceso analítico y creativo.

4.2 Proceso de reconfiguración analítica y creativa del corpus narrativo

El corporrelato se utilizó para que los profesores y profesoras recuperaran los significados de sus experiencias de ser cuerpos docentes. En términos de Ricoeur (2004), podemos decir que el corporrelato re-significó lo que ya estaba pre-significado en el plano del obrar humano, "la precomprensión del mundo de la acción" (p.154). De ahí que 30 historias potenciales tomaron existencia para ser compartidas y analizadas por los investigadores y creadores. Por lo anterior, la tarea del investigador y del ilustrador fue comprender, sobre-significar y robustecer los significados de las experiencias vivas en una nuevas re-configuraciones analitica-creativas. El objetivo del investigador es proponer comprensiones del cuerpo del docente a partir de los significados entramados en los corporrelatos. El del ilustrador es proponer ilustraciones que sintetizan visualmente las cualidades y los significados de la experiencia vivida del cuerpo del docente.

Para realizar las comprensiones del cuerpo del docente se propuso un proceso de *reconfiguración analítica-narrativa* que toma elementos del análisis paradigmático para organizar el corpus narrativo, dado su extensión (30 corporrelatos producidos como historias particulares y completas). Accedemos a los significados de las experiencias de ser cuerpos docentes a través de síntesis que dotan de sentido a la marca corporal y a la experiencia vivida. Las síntesis individuales nos permite ponerlas en relación con la red de síntesis de los corporrelatos para proponer *síntesis de las experiencias de ser cuerpo docente*. Estas últimas focalizan la interpretación de cada uno de los corporrelatos en relación con la condición corporal pre-comprendida. De modo que la interpretación de los significados de cada

corporrelato robustece (en un primer acercamiento) *las síntesis de las experiencias de ser cuerpo docente*. Resultado de este proceso es una pre-comprensión que hace el investigador de cada experiencia vivida que luego robustecerá (en un segundo acercamiento) en una constelación de significados teóricos y experienciales que hacen del referente inicial un mundo ampliamente comprendido y re-configurado a través de la ilustración. Este proceso está ordenado en seis momentos:

1. Codificación de los corporrelatos en enunciados como unidades de sentido que amplían la interpretación. (Matriz de codificación)
2. Identificación de los significados de las marcas que dan cuenta de las experiencias de *ser* cuerpos docentes. (Matriz 1)
3. Reconocimiento de marcas y experiencias en común para proponer *síntesis de las experiencias de ser cuerpos docentes*. (Matriz 2)
4. Interpretación de los corporrelatos que componen las *síntesis de las experiencias de ser cuerpos docentes* a partir de las modalidades de la corporeidad (Matriz 3).
5. Re-configuraciones de las experiencias de ser cuerpos docentes: comprensiones del cuerpo del docente.
6. Re-configuraciones creativas: sobre-significar las cualidades del cuerpo del docente a través de la ilustración.

4.2.1 Momento 1. La codificación de los corporrelatos

Objetivo: Codificar los corporrelatos en unidades de sentido que amplían la interpretación.

Codificamos los corporrelatos en la matriz uno, a partir de relaciones temporales de causa y efecto en las acciones narradas. La enumeración de los acontecimientos y de las acciones se ha dispuesto tal como se sigue la narrativa, estableciendo correlaciones entre las acciones. De ahí que cada acontecimiento cuenta con un número y sus respectivas acciones son subordinadas numéricamente. Este estilo de codificación contribuye a identificar los acontecimientos y las relaciones de causa y efecto entre las acciones, las polifonías, las emociones... para ampliar la comprensión. El investigador está atento a comprender cada unidad de significado, con relación a las otras y al todo del relato, al detenerse en cada línea para interpretar, asociar, reflexionar y comprender dicho enunciado con relación a los que le anteceden y vienen. Además, permite visualizar el desarrollo de las acciones y el cambio de los eventos.

Matriz 1: codificación Corporrelato 19: Docente Carlos, ciencias sociales, hombre, 29 años, 4 años de experiencia Codificación: C19Carlos	
1	**Ser un profesor gay no me ha resultado fácil.**
1.1	Intento ocultar mi orientación sexual detrás de conductas heteronormativas.
1.1.1	Temo que por marica
1.1.1.1	deje de tener autoridad,
1.1.1.2	pesque algún problema con uno de mis retrógrados compañeros
1.1.1.3	o los padres de familia me acusen de algo que no sea verdad.
1.1.1.4	Así las cosas, soy un profesor gay que evita parecer gay.
1.1.1.5	Cómo si ser gay tuviese una manera de ser específicas.
1.2	En una clase de religión, con un grado décimo, una estudiante tomó la palabra para opinar sobre el tema de la clase: "religiosidad vs espiritualidad".
1.2.1	Ella habló de cómo ser abiertamente lesbiana le había traído muchos problemas con su familia y rechazos de la sociedad,
1.2.1.1	pero que se sentía orgullosa de ser quien era y no iba a ocultarlo nunca para darle satisfacción a nadie.
1.2.2	¡Quise ser tan valiente y empoderado como ella!
1.2.2.1	¡Quise decirle que no estaba sola, que yo también era gay y temía a la discriminación!
1.2.2.2	¡Quise ser libre por lo menos con ese grupo de estudiantes!
1.2.2.3	Solo atiné a decirle que era muy valiente y elocuente.
1.2.2.4	Luego me fui con un nudo en la garganta.

Tabla 4. Matriz de codificación

4.2.2 Momento 2. Significados de las marcas en el cuerpo

Objetivo: Comprender los significados de las marcas en el cuerpo

Una primera lectura analítica de los corporrelatos nos permite identificar los significados de la experiencia narrada vinculados a las marcas en el cuerpo. Para este objetivo, utilizamos la matriz 1 para identificar la marca en el cuerpo, el tono emocional de la fuerza narrativa, el acontecimiento causante de la marca, los significados que la da el docente a la experiencia o condición corporal, las metáforas que sintetizan la experiencia y la relación sintética entre acontecimiento y la marca. El propósito es sintetizar el significado general de la narrativa con relación a la marca en el cuerpo. La matriz se diligencia con los significados asignados por los docentes a sus experiencias. El resultado puede considerarse como la síntesis particular del relato desde los lentes de la corporeidad, por ejemplo: *"Un nudo en la garganta al evitar ser gay en el rol docente".*

Matriz 1: Significados de las marcas en el cuerpo					
¿Cuál/es es/son la /s marca/s que refiere el/la docente en el relato?	¿Cuál es el tono emocional que se percibe en la narrativa?	¿Qué fue eso que le aconteció al/ a la docente y dejó una marca en el cuerpo?	¿Cómo expresa el/la docente la experiencia corporal en dicho acontecimiento?	¿Qué metáforas o figuras retóricas utiliza el/la docente para sintetizar la experiencia en dichos acontecimiento s?	¿Cómo podemos sintetizar la relación marca y acontecimiento ?
Un nudo en la garganta	Frustración, Temor padecimiento	En clase de religión, reprimió expresar su identidad sexual.	El profesor narra lo difícil de ser gay en el cuerpo del docente. Por lo tanto, intenta ocultarlo para evitar problemas con los miembros de la escuela. En una clase de religión, luego que una estudiante manifestara en público el orgullo de ser lesbiana, el docente reprimió su deseo de expresar en la clase su identidad sexual.	"¡Quise ser libre por lo menos con ese grupo de estudiantes!" "Luego me fui con un nudo en la garganta".	Un nudo en la garganta por evitar ser "gay" en el rol docente.

Tabla 5. Matriz 1: Significados de las marcas en el cuerpo

4.2.3 Momento 3. Síntesis de experiencias de ser cuerpos docentes

Objetivo: Proponer síntesis de las experiencias de ser cuerpos docentes a partir de marcas y experiencias en común.

Identificados los diferentes significados relativos a las marcas en el cuerpo (matriz 1); se procede a ponerlos en relación con la red de significados (marca y experiencias en común) del corpus narrativo, para proponer síntesis de experiencias de ser cuerpos docentes (matriz 2). Lo anterior no solo organiza el corpus de corporrelatos, sino también focaliza el análisis interpretativo en la condición corporal de la experiencia pre-comprendida. Por ejemplo, la síntesis *Miedo, padecimiento y frustración de ser cuerpos homosexuales en el rol docente* está conformada por las síntesis de significados particulares de los corporrelatos dos, tres y nueve.

Matriz 2. Miedo, padecimiento y frustración de ser cuerpos homosexuales en el rol docente		
El miedo y la preocupación de repetir el padecimiento de la homofobia en el rol docente. C2	El Miedo y la preocupación de asumir sus primeras prácticas docentes en su condición de "gay" y "afeminado". C3	Un nudo en la garganta por evitar ser "gay" en el rol docente. C19

Tabla 6. Matriz 2: Miedo, padecimiento y frustración de ser cuerpos homosexuales en el rol docente.

Lo anterior, permitió organizar los 30 corporrelatos en ocho síntesis de las experiencias de ser cuerpos docentes.

1. *Miedo, padecimiento y frustración de ser cuerpos homosexuales en el rol docentes.*
2. *La indignación, el sufrimiento y la convicción de ser una docente sindicalista.*
3. *Las profundas secuelas de ser humillada y maltratada en reuniones de profesores.*
4. *La mano dura y el extrañamiento de ser un docente autoritario con los estudiantes.*
5. *La apariencia docente al ser modelada al prototipo de la profesión.*
6. *Afectos de la profesión de ser un docente afectivo con los estudiantes.*
7. *Detrimento corporal por malestares y enfermedades relacionados con la profesión.*
8. *Agotamiento físico y emocional por frustración pedagógica*

4.2.4 Momento 4. Interpretación de las síntesis de experiencias de ser cuerpos docentes

Objetivo: Analizar el corpus (corporrelatos) que componen cada una de las síntesis de las experiencias de ser cuerpos docentes con las categorías de interpretación de la corporeidad.

Para esta etapa, se propuso la matriz tres para interpretar cada uno de los corporrelatos con las categorías que propone la teoría de la corporeidad (Rico Bovio, 1998). La matriz enfatiza en las dimensiones biogénicas, noogénicas y sociogénicas de la corporeidad y en sus interacciones, en un acontecimiento específico. De esta manera, podemos evidenciar cómo una situación que acontece en la dimensión sociogénica (interacción con los otros) se percibe en la dimensión biogénica (al interior y en la superficie del cuerpo) e incide en la comprensión del yo docente (dimensión noogénicas); o en interacciones distintas.

Las sociogénicas están relacionadas con la vida social, en un-otro-humano, para satisfacer necesidades de coparticipación, comunicación, búsqueda de identificación, aceptación, afecto y comprensión colectiva. De modo que nos fijamos en las interacciones e intercambios sociales, en las que se han negociado valores y estimaciones sociales sobre el ser cuerpo docente y que han sido significativas en la configuración del sí mismo o de los otros.

Las necesidades noogénicas o personales prosiguen el crecimiento y la realización plena de cada uno como persona, siendo el ámbito del desenvolvimiento vocacional y de la creatividad humana. Lo distintivo y particular de cada ser está en tensión ante las poderosas influencias socioculturales. De modo que nos fijamos en todas las interpretaciones, valoraciones y estimaciones que hace el sujeto de sí en el rol docente, lo que comprende el ámbito de su desenvolvimiento vocacional y profesional.

Las Biogénicas están referidas a la existencia biológica (viva) del sujeto. De modo que nos fijamos en las características físicas particulares, en la condición biológica y en las afectaciones del exterior que son percibidas en los órganos y sistemas anatómico-fisiológicos. Esta es la dimensión que acoge a las marcas que dan cuenta de los tránsitos vividos por los sujetos.

Es necesario aclarar que la interpretación de este diseño es interdependiente y dinámico. Cada categoría sostiene, transforma y agrega algo a las otras. Por ejemplo, la dimensión de la persona confiere un nuevo sentido a las necesidades biogénicas y sociogénicas al establecer un sello personalizador. Además, algunos enunciados de los corporrelatos pueden ser

transversales, aportando significados para las distintas categorías. En este caso, sugerimos la tipografía de un color para resaltarlos (como en el ejemplo de la matriz 3).

Finalmente, subrayamos que no pretendemos una comprensión parcelaria de la corporeidad humana con este análisis, sino abrir su percepción más allá de lo meramente físico que se le atribuye al cuerpo, para evidenciar la dinámica de la interacción de las modalidades de la corporeidad, como un todo en la experiencia del sujeto. Así mismo, podemos identificar la particularidad de la condición corporal que toma valor o relevancia en el rol docente y, de esta manera, deducir la(s) estimación(es) que tiene el sujeto o los otros sobre el cuerpo en la profesión que repercute en sus acciones o comportamientos.

Matriz 3. Interpretación de los corporrelatos desde la teoría de la Corporeidad				
Miedo, padecimiento y frustración de ser cuerpos homosexuales en el rol docente.				
El nudo en la garganta por evitar ser "gay" en el rol docente. C19				
¿Qué estimación tiene el sujeto o los otros sobre el cuerpo del docente que repercute en la acción y el comportamiento?				
¿Acontecimientos narrados por el docente?	***Modalidades de la corporeidad***			***¿Cuál es la particularidad del cuerpo que toma valor en el rol docente?***
	Necesidades noogénicas Relacionadas con la satisfacción del yo, la realización personal, la vocación y la creatividad en el rol docente	***Necesidades sociogénicas*** Relacionadas con la vida social y su satisfactor en un-otro-humano	***Necesidades biogénicas*** Relacionada con la condición biológica del sujeto y a las afectaciones del exterior que son percibidas en los sistemas anató-fisiológicos.	
En clase de religión, reprimió expresar que era un docente gay.	Ser un profesor gay no me ha resultado fácil. Intento ocultar mi orientación sexual detrás de conductas heteronormativas. Temo que por marica deje de tener autoridad, pesque algún problema con uno de mis retrógrados compañeros, o los padres de familia me acusen de algo que no sea verdad. Así las cosas, soy un profesor gay que evita parecer gay. Cómo si ser gay tuviese una manera de ser específicas.	*En una clase de religión, con un grado décimo, una estudiante tomó la palabra para opinar sobre el tema de la clase: "religiosidad vs espiritualidad".* *Ella habló de cómo ser abiertamente lesbiana le había traído muchos problemas con su familia y rechazos de la sociedad,* *pero que se sentía orgulla de ser quien era y no iba a ocultarlo nunca para darle satisfacción a nadie.* *¡Quise ser tan valiente y empoderado como ella!* *¡Quise decirle que no estaba sola, que yo también era gay y temía a la discriminación!* *¡Quise ser libre por lo menos con ese grupo de estudiantes!* *Solo atiné a decirle que era muy valiente y elocuente.*	*Temor* *Ser gay* *Luego me fui con un nudo en la garganta.*	la homosexualidad masculina en tensión con la heteronormatividad que reproduce la escuela.
Pre-comprensión: **Marca en el cuerpo:** El nudo en la garganta (la autocensura) es la marca que dejó el temor de ser discriminado por ser gay.				

Tabla 7. Matriz 3: Interpretación de los corporrelatos desde la teoría de la Corporeidad

Los significados interpretados en la matriz 3 son objeto de una nueva configuración textual que denominamos pre-comprensión analítica-narrativa de la experiencia viva del cuerpo. El investigador crea una nueva trama narrativa que funde los significados del mundo del corporrelato con los significados del mundo del investigador; ampliando, profundizando, robusteciendo y sobresignificando la experiencia vivida en un primer acercamiento. El nuevo relato analítico tiene un título que sintetiza la experiencia, el cual se extrae de los significados de los corporrelatos, y concluye con una interpretación de la marca corporal. Veamos el siguiente ejemplo.

Así las cosas, soy un profesor gay que evita parecer gay

"Ser un profesor gay no me ha resultado fácil" es la frase con la que el docente ha sintetizado la experiencia de *ser* homosexual y *ser* profesor de colegio; dos cualidades que caracterizan socialmente a los cuerpos, al parecer incompatibles en un mismo cuerpo. Por una parte, tenemos al sujeto docente valorado como el profesional, dotado de conocimientos y capacidades relativos al campo de la educación, así como poseedor de atributos morales histórico y sociales. Es quizás esta última cualidad la que genera mayor impacto en la configuración de las identidades docentes, puesto que cada sociedad ha construido, en tiempos y espacios definidos, los ideales de ser humano que desean reproducir en los nuevos. Dichas cualidades deben ser encarnadas con anticipación por los sujetos docentes, pues sus cuerpos son el ejemplo del cuerpo social. Por otra parte, tenemos al sujeto gay que histórica y socialmente ha sido estigmatizado, subyugado y segregado por su identidad sexual. Una condena moral que cae sobre su cuerpo al ser considerado una expresión anti-natural que escapa a la "normalidad" y amenaza la concepción de "familia" judeocristiana: una amenaza que se debe alejar de la sociedad. En consecuencia, si ser sujeto homosexual en estas circunstancias históricas y sociales no es fácil, muchos menos en el cuerpo del docente. Aquello se vio legislado por el Estado Colombiano en el decreto 2277, sancionando con la expulsión del cargo a los docentes cuya condición homosexual fuera comprobada. Sin bien, esta norma fue derogada en el año 1997 y, en la actualidad, la comunidad LGBTI goza de una política de inclusión social que defiende sus derechos, el miedo aún persiste entre los docentes. Esto podemos verlo en el docente que intenta ocultar su orientación sexual detrás de conductas heteronormativas: "Temo que por marica, deje de tener autoridad, pesque algún problema con uno de mis retrógrados compañeros, o los padres de familia me acusen de algo que no sea verdad".

Así las cosas, soy un profesor gay que evita parecer gay.

Sin embargo, La condición docente enfrenta al sujeto gay con las fuerzas sociales que modelan los cuerpos en el acto educativo. El docente no es un actor neutro en la formación del estudiante y sus acciones tienen implicaciones en la interacción pedagógica. Dicha tensión la narró el docente en la clase de religión: en el acontecimiento educativo, una estudiante pone un discurso sobre la libertad humana para vivenciar la identidad sexual a partir de su propia experiencia de resistencia contra el silenciamiento social.

Ella habló de cómo ser abiertamente lesbiana le había traído muchos problemas con su familia y rechazos de la sociedad. Pero que se sentía orgullo de ser quien era y no iba a ocultarlo nunca para darle satisfacción a nadie.

La estudiante le había dado una lección al docente. Por un instante, logró liberarlo de todas las fuerzas que lo constriñen.

¡Quise decirle que no estaba sola, que yo también era gay y temía a la discriminación!

¡Quise ser libre por lo menos con ese grupo de estudiantes!

"¡Quise ser tan valiente y empoderado como ella!

Sin embargo, el temor a la discriminación desboronó todas las motivaciones suscitadas por la intervención de la estudiante. De modo que el potencial pedagógico de su performance vivo como profesor fue limitado en la clase por la estimación social que tiene sobre el cuerpo del docente y el cuerpo homosexual en el contexto escolar. El propósito pedagógico y las acciones de la clase fueron incoherentes, reforzando la subyugación que ejerce la estructura heteronormativa y la masculinidad hegemónica sobre sí mismo. De ahí el nudo en la garganta.

Solo atiné a decirle que era muy valiente y elocuente.

Luego me fui con un nudo en la garganta

Cada una de las *pre-comprensiones analíticas-narrativas* que realiza el investigador robustecen el contenido de las *síntesis de la experiencia del cuerpo del docente*, contribuyendo en su ampliación, profundización y sobresignificación para ser comprendidas. De esta manera, en la síntesis "*Miedo, padecimiento y frustración de ser cuerpos homosexuales en el rol docente",* los tres corporrelatos se han configurado en tres *pre-comprensiones* (nuevas tramas) de las experiencias del cuerpo docente.

4.2.5 Momento 5. Compresiones del cuerpo del docente

Objetivo: Proponer *comprensiones analíticas-narrativas* sobre el cuerpo del docente a partir de las *síntesis de las experiencias caracterizadas*.

Este es el momento final de la re-con-figuración analítica de los significados de la experiencia viva del cuerpo. El investigador afinará las pre-comprensiones que componen *las síntesis de las experiencias de ser cuerpos docentes,* al ponerlas en contexto y dialogo con significados más amplios (teóricos y experienciales) relacionados con la experiencia corporal narrada. De esta manera, las pre-comprensiones no solo se ponen en contacto con fuentes teóricas para comprender "lo vivido" por el docente, sino también con otras experiencias que enriquecen y amplían la comprensión de la condición corporal docente. Los resultados son nuevas re-con-figuraciones analítica-narrativas que dan sentido a las *Comprensiones del cuerpo del docente*.

Continuando el ejemplo metodológico, la síntesis *Miedo, padecimiento y frustración de ser cuerpos homosexuales en el rol docente* está compuesta de tres pre-comprensiones, producto del análisis de tres relatos de experiencias del cuerpo docente (corporrelatos). De modo que la comprensión analítica re-configura (profundiza y amplía) estas pre-compresiones de la experiencia en un todo, sin perder la singularidad de cada experiencia analizada. El resultado de este proceso es un nuevo relato analítico que denominamos *Comprensiones del cuerpo del docente*, para este caso: *Ser un docente homosexual: "masculinidades subordinadas" en rol docente.* Las comprensiones del cuerpo del docente se caracterizan por:

1. Ser una reconfiguración analítica-narrativa completa que caracteriza el cuerpo del docente, al comprender las cualidades y los significados de las síntesis de las experiencias narradas. Por ejemplo, los corporrelatos de los docentes que componen la síntesis "*Miedo, padecimiento y frustración de ser cuerpos homosexuales en el rol*

docente", al interpretar y comprenderlos desde la teoría de las masculinidades de Connell (2003), podemos sugerir que los docentes "gays" son masculinidades subordinadas en la profesión docente.

2. Está compuesta de las tramas analíticas-narrativas que sobresignificaron las experiencias corporales particulares de los sujetos docentes. De esta manera, los veintiocho corporrelatos se re-con-figuraron en veintiocho tramas analíticas-narrativas que constituyen las ocho comprensiones del cuerpo del docente.
3. Tiene un título que sintetiza la constelación de los significados interdiscursivos abordados, pero mantienen en las tramas analíticas-narrativas particulares los títulos de los significados entramados en los corporrelatos.
4. La estructura está definida por una breve introducción; seguido de las tramas analíticas-narrativas particulares e interdependientes -en el sentido general-; y concluyen con una discusión.

Las comprensiones del cuerpo del docente son los resultados analíticos de la investigación que hace de las distintas experiencias particulares de ser cuerpos docentes un mundo ampliamente comprendido. El resultado de este proceso son ocho compresiones del cuerpo del docente que contienen las tramas analíticas-narrativas de las experiencias particulares de ser cuerpos docentes. Las Comprensiones del cuerpo del docente son el punto más inteligible en la espiral mimética de los significados de la experiencia del cuerpo docente. Las relacionamos en su orden de exposición en el capítulo cinco de resultados analíticos:

1. **La encarnación de una apariencia social de la profesión para ser reconocido como docente.**
    - "La profesión se dibuja en cada espacio de nuestro cuerpo".
    - "Soy una maestra que nada entre la pecera".
    - "Soy el libreto de un acto performativo llamado maestro".
2. **El cuerpo autoritario modela con "mano dura" los cuerpos de los estudiantes.**
    - "Cuando me pongo muy enojada, me convierto en otra".
    - "Con mano dura y paso firme".
    - "¿Cómo me había ido con los salvajes?"
    - "Escúcheme gusano".
3. **La afectividad: aspectos maternales y emocionales que modelan los cuerpos docentes.**

- “Mi segunda mamá”.
- “Cuando me contó, hice todo lo posible para no llorar”.
- “Se llevaron al niño y no pude darle comida”.
- “Yo sentí que era un profe nuevo”.
- “La soledad me hizo volver al circo”.

4. **Padecer el despojamiento de todo valor docente a manos de los colegas docentes.**
    - “Me sentí como la mujer a la que querían apedrear”.
    - “Un amigo no te lastima de esta manera”.
    - “Se está comportando como el niño rebelde de la clase”.
5. **Ser un docente “gay”: “masculinidades subordinadas” en el rol docente.**
    - “Me iba a meter en ese infierno ahora como profe”.
    - “Empecé a sentir que la cosa no pintaba tan mal”.
    - “Así las cosas, soy un profesor gay que evita parecer gay”.
6. **La frustración pedagógica: una carga emocional que deteriora el cuerpo del docente.**
    - “Llevo más de 6 años trabajándolo, pero cada vez… más exhausta”.
    - “En ocasiones, siento que tanto trabajo y esfuerzo se van a la basura”.
7. **Alteraciones en el bienestar que indisponen el cuerpo del docente.**
    - “Hay profes que se mueren”.
    - “Estar en clases se hacía cada vez más incómodo”.
    - “Me he considerado muy fuerte, pero todo se estaba yendo al hueco”.
    - “Las marcas físicas que mi profesión ha dejado en mí”.
    - “El estómago se encogió y supe que llega el fin de mi hogar”.
8. **El cuerpo sindical del magisterio. Un legado que se escribió con el cuerpo en la lucha.**
    - “Seguimos en pie de lucha”.
    - “Mis ideales valen más que mi vida”.
    - “Aquí estoy… asumiendo la lucha y el paro del magisterio”.

Este proceso finalizó con los sujetos de la experiencia, los docentes narradores de corporrelatos, a través de la devolución de la comprensión analítica sobre los significados de la experiencia corporal narrada. El propósito fue dialogar sobre las impresiones que generaron la lectura de la comprensión de su experiencia narrada, con el fin de evitar interpretaciones que

no correspondieran a las realidades de los sujetos de la experiencia. Dada las circunstancias de la pandemia del covid-19, se compartió el documento de las comprensiones del cuerpo por e-mail para que el docente tuviera acceso al relato analítico y el tiempo suficiente para leerlo. Luego, se propuso encuentros virtuales colectivos, organizados por el tema de la comprensión analítica, donde los docentes expresaron sus impresiones y valoraciones, compartieron sus experiencias con los otros y resignificamos la experiencia de *investigación-creación narrativa* como un modo de construir conocimiento sobre la experiencia de ser cuerpos docentes. De manera general, los docentes expresaron sentirse totalmente identificados con el análisis realizado por el investigador y agradecidos por tratar de manera seria y responsable el corporrelato, pues les permitió comprender con profundidad la experiencia vivida. Así mismo, subrayaron el logro de intercalar en los significados de sus experiencias vivas las voces teóricas para profundizar y comprender de manera crítica lo vivido (ampliaremos este punto en las conclusiones metodológicas).

4.2.6 Momento 6. Triangulación en el proceso de creación de las ilustraciones

Objetivo: Re-configurar las cualidades y los significados de las experiencias vivas del cuerpo docente a través de la ilustración.

Se proponen las ilustraciones como reconfiguraciones poéticas de las experiencias vivas del cuerpo de los docentes. Su propósito es ampliar, dar forma y expresar las cualidades y los significados de la experiencia corporal para hacer inteligible el *cuerpo-que-somos* a través de la imagen ilustrada. La tarea del lector artista es seguir los corporrelatos y las voces del investigador y del docente narrador, para transformar los aspectos, las cualidades y los valores de la realidad narrada en ilustraciones. En este sentido, las ilustraciones son "experiencias vividas transformadas en configuraciones trascendidas" (Manen, 2003, p.91).

Para la creación de las ilustraciones se propone una experiencia de triangulación entre los sujetos participantes en el proceso de investigación y creación: el investigador, el sujeto de la experiencia (el narrador) y la ilustradora. El momento del encuentro es la fase final de los análisis: la devolución analítica (momento 5). La triangulación, como fuente de la creación de las ilustraciones, se basó en los siguientes principios de creación:

1. La triangulación nos permite dar continuidad a la experiencia viva del cuerpo docente, manteniendo una coherencia entre el referente, las distintas comprensiones y el

producto creativo: la ilustración. Lo anterior considera una postura ética de la "re-presentación" de la experiencia del otro y de su identidad narrativa: ¿Qué expresamos del cuerpo-que-es-el-otro en su experiencia docente a través de la ilustración? La cualidad más importante en la ilustración es la comprensión amplia y profunda del *cuerpo-que-somos* sintetizada en la ilustración. Por lo anterior, consideramos importante involucrar los distintos actores participantes en el proceso de creación como una solución metodológica.

2. Involucrar al creador (ilustrador) en la experiencia de investigación y creación para evitar considerarlo como un satélite, externo a los modos de producción de los significados y las formas de la experiencia del cuerpo, y resignificarlo como sujeto participe del proceso.
3. Involucrar a los sujetos de la experiencia, los docentes narradores, en el proceso de concepción de las imágenes, para que comparta los significados de sus experiencias vividas (las distintas emociones, sensaciones, valoraciones, experimentaciones, los deseos…) articulando las cualidades de la historia virtual con las futuras configuraciones ilustradas.
4. La participación del investigador para que comparta sus comprensiones sobre las experiencias narradas. La profundidad del investigador en el estudio de la experiencia del cuerpo docente le permite aportar sobre-significaciones de las cualidades y los significados del cuerpo vivido en los acontecimientos. Sus aportes robustecen la red virtual de los significados de la experiencia.
5. Los corporrelatos y la red virtual de los significados de la experiencia del cuerpo son las fuentes que utiliza la ilustradora para configurar los distintos cuerpos docentes que toman identidad ilustrada gracias a las cualidades particulares de la experiencia. Sin embargo, la ilustradora no se desentiende del corporrelato; dado que la red virtual fue performativa, espontánea y efímera, el corporrelato mantiene los significados del referente en su configuración. La ilustradora puede volver a este, las veces que considera necesario, para ampliar su comprensión de la experiencia del cuerpo a ilustrar.

La ilustración no representa la experiencia, sino que la expresa y la presentan directamente en las cualidades que desea comunicar. Dado que los símbolos artísticos son opacos, pues no los utilizamos para trasladarnos al referente, experimentamos en ellos los significados de la experiencia que se quiere trasmitir (Eisner, 1998, p. 48). De ahí que

consideremos las ilustraciones como formas que presentan directamente las cualidades y los significados de la experiencia del cuerpo docente. Para el espectador, las ilustraciones son la fuente de la experiencia del cuerpo del docente. La re-configuración de la experiencia viva del cuerpo docente fue la tarea artística del ilustrador: el punto más inteligible de la espiral mimética del referente. De ahí la necesidad de involucrar al creador en la experiencia de investigación-creación.

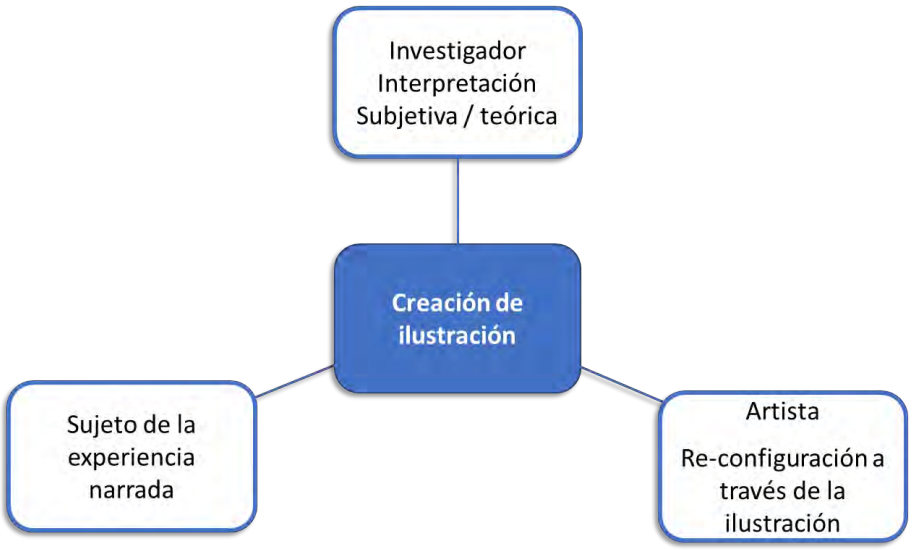


Ilustración 3. Triangulación en el proceso de re-configuración creativa a través de la ilustración.

Por todo esto, podemos decir que la ilustración es una síntesis del intercambio de horizontes sobre los significados de la experiencia viva del cuerpo docente. Como producto final, se elaboraron 30 ilustraciones que dan cuenta de las distintas experiencias de ser cuerpos docentes. Los corporrelatos y las ilustraciones fueron creadas en el proceso de *investigación-creación narrativa* para proponer un libro ilustrado sobre las distintas experiencias de ser cuerpos docentes.

5. Corporrelatos: narraciones de ser cuerpos docentes

Roland Barthes (1977) señaló que los relatos están presentes en todos los tiempos, en todas las sociedades y grupos humanos; en distintas formas, géneros y formatos. De modo que el mundo de los docentes no es la excepción. Los siguientes treinta corporrelatos son breves narraciones, realizadas por ocho docentes participantes, que dan cuenta de las experiencias de *ser-cuerpos-docentes* en distintos acontecimientos que tienen lugar en la profesión.

La metodología de creación de corporrelatos fue una experiencia creativa para los docentes participantes. Para algunos fue un acto íntimo, incluso, invasivo que preferían no enfrentar. Para otros fue la oportunidad de reconocer sus cuerpos, sus experiencias y compartirlas con los otros. De una u otra manera, el acto de configuración de la trama, como actividad de la inteligencia narrativa, no terminó con el primer ejercicio de escritura; sino que implicó escribir una y otra vez, dejar en remojo y volver a leer, borrar y reescribir los corporrelatos, antes de ser enviados al investigador. Estas preocupaciones por la escritura fueron compartidas por los docentes durante el proceso. Por todo esto, no dudamos en afirmar que la escritura de corporrelatos fue una experiencia creativa que demandó motivación, compromiso, disposición y aprendizaje de la metodología para hacer inteligible el cuerpo del docente a través de la construcción de la trama narrativa.

A continuación, relacionamos los corporrelatos creados por los docentes, seguido de un breve análisis de cómo se configuraron las experiencias de los cuerpos docentes en las tramas narrativas.

5.1 Corporrelatos

Ilustración 4. Corporrelatos

Marimar, Isabel, Mejía, Alejandra, Neto, Katherine, Conny y Frida.

Docentes que narraron desde el cuerpo.

La profesora Marimar, educación especial, 8 años de experiencia

1. Un amigo no lastima de esta manera

Hoy me desperté con el corazón profundamente lastimado, mientras escribo estas palabras mis ojos lo demuestran.

Ayer fue un día difícil en el colegio, mis compañeras organizaron una reunión con el coordinador a la que yo fui invitada. La reunión trató básicamente de mis debilidades laborales, debilidades en las que todas hemos caído. Me sentí atacada y profundamente adolorida. Y aunque el coordinador al final se quedó para conversar sólo conmigo, supuestamente como mi "amigo", el daño ya estaba hecho. En esta reunión se evidenciaron los micropoderes instaurados en la escuela, que pasan por los estudiantes y, también, por los y las docentes.

El maltrato al que fui sometida es inmenso, ¡me siento mal, muy mal! Una sensación de intranquilidad se apodera de mí cuando pienso en que tengo que llegar a trabajar el lunes como si nada hubiese ocurrido. No quiero verlas, ni hablarles; lo único que quiero es no tener que compartir el mismo espacio con ellas.

Ellas eran mis "amigas", o eso decían ser. "Un buen amigo hace este tipo de cosas" -decían-, y yo sinceramente creo que un amigo no lastima de esta manera.

Al coordinador le dije que la manera como se organizó la reunión no fue adecuada porque fue un señalamiento por parte de tres compañeras hacia mi trabajo y no un espacio donde todas tuviéramos la oportunidad de decir en qué fallábamos, porque todas hemos fallado. En cambio, esta reunión terminó siendo la exposición de un memorial de agravios que tenía nombre desde el inicio.

No quisiera ir a trabajar el lunes, no tengo ganas. A pesar de que, a mi parecer, he venido haciendo un buen trabajo y de que los padres y los niños se sienten complacidos; las dinámicas internas no han sido fáciles. Si tuviera un trabajo alterno renunciaría de inmediato. Me siento profundamente herida, terriblemente lastimada. Me siento con pocas fuerzas para enfrentar esta situación.

Al terminar la reunión me temblaba el cuerpo, tiritaba, aunque me sentía caliente. Hoy sigo con una sensación de fragilidad. Sé que esta situación servirá para fortalecerme y que con el pasar del tiempo la miraré desde otra perspectiva, pero ahora estoy muy sensible, me siento con poco ánimo. He participado en escenarios maravillosos donde me respetan y me reconocen, pero en este espacio…mmm... no lo he sentido.

En mi corazón siento que quedó guardada esta situación y creo que debe estar allí, para que no se me olvide. Mientras lucho, quiero ser fuerte porque suelo perdonar fácilmente, pero no puedo permitirme olvidar; eso implicaría asumir esta situación, como si nada hubiese pasado, ¡y…sí que pasó!

El profesor Mejía, ciencias sociales, 15 años de experiencia

2. ¿Me iba a meter otra vez en ese infierno ahora cómo profe?

Empecé a estudiar una Licenciatura porque no tenía muchas opciones. Antes de esto había empezado a estudiar una Tecnología en Electrónica, pero no me acoplé y como tenía que seguir en una universidad pública me presenté de nuevo en el siguiente semestre y entre tres opciones (ingenierías, licenciaturas o tecnologías) es evidente la que elegí. Esta elección se afinó al diligenciar el formulario marcando al azar la X en ciencias sociales, algo que fue duramente criticado por algunos de mis futuros compañeros que tenían claro -mucho antes de nacer, quizás- que iban a ser los próximos teóricos sociales. ¡Jump!

Mientras esperaba la publicación de los resultados fue cuando empecé a caer en cuenta de en qué era en lo que me había inscrito. Años atrás había tenido experiencia con la enseñanza, pues durante mis últimos años de secundaria trabajaba tres tardes a la semana como tutor en un centro estudiantil haciendo asesoría de tareas y talleres de capacitación a chicos de grados inferiores, pero la experiencia no fue la mejor, aunque aprendí lecciones que me han servido mucho.

Como mi recuerdo fue más negativo que positivo, empecé a vivir momentos de mucha ansiedad: una sensación de intranquilidad acompañada de algunos "corrientazos" que arrancaban en el estómago y recorrían todo el cuerpo. Esta fea sensación se mantuvo durante buena parte de la carrera universitaria y se avivó durante mis primeras prácticas docentes. Otra causa de esta situación fue mi paso por el colegio que tampoco fue muy agradable, no fueron pocas las veces en que sufrí los comentarios, las burlas e incluso las agresiones que otros me hacían por mi forma de ser, ya que soy "amanerado" y tengo un timbre de voz femenino. Creo que esto es algo que me impedía pasar desapercibido y producía muchas reacciones, algunas muy ofensivas, que prefiero olvidar.

Entonces, ¿me iba a meter otra vez en ese infierno ahora cómo profe?, no tenía otra opción. Cada vez que lo pensaba me aterraba la idea de tener que pasar otra vez por esos desagradables momentos en los que me sentía tan incapaz de responder a esas maneras despectivas con las que me llamaban (incluso en este mismo momento todo el cuerpo se conmueve al recordarlo). Con el tiempo me gustó e interesó el complejo mundo del análisis social y yo no tenía un mal desempeño en las materias, simplemente dejaba de pensar en esas angustias porque tenía que seguir estudiando.

3. La cosa no pintaba tan mal

El momento que más me aterró durante la carrera universitaria fue cuando empecé las prácticas docentes. Las primeras visitas a colegios públicos en Bogotá consistieron en actividades de lectura de documentos, de planeación y trabajo de etnografía, por tanto, los practicantes no teníamos mucha exposición. Las primeras clases las tuve con chicos de sexto o séptimo, no recuerdo muy bien. La profesora titular era una mujer más o menos amable y más o menos descarada; veía en los practicantes la ayuda perfecta para obtener tiempo libre y no tener que permanecer en el salón de clases como era el acuerdo de las prácticas pedagógicas.

En ese entonces me veía como un chico de once, quizá por esto a la entrada del Colegio me preguntaban por mi uniforme y los chicos me trataban como si fuera uno de sus compañeros mayores. A pesar de esto, el día que tuve que volver a entrar a un salón de clase, fue uno de los momentos con mayor ansiedad y miedo que he vivido: me sudaban las manos, aunque como raro, esta vez me temblaban un poco. Las primeras palabras fueron un poco inseguras, pero tratando de guardar un tono de autoridad. Varios chicos dispersos

no prestaban mucha atención o no me tomaban en serio, pero poco a poco conseguí que se sentaran y, por supuesto, logré llamar su atención.

Les recuerdo como niños amables. Mientras estuve con ellos, los únicos momentos en que sentí algo de incomodidad fue cuando algunos preguntaron si tenía novia o cómo me gustaban las mujeres. Quizá lo hacían con malicia, pero trataba de contestarles con tranquilidad mientras me sonrojaba un poco; les decía que no tenía y que lo que más me gustaba era que fueran inteligentes y juiciosas. Algunas veces escuche algunos rumores que me mencionaban, pero creo que era normal. Empecé a sentir que la cosa no pintaba tan mal.

La profesora Isabel, primaria, 18 años de experiencia

4. Una experiencia que no he podido olvidar

Había sido una tarde soleada y los estudiantes no habían tenido que ir al colegio, cuando fuimos convocadas las docentes de primaria a una reunión extraordinaria por parte de la coordinadora, quien me señaló y dijo:

-Profesora, ¿qué es lo que tiene que decir?

- ¿Decir acerca de qué? -Respondí asombrada-.

- Sobre la reunión que solicitó porque, según usted, yo no había dado una información completa.

Con esta acusación inició la reunión. Ella hacía referencia a una solicitud que yo había hecho aproximadamente un mes atrás para comunicar una información abordada en el Consejo Académico, al que yo pertenecía, que la coordinadora omitió en la última reunión con las profesoras de primaria. En ese momento mi mente quedó en blanco, no recordaba el dato ni tenía a la mano el cuaderno donde estaba apuntado. Mi sorpresa fue mayor, cuando le dio la palabra a una compañera quien me señaló delante de todos, diciendo que todo lo que yo había

dicho era mentira. No sabía de qué hablaba ella. Cuando me estaba insultando, parecía que los ojos se le fuesen a salir de órbita, como en los dibujos animados del "pájaro loco", y yo sentía que el mundo se me caía encima. La coordinadora calló dejando que me tratara como lo peor, mientras las miradas de todas mis compañeras querían decir ¡Culpable! ¡Culpable! Me sentí como la mujer a la que querían apedrear.

Con cada palabra que pronunciaba, me desgarraba la piel por pedacitos, pisaba mi nombre una y mil veces, mis ideas bonitas me las desdibujaba y lo que había hecho a nivel artístico me lo desbarataba en un segundo, desboronando cada una de las cosas maravillosas que había llegado a realizar durante tres años en la institución. De tal manera que no pude contener la ira, la ansiedad, el dolor, el susto, la intranquilidad, la humillación, las lágrimas; sentimientos encontrados por todo lo que decía y en la forma en que lo hacía. Me sentí como Cristo.

Solo una persona dijo algo al verme tan desosegada, lo hizo para hacerme sentir bien; pero ya no había nada que hacer. La compañera continuaba diciendo que yo había hecho corrillo para que hablaran de ella. Yo me preguntaba: ¿de qué está hablando ella?, ¿yo qué hice?, ¿qué dije?, ¿con quién hablé y de qué?, ¿por qué me decía eso? En ese instante, comprendí lo que me dijo la rectora en la evaluación docente: "en las reuniones uno no puede decir todo lo que se dice en los consejos, solo lo necesario". A mí se me había hecho extraño su comentario hasta dicho acontecimiento.

Aunque he tratado de dejar de lado esa situación, no he podido. En ocasiones recuerdo ese momento en que sentí que no valía nada y lo experimento en mis entrañas como si estuvieran socavando mi cuerpo y no le encontrasen fondo o como las ratas que escudriñan por todo lado; mi cuerpo se deshace, se desvanece y mi cabeza siente que va a explotar: es algo muy absurdo. Pienso en lo ilógico que es recordar aquello que había sucedido seis años atrás y que todavía me persigue, abriendo las heridas de nuevo.

La profesora Alejandra, primaria, 15 años de experiencia

5. Un día cualquiera

Cuando me pongo muy enojada, me convierto en otra; no siempre estoy jovial. Llego al salón, tomo un tinto y me dirijo a los niños. Ellos me miran, o por lo menos algunos, sigo hablando y cuando me doy cuenta de que no todos están prestando atención, me enojo. Entonces hago dos movimientos: primero lanzo una mirada fija y espero que el otro se voltee y me mire; cuando veo que no funciona, lo llamo por su nombre y le hago saber que lo estoy mirando y que necesito que me preste atención. Sin embargo, hay momentos en los que, a pesar de todo, los niños continúan hablando. Entonces, lanzo un grito muy fuerte, me enojo, hablo más duro, mi ceño se frunce y mi cuerpo está en posición de ataque, camino rápido, voy traigo una silla y me siento al lado del niño que no escuchó lo que le dije mientras sigo mirando a los otros.

Lanzo de nuevo otro grito y golpeo fuertemente la mesa.

Todos se quedan callados.

Alguno me mira con la cabeza agachada sobre el cuaderno y se ríe, pero hago como que no lo veo, otros hacen que trabajan, yo los miro y vuelvo a gritar, el niño se da cuenta que lo estoy viendo y se pone a trabajar. En ese momento sigo en la misma postura, hasta que algún estudiante suavemente se acerca y me pregunta si su trabajo está bien. Cambio el tono y le hablo suave, mientras con otros sigo con la mirada fija. Cuando vivo esta situación, mi cuerpo se agita, mi voz se pone más gruesa, y a pesar de ser un momento difícil, no es mi peor momento.

6. El otro en el bus

Quiero hablar sobre la imagen de ser maestro, esa que deambula en la mente de todos nosotros. No sé cuál sea la imagen con la que se identifica y guarda en su memoria un maestro, puede ser la de su abuela, la de su madre, una generación entera de ser maestro. En verdad, no lo sé.

Cuando viajo en el bus todas las mañanas, me siento en una de las sillas y observo sin mucho detenimiento a las personas que poco a poco se van subiendo. Cada persona trae consigo una historia, pero hay unas que llaman mi atención. Observo con curiosidad su cara, su ropa, su bolso, veo que llevan consigo un cuerpo distinto al de los otros habitantes del bus y, de inmediato, me doy cuenta de que son maestros. A veces quiero imaginar qué tipo de maestros son, que materia dictan, si son maestros de primaria o de secundaria. Algunas maestras llevan uniforme, otros parecen más libres...

No siempre resulta fácil darse cuenta de quién viaja al lado de uno y en especial saber que ese otro también es maestro. El maestro pareciera que guardara unos patrones que lo hacen identificable, o puede ser que ya de tanto relacionarme con ellos me es sencillo poder reconocerlos. Aun así, pienso que hay algo en el maestro que persiste, lo cual me permite saber que ese otro, al que encuentro en un espacio diferente a la escuela, también se dedica a lo mismo que yo. ¿Será posible pensar que nuestros cuerpos han ido moldeándose?, ¿que la profesión se dibuja en cada espacio de nuestro cuerpo? De ser así, las preguntas que me surgen son ¿cómo fue que esto ocurrió, ¿seremos conscientes de estos procesos de sujeción o, más bien, damos por hecho que las cosas se dan sin ningún sentido?

Ahora bien, en cuanto por qué hablo de esto, es por las veces en que otra persona, ya sea maestro o no, se me acerca y me dice, como si no lo creyera, ¿usted es maestra?, a lo que yo le respondo, ¿no se me nota? Es como si el ser maestra se tuviera que reflejar en algún lado de nuestro cuerpo, como una especie de tatuaje con el que nos categorizan socialmente y nos clasifican. El ser es algo que se construye, no es algo con lo que se nace, entonces, veo que la imagen que estoy construyendo de maestra debe pasar por procesos donde debo aprender a vestirme, hablar y comportarme como maestra. Teniendo en cuenta esto, me asaltan otras dudas, ¿será que todos los maestros realizamos estos mismos procesos? ¿Habrá maestros que rompan el estereotipo y difuminen el molde a tal punto que lleguen a preguntarse: soy maestro?

7. Poniéndome el traje

Nunca imaginé ser maestra, no me preparé para eso, cuando llegué a serlo, no contaba con la experiencia, ni con la plata, ni mucho menos con la imagen de lo que es ser un maestro. Algunos compañeros me tildaron de loca por mi comportamiento, no daba con el perfil, estaba fuera de contexto; lo único que se ceñía a la imagen era la bata, lo cual produjo que me sintiera

como si no perteneciera. Esto fue creando una especie de distanciamiento, una forma de mirarme distinto. Pasó mucho tiempo para que uno de ellos se me acercara y me dijera la forma en que me veían, para ellos era más cómodo lanzar juicios de valor de la manera en que me interpretaban. Ser tratada de esa forma produce dos cosas: distancia o deseos de similitud. Si bien mi cuerpo aún continúa estando bajo el velo del juicio de mis compañeros, por lo menos siento que ya ha sido más aceptado; creo que es porque mi cuerpo se ha ido moldeando, así sea un poco, al imaginario social que se tiene de lo que es ser maestro.

Pero ¿qué significa eso de tener una imagen de maestro?, pareciera que ser maestro encierra una imagen, una forma de vestirse, de hablar, de comportarse. Los maestros comparten ciertos códigos corporales que los identifican y los distinguen de otras personas entre la multitud. Las prótesis sociales que vamos construyendo con el tiempo, un tipo de ropa que puede variar de desprolija a muy prolija, un tipo de corte de cabello, un tipo de bolso (grande y a veces muy pesado).

Los maestros se subdividen en categorías dependiendo de cómo se sientan con su rol de maestros, como se comprendan y hasta de su disciplina de formación. No es raro encontrar entre los maestros de sociales unos códigos distintos a los de los maestros de matemáticas o a los de las maestras de primaria. Supongo que los maestros vamos construyendo con el tiempo algunos códigos, nos vamos ajustando, encasillando, anclando. Por mi parte,

soy una maestra con algunos de estos estereotipos,

soy una maestra que no se aleja mucho a lo que puede ser una maestra cualquiera, soy una maestra que nada entre la pecera.

8. El punto en la diana

Es indudable que el ser maestro te coloca en una posición diferente, te expone, te hace visible; aunque no lo desees. Por otro lado, está el ser estudiante, sentado en una silla del salón detrás de otras muchas personas, te ubicas en el lugar común de la cotidianidad, ser un rostro entre tantos rostros te da la posibilidad de estar de otra manera. Cuando se es estudiante se es del modo que quieres, no tienes la necesidad de ser visible, puedes ocultarte entre los demás. La experiencia de ser cuerpo desde la idea del estudiante te pone en dos lugares, el que te designan y el que prefieres estar.

Ahora que soy maestra me es más difícil esconderme, ya no puedo ocultarme entre las sillas, entre los rostros, entre los otros. Ahora debo pararme al frente, colocar todo mi yo al desnudo, mostrarme tal y como soy. ¿En verdad lo hago?, creería que no, pero tampoco soy una cara vacía, es más bien el yo prefijado sumado al yo que intento mostrar. Si trato de recordar la persona que fui al pararme por primera vez frente a unos estudiantes es muy distinta a la persona que soy ahora, en ese momento era una persona insegura, incomoda en su papel de maestra, desquebrajada, asustada y temerosa. Hoy en día la persona que se para frente a los estudiantes sigue siendo algo insegura; no obstante, ya no está tan incómoda con su papel de maestra; sigue teniendo desaciertos, pero la manera como los asume está atravesada por la experiencia.

Por lo tanto, la cuestión está en el rol, en el personaje que estoy interpretando, en el cuerpo del maestro que ocupa un lugar dentro de ese espacio del aula, un cuerpo que actúa, el libreto de un acto performativo llamado maestro. Debo pararme en un lugar visible del aula, debo abrir mi caja torácica y hacer que mi boca hable, debo mostrarme de todas las formas posibles: amable, fuerte, serena, firme. Debo ocultar mi otro yo, pues la obra continúa. Ser un cuerpo maestro hace que comprendas que ya no perteneces al mundo de lo privado.

La profesora Katherine, primaria, 16 años de experiencia

9. ¡Seguimos en pie de lucha!

Me duelen la espalda cerca del coxis y los pies. Las marchas han sido largas al igual que los plantones; sin embargo, los compañeros que llegaron de otras regiones y ciudades HICIERON MÁS. Desde hace varias semanas más de 350.000 profesores colombianos estamos en paro, nos encontramos en las calles protestando por las tristes condiciones de nuestra profesión, en especial, por los bajos salarios y la precariedad en el servicio de salud.

Ayer me acompañó mi hija, ella es eufórica, expresiva, participativa y fuerte. Salimos de la casa caminando con otro maestro y vecino para recibir a los maestros que se desplazaron de

otras regiones a la ciudad capital. Al llegar al lugar del encuentro la emoción fue enorme, aun siendo temprano las calles se veían llenas de maestros. Marchamos durante 6 horas agradables hacia la Plaza de Bolívar, el punto de encuentro de todas las marchas parecía un festival: se sentía y vivía la alegría, la esperanza y la unión. Fuimos la última marcha en llegar a la plaza y tristemente ya no había casi profes. No comprendo por qué se ausentaron tan pronto.

Hoy teníamos un plantón de docentes en la Plaza de Bolívar. Llegué a las 9:40 am, aunque había profes se veía desocupada, asumí que era por la lluvia. Me quedé hasta las 4:30pm, momento en que se presentaron los compañeros de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), el sindicato que acoge a los maestros de Colombia, a esa hora seguíamos los mismos. Unas voces de algunos profes me dicen que pudo ser por el partido de fútbol de Colombia, ¡con todo respeto, el partido es en la plaza! Estoy molesta, triste y apenada con los profes que se desplazaron desde tan lejos para evidenciar nuestra pereza; siento que nos faltó más compromiso.

10. Una bestia gigante en mi camino

Aunque sigo participando en cada marcha del paro, he estado silenciada, me he sentido desesperanzada y con emociones simultáneas. Lo ocurrido el 9 de junio, día en el que el ESMAD arremetió contra los profesores por querer llegar al aeropuerto, aún está vivamente en mí.

Todo comenzó cuando apareció la primera tanqueta. Sentí miedo y me fui directamente hacia ese aparato para grabar lo que estaba sucediendo. Luego, la tanqueta comenzó a echar reversa para girar hacia el occidente y, entonces, el miedo se volvió preocupación por la cantidad de niños, estudiantes y mujeres embarazadas, profesores en condición de discapacidad, adultos mayores, que pasaban frente a ésta. Mientras giraba yo gritaba "no la dejen voltear", pero los profes seguían caminando, algunos molestos y otros como si nada estuviera pasando. Caminé hasta el peligroso vehículo y logré grabar al policía que daba la orden a quienes estaban en el interior; casi la echan encima de quienes iban pasando. Pasé de la preocupación a la rabia, ¿cómo era posible que el policía diera la orden de avanzar con tantos profes pasando por su camino?

Recuerdo gritar varias veces: "es una marcha pacífica" mientras pensaba en los niños y estudiantes. De un momento a otro, cuando estaba cerca al policía exigiendo que tuviera cuidado, dispararon agua desde la tanqueta, lo que me enfureció; ya no lo vi solo como la provocación y la amenaza, sino como la firme intención de atacar sin importar quienes estuviéramos allí. En ese momento solo pensé en bloquear el paso de ese aparato, sentí agua sobre mí y una fuerza que me empujaba para que me saliera del camino. Luego alcancé a ver a una profe que no conozco, ni recuerdo lo que decía, que intentaba protegerme al quitarme del camino de la tanqueta. Me di cuenta, también, de que otro profesor se había sentado con su bicicleta muy cerca de esta y me dio mucho miedo verlo ahí, pensaba que podía pasarle algo terrible; así que opté por sentarme también. Después escuché arengas y vi que había mucha gente alrededor mío. Hay mucho que no recuerdo, asumo que por tantas emociones cruzadas al tiempo. Cuando llegó la personería, hicimos una cadena de solo profes mujeres, pero nos gasearon a todos, incluyendo a dichos funcionarios. Me sentí tan indignada por lo sucedido.

Llegué a casa y todavía no podía asimilar las cosas. No logré dormir bien, tenía las imágenes y los sonidos retumbando en mi cabeza, pero ante todo en el corazón. No comprendo cómo no se respetó una movilización pacífica en la cual había tantos niños y jóvenes, cómo me embistieron con una tanqueta y con agua, cómo lanzaron una cantidad de gases y bombas contra una cadena de solo maestras (mujeres). No sé qué palabras pueden describir todo lo vivido, todo lo que siento. Pensé que iba a amanecer indispuesta por tener la ropa mojada más de 7 horas y en la noche. Aunque amanecí cansada, la salud estaba bien; pero el ánimo estuvo terrible, tanto que no quería ir a trabajar ese sábado.

Esperaba que mi familia no se enterara de lo sucedido, especialmente mis hijos, pero me identificaron fácilmente en las redes sociales, eso me hizo sentir peor. No sabía qué decirles, aunque ellos saben cómo soy, y saben también que mis ideales valen más que mi vida: vivir sin ideales y no luchar por ellos no es justo. Vivimos en lo que he denominado una sociedad narcisista que no permite salir de la zona de confort, ver las injusticias y luchar por la dignidad. Lo mejor de todo esto es que estoy más fuerte, ¡ni un paso atrás! ¡A los niños y a los estudiantes se les respeta!, ayer fuimos un gran ejemplo para ellos.

11. “Se trata de estrés”

El proyecto que llevo desarrollando en el CEDID Ciudad Bolívar parte del clima emocional de los estudiantes y busca mejorar la convivencia, la autoestima y la seguridad; el eje es el aprendizaje apreciativo y el cuerpo como territorio de Paz. Este proyecto de aula inició en el 2011 y ha sido un hermoso proceso, sin embargo, este tipo de proyecto requiere mucha energía física y, ante todo, emocional por su esencia.

En el año 2013 llegó el momento de cuestionar mi práctica pedagógica. Inicié con un cansancio físico bastante fuerte por lo cual me hicieron exámenes médicos concluyendo que tenía problemas con la tiroides. Me invadían las migrañas, el decaimiento y un mal temperamento que generaba inconvenientes con mis hijos. Los síntomas persistieron y empeoraron, ahora la espalda y columna dolían intensamente, no estaba durmiendo bien, me despertaba cada 10 o 15 minutos y no volvía a conciliar el sueño fácilmente, sencillamente, no lograba dormir en toda la noche. Era tanta la dificultad y la rabia que esto me estaba generando que optaba por ponerme a trabajar en el computador, pues trabajaba medio tiempo en una universidad. Continué de esta manera por varios meses.

En el 2014 el cansancio era indescriptible, la rabia por no poder descansar era enorme, los dolores seguían y aumentaban, pero tenía tanto trabajo entre el colegio y la universidad que no me daba tiempo para nada más. Me remitieron a medicina laboral, psiquiatría y neurología, con lo que empecé a escuchar una constante común entre los profesores: se trata de stress.

El cansancio me llevó a tener bloqueos, se me olvidaban las ideas, los términos, la secuencia o ilación de lo que hablaba: quedaba en blanco, literalmente, en blanco, era muy confuso comprender lo que me estaba sucediendo. Continué con mi proyecto de aula, pero no tan emocionada como siempre, me faltaba energía. Procuraba que el pésimo estado de salud por el cual estaba atravesando no afectara mis clases. Me cuestionaba todos los días.

Comencé a practicar Yoga con más juicio intentando controlar mis emociones, pero no era fácil. La falta de sueño o más bien la alteración del sueño que experimentaba se estaba convirtiendo en un total infierno. Llegaron días en los que temblaba en la noche; sentía un desespero que nunca había sentido y mi corazón andaba acelerado. Inicié terapias de sicología, el diagnóstico: trastorno de ansiedad.

El desespero y la tristeza seguían aumentando, el cansancio ya no era solo físico, pasó a ser emocional, ya no toleraba nada, no me aguantaba ni a mí misma. Mi autoestima estaba bajando porque me sentía débil, poco coherente y consecuente con toda mi vida y con mi proyecto de aula. Los talleres del proyecto dieron un viraje buscando no desgastarme tanto durante las actividades. ¡Ohhh!, ese tiempo fue muy duro: era maestra titular de un grado primero, el proyecto de aula, los padres que no se comprometen y no apoyan en las tareas de sus hijos, creyendo que los profesores somos unos magos para que sus hijos pasen a segundo leyendo y escribiendo.

Con el tiempo comenzaron unos tics en la cara, principalmente en los párpados, sentía un adormecimiento en la cara que me preocupaba por mis antecedentes médicos familiares: mi abuelita paterna sufrió una trombosis, enfermedad que la dejó paralizada en una cama durante muchos años. Así que empezó a embargarme el miedo, no imaginaba que una mujer tan fuerte como yo estuviera pasando por aquella situación; me he considerado muy fuerte, pero todo se estaba yendo al hueco. Surgió un nuevo diagnóstico: depresión.

Un día sentí un adormecimiento prolongado en la cara y parte del cuello, el neurólogo me dijo que debía cuidarme de una parálisis facial, me medicó con tantas cosas que preferí no pedir ningún medicamento; evito tomar fármacos. Llegó el día de la cita a psiquiatría, honestamente pasar por allí fue una porquería, el médico parecía más inestable de lo que yo podía estar, realmente la cita fue horrible. El "doctor" me preguntaba, me cuestionaba, me obligaba a decir que estaba deprimida. No aguanté y solté el llanto. Entonces este señor optó por decirme que debía hospitalizarme. No sé qué pretendía, yo no consideraba estar TAN MAL mentalmente, el caso fue que le respondí que conocía mis derechos y él estaba errado, que me estaba presionando y no lo iba a permitir. Me incapacitó un mes.

Era 9 de febrero y yo estaba incapacitada (terrible inició de año), me daba vergüenza y los miedos estaban ahí latentes esperando cualquier oportunidad para comerme y acabarme, me sentía muerta en vida. Me tomé la incapacidad en las actividades del colegio, pero no en las de la universidad, sentía que tenía que ocuparme en algo. Terminé la incapacidad un poco más tranquila, y después empecé a asistir a terapias de acupuntura para el manejo del dolor en la nuca y espalda.

Actualmente, algunos dolores continúan y, ocasionalmente, paso las noches en vela; pero me siento mejor conmigo misma y retándome frecuentemente para no llegar a tomar un solo medicamento. Sigo teniendo altos y bajos que hacen parte de lo que sucede en el día a día; a

veces las cosas no fluyen como yo quisiera, pero debo comprender que todo ocurre por algo. Todo tiene un sentido que posiblemente no comprenda inmediatamente.

12. Cada vez más exhausta

Soy titular del curso 402 y llevo a cabo un proyecto de aula cuyo eje central es la convivencia. Llevo más de 6 años trabajándolo, pero cada vez más exhausta.

Desde que entramos de vacaciones, los niños me han estado incumpliendo con las tareas, las actividades propuestas y los materiales requeridos; esto realmente dificulta de múltiples formas el desarrollo de las planeaciones. Siento desilusión, cierta desesperanza por la falta de colaboración de algunos padres y también por el comportamiento de los niños. No sé si estoy sensible auditivamente, pero en ocasiones creo que mi tolerancia disminuye significativamente. Esta semana, también me encuentro en acompañamiento, lo que implica un poco más de energía vocal, de atención y disposición. Hoy me siento muy agotada.

13. ¡Hasta el cuello!

Hoy me siento agotada, el frío es abrumador, durante la jornada tuvimos algunas actividades lúdicas que solo requirieron acompañamiento; sin embargo, estoy agotada.

Hoy mi grupo estuvo realmente insoportable. No interferí, ni opiné en las actividades y organización que traía la fundación que nos visitó, permití que manejaran el grupo como les pareciera y fui simplemente una observadora. Los jóvenes que lideraron la actividad se quejaban mucho de la indisciplina y la falta de respeto de los estudiantes porque no hacían silencio. En un momento me aburrieron más las críticas de estos jóvenes que la misma indisciplina de mi grupo. Llegaron a compararlos con otros, aspecto que me molestó y no dudé en expresarlo a los jóvenes al terminar la actividad. Así mismo, hablé con mi grupo con tono de desilusión, ya que mi proyecto de aula se refiere a estos aspectos: buen trato, respeto, mejores relaciones, etcétera. Estoy muy triste, en ocasiones siento que tanto trabajo y esfuerzo se van a la basura en cualquier momento.

14. Un proyecto que va perdiendo el pulso

Son las 8:40 am y ya tengo dolor de cabeza. Lo mejor de todo es que programé un taller para el manejo de la ira con mi grupo, se trata de mi proyecto de aula (yo soy: pensar positivo), pero cada vez estoy más agotada de trabajar convivencia y paz cuando mi paciencia la tengo por el suelo.

Es el colmo, hoy apenas llegué al cruce a tomar la buseta para subir a Ciudad Bolívar me encontré con una compañera docente, ella orienta inglés a mi grupo. 6:00 am y desde ya recibiendo quejas sobre la falta de compromiso y responsabilidad de mi grupo frente a las tareas y actividades; la profe sentencia que "más de la mitad del curso va a perder inglés". Ufff… "Qué buena noticia".

15. ¡El colmo!

Anoche, a las 7:30 pm, recibí una llamada de una profesora de tercero pidiéndome que fuera al colegio porque una de sus estudiantes no había sido recogida por sus padres, así que la policía de infancia y adolescencia solicitaba la firma de un responsable. Como el coordinador no respondió las llamadas que le hicieron en el transcurso de la tarde y noche (ese es un mal hábito de él), tuve que responder e ir yo. Llegué lo más pronto posible, pero la policía ya se había llevado el niño. ¡uichhhhh! Realmente no me demoré más de media hora, eso es poco teniendo en cuenta el tráfico y lo lejos que queda el colegio de mi casa, en un barrio de Ciudad Bolívar (zona marginalizada al sur de Bogotá). El caso es que como se llevaron al niño, no pude darle comida, solo había comido el refrigerio de la mañana (según la profesora de la tarde). Esto me pareció el ***COLMO*** *¿Será que un docente se empobrece si compra un almuerzo para ofrecerlo a un estudiante?*

¡Estoy indignada!

Fui al CAI a averiguar por el niño (que no conozco), pero allí me informaron que ya lo habían llevado a un hogar de paso. ¡Qué triste! He trabajado en estas instituciones y sé lo duro que es para los niños al inicio (y para muchos hasta el final). Llegué a casa a las 9:45 de la noche

Acabo de recibir la noticia de que el padre fue por su hijito anoche a las 11:00 pm y se lo entregaron. ¡Qué felicidad! El señor informó que le pagaba a una señora para que lo recogiera y que a ella se le había olvidado.

16. Una profesión de ires y venires

Hoy es lunes festivo. Anoche fui a recoger a mi tía (quién es mi madre y padre) al aeropuerto. La llegada era a las 9:20 p. m., pero el vuelo tuvo un pequeño retraso de 6 horas. Aterrizó a las 3:30 a. m., así que fui a dejarla en su casa (en el norte) y luego ir rumbo a mi casa (en el sur) con mis hijos. Ellos solo han dormido 3 horas y yo no he dormido ni un minuto. Pero aquí estoy, trabajando un lunes festivo… asumiendo la lucha y el paro del magisterio. No me duele, no me arrepiento; aunque me siento con un poco de sueño, tengo la suficiente energía para llevar la jornada cómodamente. Cada vez me convenzo de que estoy en lo mío, me encanta compartir con los niños, me gusta hacer parte de un grupo que me consientan y abracen… ellos me recargan, valoro inmensamente esto. Aunque no puedo negar que en varias oportunidades me he sentido seca, sin energía, cansada. Todo resulta ser un vaivén de emociones que solo comprende quien es docente, quien se deja tocar la fibra al saber de las dificultades de sus estudiantes, de la falta de desayuno, del maltrato o la negligencia. Esto último es lo que prevalece en mi institución.

Esos profesores emocionalmente activos, sabrán que esta profesión es de ires y venires. De esperanza y desesperanza; de alegrías y tristezas.

17. Un giro inesperado

Hoy me siento mejor, mi espalda me duele mucho, también la garganta y tengo el pecho con un poco de obstrucción, pero estoy mejor que ayer. Menos mal no fui al médico, hoy pasó una situación muy difícil con dos de mis niñas.

Cuando los niños entran al colegio yo siempre me encuentro esperándolos en el salón. Al llegar, Camila se me aferró al cuello abrazándome muy fuerte y empezó a llorar. No sabía lo que le había pasado y, sin embargo, yo ya tenía un nudo en la garganta y el corazón arrugado. Debía ser algo grave, porque si algo caracteriza a Camila es su alegría. Cuando me contó, hice todo lo posible para no llorar, no para evitar que me viera hacerlo, sino para darle fortaleza porque sentía que con llorar no le ayudaba. Realmente fue un suceso muy duro, la niña estaba destrozada y su primita Luisa también. ¿Cómo no sentir tristeza y dolor cuando tus estudiantes se sienten mal?

La mamá de Camila intentó suicidarse. Ella es una de las madres de familia con las que más cuento, ella es muy responsable, atenta y ante todo pendiente de su hijita Camila, pero esta mamá hace un tiempo me había expresado algunas dificultades de tipo económico y familiares. Nunca llegué a imaginar que las cosas estarían tan difíciles para ella.

Después de enterarme de la situación llegué a cuestionarme mucho, entre otras cosas que no sabemos todo lo que los demás llevan a cuestas. ¿Cómo evadir emocionalmente estos acontecimientos y realidades de nuestros niños? Mi dolor físico ha pasado a un segundo plano, en este momento es otro tipo de dolor, resulta indescriptible porque no sabes realmente dónde duele más. Sí, por fortuna vine a trabajar, no será mucho, pero mis niños pudieron despejarse un poco aquí en el colegio y expresar lo que sentían. No sé si será poco o mucho, pero resulta suficiente para mí.

El profe Neto, ciencias sociales, 4 años de experiencia

18. Angie

Ser un profesor gay no me ha resultado fácil. Intento ocultar mi orientación sexual detrás de conductas heteronormativas. Temo que por marica deje de tener autoridad, pesque algún problema con uno de mis retrógrados compañeros o los padres de familia me acusen de algo que no sea verdad. Así las cosas, soy un profesor gay que evita parecer gay. Cómo si ser gay tuviese una manera de ser específica.

En una clase de religión, con un grado décimo, una estudiante tomó la palabra para opinar sobre el tema de la clase: "religiosidad vs espiritualidad". Ella habló de cómo ser abiertamente lesbiana le había traído muchos problemas con su familia y rechazos de la sociedad, pero que se sentía orgullosa de ser quien era y no iba a ocultarlo nunca para darle satisfacción a nadie.

¡Quise ser tan valiente y empoderado como ella!

¡Quise decirle que no estaba sola, que yo también era gay y temía a la discriminación!

¡Quise ser libre por lo menos con ese grupo de estudiantes!

Pero solo atiné a decirle que era muy valiente y elocuente. Luego me fui con un nudo en la garganta.

19. El colon

En menos de 6 meses había pasado de pesar 87 a 70 kilos, el colon me había empezado a fallar: primero, inflamándose crónicamente y luego irritándose con el mayor cambio en la dieta alimenticia. Había sido un proceso médico largo en el que cada nuevo descubrimiento complicaba el cuadro de la enfermedad.

Estar en clases se hacía cada vez más incómodo. No solo por las inflamaciones y dolores, sino por las diarreas intermitentes que no daban tiempo de llegar a casa o a un lugar más tranquilo que el colegio. Lo más sorprendente es que los médicos aseguraron que mi enfermedad estaba ligada al estrés y, por lo tanto, me solicitaron no estresarme para evitar complicaciones.

¿Cómo se puede no estresarse cuando mi asignación académica es de las más pesadas, mis compañeros no conocen el trabajo en equipo y las directivas en lugar de apoyar te dan problemas y represión?

20. El niño rebelde de la clase

Al siguiente año de haber llegado a trabajar al colegio público, llegó una nueva rectora, joven, astuta, con un discurso alternativo; pero con un grandísimo defecto: se había dejado influenciar por comentarios malintencionados de la coordinadora. Así que había llegado prevenida con todos. En su primera reunión de profesores realizó una serie de advertencias que cuando llegó el momento de las intervenciones, levanté la mano para contradecir o aclarar algo de su discurso. No importa lo que se haya dicho hasta entonces, lo que me sorprendió y me indicó que no sería fácil expresarme de ahí en adelante fue lo que ella me respondió:

> *¡se está comportando como el niño rebelde de la clase!*

Había sido identificado, clasificado y etiquetado. Lo que vino después fue persecución.

21. Advertencias

Cuando llegué al IED Antonio Nariño me recibió el rector con sus tantos años de vida y de docencia pegados en su rostro añejo y amargado. Tras su presentación y bienvenida me advirtió que tenía que llegar con "mano dura" y "paso firme", pues los estudiantes de su institución no eran fáciles de manejar y me la iban a "montar" desde el inicio. Lo peor es que el miedo pudo más que mis convicciones y tomé sus advertencias como instrucciones al pie de la letra.

22. El reto

Había pasado un par de meses y aún no lograba encajar en mi nuevo trabajo. Temía salir de la sala de profes y recibir un balonazo, un golpe o una amenaza. Hasta que un día decidí salir del edificio y atravesar el patio de juegos para ir a la cafetería. Cuando iba pasando junto a un grupo de niños que saltaban lazo, uno de ellos me invitó a saltar, pero antes de responder, otro chico, delgado y pecoso, le dijo a su compañero que no perdiera el tiempo, pues yo no aguantaría ni dos saltos. Sorprendentemente no me sentí ofendido, sino que tomé el comentario como un reto. Entonces, me apunté la bata y aseguré el celular en un bolsillo apretado. Luego me dispuse a saltar como hacía años no saltaba.

Agua, sal, pimienta, candela

¿Cuántos años tiene su abuela?

Uno, dos, tres, cuatro, cinco…

Los niños contaban a coro y la cuerda me rodeaba a tal velocidad que no lograba verla y tenía que seguir brincando por inercia. El coro gritaba cada vez más emocionado y el juego terminó solamente cuando quienes batían el lazo se cansaron de hacerlo. Gritos de triunfo y brazos arriba con puños de victoria. No me había fijado, pero mientras saltaba, estudiantes de todos los cursos habían llegado a ver la hazaña y celebraban conmigo la victoria.

Es increíble, pero de ahí en adelante me saludaban sonrientes por el pasillo, chocaban las cinco y yo sentí que era un profe nuevo, totalmente diferente al prevenido y malhumorado que había sido en las últimas semanas.

23. Gusano

Mi primera asignación académica en el colegio Nariño comprendía las clases de religión de todos los cursos, desde sexto hasta once, lo cual era realmente agotador. No solo por el número de planillas y cursos a visitar, sino también por tener que recorrer todo el colegio y sus tres pisos, verme con cada curso tan sólo una hora a la semana, orientar una clase que no me gustaba y que tampoco les gustaba a mis estudiantes y lidiar con el fantasma del anterior profesor "bonachón y vago".

En una de estas clases en grado octavo, un estudiante comenzó a hacer preguntas, bromas y comentarios con el único objetivo de sabotear la clase. Supe su intención desde el inicio, así que lo ignoré durante toda la hora, hasta que, llamando la atención de todo el curso, me gritó desde su puesto:

"¡ESCÚCHEME GUSANO!"

La sangre me hervía y solo podía pensar en groserías como respuestas; así que opte por callar, mirarlo a los ojos, levantar una ceja y mostrar indiferencia. El resto del grupo me miraba asombrado, en algunos ojos veía un cuestionamiento por no hacer nada al respecto. Di por terminada la clase y me retiré. Estaba furioso e indignado.

Al cabo de unos minutos volví con el rector y la coordinadora, había llamado a los padres de familia del implicado y disfrutaba de las sanciones que le anunciaban las directivas.

Me había convertido en alguien totalmente desconocido para mí.

24. Salvajes

Nunca había percibido tanta hostilidad de los docentes hacia los estudiantes. Mis nuevos compañeros de trabajo (jóvenes y viejos, del régimen 1278 o del 2277) se referían a ellos con expresiones despectivas, peyorativas, de desprecio, fastidio o, en el mejor de los casos, con indiferencia.

Días después de mi llegada, me encontré con un colega de educación física en la sala de profesores, el cual me había dado clase en grado 11 (había decidido no recordárselo porque no tenía buenos recuerdos), quien me preguntó:

¿cómo me había ido con los salvajes?

A lo que yo respondí que los profes se habían portado muy bien conmigo; agradeciéndole su preocupación. Seguí mi rumbo. Minutos más tarde comprendí que les había dicho salvajes a los profesores, sin ninguna intención; pues la respuesta fue consecuencia de mis despistes. Sin embargo, no me sentía arrepentido, sino satisfecho pues había vengado a mis estudiantes.

La profesora Conny, preescolar, 15 años de experiencia

25. Mi deseo por enseñar en el preescolar

Recuerdo cuánta emoción generaba ese primer día de colegio a mis cortos 5 años. Me emocionaba la idea de colocarme mi uniforme, el olor de los cuadernos, los lápices nuevos y mi lonchera de color rosa pálido en la que llevaría un poco del amor de mi madre al que sería mi "segundo hogar". Pero lo que más expectativa me causaba era conocer a la profesora, casi mi segunda mamá, y a los compañeros con los que compartiría la mayor parte del día.

Que aprendería muchas cosas nuevas, decía mi padre.

Que estaría muy feliz, jugaría y haría muchos amigos, decía mi madre.

Donde quería permanecer por siempre, según yo.

Por fin llegó ese primer día. Mi madre no tuvo que llamarme una segunda vez para levantarme en la mañana, pues me desperté entusiasmada y feliz, no tardé en bañarme, vestirme y desayunar porque quería que me llevaran pronto a estudiar. Al llegar allí, di un beso rápido y un corto abrazo a mi madre y me apresuré a entrar a mi salón. Lo primero que noté fue que no tenía los colores, ni la luz que me había imaginado; algunos niños lloraban y yo no entendía por qué (tal vez no sabían que la íbamos a pasar muy bien); mi segunda mamá, lucía grande, pesada y realmente no tan cálida como la había soñado, al verme solamente dijo: "siéntate allá" señalándome un pupitre frio y lejos de ella.

La jornada se desarrolló entre juguetes en el suelo, algunos intentos de cantos, juego libre y, a veces, brusco. No hubo presentaciones, muestras de acogida o afectividad, por el contrario, la profesora se mostraba malgeniada, poco tolerante ante algunos comportamientos de los niños y gritaba mucho. Con los días, se sumó a la lista, las largas e innumerables planas de las letras y los números, también los castigos corporales ante cualquier infracción. Todo esto generó en mí miedo de estar en mi salón de clases y entonces fui yo la que quise llorar.

Hoy creo entender que desde allí nace mi deseo por enseñar en el preescolar. No entendí en ese momento, y aún hoy, por qué esta aula no puede ser el hermoso lugar que yo me imaginaba cuando niña, con colores, cuentos, dinámicas, etcétera, y a la vez un espacio de feliz aprendizaje entre cariño, afectividad, cordialidad y sana convivencia. Todavía tengo marcado en mi recuerdo y en mi corazón la decepción de mi primer año de colegio; por eso yo quiero marcar las vidas de mis niños, pero afectuosa y gratamente. Entiendo hoy que para muchos de mis estudiantes mi aula es casi su hogar y por momentos el único espacio en el que reciben un abrazo, una palabra cariñosa y un gesto de amor.

26. Las marcas que la profesión ha dejado en mí

En mi primer trabajo como docente de preescolar me encontré en un aula con veinticinco niños y niñas de diferentes edades, entre 1 a 4 años, por lo que debía: cambiar el pañal de los niños parvularios y cargarlos si era necesario, sostener el equilibrio de los de dos y tres años al gatear o caminar, jugar con el balón y en el rodadero, y hasta enseñar a utilizar el baño (primero la bacinilla y más tarde el inodoro). Sumado a esto debía velar por la ingesta adecuada de alimentos, coladas y teteros, y aun así no se podía dejar de lado la labor pedagógica, lo que implicaba que debía trabajar actividades diferenciadas para cada edad o nivel, que se representaba en tres o cuatro niños por cada grupo, por lo que debía preparar según el rango de edad: actividades, guías, dinámicas y trabajos.

Era de esperarse, el desgaste físico y mental llegaba al límite. Al término de las nueve horas de trabajo, mi espalda, cintura y piernas pesaban como piedras; la cabeza palpitaba más fuerte que mi corazón, además de tener algunos de los síntomas de los mil virus que portan los niños: tos, dolor de garganta, vómito, diarrea, etc. Al llegar a mi casa, podía ver en mi bata de trabajo, los rastros de los diferentes momentos vividos en clase durante el día: la pintura, el pegamento, los colores, la comida y hasta los mocos, el vómito y el popo. Luego de unas horas de descanso, se iniciaba el nuevo día y con éste otra jornada de arduo trabajo.

Hoy, después de más de quince años de trabajo docente con la primera infancia, son evidentes las marcas físicas que mi profesión ha dejado en mí: el callo en el dedo de apoyo del esfero, lápiz, color o marcador, después de tantos trabajos, notas y actividades que he preparado para mis clases; además, llegan los primeros síntomas del túnel carpiano y el dolor agudo en el hombro debido a los muchos trabajos repetitivos por encima de la cabeza como explicaciones en el tablero, montajes de escenarios o de una que otra decoración; a la vez, la disminución de la visión y las molestias o alteraciones de la voz. Sin embargo, consiente de todo lo anterior, ser docente de los niños en sus primeras edades es mi vida y no podría hacer otra cosa, porque necesito estar en el aula, porque amo lo que hago: enseñar y aprender. Me gusta sembrar en los niños el deseo de descubrir el mundo que los rodea y ser parte importante de sus historias y la de sus familias.

La profesora Frida, educación artística, 9 años de experiencia

27. Un chaparrón de realidad

Sentí frío, era el frío de la ausencia. Sentí miedo, miedo del olvido. Me quedé allí con un chaparrón de realidad, de esa vida doméstica que no se habla.

-¿Qué pasó mi profe bella?, te quedaste blanca.

-Nada mi amor, algo aquí en el whatsapp.

Me sentí antártica, desnuda, con las manos heladas. El estómago se encogió y supe que llegó el fin de mi hogar.

Ilustración 5. Corporrelato 27

28. Crónica de una enfermedad

Otro festivo, mis amigos estuvieron conmigo el fin de semana. Otra vez a trabajar obligados. No sirvo para que me manden.

Yo enseño por gusto, un poco de mucho sol.

Mural, un poco de alcohol y risas. Llegó el domingo en la noche, la cabeza me da vueltas. Duerma mamita a ver. Lunes en la mañana igual. Se me durmió el lado izquierdo. Hay profes que se mueren. ¡Ay, Jueputa! No creo.

Mi cabeza no aguanta más dardos, "está incapacitada 5 días". Noooo, necesito trabajar

Ilustración 6. Corporrelato 28

29. Show must go on…

Hoy apenas dormí como 3 horas, no me quiero levantar.

Siento peso, mucho peso sobre mí.

Pero nada, asumo mi vida con muchas…, pero sola.

¡Un momento!, tengo clase con 801, me toca correr

Ilustración 7. Corporrelato 29

30. La fiesta soy yo.

¿De qué se trata esta vez?

¿Dónde está Jota?

¿Cómo va la percusión?

¿Dónde está Lilian?

Pues pongamos el patrimonio vivo

¿Dónde está Oscar?

Con Luis aprendimos a montar monociclo.

¿Dónde está Luisi?

Lo que pasa en comparsa se queda en comparsa.

¿Dónde está Karol?

¡Putos Zancos! ¿Dónde está Ray?

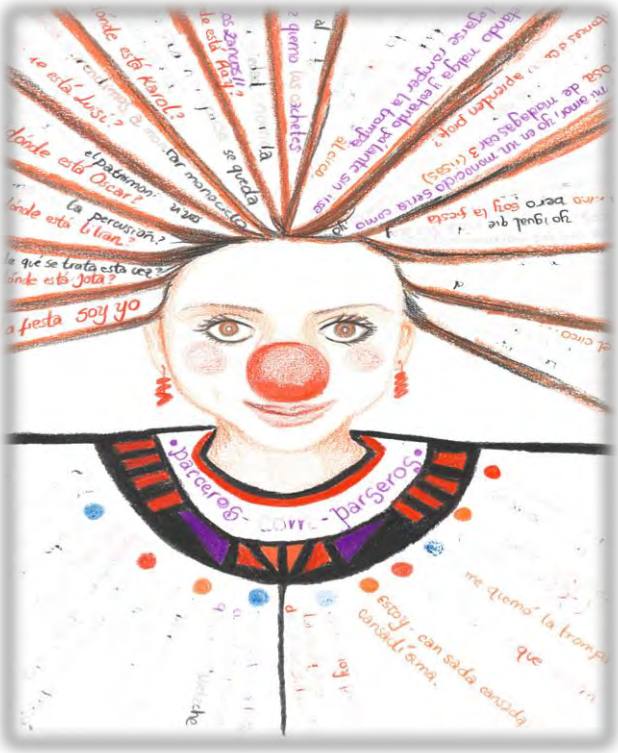


Ilustración 8. Corporrelato 29

A Frida le preguntaban los niños en la calle por el circo… Era tal vez su forma de vestir, su forma de peinar, el mico en su hombro… no sé. Paso con los monociclos y con los zancos, yo igual que Frida no soy del circo, pero soy la fiesta:

-profe, ¿sumercé sabe monociclo?

- No mi amor, yo en un monociclo sería como la osa de Madagascar 3 (risas). Si es cierto, yo no monto nada de eso, pero lo traigo aquí…

- Y entonces, ¿Cómo aprenden profe?

- Apretando nalga y echando pálante sin irse a dejarse romper la trompa.

La soledad me hizo volver al circo. Los siento más cerca… Volví a quemarme, literalmente, me quemo los cachetes. Es una soledad concurrida. Me duelen los pies de marcar el paso. Me duele la cabeza de Mucho sol. ¡Se me quemó la trompa! Esas liras sí que pesan. Estoy cansada, cansada, cansadísima.

5.2 La configuración de la experiencia viva del cuerpo en las tramas narrativas

De manera teórica, hemos dicho con Ricoeur (2004, 2006) que los docentes configuran la experiencia viva del cuerpo a través de la construcción de la trama narrativa. Una operación ***de*** la trama de la vida ***en*** la trama narrativa que sintetiza elementos heterogéneos (anclados a la experiencia viva del docente) y temporales en un todo inteligible: el corporrelato. Pero en la práctica creativa, *¿cómo han sido configuradas estas historias [aún] no contadas en las tramas narrativas?*

Empecemos por afirmar que cada corporrelato tiene sus caracteres temporales propios y, de esta manera, su propia organización de los componentes heterogéneos. Esta es una de las cualidades que caracterizan cada corporrelato como una historia única y completa. La configuración de la trama combina, de diversas maneras, dos dimensiones temporales en la narrativa (Ricoeur 2004): una dimensión episódica (cronológica) que caracteriza la historia como hecha de acontecimientos y una dimensión no cronológica que funciona como un acto configurante para transformar los acontecimientos en una historia, es decir, una totalidad temporal significante que permite que el corporrelato se deje seguir (leer). Esta característica de la temporalidad configurante permite que la trama se traduzca en un "pensamiento" o "tema" relativo a al ser cuerpo docente, lo que permite responder a las preguntas ¿qué se narra del cuerpo del docente? y ¿cómo lo narra? De la mediación creativa de estas dos dimensiones surge el tiempo narrativo (Ricoeur 2004) y la configuración propia de cada trama.

En la emergencia de configurar la trama de los acontecimientos vividos, el docente combina las dos dimensiones de la temporalidad narrativa en las maneras como ha concebido el acto de configuración; podemos considerar esto como un estilo personal. Algunos de estos estilos rompen con la configuración "natural" del tiempo (iniciar del pasado hacia el futuro) como actos alternativos de la configuración de la trama. Tal ejemplo, lo podemos observar en el Corporrelato 4, "Una experiencia que no he podido olvidar", cuya historia empieza con el pasado:

Había sido una tarde soleada…

No un pasado cercano, sino lejano e indefinido, como si hubiera sucedido hace tiempo… y con la cualidad "soleada", lo que puede evocar en los lectores: hacía buen tiempo. Sin embargo, esto que parece ser el inicio cronológico de la historia es una trampa. Su objetivo

no es solo describir el buen tiempo de la tarde como origen de las acciones y acontecimientos, sino instalar una sentencia: "era"; lo que advierte que algo va a pasar, algo va a cambiar esa tarde soleada en otra cosa, algo referido a la experiencia corporal docente. Es ahí donde se ha dado origen a la configuración temporal de los acontecimientos: anunciando el cambio de fortuna. Los hechos que se van encadenando uno detrás de otro son interrumpidos por los incidentes que tienen lugar en la reunión de docentes con la coordinadora. Aquí se cumple la sentencia: aparece el reconocimiento y la peripecia (la discordancia). Lo que sigue son relaciones de causalidad que enlaza distintos acontecimientos, pensamientos, escenarios, agentes, acciones… en un todo comprensible. Seguir la historia es transitar del pasado a un pasado del pasado, varios *flashbacks* en el recuerdo de la narradora para revelar relaciones de causalidad entre una acción y otra.

> *La compañera continuaba diciendo que yo había hecho corrillo para que hablaran de ella. Yo me preguntaba: ¿de qué está hablando ella?, ¿yo qué hice?, ¿qué dije?, ¿con quién hablé y de qué?, ¿por qué me decía eso? En ese instante, comprendí lo que me dijo la rectora en la evaluación docente: "en las reuniones uno no puede decir todo lo que se dice en los consejos, solo lo necesario". A mí se me había hecho extraño su comentario hasta dicho acontecimiento.*

La discordancia de las acciones está semánticamente referenciada, no solo por la correlación de los adverbios temporales, sino también en el juego de los tiempos verbales que describen las acciones, por ejemplo, la transición recíproca entre el indicativo pretérito perfecto simple y el indicativo pretérito pluscuamperfecto, repitiéndose cíclicamente en el avance de la historia. Casi toda la trama está narrada en pasado; sin embargo, no es un pasado lineal y estable, sino narrado entre pasados de pasados que se hacen presentes mientras se sigue la narración sin quebrar la coherencia del todo que revela la causa de la marca en el cuerpo de la docente. Una mediación creativa entre sucesión y configuración para componer el tiempo narrativo y, con esto, los trazos de la experiencia temporal humana en la historia: la incomprensión de las circunstancias que estaba padeciendo.

> *Mi sorpresa fue mayor, cuando le dio la palabra a una compañera quien me señaló delante de todos, diciendo que todo lo que yo había dicho era mentira. No sabía de qué hablaba ella. Cuando me estaba insultando, parecía que los ojos se le fuesen a salir de órbita, como en los dibujos animados del "pájaro loco", y yo sentía que el mundo se me caía encima. La coordinadora calló, dejando que me tratara como lo peor, mientras*

las miradas de todas mis compañeras querían decir ¡Culpable! ¡Culpable! Me sentí como la mujer a la que querían apedrear [...]Aunque he tratado de dejar de lado esa situación, no he podido.

Otro ejemplo de configuración temporal de la trama, lo podemos analizar en el corporrelato uno de la profesora Marimar, quien transita entre varias temporalidades de su experiencia a partir del presente de la escritura del corporrelato. En comparación con la narración anterior, la docente comienza con el final de la historia revelando la marca en su cuerpo. La concordancia y discordancia se prevén en las primeras líneas del relato:

Hoy me desperté con mi corazón profundamente lastimado, mientras escribo estas palabras mis ojos lo demuestran.

El *hoy* aparece como una extensión temporal sostenido por un pasado muy próximo, *"me desperté",* y por un presente en continuación, *"mientras escribo estas palabras mis ojos lo demuestran".* Si seguimos la lectura del corporrelato, lo que parecería ser la continuación de unas acciones se interrumpe con la mirada al pasado. De inmediato, este "*hoy"* entra en articulación de causa con el "*Ayer"*, un pasado más distante, pero con la misma equivalencia al de "*hoy"*. Entonces, es en el ayer en donde acontecieron los incidentes que son la causa de lo que vive en el presente la docente. Dicho de otro modo, es en el ayer donde podemos situar las acciones de los otros cuyas consecuencias son hoy perceptibles en su cuerpo.

Ayer fue un día difícil en el colegio, mis compañeras organizaron una reunión con el coordinador a la que yo fui invitada. La reunión trató básicamente de mis debilidades laborales, debilidades en las que todas hemos caído. Me sentí atacada y profundamente adolorida. Y aunque el coordinador al final se quedó para conversar sólo conmigo, supuestamente como mi "amigo", el daño ya estaba hecho.

No obstante, esta breve armonía causal, entre el ayer y el hoy, es interrumpida nuevamente por el "lunes", el carácter temporal que proyecta lo posible, lo que podría acontecer ese día en la escuela como consecuencia de aquello que se vivió ayer y duele hoy.

El maltrato al que fui sometida es inmenso, ¡me siento mal, muy mal! Una sensación de intranquilidad se apodera de mí cuando pienso en que tengo que llegar a trabajar el lunes como si nada hubiese ocurrido. No quiero verlas, ni hablarles; lo único que quiero es no tener que compartir el mismo espacio con ellas.

Estas articulaciones temporales de los acontecimientos, estructuradas no linealmente, es la manera como la docente Marimar configuró la trama de su experiencia vivida como docente. Una interacción entre el presente, el pasado y el futuro que articular los acontecimientos, las acciones y los pensamientos. Estos incidentes nos recuerdan el triple presente de la experiencia humana de San Agustín: el presente del pasado (la memoria), el presente del presente (la visión) y el presente del futuro (la expectación), articulados creativamente en la configuración de los acontecimientos en la trama. Un breve ejemplo del acto poético a la aporía del tiempo. Para Ricoeur este es el valor de la configuración de la trama: el relato ordena la experiencia, hace el tiempo humano en la narrativa, lo hace actuar poéticamente.

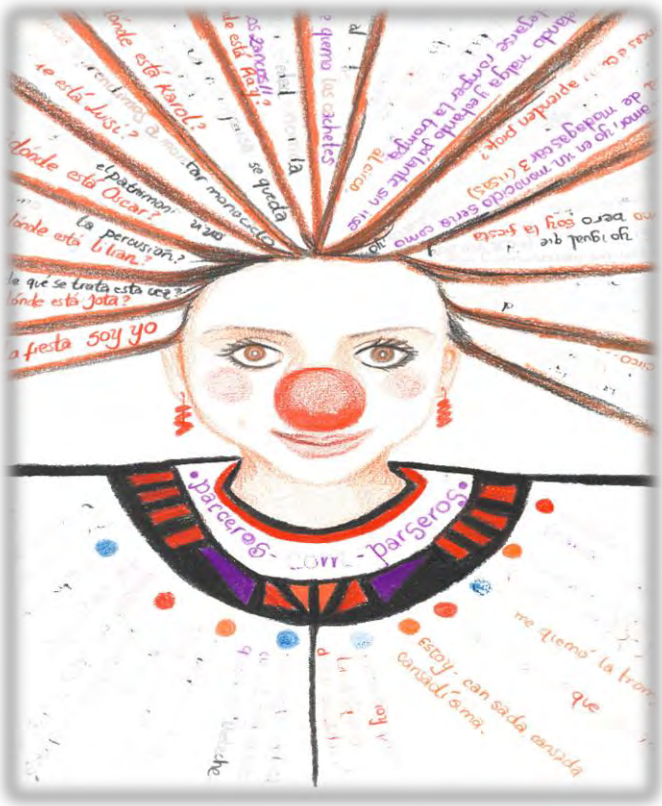
Entre otros rasgos alternativos del juego de la discordancia dentro de la concordancia en los corporrelatos, podemos encontrar el final de la historia al comienzo de la trama. Esta configuración hace de la marca en el cuerpo la primera revelación de la trama. En consecuencia, todo lo que vendrá está relacionado como efecto causal. Tal ejemplo, lo acabamos de estudiar en el corporrelato de la docente Marimar y lo podemos evidenciar en los siguientes corporrelatos:

> *Hoy me desperté con mi corazón profundamente lastimado, mientras escribo estas palabras mis ojos lo demuestran.* ***(Corporrelato 1)***
>
> *Me duelen la espalda cerca del coxis y los pies. Las marchas han sido largas al igual que los plantones.* ***(Corporrelatos 9)***
>
> *Cuando me pongo muy enojada, me convierto en otra; no siempre estoy jovial.* ***(Corporrelatos 5)***

También podemos encontrar la operación a la inversa: el comienzo de la historia aparece al final de la trama narrativa, es decir, en las últimas líneas del relato, revelando la causa que dio origen a los diversos acontecimientos narrados por los docentes. Tal es el caso de los corporrelatos 15 y 27. En el caso del primero, "*le pagaba a una señora para que lo recogiera y se le olvidó*", la acción causal que revela la responsable de todas las peripecias narradas por la docente: el pasado de todos los pasados narrados. En el caso del segundo, como un acto de revelación y reconocimiento, la última línea permite la comprensión de la acción que había dejado *fría* a la docente: *"el estómago se encogió y supe que llegó el fin de mi Hogar, el de verdad"*.

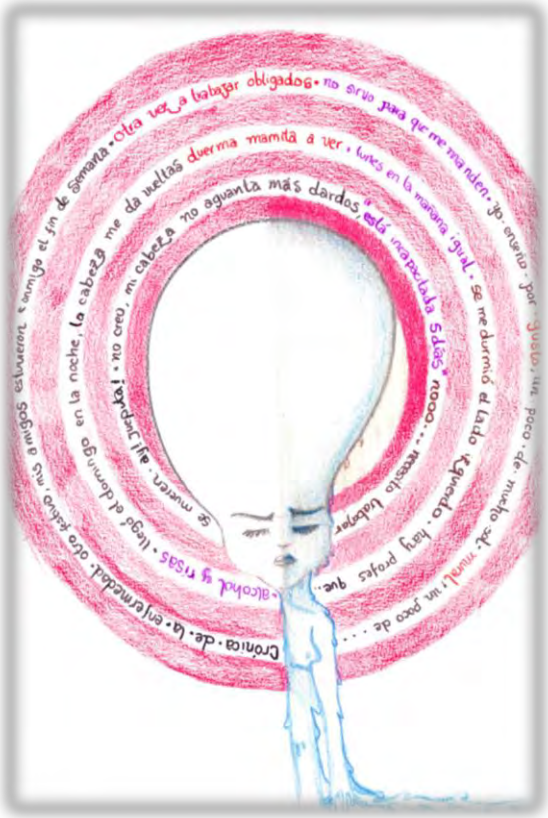
Otra opción de configuración de la trama, podemos observarlo en los corporrelatos de la docente Frida cuyas configuraciones tienen un carácter particular: pone en interacción la imagen y el texto, sugiriendo otras posibilidades de configurar los significados de las experiencias de ser cuerpo docente. Lo primero a observar en sus corporrelatos es que la ilustración está referida a las experiencias del cuerpo en el rol docente. Experiencias que no corresponden con las imágenes hegemónicas que circulan de la profesión. Las ilustraciones sobrepasan la literalidad de la representación para aportar aspectos significativos relacionados con sus acciones o padecimientos. Los componentes verbales y visuales están cuidadosamente configurados en el mismo espacio, como un todo, determinando modos distintos de interacción entre texto e imagen (Nikolajeva y Scott, 2000) que desempeñan una función en la creación del significado. Por ejemplo, podemos observar una *interacción simétrica* entre el texto y la imagen en el corporrelato 27, en la cual la ilustración sintetiza lo narrado en el texto, y en el corporrelato 28, en la cual la ilustración enfatiza en la experiencia corporal del padecimiento. De igual modo, podemos observar *interacciones de ampliación* de los significados relativos al cuerpo del docente, al no ser totalmente literal. Por ejemplo, en el corporrelato 28, la ilustración amplifica el dolor de cabeza a través de las cualidades de tamaño y forma de la re-presentación de la experiencia corporal.

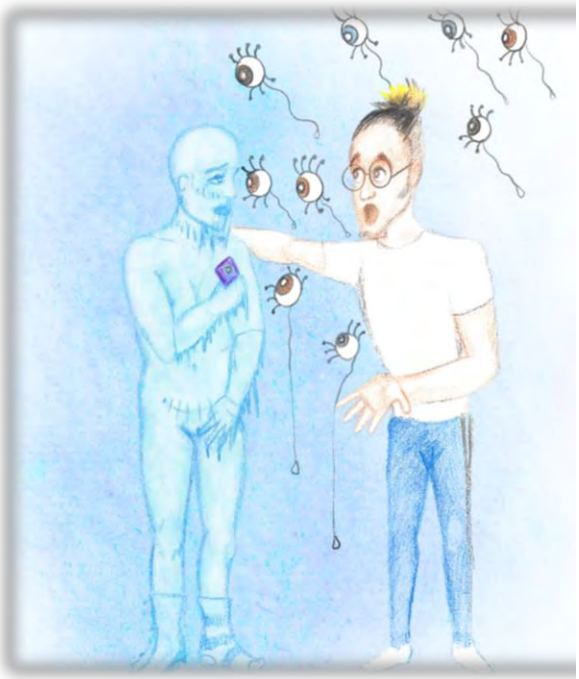
Veamos estas interacciones (simétrica y ampliación) en el corporrelato 30, *parceros-com-parseros.* La imagen que ocupa todo el espacio de la página es la ilustración del cuerpo de la docente. Su cabello de colores, la nariz roja, su vestuario colorido, sus aretes rojos, las formas pequeñas de colores, sus pómulos rojos, sus ojos grandes y expresivos… nos remiten al circo, al carnaval, a la fiesta; pero menos al aula, la escuela y, en menor medida, al docente de bata blanca. Sin embargo, la ilustración en su interacción simétrica y de ampliación simplifica el todo del texto en la representación figurativa del ser cuerpo docente. La profesora vive su cuerpo así, se auto-determina así, se representa a sí misma como un docente más cercano a la fiesta y más distante de la tradición. De todo lo que narra textualmente, podemos observar algunos de estos elementos simétricos en la ilustración: *"La fiesta soy yo / La soledad me hizo volver al circo. / Era tal vez su forma de vestir, su forma de peinar, el mico en su hombro… no sé. / Volví a quemarme, literalmente, me quemo los cachetes. / ¡Se me quemó la trompa!"* Sin embargo, como hemos dicho anteriormente, la simetría está puesta en el tema del corporrelato.



Por otro lado, en los tres corporrelatos la interacción no es solo de significado, sino también espacial y visual. En el caso del corporrelato 30, al priorizarse la imagen sobre el texto, este da carnalidad plástica a la ilustración. En el cuerpo de la docente están escritos fragmentos de narrativas de diferentes incidentes vividos, en una temporalidad diacrónica configurada por su hacer como docente de artes en su proyecto de cultura festiva. Cada fracción espacial de su "cabello" narra un acontecimiento o expresa un sentir relacionado con esta experiencia corporal. Por lo tanto, el orden de cada uno de los acontecimientos no tiene una linealidad temporal de causa y efecto, sino que la cohesión y coherencia narrativa está dada por el todo: "La soledad me hizo volver al circo".

La narrativa ilustrada hecha de fragmentos heterogéneos es dinámica al posibilitar diferentes modos de lecturas. El lector puede comenzar a leer los fragmentos relacionados con su experiencia festiva actual (cabello – margen derecho) o puede leer el recuerdo nostálgico de una experiencia vivida sintetizada en preguntas (cabello- margen izquierdo). Puede leer desde el caligrama de la parte inferior (derecha) del blusón, para reconocer algunas marcas en el cuerpo; o puede leer al otro lado para encontrar lo significativo de la experiencia festiva. En el caso del corporrelato 28, *Crónica de la enfermedad*, la propuesta visual es una lectura circular en espiral que gira en torno de la cabeza grande de la profesora. *"La cabeza me da vueltas"* es la metáfora que sintetiza la intensidad del malestar en el lenguaje y la ilustración la sintetiza en la experiencia visual del acto de leer, dando vueltas a la cabeza que adolece.





Corporrelato 28 Corporrelato 27

En el corporrelato 27, la tipografía y el orden espacial del texto propone otro modo dinámico de lectura: Al seguir la narración se va actualizando la línea recta que forma una figura cerrada en el texto, como el tren que va pasando sobre los rieles ya trazados en su camino, en cuyo centro está la ilustración del cuerpo frío de la docente quien ha recibido un mensaje por whatsapp mientras conversaba con un estudiante. El acto performativo de la lectura es nada más ni nada menos que el acto de seguir visualmente lo que significó el fin de su hogar, de esa vida doméstica que no se habla cuando se encarna el cuerpo docente ni mucho menos en la escuela. Estas tipologías de escrituras evidencian la capacidad creativa de la profesora para crear sus corporrelatos y provocar experiencias visuales de lectura. La sedimentación de la narración tradicional es renovada con nuevas las nuevas formas visuales de narrar la experiencia del cuerpo docente.

Finalmente, en el corporrelato 29 (Show must go on…) podemos ver claramente una interacción complementaria entre texto e imagen. La ilustración se torna significativa al continuar la temporalidad del texto para ofrecer información nueva y relevante sobre el cuerpo

del docente. La tensión entre la indisposición del cuerpo y el deber docente. El texto narra una tensión inicial: un cuerpo que se aqueja de su malestar corporal es interrumpido por su deber: tiene clase con 801.

La ilustración continúa la temporalidad de las acciones, ampliando el significado de la indisposición corporal frente al compromiso laboral: de cara a sus estudiantes, la maestra sonríe mientras oculta el padecimiento. La información ilustrada aporta un carácter sarcástico o irónico del cuerpo del docente: Ante la crisis de la soledad, el cuerpo del docente debe reír. Los docentes también lloran, a escondidas, pero lloran.

5.2.1 Experiencias en común, configuraciones diversas

La lectura de los distintos corporrelatos permite identificar temas en común, pero con tramas distintas. Las historias evidencian que, si bien la experiencia es personal, no es única en el rol docente. Al encarnar un rol sociocultural en una institución como la escuela, las experiencias suelen ser compartidas dadas las características del dispositivo escolar y las acciones de sus agentes. Por lo tanto, podemos reconocer que las tramas desarrollan temas en común, sin embargo, sus configuraciones son distintas, dadas las condiciones y propiedades temporales de la experiencia docente y los modos propios de cada configuración. Tal es el caso de los corporrelatos 2, 3 y 21 que abordan las vivencias de un cuerpo docente homosexual en la estructura heteronormativa de la escuela. No obstante, las distintas situaciones narradas permiten abordar una condición del cuerpo desde diferentes perspectivas y hechos. Otro ejemplo son los corporrelatos 1 y 4, las docentes vivieron situaciones similares en la profesión: ser un cuerpo expuesto a los ojos y poder de sus colegas en la reunión de profesores. No obstante, la manera como se encadenaron los acontecimientos, fines y medios difieren la una a la otra, lo que revela los diferentes mecanismos y formas de configuración de las experiencias y de las tramas.

5.2.2 La temporalidad de los acontecimientos causales de las marcas en el cuerpo

La cualidad pre-narrativa de la experiencia humana permite un anclaje de la vida en el relato. De acuerdo con Ricoeur (2006), es gracias a la cualidad pre-narrativa de la experiencia que tenemos el derecho a hablar de la vida como una historia aún no contada, en busca de relato y narrador. Esta comprensión no solo requiere de una familiaridad con la red conceptual del actuar humano y con sus mediaciones simbólicas, sino que se prolonga hasta el reconocimiento en la acción de las estructuras temporales como cualidad narrativa de la experiencia. El reconocimiento de las estructuras temporales de la acción en los corporrelatos está relacionado con los acontecimientos que han sido la causa de las marcas en el cuerpo. Estos reconocimientos han sido configurados desde dos temporalidades: sincrónica y diacrónica.

La primera, al estilo de anécdota, narra un acontecimiento específico, sincrónico y significativo para el docente que dejó una marca en el cuerpo. En este grupo, podemos observar, como ejemplos, los corporrelatos que narran las heridas causadas en la reunión de profesores, el nudo en la garganta en la clase de religión o el asombro de convertirse en otro después de que un estudiante lo llamara "gusano". Lo sincrónico en el corporrelato está determinado por distintitos caracteres temporales que sitúan el acontecimiento en la historia cronológica del profesor. Estos caracteres ilustran una temporalidad *distante* o *próxima* de "eso qué pasó" en la vida del docente con el momento de la escritura del corporrelato (presente del pasado). Esta recuperación es posible gracias a que sus marcas son aún perceptibles en el cuerpo del docente, sin importar la distancia temporal entre el acto de configuración y el acontecimiento. En algunos casos, la marca se percibe casi en su misma intensidad:

> *Pienso en lo ilógico que es recordar aquello que había sucedido seis años atrás y que todavía me persigue, abriendo las heridas de nuevo.* ***(Corporrelato 4)***
>
> *Al siguiente año de haber llegado a trabajar al colegio público, llegó una nueva rectora.* ***(Corporrelato 24)***
>
> *Recuerdo cuánta emoción generaba ese primer día de colegio a mis cortos 5 años. Me emocionaba la idea de colocarme mi uniforme, el olor de cuadernos y lápices nuevos, mi lonchera de color rosa pálido en la que llevaría un poco del amor de mi madre al que sería mi "segundo hogar".* ***(Corporrelato 27)***

De la misma manera, se pueden identificar acontecimientos próximos al acto de configuración de la trama, a partir de caracteres temporales como:

> *Anoche, a las 7:30 p.m., recibí una llamada de una profesora de tercero…* ***(Corporrelato 14)***
>
> *Son las 8:40 am y ya con dolor de cabeza.* ***(Corporrelato 16)***
>
> Hoy me desperté con mi corazón profundamente lastimado. Ayer fue un día difícil en el colegio. ***(Corporrelato 1)***

La segunda manera de aprehensión del tiempo vivido en la trama narrativa ha sido configurada como una breve historia de vida del docente en la cual se narran acontecimientos reiterativos o con una prolongación temporal, con posibles repercusiones en el presente. A diferencias de los acontecimientos sincrónicos, éstos son recuperados de manera diacrónica y evidencian cambios corporales continuos que van experimentando los y las docentes. Estas experiencias están relacionadas con la rutina, con problemas de salud que se complican con los años, con la evolución de un proyecto pedagógico, con el proceso de formación docente, entre otros. Un ejemplo es el corporrelato 13, la profesora Katherine narra el padecimiento de alteraciones en su salud, causados por el estrés. Así como el corporrelato 19 narra la trasformación corporal del docente Neto a causa de una enfermedad en el colon. Para identificar dichas diacronías, es necesario reconocer los caracteres temporales utilizados para mimetizar la experiencia temporal. Por ejemplo,

> *En menos de 6 meses había pasado de pesar 87 a 70 kilos, el colon me había empezado a fallar.* ***(Corporrelato 19)***
>
> *Soy titular del curso 402 y llevo a cabo un proyecto de aula cuyo eje central es la convivencia. Llevo más de 6 años trabajándolo, pero cada vez más exhausta.*
>
> ***(Corporrelato 12)***

Las temporalidades diacrónicas y sincrónicas nos permiten reconocer que hay una relación temporal entre la acción docente y las marcas en el cuerpo. En otras palabras, hay marcas corporales causadas por la rutina o por un acontecimiento específico en labor docente. Finalmente, se puede identificar configuraciones temporales en la narrativa que transitan de lo diacrónico a lo sincrónico para situar un acontecimiento significativo en la vida del docente.

Este juego de temporalidades evidencia el cambio repentino de la condición corporal, debido a un acontecimiento imprevisto que altera el estado que se vivenciada. Un ejemplo de esta transición se observa en el corporrelato 22:

> *Había pasado un par de meses y aún no lograba encajar en mi nuevo trabajo. Temía salir de la sala de profes y recibir un balonazo, un golpe o una amenaza. Hasta que un día decidí salir del edificio y atravesar el patio de juegos para ir a la cafetería.*

En este ejemplo, la temporalidad inicial del relato es diacrónica, al indicar un modo rutinario de *ser* en el pasado: *"Temía salir de la sala de profes"*. Sin embargo, esta línea temporal de *ser* es interrumpida por otra acción: "*un día decidí salir*", cuyas consecuencias transformaron la condición anterior. Esta transición temporal revela la peripecia, al narrar las acciones de conversión de sucesos que transforman la experiencia corporal del profesor: pasar del temor a la confianza.

El reconocimiento en la acción de estructuras temporales permite recuperar las experiencias del *cuerpo-que-somos,* enmarañadas en la biografía viva del profesor, a través del acto de construcción de la trama narrativa. Una vez configuradas quedan atrapadas en la mimesis narrativa. Aquello que vivió ayer el narrador seguirá siendo ayer en el relato, aunque en la vida viva del docente hayan pasado tres años. Esta es la diferencia entre la identidad narrativa configurada en el corporrelato y las identidades dinámicas de la vida viva; de ahí que algunos, tres años después, sean otros y no se reconozcan en dichas narraciones. Volviendo al corporrelato, la trama narrativa no solo configuró la temporalidad de los acontecimientos, sino también la temporalidad del momento de la escritura, lo que permite reconocer la marca (aún percibida) y la distancia temporal entre el presente de la escritura y el pasado vivido. Se dio a luz una historia que antes no había sido contada, gracias a la ruta de las marcas en el cuerpo.

5.2.3 La inteligibilidad del cuerpo en la configuración de sus acciones

Ya hemos puesto en evidencia que el corporrelato es un acto creativo gracias al proceso de configuración de la trama. A su vez la trama narrativa imita la acción de los hombres que actúan; pero no en el sentido platónico de copia, sino en el de producción de algo: la disposición creativa de los hechos o las acciones en la trama (Ricoeur, 2004). De ahí que el cuerpo del docente sea inteligible en la trama narrativa a través de la narración de sus acciones. Por lo tanto, la narración de la acción da cuenta de la identidad narrativa del docente, en cuanto "la

narración identifica al sujeto en un ámbito eminentemente práctico: el del relato de sus actos" (Ricoeur, 2004, p.27).

Observemos con detalles este análisis en el corporrelato 22 (*El reto)*. La narración en primera persona hace del docente el personaje principal de las acciones a narrar, así como receptor de las acciones de los otros, en una dinámica de interacción. El relato comienza a poner en escena un docente que tiene dificultades para encajar en su nuevo trabajo y, por lo tanto, prefiere permanecer en la sala de profesores para evitar ser agredido.

> *Había pasado un par de meses y aún no lograba encajar en mi nuevo trabajo. Temía salir de la sala de profes y recibir un balonazo, un golpe o una amenaza.*

Esta primera narración revela un cuerpo que no ha encontrado la manera de reconocerse y ser reconocido por los otros como docente en el escenario escolar. Si bien han pasado un par de meses, el docente manifiesta inseguridad y temor en el contexto escolar, prefiriendo limitar su corporeidad a la sala de profesores, lugar fronterizo entre los docentes y estudiantes. Lo anterior supone que hay una amenaza al otro lado de la frontera: los estudiantes. Temer salir y estar expuesto a un balonazo, un golpe o una amenaza, presenta al docente como un sujeto desconfiado, frágil, susceptible de ser vulnerado por la acción de los estudiantes. En la otra cara de la moneda, los estudiantes son concebidos como cuerpos agresores, capaces de pasar por la autoridad del docente y causar daño. Al seguir la historia, la identidad narrativa transmuta cuando llega la sorpresa y, con ello, la percepción del cuerpo del profesor.

> *Hasta que un día decidí salir del edificio y atravesar el patio de juegos para ir a la cafetería. Cuando iba pasando junto a un grupo de niños que saltaban lazo, uno de ellos me invitó a saltar, pero antes de responder, otro chico, delgado y pecoso, le dijo a su compañero que no perdiera el tiempo, pues yo no aguantaría ni dos saltos.*

En consecuencia, el imaginario que tenía el docente sobre los estudiantes se deshace por el cuerpo lúdico e infantil que invita a jugar, a través del desafío, al maestro.

> *Sorprendentemente no me sentí ofendido, sino que tomé el comentario como un reto. Entonces, me apunté la bata y aseguré el celular en un bolsillo apretado. Luego me dispuse a saltar como hacía años no saltaba.*

Agua, sal, pimienta, candela
¿Cuántos años tiene su abuela?

Uno, dos, tres, cuatro, cinco…

Los niños contaban a coro y la cuerda me rodeaba a tal velocidad que no lograba verla y tenía que seguir brincando por inercia. El coro gritaba cada vez más emocionado y el juego terminó solo cuando quienes batían el lazo se cansaron de hacerlo. Gritos de triunfo y brazos arriba con puños de victoria. No me había fijado antes, pero mientras saltaba, estudiantes de todos los cursos habían llegado a ver la hazaña y celebraban conmigo la victoria.

En la contingencia de la vida escolar, el docente encontró la manera de encajar en su nuevo trabajo y, de paso, transformar significativamente su experiencia corporal: de un cuerpo inseguro a uno que se reconoce y es reconocido por los estudiantes como docente. La confianza que necesitaba el docente para transformar la consciencia de sí y su condición corporal docente llegó a través del juego, fuera del aula de clase. La corporeidad espacial y social se amplió, al no reducirse a la sala de profesores. Podemos saber, a través de las acciones narradas, que el docente pasó a ser un héroe de la escuela, tal como los héroes que nos han narrado, cuyas hazañas logran un cambio de fortuna, de la desdicha a la dicha.

Es increíble, pero de ahí en adelante me saludaban sonrientes por el pasillo, chocaban las cinco y yo sentí que era un profe nuevo, totalmente diferente al prevenido y malhumorado que había sido en las últimas semanas.

Podemos evidenciar otro ejemplo en el corporrelato 5. Si nos preguntamos cómo aparece el cuerpo del docente configurado en la trama, las acciones narradas nos responden la pregunta.

Llego al salón, tomo un tinto y me dirijo a los niños. Ellos me miran, o por lo menos algunos, sigo hablando y cuando me doy cuenta de que no todos están prestando atención, me enojo. Entonces hago dos movimientos: primero lanzo una mirada fija y espero que el otro se voltee y me mire; cuando veo que no funciona, lo llamo por su nombre y le hago saber que lo estoy mirando y que necesito que me preste atención. Sin embargo, hay momentos en los que, a pesar de todo, los niños continúan hablando. Entonces, lanzo un grito muy fuerte, me enojo, hablo más duro, mi ceño se frunce y mi cuerpo está en posición de ataque, camino rápido, voy traigo una silla y me siento al lado del niño que no escuchó lo que le dije mientras sigo mirando a los otros.

Lanzo de nuevo otro grito y golpeo fuertemente la mesa.

Todos se quedan callados.

La manera de configurar las acciones en un todo completo y singular, hace de la corporeidad de la docente un todo inteligible: una docente autoritaria que ha desbordado rudamente su corporeidad para centrar la atención de los estudiantes en sí misma, en un momento de su actividad docente. La falta de atención de los estudiantes, la han alterado. En consecuencia, ella encarna uno de los ritos del cuerpo autoritario para recuperar las condiciones de disciplina de la clase (Villalba, 2015). La docente comienza con la acción más sutil (mirada fija), y continúa con otras que aumentan la intensidad corporal hasta el efecto sorpresivo: el grito seguido de un golpe fuerte sobre la mesa. En este performance, la docente utiliza todo lo corporal a su alcance para disponer los cuerpos de los estudiantes en una metodología de transmisión, tan saturadamente narrado como saturadamente vivido. La narración de las acciones revela un cuerpo centrado en sí, describiendo paso a paso una secuencia de acciones en donde ella es la protagonista de lo que pasa en el aula. La energía corporal es centrífuga, es decir, su corporeidad es proyectada a los otros de modo rudo y áspero. La proxemia entre la docente y los estudiantes se va reduciendo a medida que aumenta su enojo, casi tocando la corporeidad de los otros con la intensidad de su emocionalidad. Finalmente, la pregunta por el ser cuerpo docente se contesta narrando una historia. En este caso, la identidad narrativa no corresponde a una historia de vida, sino episódica y, por lo tanto, no se puede interpretar como una identidad inmutable o total de la subjetiva del docente, sino como un modo de ser docente en situaciones específicas.

Cuando me pongo muy enojada […] me convierto en otra, no siempre estoy jovial.

Si seguimos el relato de las acciones, después de la tormenta viene la calma y con ella, el cambio de la corporeidad docente:

…hasta que algún estudiante suavemente se acerca y me pregunta si está bien. Cambio el tono y le hablo suave.

5.2.4 La configuración de la identidad narrativa de ser cuerpo docente

Ya hemos abordado en el punto anterior que el cuerpo del docente se hace inteligible en la trama narrativa a través de la configuración de sus acciones. Además, que el relato de sus acciones da cuenta de la identidad narrativa del docente, como una identidad episódica

configurada por las circunstancias de los acontecimientos, las misma que configuran la experiencia corporal. De modo que hay un fuerte vínculo entre cuerpo e identidad docente. En el corporrelato la identidad narrativa es corporal pues contamos historias para dar cuenta del *cuerpo-que-somos,* es decir, de los modos como nos vinculamos corporalmente con el mundo, con los otros y con nosotros mismos como sujetos docentes. Podemos decir que, si un solo corporrelato da cuenta de una identidad narrativa, varios corporrelatos darán cuenta de diversas identidades narrativas que asume el sujeto docente en diferentes acontecimientos y escenarios de la vida escolar. Ampliemos esta comprensión con los siguientes ejemplos.

Empecemos por los docentes que escribieron un corporrelato. Podemos sugerir, a partir de las identidades narrativas de los corporrelatos 1 y 3, que las docentes han sido víctimas de agresión verbal por sus colegas en el mismo espacio institucional (la reunión de docentes), en complicidad de los coordinadores, y que el padecimiento vivido causó un inmenso dolor en el *yo docente* y una herida emocional que fracturó las relaciones colegiales con los colegas y se marcó profundamente en el cuerpo. Esto es todo lo que sabemos de la identidad narrativa de las narradoras docentes, aunque en el mundo de la vida, dicho padecimiento sea una experiencia más de las innumerables experiencias que han re-configurado su subjetividad. No obstante, dicha identidad narrativa es significativa para comprender una de las distintas experiencias que componen el mundo de la vida de la profesión docente. Por otro lado, tenemos el caso de un docente quien narró los temores de enfrentar sus primeras prácticas como "docente gay". Ser docente no fue su vocación de infancia ni de su juventud, sino el resultado de no tener muchas opciones en la vida. En consecuencia, la ansiedad lo acompañó en el proceso de formación profesional y en sus primeras experiencias docentes, pues tenía miedo de repetir el mismo *"infierno"* vivido como estudiante -el acoso escolar por ser *"amanerado"*- en el rol docente. Afortunadamente, el sujeto descubrió que tenía potencial para ser un buen docente y sus primeras prácticas no fueron tan traumáticas como imaginó. El sujeto resignificó su cuerpo docente.

Hasta aquí es sencillo reconocer que la identidad narrativa identifica al docente en el relato de sus actos y, en consecuencia, podemos preguntar qué carácter del cuerpo docente presentan sus acciones en un ámbito práctico (Ricoeur, 2004). No obstante, en el caso de los docentes que escribieron varios corporrelatos, estos revelan que sus acciones e identidad narrativa varían con los acontecimientos y los escenarios de las transacciones humanas. Por lo tanto, podemos considerar los distintos corporrelatos creados por un docente como discordancias entre la concordancia de la identidad narrativa; historias [aún] no contadas que

se encajan en un hilo conductor: el *ser* docente. El *cuerpo-que-somos* en la labor docente es la concordancia que nos permite vincular los distintos corporrelatos e identidades narrativas al mismo docente narrador. Veamos los siguientes ejemplos.

La profesora Alejandra, corporrelatos del 5 al 8, no duda en reflexionar sobre lo que significa ser cuerpo docente. Pareciera que ser maestro encierra una forma de mirar, de vestirse, de hablar, de comportarse... de acuerdo con la disciplina o nivel educativo de enseñanza. Para ella no ha sido fácil encarnar el cuerpo del docente. No había nacido para serlo y, ahora, es más difícil esconderse. De lunes a viernes debe actuar el libreto de un acto performático llamado maestro: ocupar un espacio en el aula, abrir su caja torácica para hablar, mostrarse de todas las formas posibles: amable, fuerte, serena, firme. En ocasiones, cuando los estudiantes no atienden en clase, se enoja de tal manera que desborda su corporeidad bruscamente para llamar su atención. Ser maestra le hizo comprender que su cuerpo ya no pertenece al mundo de lo privado, sino que sus acciones están expuestas a los ojos y valoraciones de los otros. Bien recuerda que algunos de sus colegas la tildaron de loca por su comportamiento, pues lo único que se ceñía a la imagen era la bata blanca. Sin embargo, ha aprendido a moldear su cuerpo al cuerpo de la profesión.

Los corporrelatos de la profesora Katherine (del 9 al 8) revelan una docente de primaria éticamente comprometida con su profesión. A tal punto que su acción es la margen de valoración de la acción de los otros. Así sus relatos narran su participación en el paro de docentes, en la implementación de su proyecto pedagógico, en la asistencia nocturna a estudiantes que no son sus estudiantes… Del mismo modo, expresan sus pensamientos y sentimientos de reproche cuando los docentes no participan en el paro o no se compadecen de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Ella está convencida que vivimos en una sociedad narcisista que no le permite salir de su zona de confort, ver las injusticias y luchar por la dignidad de los estudiantes y de la profesión. Sin embargo, este compromiso con su vida docente ha devenido en estados de estrés y ansiedad que la han tenido incapacitada. Pero ella se mantiene siempre firme con su responsabilidad. Los corporrelatos de Katherine permiten reconocer que las experiencias docentes son como los bombones: de colores, duces y amargos.

Los corporrelatos del profesor Neto, del 18 al 24, revelan la experiencia corporal de un docente joven de ciencias de sociales en una institución tradicional donde gran parte de los docentes son “antiguos”. Con los colegas y el rector, el docente aprende las matrices narrativas que han modelado su experiencia docente. Aprende a encarnar el cuerpo del docente con “mano dura” y “paso firme”, convencido de que superará los miedos que sus colegas le inculcaron al

referirse a los estudiantes, de manera peyorativa, como “salvajes” que se “la van a montar”. Ser “nuevo” y “joven”, lo ponen en desventaja con los docentes antiguos, quienes le asignan la carga de religión por “falta de experiencia” y porque nadie la quiere tomar. Afortunadamente, el profesor reconfigura su experiencia inicial y vence el miedo con los estudiantes desde el juego. No obstante, en la docencia aparecen las contingencias de la vida escolar, como el día en que un estudiante le gritó “gusano” en clase, sacando lo monstruoso de sí; o cuando el colón le comenzó a fallar por estrés laboral, perdiendo 17 kilos de masa corporal; o cuando terminó la clase de religión con un nudo en la garganta, al silenciar su identidad homosexual.

Estas identidades narrativas diversas sobre el cuerpo del docente nos dejan entrever que la identidad de los docentes no es inmutable, unitaria y esencialista, sino que se ajusta a las circunstancias, la temporalidad, las condiciones y acotamientos de la existencia con los otros. Vale la pena retomar la comprensión del cuerpo de Erving Goffman (1997) para ampliar esta percepción, el cuerpo y la máscara es constitutivo en la presentación del yo en la vida, su identidad es precaria y sujeta a cambios. En los diferentes espacios de interacción del contexto social, el sujeto asume roles con el objetivo de convencer a un público de su actuación. Por lo tanto, es un sujeto plural y dividido en los múltiples roles que desempeña a diario.

Las acciones de los docentes, en las circunstancias que determinan las transacciones humanas en la vida escolar, constituyen las identidades narrativas. De ahí que la docente pueda ser dulce y suave en la relación pedagógica con un grupo de estudiantes, y ser áspera y dura con otros. Esta es la comprensión que obtenemos cuando los docentes configuran distintas experiencias en los corporrelatos. Cada uno narra una situación específica de la diversidad de la acción de ser cuerpo docente.

> La historia narrada dice el quién de la acción. La identidad del quién no es pues, ella misma más que una identidad narrativa. Sin el recurso de la narración, el problema de la identidad personal está, en efecto, condenado a una antinomia sin solución: o bien se piensa un sujeto idéntico a sí mismo en la diversidad de sus estados, o bien se sostiene [...] que este sujeto no es sino una ilusión sustancialísta. (Ricoeur, 2004, p.28)

De acuerdo con Goffman, el cuerpo del docente es un cuerpo que ha sido experimentado, producido, sostenido y transformado en un sujeto-cuerpo. Razones para afirmar que la subjetividad en el rol docente es un acto de «encarnación», de experimentación y expresión corporal (D’Angelo, 2016). Los corporrelatos narran situaciones de interacción donde el cuerpo asume roles y acciones en constante tensión con las matrices narrativas y

morales de la profesión; “dado que la máscara que la sociedad le ha entregado al individuo, le puede ser retirada en cualquier momento si no demuestra ser «digno» de ella” (p.395). Desde esta perspectiva, podemos comprender por qué el docente joven aprendió a ser profesor con “mano dura” y “paso firme”; por qué la profesora comprometida con su profesión reprocha las conductas “no aprobadas” de algunos colegas; por qué la docente se enoja cuando sus estudiantes no le prestan atención mientras ella habla; por qué los colegas tildan de loca a la docente cuya apariencia no corresponde a la del gremio.

5.2.5 La anagnórisis y el pathos en las experiencias narradas

Si bien la Anagnórisis ha sido definida por Aristóteles como un acto de reconocimiento, es decir, el paso de la ignorancia al conocimiento que en la trama ejerce una fuerza en el cambio de fortuna de los personajes y de las acciones (la peripecia), para los corporrelatos este reconocimiento está relacionado con el cuerpo del docente, a través de sus características y marcas corporales, como de sus acciones. Este paso de la ignorancia al conocimiento del *cuerpo-que-somos* está mediado por un agente (otro docente, un estudiante, el rector…) o por la acción autorreflexión del profesor cuyo auto-reconocimiento llega como un acto ilustrador de su cuerpo docente. En el primer caso, tenemos como ejemplo el corporrelato 11 que narra el encuentro de una docente, con malestares psico-somáticos, con el siquiatra. Él le revela un nuevo diagnóstico de su realidad corporal: “la depresión” y, en consecuencia, le indica que debe internarla en la clínica. Esta situación advierte un cambio de fortuna en la docente, quien reacciona rechazando el diagnóstico y reafirmando sus derechos como paciente. Esta actitud ante el nuevo panorama logró cambiar su posible destino.

> *Llegó el día de la cita a psiquiatría, honestamente pasar por allí fue una porquería, el médico parecía más inestable de lo que yo podía estar, realmente la cita fue horrible. El “doctor” me preguntaba, me cuestionaba, me obligaba a decir que estaba deprimida. No aguanté y solté el llanto. Entonces este señor optó por decirme que debía hospitalizarme. No sé qué pretendía, yo no consideraba estar TAN MAL mentalmente, el caso fue que le respondí que conocía mis derechos y él estaba errado, que me estaba presionando y no lo iba a permitir. Me incapacitó un mes.*

Por otro lado, en el corporrelato 21, un profesor narra la primera reunión de profesores organizada por una rectora nueva, que había llegado prevenida con los docentes y utilizó la reunión para hacer una serie de advertencias. Después que el docente pide la palabra para hacer

una precisión, la rectora lo identifica por su nombre y agrega: "*se está comportando como el niño rebelde de la clase"*. Dicho acontecimiento ya le señalaba el horizonte de su experiencia: el cambio de la dicha a la desdicha en la escuela. Tal como el profesor lo sintetiza:

Había sido identificado, clasificado y etiquetado. Lo que vino después fue persecución.

De igual modo, la anagnórisis se evidencia como un acto de auto-reconocimiento. El paso de la ignorancia al conocimiento del cuerpo o de la experiencia corporal deviene como un acto reflexivo después de una secuencia de acciones del docente. Comúnmente, este acto de auto-reconocimiento está acompañado de una valoración personal, producto de la evaluación de sus acciones en el rol docente. Estos ejemplos lo podemos observar en los corporrelatos 5 y 23 cuando los docentes, después de desbordar su poder autoritario hacia los estudiantes, se desconocen como si fueran otro sujeto: un extraño en su biografía docente. Si bien ya hemos dicho que no existe un solo modo de ser cuerpo docente ni máscara inmutable en la identidad docente, a veces aparece algo nuevo del *cuerpo-que-somos* o *que-estamos-siendo* que nos sorprende y que, al ser perceptible para sí, se nos hace difícil de engranar en el relato de nuestra vida. Tal como lo describe un profesor,

Me había convertido en alguien totalmente desconocido para mí. ***(corporrelato 23)***

Entre las partes de la narrativa descritos por Aristóteles en su poética (anagnórisis, peripecia y pathos), el pathos está referido al padecimiento de los personajes producto de las acciones humanas o cambios de fortuna (peripecia), lo que produciría efectos de compasión y temor entre los espectadores. Aristóteles reconoce que el *pathos* es un ingrediente de la imitación o de la representación de la praxis humana (Ricoeur, 2004, p.101) en las tramas narrativas. Esta consideración de la cualidad emocional no es indiferente a la pregunta por el ser cuerpo docente, el padecimiento del docente es un asunto netamente corporal. Esta es la razón, por la cual, gran parte de las marcas en el cuerpo de los docentes son huellas de experiencias dolorosas de un cambio de fortuna a la infortuna a causa de la acción de los otros. Los corporrelatos de las docentes que sufrieron las agresiones de sus colegas en reuniones de profesores son ejemplos del padecer del cambio de fortuna. El corporrelato de la docente cuyo enojo modela la intensidad de la corporeidad autoritaria en la clase. Y en el profesor que ganó el reto de saltar lazo, el éxtasis vivido transformó la consciencia corporal de la experiencia escolar. Las emociones y los sentimientos modelan los cuerpos y la experiencia corporal y contribuyen a resignificar la experiencia vivida y la relación con los otros. De ahí que interroguemos las acciones de los otros en la unidad de la vida moral (MacIntyre, 2004).

> No podemos desligar las emociones de sus vínculos morales, de la propiedad o no de sus expresiones socialmente construidas y legitimadas, de sus lazos con las instituciones, normas y valores que las informan. En esa medida, las emociones tienen siempre un referente constitutivo público, compartido, una comunidad para quién y por quien las emociones adquieren su sentido. (Ramírez Goicoechea, 2001, p.188)

El pathos no solo se configura en los corporrelatos como una parte de la experiencia vivida, sino también como el acto de poner en juicio las acciones de los otros desde la perspectiva del narrador. La perspectiva del narrador está determinada por las matrices morales de su cultura, las mismas que regulan la vida escolar y las acciones en la profesión. Finalicemos con estos ejemplos.

> *Cuando me estaba insultando, parecía que los ojos se le fuesen a salir de órbita, como en los dibujos animados del "pájaro, y yo sentía que el mundo se me caía encima. La coordinadora calló dejando que me tratara como lo peor, mientras las miradas de todas mis compañeras querían decir ¡Culpable! ¡Culpable! Me sentí como la mujer a la que querían apedrear.* ***(Corporrelato 4)***

> *Al coordinador le dije que la manera como se organizó la reunión no fue adecuada porque fue un señalamiento por parte de tres compañeras hacia mi trabajo y no un espacio donde todas tuviéramos la oportunidad de decir en qué fallábamos, porque todas hemos fallado. En cambio, esta reunión terminó siendo la exposición de un memorial de agravios que tenía nombre desde el inicio.* ***(Corporrelato 1)***

> *El caso es que como se llevaron al niño, no pude darle comida, solo había comido el refrigerio de la mañana (según la profesora de la tarde). Esto me pareció el* ***COLMO*** *¿Será que un docente se empobrece si compra un almuerzo para ofrecerlo a un estudiante?*
>
> *¡Estoy indignada!* ***(Corporrelato 15)***

5.2.6 El uso del lenguaje figurativo para sintetizar la experiencia del cuerpo

Ya hemos advertido en los ejemplos anteriores que el cuerpo se hace inteligible en la trama narrativa a través de la narración de sus acciones. La acción tiene carne cuando es correspondida a un agente o a quien la padece, en este caso, a sujetos docentes. Por ejemplo,

en *el corporrelato 24,* podemos imaginar que el estudiante que retó al profesor a saltar es un chico "extrovertido y confianzudo" gracias a la narración de sus acciones, no todos los estudiantes tienen la iniciativa de hacer tan descabezada proposición a un docente de sociales que apenas conoce. No obstante, no es todo lo que sabemos de él, adicionalmente, se revelan rasgos de la apariencia física del agente provocador del efecto sorpresa: "era pecoso y delgado". La revelación de rasgos físicos del cuerpo o de cualidades de la experiencia corporal contribuyen a la inteligibilidad del cuerpo docente, al aportar información que permite al lector imaginar la apariencia física, el cambio corporal y el carácter del sujeto en la experiencia narrada. Veamos algunos ejemplos:

> *A Frida le preguntaban los niños en la calle por el circo… Era tal vez su forma de vestir, su forma de peinar, el mico en su hombro… no sé".* **(Corporrelato 30)**
>
> *Un buen día sentí un adormecimiento prolongado en la cara y parte del cuello, el neurólogo me dice que debo cuidarme de una parálisis facial".* **(Corporrelato 11)**
>
> *En ese momento era una persona insegura, incomoda en su papel de maestra, desquebrajada, asustada y temerosa".* **(Corporrelato 4)**
>
> *Como mi recuerdo fue más negativo que positivo, empecé a tener momentos de mucha ansiedad: una sensación de intranquilidad acompañada de algunos "corrientazos" que arrancan en el estómago y recorrían todo el cuerpo. Esta fea sensación se mantuvo durante buena parte de la carrera y se avivó durante mis primeras prácticas.* ***(Corporrelato 2)***

En ocasiones, el lenguaje directo parece ser insuficiente para exteriorizar la experiencia del ser cuerpo docente. Razón por la cual, los docentes utilizan el lenguaje figurativo, expresiones simbólicas que resultan ser un recurso en el acto de sintetizar la experiencia vivida en la trama narrativa, al aportar niveles complejos de significación del ser cuerpo docente y de la experiencia corporal. Aquí recuperamos la categoría *Metáforas corporales***,** propuesta por Martínez y Gonzales (2016), para subrayar las metáforas que utilizaban los estudiantes para describir las primeras experiencias corporales como docentes. La metáfora corporal contribuye a hacer inteligible el cuerpo en la narrativa y, al mismo tiempo, hace que los "aspectos corporales pasen a un primer plano de la conciencia de forma más evidente" (Martínez y Gonzales, 2016, p.260). Si volvemos a los postulados de Ricoeur (2004), comprendemos que estos aspectos corporales no se expresan de manera directa (literal), sino que para dar cuenta

de la experiencia vivida es necesario producir un nuevo sentido semántico: re-describir la realidad en el plano de "ser-como".

La capacidad de la innovación semántica instaura lo semejante entre dos cosas que en principio parecen distantes, pero cuya operación sintética de relaciones lógicas de referencia las hace más próxima. Esta síntesis no está desconectada del pensamiento ni de la acción ni está separada de la vida cotidiana; por esto, ya no se habla de figuras literarias sino de figuras retóricas, dado que "las metáforas se relacionan con nuestro sistema conceptual de manera que pensamos y experimentamos en forma de metáfora (Quintero Mejía, 2018, p.74). Por lo tanto, el uso de metáforas en los corporrelatos es la expresión sintética de aspectos, cualidades y valores referidos a la realidad del cuerpo docente. Veamos algunos ejemplos.

> *El cuerpo del maestro que ocupa un lugar dentro de ese espacio del aula, un cuerpo que actúa, soy el libreto de un acto performático llamado maestro".* ***(Corporrelato 8)***
>
> *Empezó a embargarme el miedo, no imaginaba que una mujer tan fuerte como yo estuviera pasando por aquello. Me he considerado muy fuerte, pero todo se estaba yendo al hueco".* ***(Corporrelato 11)***
>
> *Solo atiné a decirle que era muy valiente y elocuente. Luego me fui con un nudo en la garganta.* ***(Corporrelato 18)***
>
> *Solo una persona dijo algo al verme tan desosegada, acabada, vuelta nada. Como por hacerme sentir bien, pero ya todo se había consumado, había pasado, ya no había nada que hacer. Después del ojo afuera no hay Santa Lucía que valga.* ***(Corporrelato 4)***

Si bien la categoría *metáforas corporales* refiere a la diversidad de expresiones figurativas posibles para crear nuevos significados respecto al cuerpo, relacionamos otras formas figurativas de desplazamiento semántico recurrentes en los corporrelatos. Empecemos por la *Metonimia*, la cual designa una referencia al cuerpo o la acción corporal a través de una reducción por relación de causalidad o dependencia. Un ejemplo, lo encontramos en el corporrelato 25, en el cual el rector utiliza los tropos *"Mano dura"* y *"paso firme"* para referirse al cuerpo autoritario en el rol docente.

Tras su presentación y bienvenida me advirtió que tenía que llegar con "mano dura" y "paso firme", pues los estudiantes de su institución no eran fáciles de manejar y me la iban a "montar" desde el inicio. ***(Corporrelato 21)***

La Sinécdoque es otro recurso figurativo, de la misma naturaleza de desplazamiento semántico que la metáfora y la metonimia, pero con una relación de inclusión e integración, es decir, podemos reconocer el cuerpo del docente o la experiencia corporal al designar: el todo por la parte (primer ejemplo) o la parte por el todo (segundo y tercero).

Todo duele: mi cuerpo, mi alma, mi espíritu, el cual se doblega haciéndome sentirlo en mis entrañas, como las ratas que escudriñan por todo lado. ***(Corporrelato 4)***

Ahora que soy maestra me es más difícil esconderme. Ya no puedo ocultarme entre las sillas, entre los rostros, entre los otros. ***(Corporrelato 8)***

Algunos compañeros me tildaron de loca por mi comportamiento, no daba con el perfil, estaba fuera de contexto, lo único que se ceñía a la imagen era la bata. ***(Corporrelato 7)***

La Ironía es otro recurso figurativo utilizado para significar valoraciones del cuerpo del docente o de su experiencia en sentido contrario respecto a lo que se narra. Esta contradicción de significados acentúa e intensifica el significado verdadero a valorar. Podemos ver un ejemplo ilustrado en el corporrelato 31: la ilustración pone en evidencia la máscara de una docente quien sonríe, mientras en sus manos su rostro llora. Otro ejemplo es la ironía referida al cuerpo de la profesora de preescolar que deviene del choque entre la idealización y realidad:

Pero creo que lo que más expectativa me causaba era conocer la profesora o casi mi segunda mamá […] mi segunda mamá, lucía grande, pesada y realmente no tan cálida como la habían soñado, al verme solo dijo: "siéntate allá", señalándome un pupitre frio y lejos de ella. ***(Corporrelato 25)***

La hipérbole es quizás uno de los recursos figurativos más reiterativos en los corporrelatos de los docentes; su objetivo es aumentar o disminuir, excesivamente, los significados relativos a la experiencia del cuerpo. El docente tiene la intención de transmitir la intensidad de lo vivido, cualidad que hace significativa la experiencia en su historia de vida y que amerita el acto de configuración en la trama. Veamos los siguientes ejemplos:

me sentí como Cristo, cada palabra que ella decía sentía como desgarraba la piel por pedacitos, pisaba mi nombre una y mil veces, mis ideas bonitas me las desdibujaba y lo que había hecho a nivel artístico me lo desbarataba en un segundo. ***(Corporrelato 4)***

En el 2014 el cansancio era indescriptible, la rabia por no poder descansar era enorme, los dolores seguían y aumentaban, pero tenía tanto trabajo entre el colegio y la universidad que no me daba tiempo para nada más". ***(Corporrelato 11)***

Era de esperarse que el desgaste físico y mental llegaba al límite: al término de mis nueve horas de trabajo, mi espalda, cintura y piernas pesaban como piedras; la cabeza palpitaba más fuerte que mi corazón, además de tener algunos de los síntomas de los mil virus que portan los niños: tos, dolor de garganta, vómito, diarrea, etc. ***(Corporrelato 26)***

La caricatura es otro ejemplo de lenguaje figurativo utilizados en algunos corporrelatos. La representación del cuerpo transita de la realidad al carácter pintoresco, un acto de la imaginación con un toque de ficción, al exagerar, ridiculizar o mofarse de las cualidades o acciones corporales del docente. En la interacción entre los personajes, la caricatura aparece como una locución satírica que desmitifica el cuerpo "sagrado" del docente para devolverle su humanidad (la dicha o la desdicha); al tiempo que revela una verdad subjetiva. Observemos estos casos:

"-profe, ¿sumercé sabe monociclo?

- No mi amor, yo en un monociclo sería como la osa de Madagascar 3 (risas). Si es cierto, yo no monto nada de eso, pero lo traigo aquí…" ***(Corporrelato 30)***

No sabía de qué hablaba ella. Cuando me estaba insultando, parecía que los ojos se le fuesen a salir de órbita, como en los dibujos animados del "pájaro loco", y yo sentía que el mundo se me caía encima. ***(Corporrelato 4)***

Días después de mi llegada, me encontré con un colega de educación física en la sala de profesores, […] que me preguntó:

¿cómo me había ido con los salvajes?

A lo que yo respondí que los profes se habían portado muy bien conmigo; agradeciéndole su preocupación. Seguí mi rumbo. Minutos más tarde comprendí que les había dicho salvajes a los profesores, sin ninguna intención...

(Corporrelato 28)

5.2.7 La presencia de la intertextualidad en la configuración de las tramas

Kristeva (1978) utiliza el término "intertextualidad" para evidenciar las relaciones entre un texto y otro: "todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto" (p. 70). Para la autora, un nuevo texto está en relación de citación, alusión, plagio… con otros textos que lo anteceden, renovando la sedimentación de la producción textual. En el mundo de la intermedialidad (Corrons et al., 2017), multiplicidad de textos se ponen en contacto a través de los medios que circulan en la sociedad. Artículos de prensa, anuncios de radio, reportajes televisivos, el cine, la música, las redes sociales… permiten que múltiples textos circulen por diferentes medios y participen en la génesis de otros.

> "Como puede apreciarse, la época actual, que Gilles Lipovetsky […] denomina sociedad de *autoservicio* o de información puede ofrecer, de manera inmediata y virtual, la relación entre todas las disciplinas que intervienen en un tema de estudio a través del buscador de imágenes o de palabras clave. Así, la disposición de referencias, imágenes, textos, enunciados y conceptos es prácticamente ilimitada...". (Macedo Rodríguez, 2008, p. 5)

Los corporrelatos de los docentes no escapan a esta realidad, la configuración de la trama incluye elementos producidos en otros textos que circulan por distintos medios para ampliar el significado de la experiencia de ser cuerpo docente, estableciendo interacciones de producción de sentido con otros textos para crear un nuevo sentido en la experiencia del lector. La creación de este nuevo sentido está condicionada a los conocimientos textuales previos del lector para configurar la relación. Por ejemplo, en la configuración de la trama narrativa del corporrelato 4, la docente utilizó significados bíblicos para re-significar su experiencia de padecimiento:

La coordinadora dejó que me tratara como lo peor, sentía la mirada de todas mis compañeras como si quisieran decir: ¡Culpable! ¡Culpable!

...no pude contener las lágrimas de todas las cosas que me decía y la forma en la que lo decía, me sentí como Cristo, cada palabra que ella decía sentía como desgarraba la piel por pedacitos, pisaba mi nombre una y mil veces.

...porque todas las personas que estaban allí me miraban como la mujer a la que querían apedrear como en el pasaje de la Biblia. Aunque he tratado de dejar de lado esa situación, no he podido.

Otro ejemplo lo podemos observar en el corporrelato 30, la profesora utiliza el personaje de *Sonya*[23] en el filme "*Madagascar 3"*, una osa amaestrada en un circo que monta un pequeño triciclo, para responder la pregunta del estudiante.

-profe, ¿sumercé sabe monociclo?

- No mi amor, yo en un monociclo sería como la osa de Madagascar 3 (risas). Si, es cierto, yo no monto nada de eso, pero lo traigo aquí...

Ilustración 9. Imagen tomada del filme Madagascar 3: De marcha por Europa.

Otro ejemplo lo podemos observar en el corporrelato 30, la docente comienza su corporrelato con la letra de la canción "*Frío de ausencia",* del compositor y cantante colombiano Gali Galeano[24]. Para un lector colombiano de clase popular, la narrativa no sólo lo

[23] Enlace del episodio del personaje en Youtube https://www.youtube.com/watch?v=WkQre2zPTQM

[24] Link de la canción en Youtube https://www.youtube.com/watch?v=RpGMV4Ze9ck

vincula con la letra de la canción, sino también con la sonoridad y con el sentir colectivo de una idiosincrasia colombiana.

La vi por última vez
aquella tarde
cuando mi alegría
poco a poco se alejaba
Y el pobre corazón
melancólico y cobarde
al contemplar tu rostro
callaba.
Sentí frio, y era el frio de la ausencia
sentí miedo, miedo del olvido
Que penetraba en mi cuerpo su presencia
y sentirme ante ella confundido.

Gali Galeano

Sentí frío, y era el frío de la ausencia. Sentí miedo, miedo del olvido. Me quedé allí con un chaparrón de realidad de esa vida doméstica de esa de la que no se habla.

-¿Qué pasó mi profe bella? Te quedaste blanca.

-Nada mi amor, algo aquí en el whatsapp.

Me sentí helada, desnuda, con las manos heladas. El estómago se encogió y supe que llega el fin de mi hogar, el de verdad.

Docente Frida

5.2.8 Algunos puntos a considerar sobre los corporrelatos

Primero, hemos evidenciado que el corporrelato hace inteligible el cuerpo del docente a través de la trama narrativa. La construcción de la trama narrativa es un proceso de síntesis de elementos heterogéneos y temporales de la experiencia viva de los docentes en una historia singular y completa. De este modo, el corporrelato abre un horizonte posible a la comprensión del cuerpo en la profesión tal como ha sido vivido por sus narradores.

Segundo, el *cuerpo-que-somos* en el corporrelato está vinculado con su identidad narrativa. Si comprendemos el *cuerpo-que-somos* en el rol a través del relato de sus acciones, no hay duda de que la identidad narrativa es corporal y está constituida por las circunstancias que determinan las transacciones humanas en la vida escolar. Por lo tanto, en los corporrelatos, el cuerpo del docente no es inmutable y esencialista, sino que está configurado por las circunstancias de los acontecimientos en las interacciones sensibles con los otros. Es de esta manera que podemos comprender que diferentes relatos de un mismo profesor parecen revelar distintas identidades narrativas de un mismo cuerpo docente. El cuerpo del docente es una

experiencia de la concordancia discordante, configurado en la concordancia de la identidad docente, pero discordante al vivirse en los distintos acontecimientos.

Tercero, si la trama narrativa de los corporrelatos imita la trama de la experiencia viva de los docentes, los corporrelatos revelan aspectos universales de la condición corporal docente a través de los aspectos anecdóticos. Dada la institucionalidad de la experiencia docente, la experiencia singular se vuelve conocimiento para ser compartida con los otros en el rol. Por lo tanto, como lectores, aprendemos algo sobre el mundo de los docentes y de sus experiencias corporales a través de los relatos particulares. Aprendemos a asociar acciones, pensamientos y comportamientos con la dicha y la desdicha en la profesión. Aprendemos con las narrativas a vincular las virtudes del cuerpo docente, así como las acciones y cualidades que son reprochables en la profesión. Aprendemos a imaginar posibles respuestas sobre "*qué haríamos si estuviéramos en el lugar de…"*. Aprendemos a confrontar las narraciones de la tradición docente con las narraciones personales, para renovar los marcos éticos de la profesión, como los profesores homosexuales que aún padecen la heteronormatividad en la profesión.

Cuarto, el corporrelato como acto creativo contribuye al conocimiento del *cuerpo-que-somos* en el lugar del narrador*,* permitiéndole la autocomprensión de las circunstancias que han configurado la experiencia corporal y de las acciones con las cuales modela la experiencia de los otros, como los estudiantes. El corporrelato cuando sale del yo, se hace inteligible en el mundo. Este distanciamiento entre el yo y el texto permitirá al sujeto docente reflexionar sobre lo vivido a partir de los significados otorgados a la experiencia. En este proceso, la inteligencia narrativa y la consciencia corporal estructura los significados de lo vivido para crear conocimiento narrativo: saberes de la experiencia docente que suelen ser ininteligibles en la confusa y compleja experiencia viva (Suárez, 2017). Por todo esto, podemos concluir que los corporrelatos son lecciones narrativas que nos permiten aprender sobre el *cuerpo-que-somos* en la profesión docente.

6. Resultados Analíticos y Creativos: Las compresiones del cuerpo del docente / El libro ilustrado

Durante cuatro años transitamos por una metodología de investigación-creación narrativa para proponer comprensiones del cuerpo del docente a partir de los relatos de sus experiencias corporales (corporrelatos). Partimos del supuesto de que para comprender algo del *cuerpo-que-somos* (Rico Bovio, 1998), es preciso contar una historia (Bruner, 2003; Bolívar, 2002). Dado que vivimos narrativamente nuestras vidas corporales y porque la entendemos en términos narrativos (MacIntyre, 2004), consideramos que la forma narrativa es la apropiada para comprender el cuerpo a partir de los relatos de su experiencia. Del mismo modo, reconocemos que los docentes están enmarañados en innumerables historias aún no contadas en busca de relato y narrador (Ricoeur, 2006) que darían cuenta de las contingencias vividas en la profesión.

Por esta razón, propusimos una metodología de creación de narrativas que consolidó un corpus de 30 corporrelatos que dan cuenta de experiencias particulares de ser cuerpos

docentes vividas en distintos acontecimientos de la profesión, expuestos en el capítulo anterior (5.1). Este corpus fue analizado a través de un proceso de reconfiguración analítico-narrativa, descrito en el capítulo cuarto (4.2), para proponer ocho comprensiones analíticas sobre el cuerpo del docente y un libro ilustrado, como resultados analíticos y creativos. Las comprensiones analíticas sobre el cuerpo del docente están relacionadas con:

1. La encarnación de una apariencia social de la profesión para ser reconocido como docente.
2. El cuerpo autoritario modela con "mano dura" los cuerpos de los estudiantes.
3. La afectividad: aspectos maternales y emocionales que modelan los cuerpos docentes.
4. Padecer el despojamiento de todo valor docente a manos de los colegas docentes.
5. Ser un docente "gay": "masculinidades subordinadas" en el rol docente.
6. La frustración pedagógica: una carga emocional que deteriora el cuerpo del docente.
7. Alteraciones en el bienestar que indisponen el cuerpo del docente
8. El cuerpo sindical del magisterio: un legado que se escribió con el cuerpo en la lucha.

A continuación, desarrollamos ampliamente estas comprensiones analíticas sobre el cuerpo del docente, en el orden como se han expuesto, y finalizamos con una breve introducción del resultado creativo (6.9), "Corporrelatos de experiencias docentes" (Libro ilustrado), que encontrarán adjunto al documento de tesis. Con estos resultados concluimos la investigación-creación narrativa respondiendo a la pregunta:

¿Qué comprensiones del cuerpo del docente emergen de los corporrelatos creados por docentes estatales de Colombia?

6.1 La encarnación de una apariencia social de la profesión para ser reconocido como docente

Una síntesis de los significados entramados en los corporrelatos de los docentes da cuenta de la necesidad de encarnar un estereotipo de la profesión para identificarse y ser reconocido por los otros como docente. Dichos caracteres abstractos y generales de la profesión modelan la apariencia de los cuerpos para mantener una imagen social e institucional. Encarnarla conlleva un saber (simbólico y pragmático) del lenguaje corporal del gremio que se aprende al interactuar al interior o en las fronteras del rol (cuando somos los espectadores del performance de otros docentes). De ahí que los profesores consideren que no se nace con cuerpo de docente, como algo dado por la vocación; sino que se aprende cuando se ejerce el rol.

Lo anterior podemos comprenderlo desde Goffman (1997), quien considera al individuo como un sujeto plural que desempeña múltiples roles en la cotidianidad y, en un espacio de interacción específico, escenifica un papel para convencer a la audiencia de su actuación. Para el autor, las apariencias tienen un papel fundamental en la creación del sí mismo en la vida social. Por lo tanto, "la primera regla situacional que le permite a un individuo encarnar con éxito un rol consiste en la «gestión disciplinada de la propia apariencia o fachada personal» con la finalidad de presentar una identidad creíble a los demás" (D'Angelo, 2016, p.392). En caso contrario, la incoherencia en la actuación traerá el riesgo de perder "la máscara" del rol social que interpreta con un impacto en la personalidad individual. De la buena gestión del cuerpo, dependerá el mantenimiento del sí mismo en el rol docente.

Desde esta perspectiva, podemos considerar la importancia del cuerpo en la configuración de los sujetos docentes. De ahí que los relatos enfaticen en el "*parecer*" y en el "*ser*": el cuerpo tiene que "parecer" para "ser" docente en las distintas interacciones que demanda la profesión. La comprensión de estos significados y las implicaciones en las experiencias de los sujetos docentes, lo abordaremos en las siguientes comprensiones analíticas sobre la experiencia de encarnar una apariencia social del rol docente para reconocerse y ser reconocido por los otros como docente.

6.1.1 "La profesión se dibuja en cada espacio de nuestro cuerpo"

Al parecer hay una imagen o imágenes corporales de "ser maestro" que deambula en la mente de todos nosotros, con las que nos identificamos al encarnarlas o con las que nos identifican socialmente. Aquello parece evidenciarse en el vestir, en el porte, en los gestos corporales, las expresiones faciales… y hasta en el sentir. Esta es la percepción de una docente que reconoce dichas cualidades encarnadas en algunos sujetos y en sí misma como pequeñas evidencias de los significados sociales de la profesión. Una percepción que hace del cuerpo una superficie que refleja las sedimentaciones del oficio docente (Arévalo Vera y Hidalgo Kawada, 2015).

> *Cuando viajo en el bus todas las mañanas, me siento en una de las sillas y observo sin mucho detenimiento a las personas que poco a poco se van subiendo. Cada persona trae consigo una historia, pero hay unas que llaman mi atención. Observo con curiosidad su cara, su ropa, su bolso. Veo que llevan consigo un cuerpo distinto al de los otros habitantes del bus y, de inmediato, me doy cuenta de que son maestros.* ***(Corporrelato 6)***

Estos significados dan cuenta del *estatus social* de la profesión, el carácter, los modales, el vestir, los accesorios…, reproduciendo una imagen del rol que se contrasta con la de otros roles sociales (padres de familia, estudiantes, obreros, enfermeros…) en el bus. Goffman (1997) ha denominado «fachada personal» a estos vehículos transmisores de signos que se identifican íntimamente con el actuante al constituirse en parte de la dotación expresiva empleada -intencional o inconscientemente-, para escenificar un rol social ante una audiencia y convencerla de su actuación. Estos vehículos transmisores de signos pueden ser fijos o transitorios y variar o no de una situación a otra. Tales como "las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes" (Goffman, 1997, p.35). Aquellos rasgos sociales de la corporeidad que han llamado la atención de la docente son las distintas encarnaciones de la fachada social de la profesión que le permiten ser identificados como docentes y a la docente identificarse con ellos. La *fachada personal,* al ser íntima, se desplaza con los actuantes en dirección a la escuela: el escenario "natural" donde encontrará los medios necesarios para escenificar su rol.

A veces quiero imaginar qué tipo de maestros son, qué tipo materia dictan, si son maestros de primaria o secundaria. Algunas maestras llevan uniforme, otras parecen más libres. ***(Corporrelato 6)***

La *Fachada personal* está compuesta por dos estímulos que transmiten la información: "apariencias" y "modales" (Goffman, 1997, p. 37). Las *apariencias* nos informan acerca del estatus y de la actividad social de los actuantes; los *modales,* en cambio, nos advierten acerca del rol que asumen los actuantes en la interacción, como la arrogancia y la humildad en una situación comunicativa específica de jefe y empleado. La combinación de estos dos estímulos en un medio escénico, el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos del trasfondo escénico, proporcionan el escenario para la encarnación "ideal o coherente" del "*carácter abstracto y general"* de la fachada de la profesión (p. 37). Aquello podemos observarlo en el relato de la docente de preescolar cuya apariencia y modales corresponde a la *fachada* esperada en las docentes de este ciclo escolar: cualidades femeninas, maternales, afectivas, dinámica… Así como en la *fachada personal* de los docentes autoritarios cuya apariencia debe trasmitir la jerarquía y la autoridad del docente sobre el estudiante, acompañado de modales agresivos y arrogantes, para imponer el respeto.

Será posible pensar que nuestros cuerpos han ido moldeándose, que la profesión se dibuja en cada espacio de nuestro cuerpo. De ser así, la pregunta que me surge es ¿cómo fue que esto ocurrió?, ¿seremos conscientes de estos procesos de sujeción o más bien damos por hecho que las cosas se dan sin ningún sentido? ***(Corporrelato 6)***

Entonces, la *fachada personal* corresponde a la «representación colectiva» cuando ésta ha sido institucionalizada "en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen, y tiende a adoptar una significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre" (Goffman, 1997, p.39). De ahí que estas sean seleccionadas, no creadas, por las personas cuando adoptan y desempeñan un rol establecido en la sociedad. De hecho, en la medida que esta *fachada* representa el rol que el actuante se ha formado de sí mismo deviene como su verdadero "sí mismo". De modo que, "nuestra concepción del rol llega a ser una segunda naturaleza y parte integrante de nuestra personalidad" (p. 31).

Ahora bien, en cuanto porqué hablo de esto, es por las veces que otra persona, ya sea maestro o no, se me acerca y me dice, como si no lo creyera, ¿usted es maestra?, a lo que yo le respondo: ¿no se me ve? Es como si el ser maestra se tuviera que reflejar en

algún lado de nuestro cuerpo, como una especie de tatuaje con el que nos categorizan socialmente y nos clasifican. ***(Corporrelato 6)***

Podemos observar un ejemplo de la necesidad que tienen los sujetos de configurar una fachada personal para ser reconocidos como docentes en la institución escolar. Al interrogar la categoría "*imagen corporal"*, Martínez y González (2016) observaron que los docentes nóveles, de la universidad de Valladolid, expresaban preocupación y esfuerzo al intentar encarnar una imagen social docente, para que los estudiantes, los docentes y los padres de familia del colegio, los reconocieran como profesores y no solo como estudiantes universitarios. Resolver esta preocupación significaba un logro profesional para los jóvenes, puesto que el *Yo* puede devenir como sujeto docente en la medida en que es capaz de objetivarse, es decir, cuando es reconocido por los demás como docente en las distintas interacciones en la escuela. Entonces, la configuración de la fachada docente implicaba la reflexión sobre la apariencia y los modales que cobraban importancia en la negociación de la identidad docente en las distintas interacciones en la escuela.

> Bajo el paraguas de esta categoría podemos abarcar no solo las ropas, adornos o maquillaje; sino también la ubicación en el aula, la decisión de estar más o menos próximo a los alumnos, de distinguirse o mezclarse. También la capacidad de encarnar ciertos mensajes que respondan a la pregunta "¿qué puede enseñar el docente siendo de una manera corporal determinada?" como puede ser el respeto, el dinamismo, la falta de favoritismo y/o la creatividad, entre otras. (Martínez y González, 2016, p.269)

Otro ejemplo, lo observamos en el estudio de Bolívar Silva et al. (2015) cuyos resultados evidencian que los docentes encarnan aspectos característicos de lo institucional y de la disciplina que enseñan. En lo relacionado con las disciplinas de la enseñanza, la incorporación está sujeta a las exigencias de los campos de conocimiento que prevé las acciones corporales en el aula, lo que permite caracterizar su corporeidad. De este modo, las áreas que se limitan a los contenidos conceptuales no requieren del mismo desempeño corporal como los docentes de las áreas que hacen del cuerpo y del movimiento su material exclusivo, como la danza o la educación física. De la misma manera, este desempeño varía en los ciclos escolares: el despliegue corporal de los docentes se regula a medida que avanzan el nivel escolar, de ahí que el desempeño corporal de los docentes de básica primaria sea más dinámico que el de los docentes de bachillerato a causa de las demandas que exigen las actividades con los niños. Estas características de la enseñanza inciden en la presentación corporal de los

docentes, cuyas cualidades de practicidad, comodidad, pertenencia y ejemplo son algunos de los criterios utilizados para definir el modo de vestir de los docentes. No obstante, algunos criterios instituciones son genéricos como el uso de la bata, la definición de un uniforme que los identifique u otros que inciden en la presentación personal de los docentes. Estos son algunos ejemplos que se ofrecen en el estudio.

> Yo soy de las que piensan en la comodidad primero, no es lo mismo para mí estar entaconada que en tenis, no es lo mismo estar con un pantalón de tela o un jean y tenerme que arrodillar a trabajar con ellos a estar con el uniforme que yo uso porque sé que es el uniforme, no importa si se unta de colbón, pintura, o de lo que sea, no es de tanto cuidado como la ropa de diario. (Bolívar Silva et al., 2015, p.49)

> A mí me parece que la institución no le exige a usted, es usted quien debe demostrarse ante la institución, si usted está educando tiene que ser íntegro, y dentro de su integridad está su presentación personal, si usted no se presenta como el docente que es, sino como un modelo cualquiera, así mismo lo van a tratar los niños, las personas que están a su alrededor, para mí es fundamental estar bien presentada. (Bolívar Silva et al., 2015, p.48)

El sentido que las docentes le otorgan a su profesión, a sus acciones e interacciones en la escuela contribuye a producir su imagen personal. En la primera docente es clara una relación pedagógica que se identifica con la disciplina o el nivel de formación, pues la fachada personal está al servicio de la acción diaria en la interacción didáctica con los estudiantes, en la cual el uniforme es una herramienta fundamental que facilita la disposición corporal en la enseñanza. De ahí que la docente vea insostenible una imagen "entaconada" e impecable en su rol. La segunda, en cambio, presta mayor atención a la imagen institucional que puede aportar desde sí, al preocuparse por estar "bien presentada" para dar una buena impresión. Su cuerpo es un "ejemplo" idealizado de la profesión que la diferencia de un "modelo cualquiera". Desde esta fachada personal negocia su identidad docente en las interacciones que tiene con los distintos actores en la escuela. En estos dos casos, podemos ver que la primera fachada configura al profesor y la segunda al funcionario, como una pieza de la imagen institucional (Saldarriaga Vélez, 2002).

Para terminar, podemos sugerir cuatros deducciones del relato de la docente y de las interpretaciones abordadas a partir del concepto de *fachada personal* de Goffman. Primero, el

sujeto gestiona su propia apariencia para presentar una fachada docente convincente para los demás, cuya credibilidad se aprecia a simple vista como lo expresa la maestra: "no se me ve". Segundo, la fachada personal debe corresponder a los significados de la representación colectiva y al orden simbólico en que se ha construido socialmente la profesión docente, para que sea verosímil. Tercero, en consecuencia, las fachadas docentes son re-producidas, sostenidas y actualizadas por las acciones diarias de los individuos. De ahí que la docente encuentre individuos con apariencias en común todas las mañanas en el bus; lo que le permite reconocerlos, intuir el nivel o la disciplina de enseñanza e identificarse con ellos. Finalmente, el cuerpo juega un papel decisivo en el mantenimiento de la fachada docente, pues el individuo debe aprender a vestirse, dominar los gestos y las emociones, adoptar las posturas necesarias, para presentar una actuación convincente. Del buen uso, cuidado y control de los elementos expresivos del cuerpo, dependerá el éxito del performance docente. La docente del relato tiene claro que "*el ser maestra"* incluye un proceso de aprendizaje de un cuerpo social: hay que *parecer* para *ser* docente.

> *El ser es algo que se construye, no es algo con lo que se nace, entonces, veo que la imagen que estoy construyendo de maestra debe pasar por procesos donde debo aprender a vestir, hablar y comportarme como maestra.* ***(Corporrelato 6)***

6.1.2 "Soy una maestra que nada entre la pecera"

Hemos echado mano a la categoría *"fachada* personal" para comprender la necesidad que tienen los individuos de encarnar una fachada docente, en el amplio abanico que ofrece la profesión, para negociar su rol social con los otros en la escuela. El individuo no es sujeto docente porque haya recibido un diploma que certifica su profesión ni porque el Estado y la sociedad le hayan otorgado la autoridad del rol -en su mandato de socialización cultural- de manera previa a la interacción educativa (Batallán, 2003); sino por ser reconocido y tratado por los demás (rector, coordinador, colegas, padres de familia, estudiantes…) como sujeto docente en las distintas interacciones (sociales, pedagógicas y didácticas) que tienen lugar en el contexto escolar. La percepción de dicho reconocimiento es fundamental en el desarrollo de la consciencia del sí como sujeto docente, pues aquello confirma que la audiencia ha estado convencida de su actuación. De ahí que la tarea para quienes inician sus primeras experiencias docentes es demostrar a los otros que son dignos de sustentar la máscara del rol tal como vimos

en el estudio de Martínez y González (2016). Por todo esto, el cuerpo es decisivo en la configuración del *Yo docente*.

Goffman denominó "*embodiment*" al proceso por el cual "el objeto-cuerpo es activamente experimentado, producido, sostenido y transformado como sujeto-cuerpo" (D'Angelo, 2016, p. 394). Lo que deja entrever que los sujetos docentes vivencias experiencias de producción del cuerpo, es decir, un cuerpo -vehículo de significado- que ha sido producido, presentado, sostenido y actualizado en las distintas interacciones en que participa en la escuela, para devenir como sujeto docente. Este uso expresivo del cuerpo le ha permitido ocultar o transmitir aquello que desea expresar y que los demás esperan de su rol en los distintos rituales de la labor: una práctica permanente de "mediación y negociación". No obstante, "una manifiesta y garrafal incoherencia entre la identidad que se quiere proponer y un determinado uso del cuerpo, lleva al individuo a la pérdida de su máscara, esto es, al desconocimiento por parte de los demás de la identidad que a este individuo se le había prestado" (p.395). Observemos el siguiente caso narrado por una docente.

> *Nunca imaginé ser maestra, no me preparé para eso, cuando llegué a serlo, no contaba con la experiencia, no contaba con la plata ni mucho menos con la imagen de lo que es ser un maestro. Algunos compañeros me tildaron de loca por mi comportamiento, no daba con el perfil, estaba fuera de contexto, lo único que se ceñía a la imagen era la bata, lo cual produjo que me sintiera como si no perteneciera.* ***(Corporrelato 7)***

En establecimientos sociales como la escuela, los distintos atributos de la identidad institucional (roles, características, cualidades, valores morales…) son encarnados por los diferentes actores de la comunidad escolar y expresados en las distintas impresiones de sus interacciones cotidianas. Con el tiempo, dicha encarnación social permite la complicidad entre los actores -se transmiten los secretos de la representación, relaciones de familiaridad, valores de solidaridad y afectos mutuos- para la consolidación y sostenimiento de la fachada institucional y del grupo. Sin embargo, una irrupción o incoherencia de algunos de los miembros, de acuerdo con Goffman, repercute en tres niveles de la realidad social: la personalidad, la interacción y la estructura social.

> Cuando tiene lugar un hecho que es, desde el punto de vista expresivo, incompatible con la impresión suscitada por el actuante, pueden producirse consecuencias significativas que son sentidas en tres niveles de la realidad social, cada uno de los

cuales implica un punto de referencia y un orden fáctico distintos. (Goffman, 1997, p.258)

Si nos detenemos en la narración de la docente, la incoherencia entre la identidad institucional y lo que expresaba su cuerpo repercutió en los tres niveles. Primero, un impacto en las distintas interacciones (didácticas, pedagógicas u otras) del escenario escolar, al trastornar y desorganizar el sistema social creado y sustentado por la interacción ordenada y metódica del colectivo docente. De modo contrario a quienes han anticipado la concepción de su fachada personal docente, como en el estudio reportado por Martínez y González (2016) sobre los docentes noveles, la docente apareció ante los otros sin la imagen ni la preparación ni la experiencia necesaria para convencerlos de su actuación docente. La incompatibilidad entre las situaciones específicas del rol y las impresiones suscitadas por el actuante crearon disrupciones en la interacción, las cuales fueron "confusas" y "embarazosas" para la audiencia al no tenerse claridad tanto de los roles como de las acciones. En consecuencia, las emociones negativas (sentirse molestos, confundidos, desconcertados) son expresadas como valoraciones del comportamiento disruptivo del orden escolar, de ahí que algunos de los colegas la tildarán de "loca". "Una escena correctamente montada y representada conduce al auditorio a atribuir un «sí mismo» al personaje representado, pero esta atribución -este «sí mismo»- es un producto de la escena representada, y no una causa de ella" (Goffman, 1997, p.269).

Segundo, un impacto en la estructura social. Dado que la actuación y la imagen del *sí mismo* están socialmente vinculadas a lo institucional, la actuación de la docente es concebida, por los otros, como disrupciones en la imagen institucional y en la estructura escolar (los colegas, el equipo, el buen nombre de la institución, la comunidad escolar). Por lo tanto, el colectivo manejará la discrepancia como un modo de salvaguardar su identidad. Esta fue la actitud asumida por los colegas con la docente, al no identificar atributos de la identidad institucional ni patrones sostenidos por el colectivo en su fachada personal, le niegan el reconocimiento de *sujeto docente*. De ahí que la tildaran de "loca", adjetivo y sustantivo para expresar la encarnación del desequilibrio, del trastorno, de la perturbación de la identidad colectiva docente. El manejo de la discrepancia, como técnica de conservación de la identidad institucional, se expresó no solo en el lenguaje verbal, sino también a través del cuerpo, al interponer un distanciamiento social entre ellos y la docente en los distintos rituales de la profesión. Esto último es un performance de señalamiento y segregación para hacer pública la no-pertenencia al colectivo.

Esto fue creando una especie de distanciamiento, una forma de mirarme distinto. Pasó mucho tiempo para que uno de ellos se me acercara y me dijera la forma en que me veían; para ellos era más cómodo lanzar juicios de valor de la manera en que me interpretaban. ***(Corporrelato 7)***

Tercero, un impacto en el *Yo docente* ante la pérdida de la *máscara* docente. Dado que los colegas desacreditaron las imágenes en torno de las cuales el sujeto forjó su personalidad en el rol docente, esta disrupción generó un impacto en el sujeto, con la posibilidad de haberse sentido profundamente humillado por las circunstancias de la estigmatización social y la exclusión (Goffman, 1997, p.259). De ahí las marcas que esta experiencia dejó en el cuerpo y que ameritó la escritura narrativa. El comportamiento hostil de los colegas le reveló el significado social que compartían los otros sobre ella. Aquello aconteció como un descubrimiento "vergonzoso" de sí misma, a través de los otros, que produjo el sentimiento de extrañeza, de mirarse distinto, de "no pertenecer al colectivo", de distanciamiento social… Sin embargo, la afectación también determinó la consciencia de su corporalidad docente en la institución.

Ser tratada de esa forma produce dos cosas: distancia o deseos de similitud. ***(Corporrelato 7)***

Lo anterior deja entrever los efectos que tienen los otros y la estructura social en la configuración de la identidad de los sujetos docentes, en la medida en que los individuos se esfuerzan por evitar disrupciones o enmendar las que no fueron eludidas. "No hay al parecer ninguna interacción en la que los participantes no tengan una marcada probabilidad de sentirse ligeramente molestos o una leve probabilidad de sentirse profundamente humillados" (Goffman, 1997, p. 259). De ahí que en la docente surja el deseo de similitud, de incorporar ciertos códigos corporales que la identifiquen con el grupo y que éste se identifique con ella, como acto de enmendación de las disrupciones cometidas que incidieron en las relaciones de la estructura escolar. La encarnación de un prototipo de la fachada docente devino de la presión del grupo y de la necesidad de ser parte del colectivo, como ritual para legitimar-se el *Yo docente*. De la buena gestión del cuerpo, repitámoslo una vez más, depende la formación y el mantenimiento del *sí mismo*.

Si bien mi cuerpo aún continúa estando bajo el velo del juicio de mis compañeros, por lo menos siento que ya ha sido más aceptado; creo que es porque mi cuerpo se ha ido

moldeando, así sea un poco, al imaginario social que se tiene de lo que es ser maestro. ***(Corporrelato 7)***

Es necesario subrayar que este calco del modelo social de maestro sobre el cuerpo es la reproducción de una fachada compuesta de apariencias y modales. De ahí que la docente considere encarnar algunos de los "estereotipos" que no la distancian de una "maestra cualquiera". Si bien en el relato no se puede reconocer con claridad la fachada que encarnó la docente, si deja entrever algunos vehículos transmisores de signos que informan del status social y de la actividad de los docentes. Una imagen que podemos sugerir, a partir de la caracterización histórica que Saldarriaga Vélez (2002) ha hecho de los docentes en Colombia, es la encarnación de una fachada del "maestro moderno" que aún persiste en las prácticas de la profesión. El autor considera que, si bien los docentes reconocen la democratización de las distintas culturas que convergen en la escuela, diferencian la "cultura alta" de la "cultura popular", ofreciendo la primera como el producto de la educación. Por lo tanto, la alta cultura debe ser encarnada, profesada y legitimada por los cuerpos docentes. En el relato de la docente, no tener una imagen docente está referido a no tener la apariencia ni los modales, ni contar con la ropa prolija ni con la plata para adquirirla, no contar con el corte ni con el bolso grande y pesado, lo que deja suponer que la docente parecía estar más cerca de la cultura popular de los estudiantes que de la alta cultura que profesaban los colegas.

Pero ¿qué significa eso de tener una imagen de maestro?

Pareciera que ser maestro encierra una imagen, una forma de vestirse, de hablar, de comportarse. […] un tipo de ropa que puede variar de desprolija a muy prolija, un tipo de corte de cabello, un tipo de bolso (grande y a veces muy pesado). Los maestros se subdividen en categorías dependiendo de cómo se sientan con su rol de maestros, como se comprendan y hasta de su disciplina de formación, no es raro encontrar entre los maestros de sociales unos códigos distintos a los de los maestros de matemáticas o a los de las maestras de primaria. ***(Corporrelato 7)***

Consideramos que las fachadas docentes son múltiples y diversas, al corresponder a los significados sociales e institucionales que se negocian con la corporeidad de la persona. Tal como lo expresó Goffman, la fachada personal re-configura elementos expresivos sociales, transitorios y variables como las insignias del cargo, el vestuario, los modales; y elementos propios y permanentes -en la mayoría de los casos- del cuerpo como la edad, el sexo, el tamaño, características raciales… en la negociación de los rasgos sociales de la corporeidad del sujeto

docente en las distintas interacciones situadas. No suele ser la misma fachada de los docentes de escuelas rurales que la de los docentes de escuelas urbanas; ni del sector privado al del público… incluso, en este último, las fachadas varían, como la fachada desprolija que utilizan algunos docentes que laboran en escuelas de sectores de alto riesgo social como mecanismo de camuflaje para evitar ser víctimas de robos (Villalba, 2015).

Para concluir, podemos insistir en que la imagen social del cuerpo del docente es encarnada a la luz de las distintas interacciones donde el sujeto negocia el rol con los otros; lo que revela la incidencia de las fuerzas sociales en la configuración del *cuerpo-que-somos* en el rol docente. Entonces, al ser el *sujeto* docente un producto de la interacción social, su estabilidad está en constante negociación y sujeta a cambios. Tal como lo expresa D'Angelo (2016), "la máscara que la sociedad le ha entregado al individuo, le puede ser retirada en cualquier momento si no demuestra ser «digno» de ella […] La autenticidad entonces, no significa ser «uno mismo» y elegir una máscara que mejor se adapte al «verdadero yo», sino ser capaces precisamente de mantener la máscara" (p. 395). Al final, la docente del relato configuró y mantiene una máscara que la identifica con el colectivo, sustituyendo la imagen que no había imaginado, preparado ni encarnado.

> *Por mi parte, soy una maestra con alguno de los estereotipos, soy una maestra que no se aleja mucho a lo que puede ser una maestra cualquiera, soy una maestra que nada entre la pecera.* ***(Corporrelato 7)***

6.1.3 "Soy el libreto de un acto performativo llamado maestro"

La interacción pedagógica pone en contacto las actuaciones de dos roles sociales: los docentes y los estudiantes. Con la creación de la institución escolar, el Estado dotó de "legitimidad" al rol docente en su función social de socializar a los niños "en las tradiciones y conocimientos que se reconocen como un patrimonio nacional y universal", así como hacer realizable en el aula las orientaciones derivadas de las políticas educativas vigentes (Batallán, 2003). Al hacer de los estudiantes su objeto de trabajo en la interacción pedagógica, los docentes deberán escenificar dicha legitimidad para convencerlos de su actuación. En esta escenificación, el cuerpo del docente toma un carácter de presencia pública en las cuatro paredes del salón de clase y, al sentirse "en representación", está obligado a vigilar y controlar la impresión que produce a los estudiantes (Lennon del Villar, 2008, p.51). Dichos significados

del cuerpo del docente son expresados por una docente que lo ha vivido como un mandato innegociable del ritual educativo.

> *Es indudable que el ser maestro te coloca en una posición diferente, te expone, te hace visible, aunque no lo desees. […] Ser un cuerpo maestro hace que comprendas que ya no perteneces al mundo de lo privado.* ***(Corporrelato 8)***

Empecemos por reconocer que para los docentes noveles, la experiencia de encarnar el rol viene de la mano con la experiencia de padecer las primeras clases (Martínez Álvarez y González Calvo, 2016). Un acontecimiento que pone en relación el cuerpo y el escenario escolar para poner la cara, hacerse presente y responsable de la interacción pedagógica como docente. Desde esta perspectiva, el docente novel no goza del beneficio de anonimato en la interacción, como lo hacen los estudiantes, pues ellos son los espectadores del espectáculo pedagógico de quien encarna el cuerpo docente. Esta experiencia la narró una docente, al sentirse expuesta y observada en sus primeras practicas docentes. Un sentimiento de incomodidad, asociado al temor y la inseguridad, que dejó un "yo privado" totalmente desnudo en el escenario.

> *Ahora que soy maestra me es más difícil esconderme, ya no puedo ocultarme entre las sillas, entre los rostros, entre los otros. Ahora debo pararme al frente, colocar todo mi yo al desnudo, mostrarme tal y como soy.* ***(Corporrelato 8)***

Claude Pujade-Renaud (2005) observó este malestar de "*exceso de presencia"* en los docentes de su estudio, al notar que la mayoría de los entrevistados expresaron sentirse rodeados y asechados ante la mirada permanentemente de los estudiantes. Los docentes dejaron entrever que, si el cuerpo es natural, feliz y autentico fuera de la escuela, en la clase suele ser prestado, empotrado, artificial e incómodo al hacerse demasiado presente en la mirada de los estudiantes. Verse observados por múltiples ojos les hace surgir el sentimiento de presencia excesiva que, en ocasiones, es una dificultad para existir corporalmente en la clase. "Ser docente es ser observado", de ahí que el "cuerpo es presa de las miradas" (p.27), como fue expresado en los siguientes ejemplos:

> "Me siento incomodo… lo siento en mi cuerpo… Cada vez que llego en la clase, me siento obligado a hacer 5 minutos de relajación… las miradas, tal vez (silencio)…"
> "Cuando uno está en la clase, uno es el foco de las miradas…"
> "Odio ser observada… Pero, ahora, en el colegio (silencio)…" (p.27)

La autora señala que en la clase el cuerpo del docente se expone a la "mirada inquisidora" de los estudiantes, quienes rastrearán un detalle inapropiado en su vestir, un gesto ridículo o un "tic cómico" en su performance. "El profesor tiene el sentimiento de que nada se le escapa a los ojos de los estudiantes, ni siquiera aquello que le escapa así mismo. Incluso, cuando está hablando, tiene la sensación de que el estudiante está más interesado en su cuerpo que en sus palabras" (p.27). Esta sensación acentúa el sentimiento de soledad y la sensación de sentirse dentro de una jaula de leones, tal como lo expresó un docente entrevistado: "Son 30 que lo miran, mientras que usted, está solo mirando treinta…. Uno siente vergüenza de su cuerpo" (p.27). No obstante, la autora nos remarca que este malestar no es constante, sino que suele acontecer en el debut de la carrera profesional, al principio del año o, incluso, en el debut de la clase; lo que suscita una angustia parecida a los "nervios de los comediantes". Vale aclarar que cada docente tolera más o menos esta exposición; podrán jugar, disfrutar o huir de este malestar de acuerdo con su historia de vida y su "estructura personal". En todo caso, los docentes logran dominar la angustia para "llegar a sostener su propio cuerpo y el sí mismo en esta situación de «exposición»" (p. 28).

Llegados a este punto, podemos subrayar que la interacción pedagógica entrevé algo de vulnerabilidad para los docentes, una cierta exposición del *cuerpo-que-somos* que encarna las cualidades socioculturales de la profesión a la vista de las miradas inquisidoras de los estudiantes. Una inadecuada expresión del cuerpo en el rol docente puede amenazar no solo la interacción pedagógica, sino también la efectiva encarnación del *Yo docente*. Dicha vulnerabilidad la vivió la maestra del relato a quien la inseguridad, la incomodidad, el miedo y la falta de experiencia modelaron el cuerpo en sus primeras experiencias.

> *Si trato de recordar la persona que fui al pararme por primera vez frente a unos estudiantes es muy distinta a la persona que soy ahora, en ese momento era una persona insegura, incomoda en su papel de maestra, desquebrajada, asustada y temerosa.* ***(Corporrelato 8)***

En términos corporales, la interacción pedagógica como ritual se construye por medio de signos lingüísticos, gestuales, espaciales y emocionales para sostener la fachada de los actuantes en el rol docente. El sujeto deberá manifestase en su discurso, en el dominio del escenario y sus medios, en sus modales, en su apariencia y en todos los atributos que le adjudiquen la posesión del rol docente –como el dominio de sus emociones y "la sangre fría ante la adversidad"-. No obstante, como hemos advertido anteriormente, una actuación

incoherente o una "metida de pata" se expresará en diversos signos corporales tangibles a las miradas inquisidoras de los estudiantes, lo que se traducirá en sentimientos de vergüenza e incomodidad ante la pérdida de la máscara docente. De ahí la necesidad del docente de vigilarse y controlarse.

> Así, la institución escolar, la sala de clases en especial, es uno de esos universos en los que está particularmente presente la tendencia a sentirse "en representación", lo que se acompaña de la obligación de vigilarse y de controlar la impresión que se produce. Se trata, en efecto, de un rasgo característico del proceso interaccional entre estudiantes y profesores, por el hecho de que les incumbe a éstos el cometido de controlar continuamente el grado de implicación de los primeros y el interés que demuestran por las actividades en curso, de obtener de ellos igualmente su involucramiento en torno al "foco oficial de atención". (Lennon del Villar, 2008, p.51)

El sentimiento de incomodidad, por el "*exceso de presencia*", al no controlarse podría convertirse en un freno de la acción pedagógica, al impedir que el docente despliegue sus capacidades expresivas en la interacción, reduciendo la efectividad comunicacional con los estudiantes. Por lo tanto, la producción, el control y el mantenimiento de una fachada personal es fundamental para el sostenimiento del *Yo docente* en la interacción pedagógica. De modo que el docente deberá encontrar la manera de gestionar el malestar de "exceso de presencia" a favor de sí mismo para que la escenificación sea convincente. De la impresión de la fachada no solo dependerá la definición de la situación (la clase u otra interacción pedagógica), sino también la definición de *sí mismo* como sujeto docente. Ante el malestar vivido por la docente en el debut de su carrera profesional, la encarnación y el mantenimiento de una fachada docente han sido las técnicas utilizadas para existir corporalmente en la clase, transmitiendo y ocultando lo que desea y lo que los otros esperan de ella. El cuerpo, que antes estaba desnudo, se ha vestido de un libreto controlado de un Yo docente, ajustado al contexto escolar, encubriendo lo privado -su vulnerabilidad, sus deseos, la incomodidad…- para privilegiar los aspectos públicos de su dimensión profesional: un cuerpo intencionado, prefijado y ensayado del performance docente.

> *Debes pararte en un lugar visible del aula, debes abrir tu caja torácica y hacer que tu boca hable, debes mostrarte de todas las formas posibles; amable, fuerte, sereno, firme. Debes ocultar tu otro yo, sin importar, pues la obra continua.* ***(Corporrelato 8)***

Lo expuesto hasta aquí parece confirmar que si consideramos las interacciones sociales como prácticas de escenificación y mantenimiento que utiliza el ritual para proteger los individuos (D'Angelo, 2016), el ritual escolar le ofrece al individuo la fachada de docente como una técnica para salvaguardarlo en la interacción pedagógica, al ordenar los actos y los gestos que diferencian los roles (docente-estudiante) y propician las experiencias que mantienen el orden de la vida escolar. La tarea del individuo es encarnarlo de manera convincente a través de las distintas prácticas que hacen de él el docente y de los estudiantes el objeto de su acción pedagógica. De ahí que observemos en la escuela una serie de rituales corporales que definen los roles: desde exigirle el uso del uniforme al estudiante o que se pongan de pie para saludarlo… hasta las metodologías didácticas que implementa el docente en la clase para controlar el grado de implicación de los estudiantes con las actividades, evaluar sus desempeños y mantener un orden interaccional que permita la enseñanza y el aprendizaje (Lennon del Villar, 2008, p.51). Se hace comprensible que, ante la amenaza de la presión de las miradas, los docentes del estudio de Pujade-Renaud modifiquen la disposición de los pupitres en el salón, en mesa redonda o en pequeños grupos, para relajar la tensión de las miradas y no sentirse solos frente al grupo, al tiempo que, promueven otras formas de trabajos e intercambios que permiten el objetivo pedagógico (2005, p.28).

> El self, en pocas palabras, se re-presenta a través de los rituales de la vida diaria. Todas las expresiones que el sujeto adopta en la vida diaria (gestos, rostros, etc.) están orientadas por códigos rituales que apuntan a «salvar la cara» y ayudar a los demás a hacer otro tanto. (D'Angelo, p.393)

No hay duda de que estos rituales actúan y se transmiten a través del cuerpo en la interacción pedagógica, pues no puede haber ritual sin un determinado uso del cuerpo. Razón por la cual los docentes gozan del privilegio de auto-gestionar su fachada para diferenciarla de la fachada uniformada de los estudiantes. No obstante, el privilegio de esta máscara le demandará un dominio del gesto, de las emociones, en el vestir, en la postura… y un dominio del performance en lo didáctico. La subordinación del cuerpo físico y biológico para instaurar un modo de ser cuerpo docente se perfecciona en la experiencia, al participar en las escenificaciones diarias del orden simbólico de la profesión. De ahí que la docente exprese que representa "el libreto de un acto performático llamado maestro".

> *Hoy en día la persona que se para frente a los estudiantes sigue siendo algo insegura; no obstante, ya no está tan incómoda con su papel de maestra, sigue teniendo*

desaciertos, pero la manera como los asume está atravesada por la experiencia. ***(Corporrelato 8)***

Para concluir, el individuo encarna una fachada personal docente como parte del ritual pedagógico que sostiene la autoridad y el performance del rol social en la institución. De la buena gestión del cuerpo y de la interpretación del rol, los estudiantes lo reconocerán y lo tratarán como docente, respetarán y aceptarán sus demandas educativas participando en la co-construcción del ritual pedagógico. No obstante, para que la fachada docente ejerza el efecto esperado, deberá corresponder a las reglas y al orden simbólico que regulan los encuentros pedagógicos en la escuela, es decir, el sujeto deberá comportarse como docente y reconocer y tratar a los otros como estudiantes, pues solo en la aceptación de los compromisos se sostendrá las distintas fachadas que benefician de una u otra manera a todos los miembros de la escuela.

Por lo tanto, la cuestión está en el rol, en el personaje que estoy interpretando, en el cuerpo del maestro que ocupa un lugar dentro de ese espacio del aula, un cuerpo que actúa el libreto de un acto performativo llamado maestro. ***(Corporrelato 8)***

6.1.4 Discusión

En este entramado de significados configurados a partir de los corporrelatos, evidenciamos la necesidad que han tenido los individuos de encarnar una fachada social docente con la que puedan identificarse y ser identificados en las distintas interacciones sociales. Tan vital para los docentes novatos que suelen echar mano a las configuraciones elaboradas por el colectivo y la institución, así como para los experimentados que han definido y sostenido una presencia corporal en la escuela. Este fue el transito narrado por una docente en tres relatos distintos, reconociendo el cuerpo como la fachada personal del rol docente. De ahí que los significados expresados enfaticen en el "*parecer*" y en el "*ser*" para evidenciar la necesidad de "*parecer*" para "*ser"* docente. Por lo tanto, el cuerpo toma una doble significación: por un lado, una superficie donde "la profesión se dibuja en cada espacio de nuestro cuerpo" y transmite los significados sobre quién es el docente en una situación: "¿Usted es maestra? -Acaso no se me ve". Por el otro, la encarnación del *Yo docente* como una posesión de la persona, producto de la interacción: "Soy el libreto de un acto performativo llamado maestro". Estos dos modos de vivenciar el cuerpo están insertados en un entramado de interacciones sociales que no solo contribuye a re-definir al sujeto docente, sino también a mantener el orden moral dominante de la profesión. De ahí que la maestra exprese que su

cuerpo "se ha ido moldeando, así sea un poco, al imaginario social que se tiene de ser maestro" o "por mi parte soy una maestra con alguno de los estereotipos, soy una maestra que no se aleja mucho a lo que puede ser una maestra cualquiera, soy una maestra que nada entre la pecera". Entonces, lo que ha configurado tanto al cuerpo como al sujeto docente de los relatos ha correspondido con el carácter abstracto y general de la fachada social de la profesión que profetizan en la institución.

Ahora bien, los sistemas educativos, como síntesis y representación de las civilizaciones y culturas que ha producido la humanidad (Calderón, 2005, p.113), sujetan los individuos al carácter abstracto y general de la fachada social del oficio de enseñar de cada contexto sociohistórico. Dado que a lo largo de la historia de la educación se cuestiona el quehacer del maestro, su imagen varía en cada época (Gonzalez Perez, 1993, p. 136), así como el uso social del cuerpo. Lo anterior podemos observarlo en el estudio histórico de Henry-Irene Marrou (1985) sobre la educación en la antigüedad. Si nos fijamos en los sofistas de Atenas, considerados los primeros profesores de enseñanza superior remunerados, estas figuras innovadoras de la educación helénica proponen sus enseñanzas para la formación del hombre político como un producto ideal de sociedad, opuesto a la tiranía del siglo VI. De modo que la superioridad y eficiencia que profesaban del nuevo hombre griego no correspondían a los valores tradicionales (el deporte y la vida elegante), sino a la acción política. De ahí que se daban a conocer mediante exhibiciones públicas de un "discurso cuidadosamente meditado", una "brillante improvisación acerca de un tema propuesto" o una "discusión libremente entablada a gusto del público", para dar muestras de los conocimientos y las habilidades de sus enseñanzas, persuadir al público de sus servicios y reclutar los jóvenes a quienes educarán por 3 o 4 años (p.74). Dicha escenificación pública del sofista demandaba de una fachada y de un uso del cuerpo para convencer a la audiencia no solo de su actuación, sino del "sujeto producto" de sus enseñanzas y educación.

> Para impresionar a su auditorio, el sofista no vacila en apelar a la omnisciencia y a la infalibilidad. Adopta un tono doctoral y un aire solemne o inspirado, y lanza sus sentencias desde un alto trono; vistiendo alguna vez inclusive, por lo que parece, la indumentaria triunfal del rapsoda con su gran manto purpúreo. (p. 75)

En estas escenografías públicas, los sofistas se legitimaban –como Protágoras- y, aunque fueron objeto de críticas sarcásticas, tuvieron un gran éxito entre los jóvenes quienes veían en la eficacia de sus enseñanzas la encarnación de la "superioridad requerida para triunfar

en el escenario político" como hombres de Estado (p.72). Un segundo ejemplo son los maestros de las escuelas cristianas de la pedagogía medieval, aparición que data en los monasterios egipcios del siglo IV, que redujeron la instrucción y la transmisión cultural a la evangelización judeocristiana centrada en las sagradas escrituras, "la palabra de Dios", para alejarse y alejar a sus alumnos de la tradición profana. De ahí que la edad media sea considerada un periodo de «años Oscuros» que no dio continuidad a la cultura occidental (431). La fachada del maestro representaba la instrucción y las virtudes religiosas, mejor dicho, la combinación entre el profesor y el padre espiritual que enseña la alfabetización y la moral con las sagradas escrituras. Este mandato fue encarnado solamente por los monjes y cleros cuyos cuerpos huyeron "del mundo, de sus vanidades, de sus riquezas, incluida la cultura" (p. 431). Por lo tanto, los maestros adquieren un matiz especial de veneración, de respeto religioso… cuyas lecciones son solicitadas con humilde súplica. Tal ejemplo se puede ver cuando el autor cita un episodio de Gregorio de Tours.

> Cierto día un clérigo vagabundo, que no tardaría en revelarse como indigno, se presentó ante el obispo Eterio de Liseux (hacia el 584) invocando su condición de maestro de escuela, *litterarum doctorem*. Gran alegría del prelado, por supuesto ¡era algo tan raro! Consiguientemente, se apresuró el obispo a reunir a los niños de la ciudad para confiárselos a su magisterio, y he aquí a nuestro clérigo convertido en objeto de estima por parte de todos, colmado de regalos por los padres. Y cuando estalló el escándalo inevitable, faltó tiempo para echar tierra al asunto. (p.432)

Otro ejemplo histórico de la encarnación de la fachada social docente, lo observamos en Álvarez Gallego (1991) al referirse a la aparición y a la institucionalización del oficio de enseñar en la sociedad moderna colombiana del siglo XIX. El autor reconoce al maestro como parte de dicha maquinaria para contribuir en los objetivos de civilización y progreso del Estado. De modo que la fachada social docente está constituida por las cualidades de "apóstol" y de "funcionario", cuya vocación no solo responde a un encargo divino (como los curas), sino también a un encargo de los hombres (el Estado), para realizar la ardua labor de moralizar y civilizar la sociedad mestiza colombiana. De este modo, el individuo –al ser funcionario público- dispone su existencia al servicio del estado y a la moral judeocristiana. La encarnación del oficio se aprecia en su intachable conducta, la cual será un ejemplo de los valores ideales del mundo moderno para la sociedad colombiana. De ahí que sea amado y respetado no solo por sus alumnos, sino por la comunidad.

> Además de ser un hombre capaz y de madura edad, debe ser de muy arreglada conducta y honrados procederes: constante, perseverante y de buena familia. Su vida, ejemplar y virtuosa, un hombre recto, buen súbdito y excelente padre de familia. Su abnegación y absoluta consagración a la Patria son imprescindibles. Se recomienda que sea casado y mayor de 18 años y no puede padecer enfermedad crónica o contagiosa. (p.3)

Las cualidades judeocristianas en la fachada social docente han sido fuertemente naturalizadas, dado que históricamente se le había encomendado la educación a la iglesia a través de los ciudadanos laicos y de los religiosos. De ahí que el autor subraye que "en medio de diferencias y enfrentamientos entre la Iglesia y el Estado, el siglo XIX no logra diferenciar la labor del maestro de la del cura, por eso su conducta es objeto de permanente mirada" (p.8). Por otro lado, esta injerencia de la iglesia católica en la educación colombiana afectó de tal modo el oficio de la enseñanza que el maestro era considerado un "misionero, apóstol, ejemplo de vida, para lo cual no requería formación pedagógica y didáctica" (Mercedes et al., 1999, p.115). De ahí que cualquier persona sin ninguna formación pedagógica podría ser capaz de asumirse como maestro; bastaba el llamado de la vocación, la buena reputación y toda una vida de práctica judeocristiana. Aún podemos percibir los rastros de esta fachada a finales de los años 90s, por no decir que en la actualidad, cuando Pedro Lucas Gamba (en Mercedes et al., 1999) reconoce que los docentes del sector público de Bogotá aún conservan una imagen diada de su profesión compuesta por el pensamiento judeocristiano, una reproducción de su etapa de formación, y el rol de funcionario público que los distancia de su objetivo profesional como "trabajadores de la cultura".

Hasta aquí hemos ejemplificado con brevedad el constante juego histórico de configuración y reconfiguración del carácter abstracto y general de la fachada social del oficio de enseñar como consecuencia de los valores que han constituido el "ideal humano" en cada época y sociedad, persuadiendo a los miembros de re-producir dichas cualidades en los nuevos a través de la educación. El "sujeto ideal" que promete la educación como producto, debe ser encarnado primero por los individuos que asumirán el papel de la enseñanza, con la finalidad de convencer a la audiencia de que son dignos de este valor y competentes para enseñarlos. De ahí que fueran considerados ejemplos y autoridades en su época, pues no eran individuos cualesquiera, sino brillantes hombres políticos, venerados monjes u hombres de intachable conducta.

Sin embargo, en esta sociedad postmoderna caracterizada por el "supuesto" derrumbe de los grandes relatos, ya no es posible sostener una imagen hegemónica o estereotipada del maestro tradicional (Londoño Botero, 2010), al darle cabida a los pequeños relatos que diversifican la comprensión de la profesión y su encarnación. Lo que antes representaba un modelo genérico de educación para el estado, ahora es la expresión del multiculturalismo y de las distintas diversidades, tanto individuales como colectivas, en los distintos contextos socioculturales, tanto locales como regionales, en donde está situada la escuela. De modo que "el oficio del maestro al «modo contemporáneo» se enmarca en un cambio en las funciones asignadas a la educación y a la escuela […] expresado en la Constitución de 1991" (Londoño Botero, 2010, p.19). Entonces, podemos sugerir que en la actualidad la fachada social docente no es homogénea, sino heterogénea, como un caleidoscopio que muestra la multiplicidad y diversidad tanto colectiva como individual. De ahí que algunos evidencien "una crisis de identidad del profesorado, la cual está asociada con la imposibilidad de un "yo" unificado o una identidad esencial en una época histórica marcada por profundas inestabilidades culturales como la reivindicación de las identidades de género" (Pinzón Varilla, 2017, p.6).

Sin embargo, a pesar de estos desafíos socioculturales para la educación colombiana, se observa la recurrencia de sujetar al cuerpo y al sujeto docente en un orden moral dominante de la profesión, al modelar las "apariencias" y los "modales" de la individualidad con matrices establecidas. Esta gestión se observó en el relato del profesor homosexual que configuró una fachada heterosexual docente para ajustarse a la heterenormatividad que profetiza y práctica los miembros de la institución. Así mismo, en el docente que encarnó el autoritarismo continuando los rituales que sostiene la institución para evitar que los estudiantes se la monten; la docente de preescolar que representa la fachada maternal y femenina que se les atribuye a los cuerpos de la profesión en estos ciclos escolares; o la docente que modeló su cuerpo en la "alta cultura" que profetiza sus colegas para diferenciarlo de la "cultura popular" propia de los cuerpos de los estudiantes. Atributos relacionados con la moral judeocristiana, con la aristocracia occidental blanca, con la representación del poder, con el patriarcado, con rol del género, con la heteronormatividad… que nada tienen que ver con las competencias profesionales docentes -la pedagogía y la didáctica-, pero si generan diferentes tipos de violencias y segregación hacia los docentes que no se ajustan a dichas fachadas. Londoño Botero (2010) considera estos atributos como la evidencia de una "*postura nostálgica* que busca brindarle certidumbre al oficio del maestro apelando al pasado" (p.20); por tanto, una perspectiva contemporánea de la profesión asumiría la incertidumbre causada por la crisis de

la identidad como una posibilidad de creación: "cuál es el maestro que es capaz de producirse a sí mismo o inventarse a sí mismo y en donde él y su práctica se constituyen en campo de experimentación" (Martínez Boom y Unda Bernal, 2015, p. 98).

A modo de conclusión, podemos sugerir que las cualidades del carácter abstracto y general que constituye actualmente la fachada social de los docentes del sector público colombiano está en tensión entre tres fuerzas distintas: 1. El advenimiento de las distintas fachadas que representan los pequeños relatos de la multiculturalidad y la diversidad, tanto colectiva como individual (Pinzón Varilla, 2017). 2. La continuación en la práctica de una fachada tradicional del maestro (Saldarriaga Vélez, 2002). 3. Una fachada de funcionario, como efecto de la modernidad tardía, que responde a las tareas burocráticas de las políticas educativas, a la organización de la estructura escolar y a la estandarización de la educación con criterios internacionales[25], de ahí la presión del Estado sobre el magisterio (Bustamante Zamudio, 2012). Lo anterior evidencia una comprensión no homogénea de la identidad de la profesión, sino plural y operativa que impulsa representaciones y encarnaciones distintas y situadas.

Por otro lado, si ante la crisis de la identidad en la profesión se necesita reconfigurar algo en común que restaure el *cuerpo-que-somos* en el rol docente, dicho atributo -común denominador de toda fachada que se autodenomine docente- es el carácter pedagógico: la acción social que conduce a la formación de los estudiantes a través de la enseñanza en los distintos contextos educativos (Calderón, 2005a). Este es el rasgo fundamental y transversal a las múltiples y diversas fachadas, tanto colectivas como individuales, que se denominan docente, maestro o profesor; la cual re-configura el cuerpo y lo dispone para la interacción pedagógica y didáctica con los estudiantes. Un ejemplo de dicha configuración lo observamos en la perspectiva de la argumentación, de Calderón (2005), que concibe el carácter pedagógico del sujeto docente en su capacidad retórica, en el sentido aristotélico, al utilizar la argumentación en las distintas interacciones como método para incidir en la educación del estudiante como sujeto social.

> De ahí que se ponga en juego tanto la capacidad de los sujetos para designar, para construir referentes y lugares de acuerdo con los hechos y con las formas legítimas de

[25] Criterios evaluados a nivel nacional (Pruebas Icfes y Saber) e internacional (Prueba PISA). https://www.mineducacion.gov.co/portal/Ministerio/

> simbolizar, como la de usar adecuadamente el lenguaje con fines persuasivos o convincentes, de acuerdo con el carácter del auditorio y con las reglas de la pragmática del discurso. (p. 118)

Para la autora, la configuración de las relaciones educativas, así como las del hombre y la sociedad, debe estar basada en el diálogo y en la construcción conjunta de acuerdos -bajo el criterio de lo más conveniente en la diversidad-, donde los sujetos ponen en escena sus opiniones, sus emociones, sus argumentos… en un todo discursivo y de representación. De modo que las múltiples y diversas fachadas que circulan en los diferentes escenarios escolares. como enunciados encarnados de la profesión, hacen parte de la retórica en la interacción pedagógica, cuya pragmática exigirá los argumentos que legitimarán dichas formas de simbolizar o representar el cuerpo del docente en el marco de lo plausible y lo verosímil. De ahí el nudo en la garganta de los profesores homosexuales, al carecer aún de los argumentos necesarios para poner en discusión el patriarcado, la masculinidad hegemónica y la heteronormatividad como valores hegemónicos que aún regula las escuelas y las fachadas de sus actores.

Por todo esto, consideramos que la producción de una fachada personal docente debería ser producto de un proceso de reflexión en donde el sujeto ha comprendido la naturaleza de la educación, de la escuela, del rol docente y del contexto sociocultural donde acontecerán las distintas interacciones. De manera que tendrá los argumentos éticos y políticos del impacto de la fachada personal (apariencia, modales y discurso) sobre los otros en el contexto educativo y en el rol docente. Además, estará dispuesto a establecer acuerdos con los otros "bajo el criterio de lo más conveniente en la diversidad; la razón práctica sobre la razón teorética e inamovible" (Calderón, 2015, p.118). Esta preocupación la hemos evidenciado en las reflexiones de los docentes noveles (González Calvo y Martínez Álvarez, 2009) que se preguntaban por los significados de cada detalle de su apariencia y su incidencia en los estudiantes en el contexto educativo. Lo contrario, la imprudencia, la incoherencia, la no correspondencia entre la fachada y lo esperado de su rol en la escuela creará irrupciones en la interacción, cuya consecuencia puede acarrear la pérdida de la máscara docente: un despojamiento que acontece en la interacción y con los mismos rituales (la clase, la reunión de profesores…) que, si bien buscan proteger al individuo, también están destinados para castigarlo socialmente. De ahí que el padecimiento de dicho despojamiento sea una de las marcas más profundas narradas por los docentes (ver apartado 6.4).

De una manera u otra, conservando valores tradicionales o configurando nuevos significados, los sujetos docentes se juegan su rol, su nombre y su pellejo en la interacción social, al tratar de demostrar que son dignos de merecer el respeto y el reconocimiento de los otros en la profesión. En esta escenificación del rol, el cuerpo es re-producido, sostenido y actualizado al estar en permanente mediación y negociación con los distintos actores de la institución escolar. Dicha configuración deberá corresponder a los significados socioculturales e institucionales que se esperan de los sujetos que encarnan el rol en el sistema educativo actual. De ahí que una irrupción en su performance no solo impactará en la interacción inmediata, sino también en la estructura social que representa y en su personalidad individual.

6.2 El cuerpo autoritario modela con "mano dura" los cuerpos de los estudiantes

En la interacción pedagógica, la autoridad parece ser una cualidad significativa del cuerpo del docente cuya máxima expresión tiene lugar en el aula de clase. Esta cualidad está referida a la acción del profesor para lograr que los estudiantes acepten sus demandas en un marco pedagógico y renuncien a otras posibilidades de actuación (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2010). Históricamente, esta relación de demanda y aceptación se ha construido sobre un vínculo de autoridad que la sociedad y el Estado le han otorgado al docente en su labor de socialización cultural, haciendo de los estudiantes el objeto de su trabajo (Batallán, 2003). Sin embargo, en las últimas décadas, estudios realizados en Latinoamérica (Tenti Fanfani, 2005; León Paime, 2009; Zamora Poblete et al.,2015) han demostrado que el respeto y la confianza hacia el docente ya no están dados como algo natural e indiscutido por los estudiantes; sino que los docentes deben encontrar las formas de instaurar la autoridad en la escuela.

Para Claude Pujade-Renaud (2005), la autoridad es una cualidad importante y deseada para quienes encarnan la profesión. Es percibida corporalmente en quien sabe imponerse en la clase, dominarla, logrando que los estudiantes lo escuchen y lo respeten. Se evidencia en atributos como la presencia, la utilización del espacio, la fuerza de disuasión, el dominio de la voz y la mirada, el trabajo de tensión y la puesta en escena. Cualquiera que sea la forma en que cada uno la represente, el docente encarna y simboliza en su propio cuerpo una autoridad

institucional (p.78). Una síntesis de los significados entramados en los corporrelatos de los docentes nos revela un modo de encarnarla: desde el autoritarismo, el cual está asociado a la violencia y "atraviesa prácticas como el dominio, el disciplinamiento y la coerción" (Batallán, 2003, p.680). Expondremos estas experiencias en los siguientes análisis narrativos.

6.2.1 "Cuando me pongo muy enojada, me convierto en otra"

La docente del relato no siempre está jovial; hay días en que su voz, su mirada y sus gestos no son suaves como de costumbre en la clase. Aquello acontece cuando está enojada con sus estudiantes de primaria porque no le prestan atención cuando habla en clase. Desde la experiencia de la docente, podemos indicar que la voz es la herramienta natural del profesor y el medio para imponer su autoridad: hacerse respetar es hacerse escuchar (Pujade-Renaud, 2005, 64); de modo que el efecto contrario es traducido como un irrespeto a su presencia institucional. En esta situación, la docente se enoja y, desde esta emoción, modela no solo su cuerpo y performance, sino también la experiencia corporal de los estudiantes, para corregir la intolerable conducta en su clase.

> *Entonces hago dos movimientos: primero lanzo una mirada fija y espero que el niño se voltee y me mire; cuando veo que no funciona, lo llamo por su nombre y le hago saber que lo estoy mirando y que necesito que me preste atención.* ***(Corporrelato 5)***

Graciela Batallán (2003), al indagar sobre las relaciones de poder y autoridad en la escuela, reconoce que históricamente se le ha otorgado al profesor la autoridad de manera previa a la interacción educativa, tras recibir del estado y la sociedad el mandato para la socialización cultural de los niños a través del vínculo pedagógico. Dada la asimetría de los recursos en la interacción pedagógica, donde el docente posee el saber y los estudiantes son el objeto de su trabajo, el poder ha sido privativo del maestro. De este modo, emociones como el enojo son cualidades recurrentes, toleradas y, a veces, justificadas en el oficio docente, como parte de un dispositivo que garantiza las condiciones de aprendizaje en el aula.

> No podemos desligar las emociones de sus vínculos morales, de la propiedad o no de sus expresiones socialmente construidas y legitimadas, de sus lazos con las instituciones, normas y valores que las informan. En esa medida, las emociones tienen siempre un referente constitutivo público, compartido, una comunidad para quién y por quien las emociones adquieren su sentido. (Ramírez Goicoechea, 2001, p.188)

La emoción tiñe el vínculo pedagógico desde una relación de imposición: la docente mira fijamente al estudiante, quien se ve acusado y reprendido por su actitud en la clase. Sin embargo, cuando la coacción de la mirada no funciona, la voz de la docente la acompaña al pronunciar su nombre para hacerle saber que lo está mirando. Toda la energía corporal de la docente, que antes estaba esparcida al grupo, se ha focalizado directamente en uno solo para expresarle su necesidad de que la atienda y poder continuar la clase.

> …el mantenimiento del orden durante la tarea tiñe el vínculo pedagógico, lo cual se traduce en la preocupación por contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, puesto que, tradicionalmente, la contención del posible desborde disciplinario es el paso previo a la enseñanza (o a la instrucción). (Batallán, 2003, p.695)

Pujade-Renaud reconoce que la mirada pedagógica ha sido el principal instrumento de la autoridad del maestro para contener el desborde disciplinario, al estar sostenida por el dispositivo institucional en la vigilancia de los estudiantes. De ahí que los docentes trabajen en dominar su técnica: la posición espacial privilegiada, la omnipresencia, la compensación de la palabra; la articulación entre mirada y gestos, mirada y palabra; la alternancia entre la mirada panóptica, la general y la fija (2005, p59). "El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada, un aparato en el que las técnicas, que permiten ver, inducen efectos de poder a aquellos a quienes va dirigido" (Foucault, 2008, p.158). Dicha contención fue la tarea que inició la docente en su clase; no obstante, este performance disciplinar no fue suficiente para establecer las condiciones deseadas para la enseñanza. Por lo tanto, la docente recurre a otras modalidades de la corporeidad que van intensificando perceptiblemente su enojo y transformando su cuerpo docente en un otro cuerpo.

> *Sin embargo, hay momentos en los que, a pesar de todo, los niños continúan hablando. Entonces, lanzo un grito muy fuerte, me enojo, hablo más duro, mi ceño se frunce y mi cuerpo está en posición de ataque, camino rápido, voy traigo una silla y me siento al lado del niño que no escuchó lo que le dije mientras sigo mirando a los otros. Lanzo de nuevo otro grito y golpeo fuertemente la mesa.*
>
> *Todos se quedan callados.* ***(Corporrelato 5)***

Cuando la mirada es incapaz de normalizar la indisciplina de los estudiantes, el *Cuerpo Autoritario*, un ensamblaje orgánico coercitivo de mirada, voz, manos, cara, piernas, brazos

gestos (Villalba Labrador, 2015), es el medio de dominación utilizado por la docente para lograr dicho objetivo. El exceso de poder de la autoridad docente se impone con violencia y coerción en la interacción pedagógica, al reducir la distancia personal (proxémica) de manera intimidante; al enfatizar en la mirada vigilante (panóptico); al atropellar los cuerpos de los estudiantes con la acústica de los gritos y los golpes sobre la mesa. Los estudiantes no solo son espectadores de la alteración excesiva del cuerpo de la docente, sino también receptores pasivos de dicho performance. Estos modos de interacción pedagógica convierten la autoridad del docente en un acto de autoritarismo. Esta transformación corporal, motivada por el enojo, es "*la otra"* cara de la docente del relato; prácticas aún persistentes en la interacción pedagógica porque al final logran la conducta esperada: los estudiantes "se ponen a trabajar". De ahí que después de la tormenta, viene la calma. La recurrencia de estas dinámicas en la experiencia escolar establece una relación pedagógica desde la violencia como práctica persuasiva en la formación de los estudiantes.

> *En ese momento sigo en la misma postura, hasta que algún estudiante suavemente se acerca y me pregunta si su trabajo está bien. Cambio el tono y le hablo suave…* ***(Corporrelato 5)***

Llegados a este punto, lo vivenciado por la docente no es ni nada más ni nada menos que la reproducción en el aula de la cadena de fuerzas verticales del sistema burocrático estatal, que exige obediencia a las órdenes de los superiores con el matiz de la violencia escolar. De este modo, la escuela contribuye a "introducir a las nuevas generaciones en las tradiciones hegemónicamente valoradas" (Batallán, 2003, p.693). El orden en la clase se ha asociado con significados sensoriales que son símbolos de un ordenamiento dominante en la institución. La otra con su enojo crea las condiciones que necesita la profesora jovial para continuar la clase. Un orden que es ansiado y, al mismo tiempo, repulsado por la docente. Podemos concluir que, a la docente, la autoridad del ***saber*** le ha conferido la enseñanza, mientras que la autoridad del ***poder*** le ha legitimado diversos modos, como la violencia y la coerción, para configurar las condiciones de la interacción para la enseñar.

En ocasiones, el cuerpo de la docente de primaria deviene como herramienta de manipulación en la interacción pedagógica para controlar la disciplina y gestionar el trabajo del aula. Por tanto, dará afecto a los estudiantes que aceptan sus demandas, pero "privará de éste o se enfadará cuando se opongan, obstaculicen su trabajo o tengan dificultades" (Lapponi, 2017, p.788). Estas dos cualidades se evidencian en el mismo cuerpo docente y se ponen en

tensión en las interacciones con los estudiantes, quienes, siendo niños, no son neutros a los juegos de roles que se vivencian en el aula:

> *…Todos se quedan callados. Alguno me mira con la cabeza agachada sobre el cuaderno y se ríe, pero hago que no lo veo, luego se vuelve a su cuaderno.* ***(Corporrelato 5)***

Los rastros de "la otra" son las marcas en el cuerpo del autoritarismo vivido en la clase.

> *Cuando vivo esto, mi cuerpo se agita, mi voz se pone más gruesa…*

6.2.2 "Con mano dura y paso firme"

Hemos identificado el autoritarismo como el uso excesivo del poder y de la autoridad en las interacciones pedagógicas para configurar las condiciones previas y durante la enseñanza, específicamente, cuando el mandato de socialización está amenazado por la "indisciplina" de los estudiantes. No obstante, este modo de ser cuerpo docente está justificado por otro aspecto o, mejor dicho, por otra emoción: el temor a que los "estudiantes se la monte". Esto último significa: despojar al sujeto de todo valor docente a manos de un estudiante o del grupo. Esta lección la recibió un docente novel en su primera inducción laboral con el rector.

> *Cuando llegué al IED Antonio Nariño me recibió el rector con sus tantos años de vida y de docencia pegados en su rostro añejo y amargado. Tras su presentación y bienvenida me advirtió que tenía que llegar con "mano dura" y "paso firme", pues los estudiantes de su institución no eran fáciles de manejar y me la iban a "montar" desde el inicio.* ***(Corporrelato 21)***

En estas condiciones, la primera experiencia laboral del docente novel parece prometer una lucha de fuerzas en un campo de batalla llamado escuela donde el viejo sistema de autoridad vertical (Batallán, 2003) está encabezado por su máximo representante: un rector viejo con la amargura pegada al rostro que reconoce a los docentes como sus subalternos y a los estudiantes como el objeto de trabajo de estos últimos y que deben ser sometidos. En esta interpretación, la autoridad -del viejo sistema- corre el riesgo de ser subvertida por los estudiantes, quienes no aceptan fácilmente las normas establecidas ni las demandas de los docentes y, por lo tanto, son difíciles de manejar. De modo que, para evitar ser despojado de

cualquier valor docente, el joven profesor deberá encarnar la "mano dura" y el "paso firme" desde el primer día de clase.

Pujade-Renaud (2005) observó que la dimensión corporal del docente se moldea para ser acreedores de una fuerza de disuasión, tanto verbal como física, al encarnar comportamientos, maneras de hablar y de vestirse como prerrequisitos indispensables para hacerse respetable y respetado en la interacción pedagógica. Para los docentes entrevistados, la autoridad otorgada por la institución y la sociedad no es suficiente en la realidad de la violencia escolar; por lo tanto, es necesario imponerla, sostenerla y garantizarla para mantener la calma tanto de sí mismo como de la clase. La ostensión del poder es fundamental cuando el estudiante busca imponer el suyo en el espacio público escolar donde otros estudiantes tomarán partida por el vencedor. De ahí que se piense que los docentes deben ser de "mano dura" y "pie firme" para tener el control en el aula.

Por otro lado, la construcción de este modo de ser cuerpo es producido, legitimado y transmitido en los rituales corporales docentes, donde "los valores e ideales que tuvieron vigencia en la educación de la modernidad, aparecen perpetuados a través de la transmisión" (Tarruella y Rodríguez, 2008, p.3). Lo anterior se evidencia en el rector que instruye al docente novato sobre cómo debe interactuar con los estudiantes, por qué debe hacerlo y los riesgos que corre de no encarnarlos. A su vez, la transmisión del autoritarismo no tiene efecto en el docente del relato, sin la ayuda del pánico profesional y de la amenaza para consolidar la emoción que impulsa su encarnación: el miedo. De esta manera, el rector echa mano de su valoración personal sobre los estudiantes y del rol docente para sembrar el sentimiento de temor en el docente novato: "se la van a montar". Palabras que entrevén una estimación de fragilidad del docente -ya sea por su aspecto joven o por su falta de experiencia- , para endurecer el cuerpo y su futura experiencia pedagógica con los estudiantes.

> *Lo peor es que el miedo pudo más que mis convicciones y tomé sus advertencias como instrucciones al pie de la letra.* ***(Corporrelato 21)***

Tomar las instrucciones al pie de la letra para hacerse respetable y respetado por los estudiantes parece ser un obstáculo para la interacción pedagógica. Al reforzar el talón de Aquiles, se alarga la distancia pedagógica entre el docente y los estudiantes, la escucha y el habla, la enseñanza y el aprendizaje… siendo el cuerpo autoritario un obstáculo para los objetivos pedagógicos del docente.

6.2.3 "¿Cómo me había ido con los salvajes?"

Las interacciones entre docentes y estudiantes suelen ser significadas en el lenguaje por sus participantes. Aquello deviene como valoraciones subjetivas que recuperan la percepción que tiene el uno sobre el otro a partir de las experiencias vividas. En sus primeras semanas laborales, un docente novel ha remarcado las distintas maneras hostiles como sus colegas significan a los estudiantes. Estas interpretaciones subjetivas y sesgadas señalan la frontera y la distancia entre un nosotros (docentes) y un ellos (estudiantes). El lenguaje empleado entrevé la interacción pedagógica en el aula como una lucha de fuerzas en un campo de batalla. Esta percepción es histórica en la biografía del sujeto narrador, al vivirla como estudiante y percibirla, ahora, como docente. Podemos acércanos a los distintos significados del cuerpo del docente a partir de los significados expresados sobre los estudiantes.

> *Nunca antes había percibido tanta hostilidad de los docentes hacia los estudiantes. Mis nuevos compañeros de trabajo (jóvenes y viejos, del régimen 1278 o del 2277) se referían a ellos con expresiones despectivas, peyorativas, de desprecio, fastidio o, en el mejor de los casos, con indiferencia.* ***(Corporrelato 24)***

Tal ejemplo le aconteció con el colega de educación física que le ha preguntado por sus primeras experiencias pedagógicas con los "salvajes". De seguro, el veterano docente esperaba escuchar un relato épico de un victorioso docente que dominó y sometió a los "salvajes" o, quizás, su efecto contrario. De una manera u otra, su interpelación revelaba una interacción en el aula donde los estudiantes son concebidos como salvajes y el docente, en transposición figurativa, como el domador o el civilizado (quien tiene el saber y el poder). Ampliemos estos significados para comprender la función del cuerpo en estos roles.

Remitiéndonos, nuevamente, a Claude Pujade (2005), algunos de los docentes entrevistados utilizaron la metáfora "*jaula de leones"* (la cage aux lions) para referirse a la relación en el aula, en la cual la autoridad del docente está en continua amenaza. En la clase, el cuerpo del docente está expuesto, incómodo y atrapado por la fuerza de las miradas. Entonces, el "*ser el objeto de…*" es versátil en las interacciones pedagógicas: los estudiantes objetos del docente, el docente objeto de los estudiantes: "treinta de ellos te están mirando, mientras que tú eres el único que mira treinta…" (p.27).[26] Para sobrevivir, el docente debe

[26] Traducción libre

comportarse como un domador de leones que se mantiene en posición de ataque y defensa para conservar el poder ostentado por la institución; pues las relaciones de fuerzas pueden cambiar a su desventaja. Entonces, los significados relativos al estudiante (salvajes, leones, bestias…) revelan un cuerpo animal, amenazante e incontrolable en la clase *"corps-classe-animal"* (p.38) que requiere de un domador (cuerpo docente) para dominarlo y sostenerlo por la correa. En esta perspectiva, la vivencia de la interacción pedagógica es significada como actos de domesticación, luchas de fuerzas, entrenamiento…, en el lenguaje figurativo de algunos docentes.

¿cómo me había ido con los salvajes?

> *A lo que yo respondí que los profes se habían portado muy bien conmigo; agradeciéndole su preocupación. Seguí mi rumbo. Minutos más tarde comprendí que les había dicho salvajes a los profesores, sin ninguna intención; pues la respuesta fue consecuencia de mis despistes. Sin embargo, no me sentía arrepentido, sino satisfecho pues había vengado a mis estudiantes.* ***(Corporrelato 24)***

Por otra parte, podemos rastrear el significado de "salvajes" desde una perspectiva histórica de la educación en Colombia. En la formación y consolidación de los estados latinoamericanos a partir del siglo XIX, la escuela pública no escapó al proyecto moderno, teniendo allí sus orígenes como parte de un dispositivo para civilizar a los defectuosos cuerpos mestizos (Pedraza, 2014; Tenti Fanfani, 2009; Ruiz, 2005). El docente, considerado un ejemplo del cuerpo civilizador, tenía el mandato de formar a los nuevos ciudadanos para entrar a la modernidad y al mundo civilizado a través de la enseñanza de prácticas, valores, costumbres y principios de la anhelada identidad europea. La sociedad se empieza a distinguir entre los ciudadanos cultos y de buenos modales "los civilizados" y los de la barbarie "los salvajes". De modo que este significado es un vestigio de la hostil diferenciación cultural que permeó la escuela y le dio el sentido "civilizatorio" a través de la educación.

> Así, los discursos civilizadores son verdaderas guías para la disciplina del cuerpo en tanto promueven formas particulares de conducta encaminadas a la formación de ciudadanos. Dichos discursos no fueron creaciones aisladas, sino parte de toda una estructura social y cultural que intentó disciplinar, regular y civilizar a la otredad premoderna. (Ruiz, 2005, p.23)

La hostilidad de los docentes hacia los estudiantes atraviesa las interacciones pedagógicas en el aula, al punto de ser perceptibles, sin pelos en la lengua, en el lenguaje cotidiano. Por lo tanto, vale la pena preguntarse por la enseñanza y el aprendizaje en dichas interacciones, en las cuales la predisposición del docente puede llegar afectar la comunicación con los estudiantes y ensanchar la brecha pedagógica. De acuerdo con Pujade-Renaud,

> Si lenguaje y conocimiento son utilizados por el docente como armas y técnicas de combate disuasorias, ¿cómo podrían desempeñar positivamente un rol de comunicación, vehicular un saber o sostener un intercambio? Un mismo instrumento difícilmente puede tener una función de mediación y, al mismo tiempo, una función de ataque y defensa. El lenguaje arma ¿no constituye un obstáculo adicional dentro de la relación pedagógica? (p. 62)

6.2.4 "Escúcheme gusano"

Hemos dicho que históricamente el Estado y la sociedad han investido al docente del poder y de la autoridad del mandato socializador para la formación de los estudiantes. Sin embargo, en las últimas décadas, diversos estudios latinoamericanos han evidenciado las resistencias de los estudiantes para aceptar la autoridad pedagógica que demandan los profesores en el aula, especialmente, en secundaria. La manifestación más extrema de esta resistencia son los fenómenos de violencia escolar en dicha interacción. En un estudio realizado por la UNESCO en chile, el 67% de los profesores expresaron que la conducta más frecuente de los estudiantes es rechazar sus solicitudes y faltarles el respeto, y un 63% admitieron tener dificultades para realizar la clase a causa de no poder controlar sus comportamientos (Zamora Poblete et al., 2015). Lo anterior entrevé un panorama en que "la dignidad del cargo, su investidura y los avíos que simbolizaban tradicionalmente la autoridad en la escuela han perdido su condición naturalizada" (Batallán, 2003, p.684) y, con ellos, sus códigos y valores. Por lo tanto, los docentes deberán encontrar nuevos modos de encarnar y sostener la autoridad en la interacción pedagógica.

Esta realidad se imprimió en el itinerario del docente novato de ciencias sociales quien ya había transitado por otras manifestaciones del poder escolar: Un rector que lo indujo con "mano dura" y "paso firme" para evitar que los estudiantes se la monten; un colega interesado en sus primeras batallas con los salvajes; un sistema burocrático, arraigado a la tradición, que

se aprovechó de su juventud y de su falta de experiencia para asignarle la carga académica que despreciaron los colegas: la asignatura de religión.

> *Mi primera asignación académica en el colegio comprendía las clases de religión de todos los cursos, desde sexto hasta once, lo cual era realmente agotador. No solo por el número de planillas y cursos a visitar, sino también por tener que recorrer todo el colegio y sus tres pisos, verme con cada curso tan sólo una hora a la semana, orientar una clase que no me gustaba y que tampoco les gustaba a mis estudiantes y lidiar con el fantasma del anterior profesor "bonachón y vago".* ***(Corporrelato 23)***

Una tarea corporalmente agotadora y emocionalmente frustrante para él y para los estudiantes. En estas condiciones, aconteció lo profetizado por el rector, lo esperado por el colega y lo que temía el docente: un estudiante "se la montó en clase", despojándolo temporal y espacialmente de toda autoridad en el aula. Un acto de resistencia del estudiante contra las normas establecidas por el docente (Arias Sandoval, 2009) que puso en tensión las dos corporeidades en la clase. Esta fricción fue percibida con anterioridad por el docente novato, quien la evadió ignorando al estudiante, contribuyendo a la "catástrofe pedagógica".

> *En una de estas clases en grado octavo, un estudiante comenzó a hacer preguntas, bromas y comentarios con el único objetivo de sabotear la clase. Supe su intención desde el inicio, así que lo ignoré durante toda la hora.* ***(Corporrelato 23)***

En el aula, el poder entre los cuerpos es también sostenido en el discurso oral. Las relaciones entre quien tiene la palabra y quien debe escucharla se ponen en tensión en el sistema educativo actual al no comprenderse las razones que motivan la interacción comunicativa en la clase. Ante el performance del profesor (monólogo), el estudiante intenta fisurar su autoridad oratoria en las posibilidades discursivas de su edad: preguntas, comentarios, bromas… poniendo en tensión el discurso en la clase. En respuesta, el docente ignora al estudiante, como estrategia que prioriza el discurso pedagógico y la continuidad de la clase, ante las reiteradas irrupciones. Sin embargo, el estudiante, al percibirse invisibilizado, recupera la atención del grupo y del docente con un acto de violencia verbal:

> *…hasta que, llamando la atención de todo el curso, me gritó desde su puesto:*
>
> *"ESCÚCHEME GUSANO"*

Una acción corporal (gritar) y hostil (escúcheme gusano) para demandar la atención del docente y, al mismo tiempo, reducirlo en el lenguaje a un minúsculo animal, de mal gusto, que se puede pisotear. Lo acontecido en la clase es coherente con lo observado por Zamora Poblete et al. (2015), al reconocer que el respeto y la confianza hacia el maestro no están dados como algo natural e indiscutido en las actuales generaciones de jóvenes latinoamericanos. En comparación con tiempos pasados o cómo se esperaría en los grados de primaria, el profesor no tiene garantizado la obediencia, la escucha y el reconocimiento; por lo tanto, tiene que construir la autoridad pedagógica con los estudiantes de tal modo que sea reconocida y aceptada por estos últimos.

Para el docente del relato, lo inesperado atravesó su cuerpo y lo encolerizó, pero en vez de explotar con enojo y asumir una posición de ataque, calla, lo mira, levanta una ceja y se mantiene en su actitud de indiferencia. Actuar como en el caso de la docente de primaria no parece ser una buena idea con los adolescentes de secundaria. El resto de los estudiantes piensan todo lo contrario; como de costumbre, esperaban que el docente se transformara en otro, en un *cuerpo Autoritario* que con sus propios medios corporales aplicara la sanción o el castigo correspondiente al estudiante. Como esto no sucedió, acontecieron segundos de decepción en los sesenta ojos puestos en él.

> *El resto del grupo me miraba asombrado, en algunos ojos veía un cuestionamiento por no hacer nada al respeto. Di por terminada la clase y me retiré.* ***(Corporrelato 23)***

Arias Sandoval (2009) reconoce la resistencia de los estudiantes como manifestaciones de escapes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Actitudes de respuesta ante prácticas curriculares que no responden a sus necesidades e intereses en el contexto sociocultural donde tienen emergencia. Por lo tanto, recomienda a los docentes aprender a comunicarse con los estudiantes para responder de manera asertiva a las complejas interacciones que se desarrollan en el aula. Por otra parte, Martuccelli (2009) reconoce que la autoridad es un valor fundamental para la satisfacción profesional de los docentes y que, ante la crisis del reconocimiento de la autoridad institucional y del sistema, los docentes han encontrado nuevas formas de instaurarla, apoyándose en sus capacidades individuales. Por ejemplo, "en función de la «importancia» de una disciplina (o de su diferencial de coeficiente en la nota promedio), de la edad del docente, de su talla o de su fuerza de carácter" (p.105). En estas otras formas de instaurar la autoridad en el aula, podemos suponer que el docente novato está en desventaja; joven, sin experiencia y profesor de religión fueron cualidades que incidieron en el acontecimiento vivido.

Volviendo a la experiencia corporal del docente, el control y la contención de emociones durante la clase se desbordó después de terminarla. El docente debía investirse, nuevamente, de la autoridad institucional y poner en orden la pirámide invertida por el estudiante en el aula. Entonces, furioso, indignado y desnudo de todo valor docente, echó mano del poder burocrático para estabilizar el desastre pedagógico en la clase:

> *...al cabo de unos minutos volví con el rector y la coordinadora, había llamado a los padres de familia del implicado y disfrutaba de las sanciones que le anunciaban las directivas.* ***(Corporrelato 23)***

Finalmente, el docente no decepcionó a los estudiantes. El poder se hizo presente en el salón de manera institucional. Aquello generó un placer en él, pues había devuelto con violencia, la violencia recibida; con la única diferencia de que la primera es castigada y la segunda legitimada por la institución. Dicha estrategia corresponde al sentido común de la estructura escolar para resolver los conflictos entre docentes y estudiantes. Batallán (2003) considera que es una imitación de los vínculos familiares donde el docente sale en búsqueda del reconocimiento paterno del rector y de la coordinadora para restaurar el orden perdido. No obstante, dichos modos de resolver los conflictos en la interacción pedagógica ponen en riesgo su futura autoridad. En tan solo una clase, a causa de un estudiante, el docente pasó de la tranquilidad a la rabia, de la enseñanza al ataque, del cuerpo despojado al cuerpo autoritario, del sufrir al placer de la venganza, del conocimiento de sí al descubrimiento del otro.

Me había convertido en alguien totalmente desconocido para mí.

6.2.5 Discusión

Hemos señalado que la autoridad es una cualidad significativa del rol docente que se encarna y se expresa con mayor intensidad en la clase (Martuccelli, 2009, p.99). De su reconocimiento depende la definición de los roles y la gestión de las condiciones que favorecen la interacción comunicativa en la enseñanza (Calderón, 2018). Sin embargo, ante la crisis de la autoridad, el respeto y la confianza hacia el docente no están dados como algo natural e indiscutido por los estudiantes, por lo tanto, "los profesores y alumnos tienen que cotidianamente construir la autoridad" (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2010, p.101); un aspecto de profunda reflexión pedagógica.

Un modo observado de instaurarla y sostenerla es a través del modelamiento de un *Cuerpo Autoritario* que propicia relaciones autoritarias a través de su disuasión verbal y corporal; una técnica modelada al estilo y cualidades de cada docente para lograr que los estudiantes lo respeten, le atiendan y acepten sus demandas en el escenario escolar. Este modo de ser cuerpo docente privilegia la autoridad del viejo sistema vertical (Batallán, 2003) donde los cuerpos asumen roles de subordinación que se ponen en tensión. En este escenario, el cuerpo del docente inviste y sostiene su autoridad con "mano dura" y "paso firme" para hacerse respetable y respetado; como la metáfora de la "jaula de leones" (Pujade-Renaud, 2005) en la que el domador mantiene una relación de defensa y ataque con los "salvajes". No obstante, cuando el estudiante pone en jaque dicha autoridad en la interacción pedagógica, el docente utiliza este *Cuerpo Autoritario* de manera excesiva para regular, nuevamente, los modos de la interacción. Dicho performance está caracterizado por la imposición, la violencia, la coerción y el castigo que ejerce el poder del cuerpo institucional sobre los estudiantes. De modo que se establece una relación pedagógica desde la violencia como practica persuasiva en la formación. De ahí que estas prácticas sean recurrentes y toleradas en la escuela.

Se debe agregar que este sistema de autoridad es trasmitido y aprendido en rituales corporales (Tarruella y Rodríguez, 2008) de docentes y directivos. Esta práctica aferrada a la añoranza de un pasado evidencia la resistencia de los profesores para renunciar a los modos tradicionales de instaurar la autoridad y encontrar otras maneras de construirla con los estudiantes que se ajusten a las transformaciones socioculturales. De ahí que podamos rastrearla en los relatos de los docentes. Entonces, si la autoridad es encarnada por los docentes a través de relaciones autoritarias de defensa y ataque, ¿podrían éstas desempeñar significativamente un rol de comunicación y mediación del saber en el intercambio pedagógico? o ¿constituye un obstáculo en la interacción docente – estudiante al ensanchar la brecha pedagógica? Si es así, ¿qué tipo de autoridad debería encarnar el docente en la escuela para propiciar interacciones pedagógicas significativas?

Lo primero a resaltar es lo difícil, por no decir imposible, de concebir una acción educativa sin autoridad, cuando se tiene la responsabilidad de preparar a los nuevos (estudiantes) para que puedan entrar al mundo público y hacerse cargo de él (Arendt, 1993). Abolir la autoridad en la escuela es negar la responsabilidad que tiene los profesores con el mundo a través de sus estudiantes. Por lo tanto, podemos pensar que el problema no es la autoridad, sino cómo se ejerce en la escuela; es decir, cómo se construyen las motivaciones y

las significaciones que promueven las demandas y las aceptaciones en la interacción pedagógica (Zamora Poblete et al., 2015, p. 99).

Lo segundo a resaltar, de acuerdo con Espot y Nubiola (2007), es el error de utilizar una relación autoritaria como "el camino más corto" para conseguir una orden o mandato ante una situación difícil, como la indisciplina, en la interacción pedagógica. En estos casos, el uso de la fuerza ahoga la comunicación asertiva en la interacción y, de paso, ahoga el deseo de aprender, de escuchar, de pensar y de preguntar. En una relación autoritaria, no hay espacio para la confianza ni para el diálogo, lo que constituye un obstáculo para la interacción pedagógica significativa.

Por otro lado, Hannah Arendt (1993) considera que la interacción autoritaria está asociada a la crisis de la enseñanza. Al considerarse la pedagogía como la ciencia de la enseñanza en general, se privilegió la formación de los profesores en el propio enseñar y menos en el dominio disciplinar. "Puesto que el profesor no necesita conocer su propia materia, no es infrecuente que sepa poco más que sus alumnos. Lo que a su vez significa, […] que ya no es efectiva lo que era la fuente más legitima de la autoridad del profesor": su saber, un saber del mundo, un pasado que se debe trasmitir. Entonces, los métodos coercitivos aparecen para suplir la carencia de autoridad del saber en la interacción pedagógica. Así mismo, la autoridad del educador y la competencia del profesor difieren en que la primera está dada por su responsabilidad con el mundo ante el nuevo (estudiante) y la segunda referida al conocimiento del mundo y su capacidad de enseñarlo. No obstante, "para que haya autoridad es indispensable un mínimo de competencia, ésta, por muy grande que sea, nunca puede por sí sola dar lugar a la autoridad". (p.48).

Tercero, algunos autores proponen encarnar la autoridad en la interacción pedagógica desde las cualidades que caracterizan el sujeto docente: el saber disciplinar, el saber didáctico disciplinar, el saber sobre los estudiantes y el saber del contexto sociocultural de la interacción pedagógica. Espot y Nubiola (2007) sostienen que "la autoridad del profesor es la autoridad del saber. De hecho, el alumno acepta la autoridad del profesor con el fin de saber" (p.4). Este saber implica el dominio disciplinar, el saber hacer de las tareas que comporta el ejercicio de la profesión y el conocimiento de los estudiantes. Así mismo, reconocen que la autoridad del profesor es percibida en su performance como "fruto de su estudio, de su esfuerzo y de su trabajo personal, de sus actitudes y de su comportamiento tanto dentro como fuera del aula" (p.6).

Por otra parte, Zamora y Zerón (2010) reconocen que la autoridad es compleja y heterogénea, de acuerdo a las experiencias de los docentes. No obstante, una perspectiva de la autoridad enfatizada en el aprendizaje y en la participación de los estudiantes se manifiesta cuando el profesor "apoya el aprendizaje de todos sus estudiantes, genera normas de convivencia justas y proporciona espacios emocionales para la vinculación de sus alumnos. En esta perspectiva la tranquilidad y el bienestar del alumno constituyen el horizonte de sentido" (p.113).

No obstante, Martuccelli (2009) advierte sobre los riesgos de la autoridad cuando es depositada en las cualidades personales del sujeto docente: utilizará rasgos y estilos personales para enfrentar los desafíos de la interacción pedagógica, desestabilizando la autoridad colectiva e institucional. Por ejemplo, apoyarse en cualidades corporales (como la estatura, la edad, la talla, el carácter…), los años de experiencia, el área de formación, el humor…, dan ventajas, pero dejan en desventajas a los docentes que no las poseen. Por lo tanto, el autor sugiere reforzar una gestión colectiva y solidaria de la disciplina escolar que reconozca la autoridad por las funciones de los docentes y no por sus rasgos personales.

Zamora, Cox y Meza (2015) postulan tres dimensiones para la construcción de una autoridad pedagógica. 1. Una *dimensión pública* que permita que los estudiantes sean formados por diferentes docentes y no estar sometidos al autoritarismo de uno solo o a la manipulación afectiva, como suele suceder en primaria. 2. Una *dimensión en el saber que se enseña*, en la cual "el profesor es autoridad mientras desarrolla un determinado saber escolar -espacio- y hasta que éste sea aprendido -tiempo-" (p.7). Finalmente, 3. *una dimensión justa* que le permite al profesor jerarquizar los desempeños respetando la dignidad de los estudiantes. La desigualdad escolar no debería provocar una desigualdad en el trato humano con los estudiantes.

Hasta aquí podemos inferir, sin dejar cerrada la discusión, que a la profesión docente, la *autoridad del saber* le ha conferido la enseñanza mientras que la *autoridad del poder* le ha legitimado diversos modos, como la violencia y la coerción, para configurar las condiciones de la enseñanza. Estas dos cualidades se encarnan en el mismo cuerpo docente y se ponen en tensión en las interacciones con los estudiantes, quienes, en ocasiones, resisten a los modos autoritarios. No obstante, en una sociedad democrática y secularizada, la autoridad ya no puede imponerse a través de los valores de un orden social heredado de la tradición o el poder divino; ni mucho menos por las diferencias jerárquicas corporales del adulto frente al menor, sino que

la autoridad debe construirse con los estudiantes, día a día, y debe estar mediada desde el saber de la enseñanza y el afecto, como acto de comprensión de la realidad del otro. Aquello implica no solo la competencia de un saber disciplinar y didáctico, sino también de un saber sicológico y social sobre el estudiante. Estas cualidades deberían ser parte de toda interacción pedagógica que tiene como objetivo el acto educador, es decir, "la formación de las subjetividades en y para la diversidad, la equidad y la generación de sociedades más justas y reflexivas de sus propias prácticas" (Calderón, 2018, p.155).

6.3 La afectividad: aspectos maternales y emocionales que modelan los cuerpos docentes

Otro rasgo identificado en las narraciones que dan cuenta de la interacción entre docentes y estudiantes es la percepción de la afectividad en la modelación de las experiencias de ser cuerpos docentes. Los afectos son construcciones psicosociales que se adaptan y ajustan en contextos socioculturales específicos para mediar en las interacciones humana (Rodríguez et al. 2011). En cuanto el ser humano es también afección y emoción, el sujeto docente no puede escaparse de esta condición ni eludir su encarnación en la interacción pedagógica. De ahí que la afectividad sea uno de los aspectos constitutivos de la actividad escolar y se exprese en innumerables acontecimientos de la experiencia docente. Por lo tanto, denominaremos *Cuerpo Afectivo* a la cualidad afectiva del sujeto docente que moviliza el cuerpo en la interacción pedagógica. En los relatos de los docentes, el Cuerpo Afectivo se manifestó en su disposición de construir vínculos de afectos con los estudiantes para configurar ambientes de aprendizajes. Así como en la disposición de acompañar situaciones de calamidad de los estudiantes para aliviar el dolor. De ahí que reconozcamos que los cuerpos docentes no son impermeables a las emociones y sentimientos de sus estudiantes.

Osorio Bravo et al. (2018) reconocen que la afectividad en la educación ha influenciado la función docente y la enseñanza, las cuales habían centrado su atención en la racionalidad del pensamiento, excluyendo las emociones y los afectos de la experiencia escolar: "el rol de los educadores no es solo el de proveer un conocimiento teórico o técnico, dirigido exclusivamente a las habilidades intelectuales del estudiante, sino de desarrollar competencias socioafectivas

fundamentales para la vida de los seres humanos" (p.9). La afectividad es un aspecto constitutivo en la relación profesor y estudiante, un factor fundamental para configurar un ambiente de aprendizaje afectivo. En esta relación, con mayor demanda para el profesor, los implicados deberán reconocer, comprender y manejar las emociones, en los diferentes acontecimientos escolares, para propiciar un ambiente de confianza que facilite el proyecto educativo.

Por otro lado, retomando las categorías de la corporeidad de Rico Bovio (1998), hemos observado que la escuela pública latinoamericana, en su objetivo de garantizar la cobertura y el sostenimiento del estudiante en el sistema educativo, no se limita a satisfacer las *necesidades noogénicas* de los estudiantes a través de la enseñanza, sino que también estima las *necesidades biológicas* (la nutrición, la salud, el bienestar) y las *necesidades sociogénicas* (familiar, social, inclusive, las del aula) en el proyecto educativo. Por lo tanto, el docente debe estar dispuesto a corresponder con dichas demandas institucionales para satisfacer las necesidades de los contextos educativos, en particular, en zonas de alta vulnerabilidad social. Esta ha sido la particularidad de los docentes estatales en Colombia que laboran en instituciones de alta vulnerabilidad social. Encarnar el *Cuerpo Afectivo* se vuelve una necesidad pedagógica para crear condiciones de bienestar que favorezcan la enseñanza en la escuela.

6.3.1 "Mi segunda mamá"

En la institución escolar, las profesoras de preescolar son las que entran en contacto con los niños que empiezan su primera experiencia escolar. Para el niño, el primer día de escolaridad acontece como una transición de espacios, sujetos y actividades: entre la casa y la escuela, la madre y la profesora, de lo conocido a lo desconocido, de lo privado a lo público. Esta nueva experiencia tiene un matiz de vulnerabilidad que debe ser atendida por la docente, al transmitir la confianza y la seguridad que brindará la escuela a través de ella. En estas circunstancias, el cuerpo de la docente de preescolar juega un rol fundamental en la tarea de acoger al nuevo y acompañarlo en su primera experiencia escolar.

Empecemos por desarrollar la idea del acogimiento. En el primer día de clases, el cuerpo del adulto y del infante se ponen en contacto en roles diferentes, en donde el segundo es objeto de la labor del primero. En esta interacción, las frágiles cualidades corporales de los más pequeños – altura, talla, peso, fuerza, tamaño…- manifiestan la necesidad de un cuerpo adulto cuidador y protector que ocupará el lugar de la madre en la escuela. Entonces, atributos

maternales se adhieren al cuerpo de la docente del preescolar para facilitar la confianza que guiará la transición de la casa a la escuela y de la interacción maternal a la interacción pedagógica. De ahí que las docentes utilicen metáforas, como “mi segundo hogar” y “mi segunda mamá”, para significar esta experiencia.

> *Recuerdo cuánta emoción generaba ese primer día de colegio a mis cortos 5 años. Me emocionaba la idea de colocarme mi uniforme, el olor de los cuadernos, los lápices nuevos y mi lonchera de color rosa pálido en la que llevaría un poco del amor de mi madre al que sería mi “segundo hogar”. Pero lo que más expectativa me causaba era conocer a la profesora, casi mi segunda mamá, y a los compañeros con los que compartiría la mayor parte del día.* ***(Corporrelato 25)***

Entonces, si la escuela es significada como el segundo hogar, no hay duda de quien la gestiona sea la segunda mamá. De ahí que la profesora sea la encargada de configurar un ambiente de aprendizaje afectivo para acoger a los niños en su primer día de clase. Esta configuración implica transformar el salón de clases en un ambiente acogedor y seguro donde su cuerpo es protagonista en todo aquello que hace y toma forma en el rol docente. Las experiencias que vivan los niños y las marcas que recordarán en el futuro están configuradas por la corporeidad de la docente de preescolar.

> *Al llegar allí, di un beso rápido y un corto abrazo a mi madre y me apresuré a entrar a mi salón. Lo primero que noté fue que no tenía los colores, ni la luz que me había imaginado; algunos niños lloraban y yo no entendía por qué (tal vez no sabían que la íbamos a pasar muy bien); mi segunda mamá, lucía grande, pesada y realmente no tan cálida como la había soñado, al verme solamente dijo: “siéntate allá” señalándome un pupitre frío y lejos de ella.* ***(Corporrelato 25)***

Para la niña, la frustración marcó su primera experiencia escolar. El acogimiento no se parecía nada a la escuela narrada por sus padres ni a la escuela deseada. El salón de clases carecía de los colores y de la luz que había imaginado, tal como la calidez en el cuerpo de su profesora. Lo vivido evidencia que toda interacción pedagógica en el aula requiere de un ambiente de aprendizaje (Osorio Bravo et al., 2018), gestionado por el profesor, para poner en contacto la corporeidad docente y la de los estudiantes en configuraciones espaciales y temporales. Si bien hemos considerado que el cuerpo es de por sí un espacio-tiempo complejo, en diferentes niveles de la corporeidad (Bovio, 1998), en su nivel sociogénico es centrífuga al configurar nuevos espacios y tiempos con los otros. Por tanto, el salón deviene como parte de

la corporeidad del docente cuando es transformado en un ambiente de aprendizaje para los estudiantes. "El aprendizaje es estimulado por un ambiente cálido, donde el estudiante no se siente amenazado sino bienvenido y valorado. Parte del rol del profesor es asegurarse de crear en su aula un ambiente de este tipo" (Osorio Bravo et al., 2018).

Por otro lado, la calidez o frialdad del encuentro es también tarea del docente cuyo performance lo hace acogedor o no, es decir, qué tan corpóreamente y de qué manera está el docente dispuesto e involucrado en la interacción pedagógica: "*la segunda mamá lucía grande, pesada y fría"*. Por lo tanto, la disposición del cuerpo resulta ser un factor fundamental para acoger al nuevo y acompañarlo en su experiencia escolar. El cuerpo del o de la docente de preescolar debe ser perceptivo y reactivo al cuerpo de los niños, para reconocer las emociones que acompañan la transición (casa-escuela/madre-maestra) y, de esta manera, favorecer el proceso de adaptabilidad. Por lo tanto, la docente debe disponer de la voz, las emociones, los músculos, la locomoción, las palabras, los gestos, las actividades, los materiales… para facilitar dicha tarea.

> *La jornada se desarrolló entre juguetes en el suelo, algunos intentos de cantos, juego libre y, a veces, brusco. No hubo presentaciones, muestras de acogida o afectividad, por el contrario, la profesora se mostraba malgeniada, poco tolerante ante algunos comportamientos de los niños y gritaba mucho.* ***(Corporrelato 25)***

Esta disposición de la maestra de preescolar es denominada por Tabak (2018) como "disponibilidad corporal docente*"*. Una disponibilidad lúdica, corporal y afectiva del cuerpo del docente que modela la interacción con los niños del preescolar. La autora, citando a Valsagna (2009), precisa que esta disposición no se reduce a sus términos anátomo-fisológico -una postura o acción corporal-, sino que implica una actitud integrada en la persona para "estar dispuesta hacia el otro o lo otro, incluso hacia su propia participación" (Tabak, 2018, p.31). Por lo tanto, en las tareas del preescolar, el cuerpo del docente debe tener cierta plasticidad en las actitudes, posturas y expresiones de afecto para adaptarse a los diferentes modos y necesidades de los niños.

Por otro lado, Páez (2008) considera que las necesidades de los estudiantes en esta etapa escolar demandan cualidades específicas en la profesión docente. Por esta razón, el cuerpo de la docente de preescolar suele ser femenino y adscrito a cualidades maternales, dados

"natural[27]" y culturalmente. Para la autora, la característica principal de la docente de preescolar es la continuidad del rol maternal de la madre y, por lo tanto, este rol solo puede ser suplido, naturalmente, por el cuerpo de la mujer:

> …debemos hacer énfasis en el cuerpo femenino pues las docentes del preescolar son mujeres y no podríamos hablar del cuerpo del maestro-hombre de preescolar por no conocer ni haber visto ninguno. Sí: es el cuerpo de mujer el que guarda en su naturaleza instintiva la acción protectora a los pequeños. Este carácter protector, semejante al de la madre, y que es imposible para el hombre (aun cuando este aprenda el cuidado desde lo cultural), se prolonga con los niños del preescolar". (p. 129)

Las cualidades femeninas del cuerpo de la profesora de preescolar le permiten interactuar, pedagógicamente, de cuatro modos[28] : un *Cuerpo Protector* que es semejante al de la madre e instintivo en su acción protectora y de cuidado de los niños. Un *Cuerpo sin Protección* expuesto a oler, escuchar, ver, tocar, sentir la corporeidad de los niños -los olores, los gritos, cantos, los pellizcos, los abrazos, los besos, las excreciones...-. Un *Cuerpo en Movimiento* percibido como activo y pasivo en el aula. Es activo cuando se desplaza por el salón para acudir a las distintas actividades escolares o necesidades de los niños. Es pasivo cuando se siente en su escritorio para revisar los cuadernos, organizar las tareas, enviar notas a los padres… Finalmente, un *Cuerpo Sujetador* no solo del cuerpo de sus estudiantes, sino también de todos los recursos que necesita la enseñanza y las condiciones en el aula.

> *Con los días, se sumó a la lista, las largas e innumerables planas de las letras y los números, también los castigos corporales ante cualquier infracción. Todo esto generó en mí miedo de estar en mi salón de clases y entonces fui yo la que quise llorar.* ***(Corporrelato 25)***

Entonces, la interacción pedagógica en el preescolar demanda de los afectos del hogar y de los aprendizajes del nivel -al menos así, se ha concebido socialmente la labor- en la tarea educativa de los estudiantes más pequeños del sistema escolar. De ahí que, la docente de preescolar no reduzca sus funciones al de la madre ni se separe afectivamente de estos. Por lo

---

[27] Esta interpretación muy cercana a las teorías biosociológicas de los géneros (Connell, 2003) da cuenta de la feminización del profesorado de preescolar, al comprenderse como un rol femenino, natural y maternal.

[28] La autora evidencia estos modos de interacción en las profesoras de primaria, disminuidos a medida que avanza el ciclo escolar.

tanto, la metáfora de la segunda mamá parece caracterizar una cualidad del performance del *Cuerpo Afectivo* de las docentes en este nivel. La carencia de afectividad y de disponibilidad de la docente para acoger y acompañar el proceso escolar de la niña la hace responsable del frustrante primer día de escuela y de la triste primera experiencia escolar. Afortunadamente, la fricción entre un cuerpo idealizado y un cuerpo vivido configuró, a los 5 años, una nueva docente de preescolar.

Hoy creo entender que desde allí nace mi deseo por enseñar en el preescolar.

La importancia de la corporeidad del docente en la configuración de un ambiente de aprendizaje afectivo para los niños de preescolar, lo comprendió la docente narradora después de su frustrante experiencia escolar. Los deseos de su infancia aún alimentan el cuerpo afectivo de la docente, quien se esfuerza por hacer de su aula el hermoso lugar que imaginaba con colores, cuentos, dinámicas… y a la vez un espacio de feliz aprendizaje, entre cariño, afectividad, cordialidad y sana convivencia. Un aula donde los estudiantes son reconocidos como sujetos de emociones y sensibilidades y, por lo tanto, merecedores de un gesto de amor que humaniza su experiencia escolar. Para la docente narradora, la metáfora del segundo hogar y de la segunda madre son poderosas imágenes que significan su labor.

> *Entiendo hoy que para muchos de mis estudiantes mi aula es casi su hogar y por momentos el único espacio en el que reciben un abrazo, una palabra cariñosa y un gesto de amor.* ***(Corporrelato 25)***

6.3.2 "Cuando me contó, hice todo lo posible para no llorar"

El cuerpo del docente no es impermeable ni insensible al cuerpo de los estudiantes; se deja tocar, ablandar y modelar por los afectos de estos últimos. Si bien en la interacción pedagógica los docentes suelen controlar sus emociones, para privilegiar la experiencia escolar, esto no quiere decir que la realidad de los estudiantes no los haya tocado profundamente y se vean impulsados a aliviar sus padecimientos o celebrar sus logros. Esto obedece a que la aproximación corporal en la relación pedagógica, con mayor énfasis temporal y espacial en los ciclos de preescolar y primaria, configura vínculos afectivos entre los sujetos de la educación. De ahí que sentimientos como la empatía o la compasión influyen en la configuración del cuerpo del docente en el aula, despertando comportamientos próvidos para contribuir en el bienestar del estudiante. Tal es el caso de la docente de primaria que, en estado de enfermedad,

significó su presencia en la escuela, al sostener en sus brazos la tristeza de dos estudiantes a causa de un acontecimiento trágico en el entorno familiar.

> *Aunque la espalda y la garganta me duelen mucho y tengo el pecho con un poco de obstrucción; menos mal no fui al médico. Hoy pasó una situación muy difícil con dos de mis niñas. Cuando los niños entran al colegio, yo siempre me encuentro esperándolos en el salón. Al llegar Camila se me aferró al cuello, abrazándome muy fuerte y empezó a llorar. No sabía lo que le había pasado y, sin embargo, yo ya tenía un nudo en la garganta y el corazón arrugado. Debía ser algo grave porque si algo caracteriza a Camila es su alegría.* ***(Corporrelato 17)***

El cuerpo de la docente, inicialmente dispuesto para la clase, se disponer para acoger el cuerpo afligido de la estudiante que, sin pedirle permiso, se aferra a su cuello para aliviar la pena con el llanto. La proximidad y la confianza que la estudiante siente por su profesora le ha permitido compartir su dolor y el relato privado de su familia. El cuerpo de la docente acompaña el sufrir y el llorar, transmitiéndole a la niña que no está sola, a pesar de la ausencia de la madre. Sin embargo, el contacto corporal contagia a la docente de las emociones vividas por la estudiante, y sin saber lo sucedido, ya tenía los primeros síntomas de la tragedia en el corazón y en la garganta.

¿Cómo no sentir tristeza y dolor cuando tus estudiantes se sienten mal?

Los acontecimientos sociales y familiares que acompañan la biografía de los sujetos son compartidos o percibidos en la escuela gracias a los rastros que dejan en la memoria y en el cuerpo. De ahí que la interacción pedagógica no se reduce a un intercambio de saberes disciplinares, sino también incluye un intercambio de experiencias vividas y carnales que dan cuenta del mundo de la vida y de la existencia humana. Los docentes han aprendido a reconocer estos rastros en los cuerpos y saber cómo responder ante dichos acontecimientos, no previstos en la organización curricular ni en la planeación de la clase, que se presentan en las interacciones cotidianas. La disposición del cuerpo para actuar ante las contingencias de la vida escolar es una virtud del docente en la interacción pedagógica. En este caso, para la docente fue importante contener las lágrimas y esconder las emociones de aquel impacto para ser ejemplo de fortaleza para su estudiante y dar continuidad a la experiencia pedagógica.

> *Cuando me contó, hice todo lo posible para no llorar, no para evitar que me viera hacerlo, sino para darle fortaleza porque sentía que con llorar no le ayudaba.*

Realmente fue un suceso muy duro, la niña estaba destrozada y su primita también. ***(Corporrelato 17)***

Si bien estas realidades permean la experiencia escolar, no son más fuertes que el proyecto educativo del estudiante. La formación del individuo se torna significativa al comprenderse como un proceso diacrónico que estará marcado por las disrupciones de la vida que se vivencian de manera sincrónica. En manos de la docente está la tarea de aliviar, sostener, comprender lo vivido y dar continuidad a la experiencia educativa, como una acción permanente y humana que se proyecta hacia un futuro deseado: la formación del estudiante. Este compromiso educativo es comprendido por la estudiante que, a pesar de la tragedia familiar, asiste a la clase de su maestra, actualizando el vínculo pedagógico y afectivo. Esto deja entrever que, ante la vulnerabilidad del hogar, la escuela deviene como "el segundo hogar", es decir, los estudiantes aún tienen la oportunidad de continuar una vida a pesar de las contingencias, gracias al acogimiento que le brinda la escuela y la maestra.

> La vida social y familiar tiende a influir significativamente en el desempeño académico y emocional de los estudiantes. Por esta razón es importante que se tome en cuenta el impacto afectivo que puede ocasionar la relación de un estudiante con su familia o comunidad. (Osorio Bravo et al., 2018, p.14)

Aunque en lo público, el dolor de sus estudiantes ha sido contenido y disimulado para el beneficio pedagógico; fluyó entre las vísceras y el cerebro de la maestra. En silencio, vivenció las emociones y el sentimiento de indignación ante las precarias condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes que influyen en su condición humana y repercuten en el aula de clase. Esta realidad social que encarnan los estudiantes es compartida en la escuela, impregnando, ablandando y modelando los cuerpos de los docentes. De ahí que hablemos de cuerpos afectivos, cuerpos que tocan y se dejan tocar en las transacciones humanas de la experiencia pedagógica. Cuerpos docentes que intentan remediar en el aula la carga emocional de la violencia sociocultural que vivencia los estudiantes para posibilitar las condiciones del proceso escolar. Cuerpos movilizados por la empatía para comprender las necesidades, sentimientos y problemas de los estudiantes y, de esta manera, actuar asertivamente. No obstante, estas realidades suelen pasar invisibilizadas por las tareas escolares, lo que hace de la empatía una decisión personal. De ahí que la docente considere necesaria su presencia, y no de otra docente, en la escuela: ella es QUIEN conoce a sus estudiantes y QUIEN puede brindarle el amor y la seguridad que requieren en el aula. No

obstante, este modo de ser cuerpo tiene su precio, que otros docentes no estarían dispuestos a pagar, la carga emocional de los estudiantes se impregna en el cuerpo del docente como una marca de la profesión.

> *Mi dolor físico ha pasado a un segundo plano, en este momento es otro tipo de dolor, resulta indescriptible porque no sabes realmente dónde duele más. Sí, por fortuna vine a trabajar, no será mucho, pero mis niños pudieron despejarse un poco aquí en el colegio y expresar lo que sentían. No sé si será poco o mucho, pero resulta suficiente para mí.* ***(Corporrelato 17)***

6.3.3 "Se llevaron al niño y no pude darle comida"

Hemos observado que la afectividad es un impulso que moviliza el cuerpo del docente a actuar en diferentes situaciones de la interacción pedagógica. Al ser construida psicosocialmente, la afectividad está sujeta a valores, normas, costumbres sociales y culturales que le permite a los sujetos interpretar y valorar los distintos acontecimientos para detonar la acción (Rodríguez Hernández et al., 2011). En el caso de la profesión docente, la afectividad en la interacción pedagógica está relacionada con la estimación que tiene el sujeto de la educación, la profesión docente y los estudiantes. Reparemos estos significados en el relato de una docente que sintió el impulso de acudir a la escuela, en horario no laboral, para asistir a un niño de primaria que sus acudientes olvidaron recoger.

> *Anoche, a las 7:30 p.m., recibí una llamada de una profesora de tercero pidiéndome que fuera al colegio porque uno de sus estudiantes no había sido recogido por sus padres, así que la policía de infancia y adolescencia solicitaba la firma de un responsable.* ***(Corporrelato 15)***

Lo primero a resaltar en este relato es el estado de vulnerabilidad del niño de primaria cuyos acudientes olvidaron recoger y cuyos docentes dejaron solo en la escuela. La vulnerabilidad se acentúa más por las condiciones temporales: es de noche y el niño ha pasado las dos jornadas escolares dentro de la institución, sin resolver su situación de "abandono temporal". En el acuerdo institucional, el menor debería estar al cuidado de sus progenitores o acudientes; sin embargo, ante la negligencia de uno de estos, su cuidado ha sido restituido al Estado: primero a través de la escuela y, luego, a través de la policía de infancia. La emoción que despertó en la docente la vulnerabilidad del estudiante movilizó su cuerpo para atravesar

la ciudad en menos de 30 minutos para llegar a la escuela. Si bien el estudiante es de otro curso, esto no fue impedimento para que la docente sintiera el deber de asistir en su ayuda.

> *Como el coordinador no respondió las llamadas que le hicieron en el transcurso de la tarde y noche (ese es un mal hábito de él), tuve que responder e ir yo. Llegué lo más pronto posible, pero la policía ya se había llevado el niño. ¡uichhhhh! Realmente no me demoré más de media hora; eso es poco teniendo en cuenta el tráfico y lo lejos que queda el colegio de mi casa, en un barrio de Ciudad Bolívar (zona marginalizada al sur de Bogotá).* ***(Corporrelato 15)***

Podemos ver, a través de la acción de la docente, una estimación de la profesión relacionada con el cuidado y la protección de la infancia en los docentes de primaria y prescolar. Villalba (2015) utilizó la categoría *cuerpo cuidador* para expresar esta disponibilidad permanente de los docentes para responder a las contingencias del escenario escolar en beneficio de los estudiantes. Ante una situación de emergencia, los afectos movilizan al docente, a través de las emociones que suscita la situación, para aliviar el dolor o atender la vulnerabilidad de los estudiantes. Para el cuerpo cuidador el bienestar del estudiante es fundamental en la experiencia escolar del estudiante y, por lo tanto, el docente es responsable del cuidado de la vida de quien se está educando. Esta concepción de la labor docente no solo le permitió a la docente evaluar emocionalmente la situación y actuar, sino también valorar la acción de los otros.

> *El caso es que como se llevaron al niño, no pude darle comida; solo había comido el refrigerio de la mañana (según la profesora de la tarde). Esto me pareció el COLMO ¿Será que un docente se empobrece si compra un almuerzo para ofrecerlo a un estudiante?*
>
> *¡Estoy indignada!* ***(Corporrelato 15)***

Si consideramos que el "bienestar de los niños" es prioridad en la escuela y que la acción educativa contribuye a ello, esperamos una coherencia entre el discurso y la práctica en los sujetos que encarnan la profesión docente. Lo anterior funciona como un marco valorativo de las acciones en la profesión que permiten evaluar las acciones propias y de los otros; pues, como refiere Cortina (1997), la ética es un proceso intersubjetivo que forja el carácter en los seres humanos para definir aquello que es justo, mejor u oportuno para todos. Las acciones de los colegas, con relación a la situación del niño en la escuela, indignaron a la docente, pues,

desde su punto de vista, son actos de omisión en el "deber ser" de la profesión: la docente de la tarde frente al cuidado del niño de la mañana y el "mal hábito" del coordinador de no responder a las llamadas de emergencia después de su jornada laboral. Por lo anterior, subrayamos que la afectividad en la interacción pedagógica no es solo un asunto de "convivir" en armonía, sino también una responsabilidad con la vida que se está educando.

Por todo esto, podemos hacer cuatro precisiones sobre la profesión a partir del relato narrado por la docente. Primero, los docentes no solo son responsables de la enseñanza, sino también del cuidado y de la protección del bienestar de sus estudiantes. De ahí la frase popular en el contexto escolar: "puede haber estudiantes en la escuela siempre y cuando un docente se haga cargo". Segundo, el vínculo docente-estudiante no se limita a un contrato de enseñanza y aprendizaje temporalizado por la jornada escolar, sino que incluye un valor de responsabilidad del adulto sobre el niño hasta que sea restituido a los padres o acudiente. De ahí que la docente del relato se vea involucrada en la situación de asistencia al menor. Tercero, esta disponibilidad de los docentes para suplir las contingencias sociales que impregnan en el contexto escolar es una necesidad y cualidad que caracteriza a los docentes estatales, en particular en primaria y preescolar, como parte de las demandas que hace el Estado para aliviar la desigualdad y la exclusión social que han dejado las transformaciones económicas de las últimas décadas en los países latinoamericanos (Tenti Fanfani, 2005). Cuarto, la escuela ya no es el lugar donde sólo se satisfacen las necesidades de aprendizaje, sino también las condiciones sociales básicas del aprendizaje, como la alimentación y la asistencia de los niños y de los adolescentes (Tenti Fanfani, 2005, p.112).

En conclusión, podemos decir que el cuerpo afectivo también es impulsado por la afectividad (sensaciones, emociones y sentimientos) que generan las contingencias en la interacción pedagógica, pero está sujeto a las interpretaciones que cada quién tiene del orden social (deber-ser/deber-hacer) del ser docente. Es decir, que los ideales y los significados culturales sobre la profesión son procesados a través de interpretaciones personales, "co-construidas" en contextos diversos y relaciones sociales múltiples (Rodríguez Hernández et al., 2011), que definen las acciones subjetivas. De ahí que para algunos docentes, el "bienestar de los niños" se aplica solo con los estudiantes a su cargo y dentro de su jornada laboral, lo que explicaría la conducta de la colega de la tarde y del coordinador; y para otros, estos comportamientos sean omisiones profesionales recurrentes en el gremio.

Cuestionando cada vez más que trabajar en el sector oficial (porque considero que sucede más en este sector) resulta un choque político, ético, moral, económico. La cultura del distrito y la cultura general del colombiano a parte de "esquizofrénica", en la cual decimos una cosa, pensamos otra y hacemos una diferente, nos está convirtiendo en unos enfermos.

¿Nuestro discurso basado en los niños y nuestra práctica? ***(Corporrelato 15)***

6.3.4 "Yo sentí que era un profe nuevo"

Las tensiones en las relaciones entre docentes y estudiantes han aumentado en las últimas décadas a causa de los cambios socioculturales que han repercutido en la educación Latinoamérica (León Paime, 2009). Desde los años 80s, la escuela ha sido percibida como un "espacio conflictivo" y "peligroso", con mayor agudeza en contextos de pobreza (p.92). Aquello se manifiesta con mayor intensidad en el ciclo de secundaria con la resistencia de los estudiantes para aceptar la autoridad de los docentes y con los fenómenos de violencia escolar contra estos últimos. Algunas de las causas de estas tensiones están relacionadas con el aumento de la cobertura en la educación secundaria que ha beneficiado los sectores socioeconómicos más vulnerables, las actuales formas tecnológicas de socialización pública en contraste con las formas letreadas de la tradición docente y la cultura de la resistencia de los jóvenes para aceptar relaciones asimétricas injustificadas (Zamora Poblete et al., 2015). De modo que la experiencia de ser cuerpos docentes corre el riesgo de modelarse en este tipo de interacciones. Este era el miedo de un docente novel después de que el rector de su institución le advirtiera que debía llegar con "mano dura" y "paso firme" para evitar que los estudiantes "se la montaran". Dichas valoraciones alentaron la predisposición del docente para el contacto con los estudiantes.

Había pasado un par de meses y aún no lograba encajar en mi nuevo trabajo. Temía salir de la sala de profes y recibir un balonazo, un golpe o una amenaza.

(Corporrelato 22)

La interacción con los estudiantes es lo que da sentido al rol docente. Sin embargo, en la experiencia del docente novel, la interacción está impregnada por el miedo y la sensación de vulnerabilidad ante el contacto con los estudiantes en un espacio distinto al aula de clase. De modo que aquello que debería dar sentido a su *Yo docente* genera el efecto contrario: un no

encaje en su nuevo trabajo. Si para Osorio Bravo et al. (2018), los vínculos afectivos y de confianza entre docente y estudiantes son necesarios para crear un ambiente de aprendizaje afectivo en el aula que favorezca a los estudiantes; nosotros consideramos que estos vínculos también son necesarios para contribuir en el bienestar de los docentes. Si el docente novel hubiera creado en el aula estos vínculos afectivos, su experiencia en la institución hubiera sido diferente. Sin embargo, la "mano dura" y el "paso firme" ahogó toda posibilidad afectiva en la interacción y la confianza entre los sujetos que habitan la misma institución. Por lo tanto, la afectividad en el ambiente escolar no solo beneficia al estudiante, sino también, de manera significativa, al docente, ya que es un aspecto constitutivo de la actividad humana que se construye psicosocialmente (Rodríguez Hernández et al., 2011). Rotos los vínculos afectivos en el aula, el docente debe encontrar el modo de repararlos, dado que la afectividad, como construcción psicosocial, puede ser modelada en la experiencia humana. El docente encuentra por azar un modo de reparar los vínculos afectivos con los estudiantes a través del juego en el espacio del recreo:

> *Hasta que un día decidí salir del edificio y atravesar el patio de juegos para ir a la cafetería. Cuando iba pasando junto a un grupo de niños que saltaban lazo, uno de ellos me invitó a saltar, pero antes de responder, otro chico, delgado y pecoso, le dijo a su compañero que no perdiera el tiempo, pues yo no aguantaría ni dos saltos. Sorprendentemente no me sentí ofendido, sino que tomé el comentario como un reto. Entonces, me apunté la bata y aseguré el celular en un bolsillo apretado. Luego me dispuse a saltar como hacía años no saltaba.* ***(Corporrelato 22)***

Lo primero a señalar es que el temor, como estado afectivo duradero (sentimiento) en el rol docente, había trazado una frontera que dividía el territorio de los profesores (un espacio seguro) y el de los estudiantes (la amenaza), reduciendo la experiencia corporal del docente a la sala de profesores. Esta contención de la corporeidad se transformó gracias a la decisión de salir del territorio de los docentes para hacerse presente en el de los estudiantes. De modo que no es la emoción ni las matrices narradas sobre la interacción pedagógica (lo que le contó el rector) lo que modelará la experiencia del docente, sino lo que va a acontecer al otro lado de la frontera. Esta acción le permitió poner en contacto su corporeidad con la de los estudiantes en condiciones distintas a la clase: el acontecimiento no fue estructurado ni planeado por el profesor, sino en la espontaneidad de los niños y con sus recursos y sensibilidades. La experiencia del profesor se reconfiguró en el mundo de los estudiantes: el recreo. Para Noguera Fonseca (2015), el recreo y el patio son temporalidades y espacialidades que escapan, en cierto

grado, al dominio de la autoridad del profesor y de la estructura de la escuela, para darle paso a la corporeidad libre de los estudiantes. La aparición del docente en el recreo fue un acontecimiento aprovechado por los estudiantes para hacerlo participe de su mundo. La ironía discursiva sobre la incapacidad corporal del profesor para saltar -relativa al aspecto físico o la prioridad que los docentes le dan al saber y a la mente en la escuela- fue el anzuelo que el niño pecoso utilizó para involucrar al docente. Las circunstancias del recreo, le permitió al docente aceptar el reto y, con ello, entrar al mundo de los niños con sus propias reglas sociales que estructuran las relaciones humanas en el recreo.

> *Los niños contaban a coro y la cuerda me rodeaba a tal velocidad que no lograba verla y tenía que seguir brincando por inercia. El coro gritaba cada vez más emocionado y el juego terminó solamente cuando quienes batían el lazo se cansaron de hacerlo. Gritos de triunfo y brazos arriba con puños de victoria. No me había fijado, pero mientras saltaba, estudiantes de todos los cursos habían llegado a ver la hazaña y celebraban conmigo la victoria.* ***(Corporrelato 22)***

De este modo, el docente invirtió las relaciones autoritarias, encomendadas por el rector meses atrás, a través del juego en el recreo. Su desempeño corporal lúdico sobrepasó las expectativas de los estudiantes en las reglas concertadas por el juego. El hecho no habitual de ver un cuerpo docente de secundaria mezclarse con el mundo de los niños en el recreo, participando en una interacción pedagógica que no está estructurada por la autoridad docente y asumiendo en el rol del evaluado -característico de los estudiantes-, atrajo a estudiantes de otros cursos para celebrar la victoria del profesor. Aquello es vivido por el docente como un acontecimiento que transformó su experiencia docente en la escuela, una hazaña épica en el que venció las fuerzas de los estudiantes y, al mismo tiempo, su miedo y percepción de ellos. La emoción de sentirse como un héroe de su propia historia incidió en la percepción de sí mismo y, de la misma manera, la acción del docente incidió en la percepción de los estudiantes hacia él. De modo que lo acontecido en el recreo reparó las relaciones afectivas entre el docente y los estudiantes.

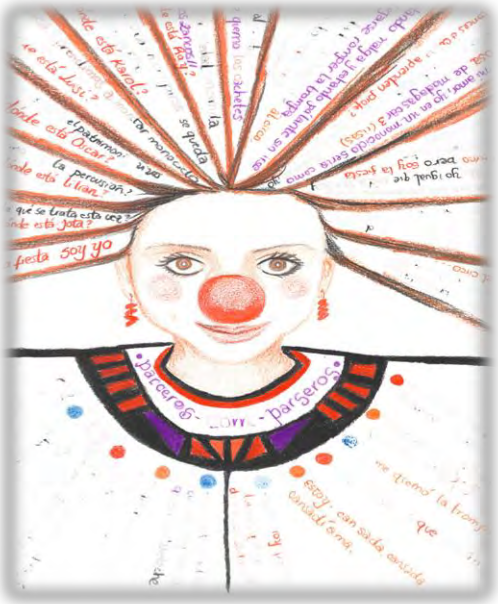
> El recreo es uno de los ámbitos escolares en el que se construyen y manifiestan las corporeidades, es decir, un lugar que permite el encuentro y la consolidación de vínculos a partir de las relaciones sociales entre los jóvenes. El recreo, es a la vez un lugar geopolítico y estésico en el que se representan las realidades sociales y humanas. (Noguera Fonseca, 2015, p.36)

Para finalizar, queremos resaltar estos otros escenarios en donde la relación pedagógica (docente – estudiante) se reconfigura y adquiere otras matrices distintas al aula de clase o a los modos en que se ha instaurado tradicionalmente la autoridad docente. Espacios que pueden enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes y la experiencia profesional del profesor, al humanizar el contacto sin el caparazón de la estructura burocrática escolar. En esta interacción estudiante–docente, no fue el saber disciplinar ni el autoritarismo lo que resignificó y reparó los vínculos afectivos entre los sujetos, sino la disposición del docente para dejarse tocar del mundo de los estudiantes y, de esta manera, ampliar la comprensión sobre ellos. Lo vivido por el docente logró fundar los vínculos afectivos y de confianza con los estudiantes que no solo beneficiarán la experiencia en el aula, sino también la confianza en sí mismo. De ahí que el docente no sea el mismo de antes.

> *Es increíble, pero de ahí en adelante me saludaban sonrientes por el pasillo, chocaban las cinco y yo sentí que era un profe nuevo, totalmente diferente al prevenido y malhumorado que había sido en las últimas semanas.* ***(Corporrelato 22)***

6.3.5 "La soledad me hizo volver al circo"

La clase es el *"circo"* y *"yo soy la fiesta"* son algunas de las metáforas utilizadas por la docente para significar en el lenguaje la vivencia de su cuerpo en la clase de educación artística. Significados que se contrastan con los valores tradicionales que se le han conferido a los sujetos, las conductas y la autoridad en la profesión (Zamora Poblete et al., 2015). De ahí que la representación visual que hace la docente de sí misma no corresponda con las ilustraciones hegemónicas que circulan sobre la profesión.



La soledad me hizo volver al circo. ***(Corporrelato 30)***

Otra vez, los sentimientos aparecen como detonadores de la configuración del cuerpo del docente en la interacción pedagógica. En esta ocasión, como respuesta emocional al cambio de institución escolar en donde los afectos construidos psicosocialmente con los anteriores colegas y estudiantes están ausentes en la experiencia docente. La afectividad, al ser uno de los aspectos constitutivos de la actividad escolar, se expresa en los innumerables actos de la interacción pedagógica como producto de la comunión de los sujetos en la escuela (Osorio Bravo et al., 2018). La comunión vivida en la anterior institución giraba en torno a la comparsa, como práctica artística, lo que implicaba un cruce de sensibilidades estéticas y prosaicas: voces, risas, sonidos, colores, texturas, movimientos, tactos, emociones, sensaciones…Una experiencia placentera y significativa que construyó el vínculo afectivo desde el trabajo colectivo en la creación artística pedagógica.

Entonces, el pasado devino vital para las necesidades noogénicas de la docente, la satisfacción de su yo profesional, la vocación y la creatividad, y para las necesidades sociogénicas de la interacción pedagógica, sostenida por los vínculos afectivos y creativos- (Rico, 1998). De ahí que el sentimiento de *soledad,* además de remarcar en la carencia*,* sea también la fuerza creativa y pedagógica en la docente de artes para hacer de su clase *un circo* y de su cuerpo *una fiesta,*en la nueva institución. El sentimiento vivido fue necesario para impulsar la adaptación del cuerpo del docente al nuevo escenario escolar y posibilitar la creación de un nuevo ecosistema sensible que configura la interacción pedagógica con los estudiantes a través de la experiencia de la comparsa.

Cuando la maestra afirma que "la fiesta soy yo", no pone en duda que su acción docente en la escuela es hacer la fiesta a través de la interacción pedagógica. De modo que la clase se tiñe de sensibilidades circenses y de comparsa para propiciar la experiencia artística con los estudiantes. De ahí que la corporeidad de la docente es percibida en los minúsculos detalles que atraviesan dichas prácticas en la institución: todo un despliegue de la corporeidad que se escucha, se ve, se huele, se toca, se siente y la identifican como la docente de artes, particularmente, la de circo o comparsa. La clase de artes, entonces, toma un matiz personal que la diferencia de los otros docentes en la comunidad.

> *A Frida le preguntaban los niños en la calle por el circo…*
>
> *Era tal vez su forma de vestir, su forma de peinar, el mico en su hombro… no sé. Paso con los monociclos y con los zancos, yo igual que Frida no soy del circo, pero soy la fiesta.* ***(Corporrelato 30)***

La autoridad docente es construida en las circunstancias particulares de la clase, la cual no excluye el juego, las risas, los chistes y el aprendizaje por experimentación. En esto último, observamos que el saber como poder es flexible en la interacción pedagógica: no es necesario que la docente sepa montar monociclo para que sea un objeto de aprendizaje. De su cuerpo podemos decir que está dispuesto para la interacción pedagógica: lo que es y hace es para sus estudiantes. Su forma de vestir y de peinar le permite la comodidad necesaria para enseñar desde el movimiento: danzar, acompañar, sostener, ayudar, dibujar… No carga las tizas ni los marcadores ni el tablero; sino los pesados y atractivos zancos, monociclos, liras… que seducen a sus estudiantes. Suele estar alegre, compartiendo risas y chistes para generar un ambiente afectivo de aprendizaje, más flexible quizás que en el aula tradicional. De ahí que el tacto y la jerga afectiva de los estudiantes sean más significativos que la sacralidad de su autoridad (Tenti Fanfani, 2009).

-profe, ¿sumercé sabe monociclo?

- No mi amor, yo en un monociclo sería como la osa de Madagascar 3 (risas). Si es cierto, yo no monto nada de eso, pero lo traigo aquí…

- Y entonces, ¿Cómo aprenden profe?

- Apretando nalga y echando pa'lante sin irse a dejarse romper la trompa. ***(Corporrelato 30)***

Juan Esteban me abrazó,

También me dijo "Cucha" …

¡pero qué importa! ***(Corporrelato 30)***

La energía en la clase no es centrípeta sino centrifuga; la atención no está centrada en ella, sino en las experiencias corporales de los estudiantes quienes, en ocasiones, deberán descubrir por sí mismo los modos de aprender. Este modo de interacción desborda los límites del aula para aprovechar la generosa espacialidad del patio o de la calle. En dicho caso, la enseñanza deja de ser privada para hacerse pública y con la presencia de espectadores alternos al contexto escolar. No obstante, dicho atrevimiento de la docente, al final del día, la deja

cansada, con los cachetes y la nariz quemada y, en ocasiones, con dolor de cabeza por la exposición al sol.

Lo evidenciado hasta aquí es lo que denominamos *Cuerpo Creativo* (Villalba Labrador, 2015) del docente, cuya existencia enriquece las prácticas corporales cotidianas en la escuela, caracterizadas por la experiencia sedentaria de los cuerpos en el sistema escolar, a través del movimiento expresivo y la estética corporal de la práctica artista. La interacción pedagógica desde las cualidades creativas del movimiento expresivo es otro modo de ser del cuerpo Afectivo, cuyos afectos están configurados por la experiencia artística-pedagógica.

> El movimiento se piensa entonces como una posibilidad vital, creativa, expresiva, que tiene el potencial de transformar y mejorar la vida de los seres humanos […] Esta postura deriva del hecho de que la escuela se dedica a aquietar los cuerpos, en lugar de pensar en las potencialidades de su movimiento. (Escobar y Cabra, 2014, p.154)

Por lo tanto, el circo y la fiesta no solo es un quiebre a las estructuras estereotipadas de la interacción pedagógica, sino también una construcción de afectos que modelan la experiencia pedagógica en la escuela. La realidad escolar y la ficción del acto creativo pierden sus límites posibilitando otros contactos que profana el ritual escolar: se quiebra el uniforme y la prohibición del maquillaje por la construcción de los personajes; se tolera la libre expresión de los cuerpos -educada o poco educada, formal o informal, serio o grotesco- para propiciar lo carnavalesco; el tacto, las emociones, el movimiento, las distintas sensibilidades y las acciones, construyen lo colectivo. Esta heterogeneidad de elementos pedagógicos está configurada por la clase de educación artística que moviliza la docente de artes. Entonces el cuerpo creativo y el cuerpo afectivo son dos cualidades que constituyen el modo de ser de la docente de artes.

6.3.6 Discusión

La consideración de la afectividad en la interacción pedagógica amplió la comprensión de la educación; la cual estaba centrada en la racionalidad del pensamiento al proveer un conocimiento teórico o técnico, excluyendo las emociones y los afectos de la formación de los estudiantes (Osorio Bravo et al., 2018). De ahí que identifiquemos la presencia de un *Cuerpo Afectivo docente* dispuesto a construir y sostener vínculos afectivos con los estudiantes para no solo configurar un ambiente de aprendizaje afectivo en la escuela, sino también para propiciar

las condiciones que garantizan el desarrollo de la vida y el bienestar, tanto de los estudiantes como de sí mismo.

El *Cuerpo Afectivo* se percibe con mayor fuerza en los relatos de las docentes de preescolar y primaria. De acuerdo con Graciela Batallán (2003), la particularidad del mundo escolar de la infancia interpela la identidad de las docentes de preescolar y primaria; tiñendo las interacciones pedagógicas por relaciones de tipo familiar, inherentes al trato entre niños y adultos. Por lo tanto, las cualidades maternales (cuidado, amor y protección) están presentes en el performance de las docentes como una continuidad de las relaciones del hogar en la escuela. Entonces, el Cuerpo Afectivo se evidencia en la disponibilidad corporal de la docente de preescolar y primaria para configurar un ambiente de aprendizaje afectivo que no se separa, totalmente, del entorno familiar.

Por otra parte, el *Cuerpo Afectivo* es movilizado por la afectividad. Dicha afectividad tiene origen en la construcción psicosocial que hace el sujeto docente de su rol (normas, valores, creencias, concepciones…) que responde a la realidad sociocultural de la escuela y de los estudiantes. Entonces, las emociones y sentimientos aparecen como valoraciones éticas que hace el sujeto docente sobre los distintos acontecimientos escolares y detonan la acción (Rodriguez Hernandez et al., 2011). De ahí que la frustración configure el cuerpo maternal de la profesora de preescolar, la compasión impulse a la profesora a asistir a un estudiante abandonado por su familia en la escuela, la tristeza disponga el cuerpo de la docente para abrazar la tragedia familiar de una estudiante o que la soledad sea la fuerza creativa de la docente de artes para configurar una nueva experiencia pedagógica en la institución.

Estas respuestas afectivas que movilizan los cuerpos docentes están precedidas de otras cualidades: la disponibilidad y la permeabilidad. La primera relacionada con la actitud del docente en la interacción con los estudiantes, configurando los modos sensibles de las transacciones pedagógicas; pues cada docente decide qué tanto y cómo se quiere involucrar en la interacción pedagógica. Por lo tanto, la disponibilidad del cuerpo en la interacción pedagógica matiza los cuerpos docentes en la escuela. De ahí que podamos diferenciar entre el docente de religión y el de artes, el docente de primaría y el de bachillerato, la docente cálida y la docente fría… Por otro lado, estos cuerpos no son impermeables a la corporeidad de los estudiantes. El miedo, la tristeza, la tragedia o la felicidad de los estudiantes son compartidos y experimentados por los docentes, dado a que estos últimos están involucrados, emocionalmente, con los proyectos de vida de sus estudiantes. La intensidad de la experiencia

receptiva varía con el grado de implicación afectiva con el grupo. De ahí que los directores de grupo sean los más afectados por las desgracias o logros de sus estudiantes, y que dichas emociones dejen marcas en el cuerpo como el nudo en la garganta y el corazón arrugado.

Todavía cabe señalar que en los actuales contextos de violencia escolar (León Paime, 2009), el cuerpo afectivo adquiere un valor fundamental para reducir la violencia en la interacción pedagógica, contribuyendo positivamente en el bienestar psicosocial de los docentes. Para los docentes, la confianza, el respeto y el reconocimiento afectivo de los estudiantes son necesarios para sentirse "felices y satisfechos" profesionalmente (León Paime, 2009); lo que motiva la construcción de relaciones pedagógicas totalmente opuestas a la de los *docentes Autoritarios* y la *caja de leones* (Pujade-Renaud, 2005). La gestión de diversos modos de construir la afectiva en la escuela, incluso en escenarios distintos a la clase, es la tarea que deben hacer y mantener los docentes para favorecer intercambios humanos que resignifiquen dignamente la existencia de cada uno de los actores que habita en la escuela. Este ejemplo lo observamos en el sujeto que se siente como un "profe nuevo" después de resignificar su relación con los estudiantes en el recreo.

Hasta aquí hemos relacionado las bondades del *Cuerpo Afectivo* en la interacción pedagógica. No obstante, algunos críticos de la educación desconfían de su excesiva presencia en el aula. Por ejemplo, Zamora, Cox y Meza (2015) consideran que las relaciones de tipo familiares en la escuela representan un riesgo para la dimensión pública de la autoridad docente y para la interacción pedagógica, al privilegiar los afectos, la lealtad personal y la añoranza de una "gran familia" sobre aspectos fundamentales de la educación: la enseñanza y el aprendizaje. Desde sus interpretaciones, las escuelas latinoamericanas buscan reparar el deseo de una "familia tradicional idealizada", fracturada en la actual sociedad, a través de relaciones de apego, cariño, seguridad... Estas relaciones hacen que el niño permanezca en un mundo estrecho y privado, desconociendo otros, y dependiente del monopolio del docente, quien en los cursos de primaria suele ser el único en educar.

> En este escenario, las escuelas tienden a menospreciar los marcos normativos y curriculares que constituyen el piso de la dimensión pública de la acción educativa. Los problemas que agitan a la "Gran Familia", son más bien la falta de afecto o de cariño (el desencuentro familiar), más que el logro de los aprendizajes del marco curricular. (P. 6)

En la misma perspectiva, Bustamante (2012) enfatiza que los nuevos discursos centrados en el bienestar integral del estudiante ha empobrecido la relación pedagógica por una relación de asistencialismo. En la interacción pedagógica, la labor del docente está relacionada con el saber y no con los estudiantes; "quererlos, comprenderlos, incluirlos, pagar para que al menos puedan tomar aguapanela… esos no son asuntos específicos del maestro. Lo son en otro tipo de instituciones, no en el dispositivo escolar" (p.95). Para el autor, la autoridad del docente debe ser instituida por su saber y no "autorrebajado", al ganarse la atención de los estudiantes desde el amor, la comprensión, la inclusión, la tolerancia…

Si bien estamos de acuerdo que la educación del nuevo es el aspecto fundamental de la escuela y que no existe educación sin saber, también reconocemos que la educación del nuevo está anclada al desarrollo de la vida: la educación es una moneda con dos caras. De acuerdo con Hannah Arendt el estudiante es un ser humano nuevo y en doble proceso de formación existencial: una con el mundo y otra con la vida. La primera relacionada con la introducción poco a poco del sujeto al mundo, mucho más viejo que él, donde la escuela funciona como una bisagra entre la familia y el mundo, lo privado y lo público, en su rol de socialización y preparación. La segunda relacionada con garantizar la vida, el bienestar y el desarrollo del nuevo; protegida por lo privado y acudida por la familia quien tiene el deber de cuidar.

Ahora bien, esta responsabilidad compartida (familia/estado) en el proceso de formación de los hijos/estudiantes, en la actualidad, toma tintes diferentes. En algunos sectores sociales, con mayor recurrencia en los sectores vulnerables, se ha desequilibrado el peso hacia la escuela. La violencia y la pobreza que domina el espacio privado de la familia hace de la escuela el único refugio seguro en el que los niños podrán crecer. De ahí que la deserción escolar sea un objeto de doble preocupación para la política educativa, 1. pues los estudiantes, "en proceso de transformación" y "aún no acabados", renuncian a la última protección privada que les queda para lanzarse al mundo de lo público; 2. en lo público ha entrado un sujeto nuevo sin la preparación necesaria para hacerse responsable por el mundo. La negación del hombre moderno por asumir la responsabilidad por sus hijos (Arendt, 1993, p. 49), ha depositado esta responsabilidad a la escuela. En consecuencia, los profesores asumen el trabajo de sostener el desarrollo vital e integral del estudiante, en particular de los más pequeños y vulnerables, mientras realizan su tarea de socialización cultural para garantizar el éxito educativo. De ahí que esta doble función de la profesión se vea impregnadas en los relatos de las docentes de primaria quienes dan amor, cuidan, alimenta, consuelan… mientras enseñan.

En la perspectiva de la realidad latinoamericana de la escuela pública, los docentes han dispuesto de su corporeidad para cuidar, proteger y transmitir el mundo. Ellos no han renunciado al saber ni a la socialización ni a su responsabilidad con el mundo ni con el nuevo, todo hace parte del mismo cuerpo con diferentes funciones, quedando en claro que nuevas demandas se han adherido a la profesión. En términos de Arendt (1993), la labor de los docentes es siempre cuidar y proteger "al niño frente al mundo, al mundo frente al niño, lo nuevo frente a lo viejo, lo viejo frente a lo nuevo" (p.50). Por otro lado, si bien la escuela puede interpretarse como un espacio pre-político donde la interacción entre docente y estudiante tiene una actitud conservadora, no podemos decir lo mismo de la profesión. La labor docente es política en la sociedad al ser reajustada históricamente por los mismos docentes, a través su acción pedagógica, para darle continuidad al mundo: un mundo que se está reajustando continuamente.

Por lo tanto, el *Cuerpo Afectivo* hace parte una nueva configuración de la identidad docente del sector estatal para dar respuesta a las actuales necesidades educativas de la escuela estatal latinoamericana. Pues tal como señala Emilio Tenti (2005), en las profundas transformaciones sociales y económicas en Latinoamérica no se puede sostener la escuela pública como una institución "tradicional" dedicada a prestar servicios de enseñanza-aprendizaje, sin responder a las condiciones sociales básicas que sustentan el aprendizaje de los estudiante. De ahí que las actuales políticas públicas proponen un sistema educativo integral e integrado a otras instituciones para sostener las necesidades básicas del estudiante y propiciar las condiciones que favorezcan su educación, como "alimentación, salud, transporte, contención afectiva, organización del tiempo libre, consumos culturales, etc." (p.285).

6.4 Padecer el despojamiento de todo valor docente a manos de los colegas

Una síntesis de los significados entramados por los docentes en los corporrelatos da cuenta de la experiencia de padecer el despojamiento de todo valor docente, a manos de los colegas y superiores, en las reuniones de profesores. Un acto vergonzoso y público donde las emociones se manifiestan en los cuerpos individuales y colectivos para reprender, en representación de los valores institucionales, al miembro que ha irrumpido en la dinámica del

grupo. Quienes lo han padecido se declaran ser víctimas de este doloroso acontecimiento, no merecido, en el que los colegas utilizaron el poder institucional para castigarlos. Si bien no hubo ningún contacto físico, la fuerza emocional del discurso, la violencia simbólica y la agresividad de los significados azotaron el cuerpo destrozando el yo docente. Los docentes que han padecido estas experiencias deben reconfigurar su identidad docente desde el dolor, el miedo, la desconfianza y el sentimiento de injusticia. Después de la reunión de profesores, los docentes afectados no son los mismos.

Podemos comprender los significados de este padecimiento como la "pérdida de todo valor docente" en las interacciones cara a cara en la profesión. Para Goffman (1997), "la sociedad está organizada sobre el principio de que todo individuo que posee ciertas características sociales tiene un derecho moral a esperar que otros lo valoren y lo traten de un modo apropiado" (p.24). De ahí que el autor utilice el término "cara" para referir al "valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí […] la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados, aunque se trata de una imagen que otros pueden compartir (Goffman, 1970, p.13). En las interacciones cara a cara, la "cara" es una cosa sagrada que se debe cuidar, mantener y proteger. Por lo anterior, utilizamos el término "imagen docente" para referirnos a la "cara" como imagen social positiva que reclama el sujeto para sí mismo en el rol docente; una síntesis simbólica del valor sociohistórico, profesional, de dignidad y de respeto que sustenta la encarnación del rol.

Como parte del contrato social de las relaciones cara a cara, los otros esperan que el individuo se comporte y actúe como dice «ser» para tratarlo de la manera que se espera (Goffman, 1997). La línea que sostiene este contrato es del orden del "ritual", el cual ordena los actos y los gestos de la vida diaria que conforman las vivencias cotidianas de los roles aceptados institucional y socialmente (D'Angelo, 2016). De la coherencia entre el «ser» y lo que los otros esperan reconocer, dependerá el éxito de los individuos. No obstante, una disrupción o una incoherencia en la actuación llevará al individuo a la pérdida de su cara (su imagen docente), es decir, "al desconocimiento por parte de los demás de la identidad que a este individuo se le había prestado" (D'Angelo, 2016, p.395). Las circunstancias y los modos como los sujetos han padecido la pérdida de todo valor docente en la reunión de profesores, a nombre del carácter moral de una actuación incoherente con el rol, trataremos en los siguientes relatos analíticos.

6.4.1 "Me sentí como la mujer a la que querían apedrear"

Cada docente configura, mantiene y actualiza una imagen estimable de sí frente a los otros, al aceptar e incorporar el carácter moral de la profesión. Su conciencia le exige actuar de una manera socialmente adecuada en las distintas interacciones de la vida escolar, como un ritual de atributos y prácticas aprobados socialmente en el rol. De ahí el control de sus impresiones, de su conducta, de sus palabras, de sus emociones… pues lo que los otros pueden conocer de él o ella, como profesor/a, es producto de la interacción, es decir, de la construcción social de la imagen de la profesión. Así que mantener el prestigio o la imagen docente se vuelve una tarea permanente y fundamental para el sujeto: el arte de manejar las impresiones (Goffman, 1997, p. 223).

Por otro lado, podemos considerar que las reuniones son rituales cara a cara que aseguran el funcionamiento y la estabilidad del sistema educativo, al determinar los roles, las responsabilidades y las acciones de los individuos en la estructura escolar. Reuniones de padres de familia, de estudiantes, de coordinadores o de profesores definen los asuntos a tratar de la vida escolar y les otorgan a los individuos un estatus social que amerita su participación. En el caso de las reuniones de docentes suelen ser organizadas y convocadas por los directivos docentes como parte de la "lógica burocrática" que permea la cotidianidad escolar (Batallán, 2003), en las cuales hay algo qué decir, algo qué escuchar, algo qué hacer de suma importancia institucional que les compete a los sujetos que encarnan el rol de docente. De este modo, la reunión de docentes, como ritual, protege a los individuos al reafirmar su imagen docente en la estructura organizacional y al reconocerle el derecho de ser partícipes y objeto de esta.

No obstante, si la reunión de docentes busca proteger al individuo o al equipo al mantener el orden social establecido, también ejerce el efecto contrario: reprender a quienes muestran incoherencia entre el rol y sus acciones. Aquello funciona como una respuesta institucional y/o colectiva para escarmentar públicamente a uno de los miembros por su actuación, afectando profundamente el "yo docente". Esto podemos observarlo en el relato de una docente de primaria que recuerda, como si fuera ayer, el sufrimiento vivido en una reunión de profesores hace siete años.

> *Había sido una tarde soleada y los estudiantes no habían tenido que ir al colegio, cuando fuimos convocadas las docentes de primaria a una reunión extraordinaria por parte de la coordinadora, quien me señaló y dijo:*

-Profesora, ¿qué es lo que tiene que decir?

- ¿Decir acerca de qué? -Respondí asombrada-.

- Sobre la reunión que solicitó porque, según usted, yo no había dado una información completa.

Con esta acusación inició la reunión. Ella hacía referencia a una solicitud que yo había hecho aproximadamente un mes atrás para comunicar una información abordada en el Consejo Académico, al que yo pertenecía, que la coordinadora omitió en la última reunión con las profesoras de primaria. ***(Corporrelato 4)***

Podemos observar en esta situación que la interacción está definida no solo por los roles, sino también por los modos y los discursos que definen la relación entre los sujetos. La autoridad de la coordinadora es reafirmada en sus acciones de convocar, preceder y anunciar la situación por tratar en la reunión. Lo que evidencia la preparación del ritual, es decir, un conocimiento anticipado sobre los hechos y los sujetos que serán tratados en la reunión. Por otro lado, la ignorancia de los hechos define el rol subalterno de la docente en el ritual; de ahí su sorpresa al descubrir que ella es el objeto de la reunión. La coordinadora le había negado la oportunidad de anticipar y prepararse para el acto de comunión, que pretende purgar a sus miembros, provocando la experiencia de "ser echada al agua" frente a todas las colegas y, de esta manera, hacer de la docente el asunto a tratar en la reunión extraordinaria de primaria.

En ese momento mi mente quedó en blanco, no recordaba el dato ni tenía a la mano el cuaderno donde estaba apuntado. Mi sorpresa fue mayor, cuando le dio la palabra a una compañera quien me señaló delante de todos, diciendo que todo lo que yo había dicho era mentira. No sabía de qué hablaba ella. Empezó a insultarme, parecía que los ojos se le fuesen a salir de órbita, como en los dibujos animados del "pájaro loco", y yo sentía que el mundo se me caía encima. […] me decía que yo había hecho corrillo para que hablaran de ella. ***(Corporrelato 4)***

La reunión, como ritual, se ha organizado para salvaguardar la imagen estimable de una docente que ha denunciado en público a su compañera, por hacerle corrillo entre sus colegas. El corrillo o el "cuchicheo" detrás de escena, como expresa Goffman (1997), suelen ser prácticas impropias y vedadas de comunicación colusoria que dan la impresión de que los actuantes ocultan secretos pertinentes a los demás miembros del auditorio, lo que pone en duda su apariencia de sinceridad. Este supuesto corrillo ha sido denunciado como una falacia que

produjo un circuito de reverberaciones que afectaron al colectivo de docentes y a las directivas, al poner en riesgo la imagen, "como cosa sagrada", de la docente demandante e irrumpir en la dinámica institucional. Este circuito de reverberaciones se evidenció cuando la rectora le indicó a la docente acusada, en su evaluación docente, que "en las reuniones uno no puede decir todo lo que se dice en los consejos, solo lo necesario"; y en la apertura que hace la coordinadora para que la docente diga en público "lo que tiene que decir". En esta situación, se puede observar la anotación que hace Goffman (1997) sobre la necesidad que tienen los individuos de evitar disrupciones en su actuación para no solo correr el riesgo de perder la "cara" ante los otros, sino también de afectar la estructura social que representa. En el relato de la docente, dada la disrupción, las docentes y directivas organizaron la reunión, como ritual, para restaurar la imagen estimable de la docente demandante, restablecer el orden institucional y reprender a la docente que causó dicha irrupción institucional.

> Empleo el término ritual porque me refiero a actos por medio de cuyo componente simbólico el actor muestra cuán digno de respeto o cuán dignos son los otros de ese respeto [...] La cara de uno, entonces, es una cosa sagrada, y por lo tanto el orden expresivo necesario para sostenerla es de orden ritual. (Goffman, 1970, p. 25)

En consecuencia, el ritual le retribuye la imagen docente a la demandante mientras que a la otra la despojan de la suya. Desde los significados narrados por la docente acusada, podemos comprender el padecimiento de esta experiencia de despojamiento como el dolor corporal de perder todo valor y dignidad docente frente a los colegas. Un castigo injusto e incomprensible causado por los mismos docentes. El modo agresivo como procedió las acciones de las otras en la reunión no le permitió a la docente comprender los hechos de que se le acusaban, sino padecerlos en la escena pública. Empecemos por subrayar que a la docente la han señalado dos veces en el ritual: la primera, la coordinadora para demandarle "qué es lo que tiene que decir" y la segunda, por la demandante para acusarla de que "todo lo que había dicho en ese momento era mentira". Los dos señalamientos ponen en escena que todo lo que ha dicho y tendría que decir la docente en la reunión es una falacia. De modo que se ha utilizado la reunión de profesores como estrategia de deslegitimación de la imagen de la docente por una posible insubordinación e imprudencia al osar cuestionar el statu quo. Por ello, primero, se cita una reunión extraordinaria (que requiere un trato inmediato que no puede esperar); segundo, se incita a la profesora a responder, generando una suerte de situación acusatoria y de juzgamiento; tercero, se le acusa de algo que la docente no comprende por el modo agresivo de la acción; y, finalmente, se le insulta como parte del castigo merecido por su proceder. Su

cara docente, como cosa sagrada, ha sido deslegitimada ante el auditorio y, en consecuencia, despojada de todo valor y respeto social en el ritual.

> *Con cada palabra que pronunciaba, me desgarraba la piel por pedacitos, pisaba mi nombre una y mil veces, mis ideas bonitas me las desdibujaba y lo que había hecho a nivel artístico me lo desbarataba en un segundo, desboronando cada una de las cosas maravillosas que había llegado a realizar durante tres años en la institución. De tal manera que no pude contener la ira, la ansiedad, el dolor, el susto, la intranquilidad, la humillación, las lágrimas; sentimientos encontrados por todo lo que decía y en la forma en que lo hacía. Me sentí como Cristo.* ***(Corporrelato 4)***

La situación reconfiguró los roles y, con ello, las apariencias y los modos de interactuar en el ritual. Aquello se redefinió entre quienes representan la verdad y el poder, y quien representa la "impostora". Las docentes al manifestar simpatía por la docente demandante, que a su juicio fue tratada injustamente, desplazaron y posaron el poder burocrático sobre la docente acusada; legitimando el castigo para quien causó la disrupción en la dinámica institucional. En el nuevo orden proclamado y en honor a su buen nombre, la demandante reprende, desprecia, insulta, humilla y agrede a la colega acusada con el concierto de las otras. Las colegas no son neutras en la escena, sino que participan desde la mirada, el silencio y al no hacer nada, justificando y autorizando la magnitud de la violencia. De ahí que la docente no solo impute a la docente agresora, sino al auditorio cómplice de su padecimiento, de las cuales sola una mitigó la situación.

> *Solo una persona dijo algo al verme tan desosegada, lo hizo para hacerme sentir bien; pero ya no había nada que hacer. Después del ojo afuera, no hay Santa Lucía que valga. La compañera continuaba diciendo que yo había hecho corrillo para que hablaran de ella. Yo me preguntaba: ¿de qué está hablando ella?, ¿yo qué hice?, ¿qué dije?, ¿con quién hablé y de qué?, ¿por qué me decía eso? En ese instante, comprendí lo que me dijo la rectora en la evaluación docente: "en las reuniones uno no puede decir todo lo que se dice en los consejos, solo lo necesario". A mí se me había hecho extraño su comentario hasta dicho acontecimiento.* ***(Corporrelato 4)***

La demandante no se conformó con señalarla, llamarla mentirosa e insultarla; sino que arrasó la biografía pedagógica de la acusada con sus palabras, al empañar los logros sagrados que han configurado su imagen docente en la institución. La demandante encarnó en público aquello que denunciaba y reprochaba: la acción de despojar a un colega de todo valor docente

y de toda dignidad humana. Entonces, si la moral institucional no perdona el cuchicheo detrás de la escena que amenaza la dignidad de los docentes; al parecer si lo tolera, lo legitima y lo promueve en la escena pública: la reunión de profesores. Este fue el efecto que devastó a la docente, pues el ritual transcendió los significados de una afectación personal a una afectación institucional, implicando a todos los miembros a asumir una posición y una interpretación de justicia al definirse como un tribunal. De ahí que la docente recuerde con fuerza los rostros de sus compañeras, como la metáfora de la jaula de leones (Pujade-Renaud, 2005), que agravó la incomodidad del exceso de presencia ante la humillación pública: son decenas de ojos que la condenan mientras ella, desnuda, contempla decenas de condenas.

> *La coordinadora calló dejando que me tratara como lo peor, mientras las miradas de todas mis compañeras querían decir ¡Culpable! ¡Culpable!*
>
> *Me sentí como la mujer a la que querían apedrear.* ***(Corporrelato 4)***

Ante dicho espectáculo incomprensible e inesperado en el rol docente, la docente acusada se resignó a padecerlo. De ahí que remarquemos en la vulnerabilidad y la fragilidad del cuerpo en el rol docente ante la pérdida de la imagen docente como producto de la interacción: al ser el yo aquello que representa en la interacción institucional (docente), la pérdida de su imagen docente no es nada más ni nada menos que una pérdida de su naturaleza humana. En términos de Arturo Rico Bovio (1998), es una pérdida de la dimensión noogénica del sujeto en la dimensión sociogénica, es decir, una doble afectación en la corporeidad del sujeto docente. Tal como apuntó Goffman (1997), las disrupciones de la actuación no solo dejan secuelas en la interacción inmediata ni en la estructura social que representa, sino que afectan profundamente al individuo al comprometer el yo, pues los demás han desacreditado "las imágenes de sí mismo en torno de las cuales se forjó su personalidad" (p. 259). En una tarde soleada, el individuo ha pasado de ser la docente que todos respetaban a ser "la mujer a la que querían apedrear".

El control burocrático del sistema escolar constriñe los cuerpos de los docentes (Batallán, 2003). En las circunstancias narradas por la docente, la reunión de docentes hace parte de este dispositivo de dominación donde la autoridad dicta acciones arbitrarias, premia o castiga a los docentes; de ahí que la docente responsabilice a la coordinadora de su padecimiento. Otra sería la historia si la coordinadora, como autoridad, hubiese informado con anticipación a la acusada del objetivo de la reunión o hubiera utilizado otra estrategia, más humana y menos asimétrica, para resolver el conflicto presentado entre las colegas. En estas

circunstancias, las reuniones docentes parece ser la estrategia institucional para ejercer el poder como imposición (violencia y coerción), de arriba hacia abajo, sobre los mismos docentes. De ahí que, pasado los años, la pesadumbre de dicha experiencia continúa oprimiendo el cuerpo de la afectada, recordando el día en que sus colegas docentes la redujeron a la "nada", como si fuera ayer.

Para finalizar, queremos enfatizar en el efecto de las emociones como acciones en el rol docente para censurar a los colegas (Montoya Castillo, 2014). La docente demandante le atribuyó a la docente acusada ser la fuente de su dolor; por lo tanto, su discurso cumplió una doble función: constituirla en víctima de un daño moral y, echando mano de este argumento, ejercer como verdugo, movilizando en el auditorio los sentimientos de indignación y odio hacia la acusada. De modo que el odio sentido en cada cuerpo docente devino como una alineación emocional del colectivo en el ritual contra la docente acusada; pues, como señala Sara Ahmed (2015), "los cuerpos de los otros se transforman, por lo tanto, en "los odiados" mediante un discurso del dolor", al asumirse que "han causado" un daño tal que justifica los malos sentimientos (p.79). En consecuencia, el odio se hizo cuerpo colectivo al humillar, insultar, condenar, juzgar, permitir, silenciar, no hacer nada… para herir la dignidad de la docente acusada. Al lado del odio, se vivió el padecimiento. Estas emociones caracterizaron los intercambios sensibles entre las colegas de primaria en la reunión de profesores. Lo narrado por la acusada evidencia la acumulación emocional en su cuerpo de la experiencia vivida. Un dolor que no ha podido olvidar y que aún siente en sus entrañas, como "las ratas que escudriñan por todo lado", la marca en el cuerpo de aquel infortunio.

> *Aunque he tratado de dejar de lado esa situación, no he podido. En ocasiones recuerdo ese momento en que sentí que no valía nada y lo experimento en mis entrañas como si estuvieran socavando mi cuerpo y no le encontrasen fondo, como las ratas que escudriñan por todo lado. Mi cuerpo se deshace, se desvanece y mi cabeza siente que va a explotar: es algo muy absurdo. Pienso en lo ilógico que es recordar aquello que había sucedido seis años atrás y que todavía me persigue, abriendo las heridas de nuevo.* ***(Corporrelato 4)***

6.4.2 "Un amigo no te lastima de esta manera"

Si cada docente configura, mantiene y actualiza una imagen estimable de sí frente a los otros, esta misma acción la realiza el equipo de docentes: la puesta en escena de la imagen

social del equipo es una cosa sagrada que se debe cuidar para dar una buena impresión a los otros. Para Goffman (1997), cuidar la imagen del equipo requiere de un convenio tácito entre los actuantes: "si un equipo quiere sustentar la línea de conducta que ha adoptado, sus miembros deben actuar como si hubieran aceptado ciertas obligaciones morales" (p. 227), una imagen a mantener. Por lo tanto, los sujetos adquieren la responsabilidad de vigilar el fluir de los acontecimientos que pasan ante ellos, evitando que los intereses personales o la falta de actitud e imprudencia afecten la impresión que el equipo quiere dar a los otros (Goffman, 1970, p.17).

Podemos proponer que este convenio tácito en la labor docente toma existencia en la escuela a través de los "rituales corporales" colectivos. Tarruella y Rodríguez (2008) denominaron "ritual corporal" al proceso por el cual los docentes encarnan un uso ordenado del cuerpo a través de prácticas estereotipadas que determinan los modos de organización del trabajo y de las relaciones de poder en el rol. Estos rituales realizados en colectivo configuran un uso ordenado de los cuerpos docentes que expresan los significados de la imagen institucional de la profesión. Estos usos lo podemos evidenciar cuando los docentes en equipo acuerdan, se organizan y se coordinan para situarse en la entrada de la escuela y observar la presentación personal de los estudiantes; cuando están en el descanso vigilando; cuando acompañan las formaciones; cuando se reúnen en la sala de profesores para tomar decisiones sobre las contingencias de la vida escolar… Prácticas que no solo contribuyen a modelar una experiencia de ser cuerpo estudiante, sino también de ser cuerpo docente en la escuela. No obstante, es necesario señalar que los docentes también son vigilados y controlados por otros (el equipo directivo, los padres, los colegas…), como "cuerpo/objetos" (p.3); de ahí que las disrupciones en la puesta en escena, causada por desempeños individuales, sean reprendidas y reparadas por el equipo docente. Podemos observar un caso en el relato de una docente de primaria cuyos colegas y coordinador organizaron una reunión de docentes para tratar las debilidades de su desempeño profesional.

> *Hoy me desperté con el corazón profundamente lastimado, mientras escribo estas palabras mis ojos lo demuestran. Ayer fue un día difícil en el colegio, mis compañeras organizaron una reunión con el coordinador a la que yo fui invitada. La reunión trató básicamente de mis debilidades laborales, debilidades en las que todas hemos caído. Me sentí atacada y profundamente adolorida. Y aunque el coordinador al final se quedó para conversar sólo conmigo, supuestamente como mi "amigo", el daño ya estaba hecho.* ***(Corporrelato 1)***

Los significados de la experiencia narrada evidencian que el efecto de la corrección fue contrario a lo esperado por el equipo: en lugar de favorecer una reflexión sobre las actitudes del individuo en relación con la configuración de la imagen del equipo, generó sentimientos de rechazo, ofensa, humillación… en la docente señalada. Esta última valoró la reunión de profesores como una embestida de sus colegas contra ella que afectó profundamente su "*yo docente"*, dado que el modo como se organizó y se realizó el ritual la despojó de todo valor docente. Profundicemos en tres aspectos de la experiencia narrada que causaron el sufrimiento de la docente.

Primero, el sentimiento de injusticia y acometida. De acuerdo con la docente, la reunión se organizó y se desarrolló en interacciones desiguales que marcaron la diferencia entre el equipo y ella, al instaurarse el poder en el colectivo y hacer de ella su objeto de discusión. Si el principio moral de la justicia es dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece en el ritual, la docente fue la única en ser señalada de las debilidades que presentaba el equipo, salvaguardando la imagen profesional de las colegas en la reunión. De ahí el sentimiento de injusticia que manifiesta la acusada, pues el ritual no trató de manera equitativa los asuntos de la vida colectiva, para que todas pudieran expresar sus valoraciones y argumentos sobre el trabajo del equipo, sino que le asignó a la docente un lugar de subordinación al ser el punto de las críticas de las colegas.

> *Al coordinador le dije que la manera como se organizó la reunión no fue adecuada, porque fue un señalamiento por parte de tres compañeras hacia mi trabajo y no un espacio donde todas tuviéramos la oportunidad de decir en qué fallábamos, porque todas hemos fallado. En cambio, esta reunión terminó siendo la exposición de un memorial de agravios que tenía nombre desde el inicio.* ***(Corporrelato 1)***

Segundo, la incoherencia entre el discurso de los afectos y la experiencia padecida. La docente señala, de manera recurrente, que las relaciones profesionales entre los colegas y el coordinador estaban basadas en fuertes vínculos afectivos que regulaban el comportamiento individual y colectivo, los juicios de valía social y los deberes institucionales. Goffman (1997) remarca que las distintas interacciones cara a cara contribuyen a establecer relaciones de familiaridad y un espíritu de solidaridad entre los miembros del equipo, al punto de compartirse y guardar secretos de la profesión que ayudan a salvaguardar la "cara" de los mismos miembros (p.254). Los valores del equipo puestos en la amistad definen un modo especial en la interacción cara a cara entre los colegas docentes: más próximo y emocionalmente

comprometidos en el trato diario, como "amigos". Sin embargo, el ritual fue sentido por la docente como una antítesis del discurso profesado por sus colegas. A pesar de que las colegas y el coordinador justificaron sus acciones como "cosas que hacen los amigos"; para la acusada, ellos no actuaron acorde con los principios del equipo, al quebrar la lealtad y el afecto que se debía guardar entre los miembros. Así que el pacto de la amistad colectiva se fracturó en el ritual. La docente les imputa sus acciones cuyas consecuencias dejaron el sentimiento de traición y decepción, ampliando la brecha entre ella y ellos.

> *Ellas eran mis "amigas", o eso decían ser. "Un buen amigo hace este tipo de cosas" -decían-, y yo sinceramente creo que un amigo no lastima de esta manera.* ***(Corporrelato 1)***

Por otro lado, si las reuniones docentes son utilizadas para ofrecer la discusión sobre asuntos relativos al hacer pedagógico de la profesión, lo que debería ponerse en discusión no es el contrato afectivo entre los miembros; sino el contracto pedagógico y profesional que cada uno ha asumido con el rol y con el equipo para un fin en común. La invisibilidad del contrato profesional por el contrato afectivo hace que el poder burocrático se manifieste bruscamente en las reuniones de profesores para "calificar el trabajo y al/a trabajador/a de la educación, en una institución netamente evaluadora que no logró instalar a la evaluación como componente necesario del trabajo" (Morgade, 2009, p.30).

Tercero, el "ataque" al *Yo docente* como un modo de reprender a los miembros del equipo. Toda interacción que se empeñe en calificar/evaluar/valorar el trabajo del individuo en el rol docente conlleva una dosis de vulnerabilidad para el *sí mismo*, pues se ponen en tensión el *ser* con el *deber ser*, el imperativo innegociable de la profesión, con los juicios de valía social que impera en la sociedad. De ahí las tensiones que viven los docentes en las evaluaciones anuales con los rectores o cuando los estudiantes o los padres dan "quejas" de ellos a sus superiores; pues dichas valoraciones están relacionadas con su desempeño profesional y con la imagen que han configurado, encarnado y negociado los individuos en el rol docente. De modo que una valoración negativa o un juicio que no sea concordante con la interpretación que tiene el sujeto de sí mismo genera grandes afectaciones en el *"yo docente"; p*ues se ha deslegitimado las imágenes del rol que el sujeto construyó de sí. En el caso de la docente del relato, la valoración de su desempeño profesional lo vivió como un "ataque" y un "maltrato" contra su *Yo docente,* al no ser reconocida y tratada de manera equitativa por sus colegas. Las acciones

de las otras y del coordinador fueron interpretadas como un despojamiento de todo valor docente y de todo vínculo con el colectivo, causando un profundo "daño" en el *Yo docente*.

> *El maltrato al que fui sometida es inmenso, ¡me siento mal, muy mal! Una sensación de intranquilidad se apodera de mí cuando pienso en que tengo que llegar a trabajar el lunes como si nada hubiese ocurrido. No quiero verlas, ni hablarles; lo único que quiero es no tener que compartir el mismo espacio con ellas.* ***(Corporrelato 1)***

Podemos advertir que las modalidades sociogénicas (Rico Bovio, 1998) de la corporeidad del individuo en el rol docente han sido gravemente afectadas, con mayor intensidad, en la relación con las colegas. El afecto que alimentaba las interacciones corporales, cara a cara, ha sido remplazado por el desprecio, instaurando una diferencia emocional y espacial entre el cuerpo colectivo y el cuerpo que padece; de ahí su deseo de no volver a verlas. Lo anterior evidencia la importancia de cuidar el ambiente laboral, la comunicación y los afectos para mantener condiciones que favorezcan el desempeño en el rol docente y el sentir de bienestar con el equipo de trabajo; dado que el trabajo colectivo es imposible de ser evadido en el rol docente para su fin educativo.

Ahora bien, si el equipo fue pulsado a actuar por "el deber ser de un buen amigo", sus acciones configuraron el efecto de la enemistad en la docente afectada. Otro escenario hubiera sido si el equipo fuera pulsado a actuar desde "el deber pedagógico" o por "la colegialidad" en la cual "la interpelación subjetiva produce formas autónomas de legitimación de las prácticas, sobre la base de la propia acción pedagógica" (Morgade, 2009, p.32). El "daño" expresado por la docente es producto de esta fusión, el "deber ser de un amigo" y el "deber ser de un profesor", que al problematizarse en el ritual perdió la objetividad de los juicios de valía social que sostienen la profesión y no a la amistad. De ahí que la fragilidad corporal narrada da cuenta de un dolor profundo en el corazón que ha indispuesto al cuerpo para trabajar con las colegas.

> *No quisiera ir a trabajar el lunes, no tengo ganas. A pesar de que, a mi parecer, he venido haciendo un buen trabajo y de que los padres y los niños se sienten complacidos; las dinámicas internas no han sido fáciles. Si tuviera un trabajo alterno renunciaría de inmediato. Me siento profundamente herida, terriblemente lastimada. Me siento con pocas fuerzas para enfrentar esta situación.* ***(Corporrelato 1)***

Lo evidenciado hasta aquí es un caso en donde el cuerpo ha sido sometido al poder del equipo para remarcarle sus debilidades y obligaciones con el contracto pedagógico en los

rituales colectivos. Un ritual que se ha justificado en el valor social de la amistad para reprender a sus miembros. Aquí, la docente no solo padeció el maltrato de la interacción, sino el fin de un sentir colectivo que se sostenía en los afectos; de ahí que se sienta profundamente herida y terriblemente lastimada, pues, en su interpretación de los hechos, padeció la injustica y la traición.

6.4.3 "Se está comportando como el niño rebelde de la clase"

Continuando con la línea del padecer el despojamiento de todo valor docente a manos de los colegas en la reunión de docentes, el siguiente análisis refiere al sentimiento expresado por un docente de haber sido identificado, ridiculizado y etiquetado públicamente por una rectora novel, en la primera reunión que organizó para los profesores. Un ritual que la funcionaria utilizó para investirse del máximo poder del sistema educativo (la rectoría) e instaurar un régimen de relaciones asimétricas que tiñó la experiencia del docente en la escuela.

> *Al siguiente año de haber llegado a trabajar al colegio público, llegó una nueva rectora, joven, astuta, con un discurso alternativo; pero con un grandísimo defecto: se había dejado influenciar por comentarios malintencionados de la coordinadora.*
>
> *Así que había llegado prevenida con todos.* ***(Corporrelato 20)***

De acuerdo con Batallán (2003), el poder y la autoridad siguen siendo un problema en la escuela, al comprenderse como analogía de violencia y dominación en el sentido común escolar. En esta lógica, si los estudiantes son objeto del trabajo de los docentes, estos últimos serán objeto del trabajo del rector, el cual velará "por el cumplimiento de las funciones docentes y el oportuno aprovisionamiento de los recursos necesarios para el efecto" (Ministerio de Educación Nacional, 2016). El sujeto, al recibir del Estado el gobierno de una institución escolar, tiene por objetivo posesionarse ante los otros con "la cara de rectora", para que vean en ella lo esperado en su rol. En este caso, la encarnación está compuesta de un tipo de apariencia, modales y de la apropiación de los medios escénicos (el ritual de la reunión de profesores) para fundar su autoridad institucional. De modo que se construye una imagen social del cargo de rector que busca equilibrar las cualidades subjetivas del cuerpo (ser mujer, joven y novel), que podrían ser una desventaja para asumir el mando (Morgade, 2009, p.27).

En este objetivo, la rectora echa mano de la coordinadora para informarse sobre los docentes que estarán a su cargo; pues ellos son la base de la organización profesional y su

numerosidad y diversidad representan una cierta amenaza en el ritual. Conocer con anterioridad los secretos del contexto institucional parece ser un recurso indispensable para definir la situación de la interacción, el cual es aprovechado por la coordinadora para influenciar en la rectora novata, al transmitirle sus juicios de valía social. De ahí que los docentes percibieran la predisposición de la rectora con ellos.

> *En su primera reunión de profesores, realizó una serie de advertencias que cuando llegó el momento de las intervenciones, levanté la mano para contradecir o aclarar algo de su discurso.* ***(Corporrelato 20)***

En el ritual de iniciación (reunión de docentes), la rectora configuró un orden social que le da a cada uno lo suyo "desde arriba" y "con mano dura". Desde el discurso de la advertencia, fija la atención en la condición de funcionarios del Estado, en una lógica burocrática, para legitimar su puesto de mando y regular, con "rigurosidad", el comportamiento y el desempeño de los individuos en rol docente. La imagen de rectora es encarnada desde el modo hegemónico del rol, fundando el miedo para impulsar una conducta esperada de los cuerpos subalternos. Para Morgade (2009), si bien la docencia es un trabajo predominantemente femenino, los cargos ascendentes del sistema burocrático educativo, como puestos de poder, conservan aún significados masculinos, dada la tradición de ser ejercidos por varones (pag.27). La autora utiliza el concepto «recién llegadas», de Bourdieu y Wacquant, para subrayar en los modos como "las mujeres -ajenas a ese «mundo»- deben aprender a aplicar las reglas de modo dedicado, prolijo y sistemático para sobrevivir en el cargo. A veces, incómodamente, de maneras masculinas" (p. 29). Desde aquí podemos comprender "la mano dura" de la nueva rectora en la reunión de docentes. Sin embargo, los docentes no son sujetos pasivos ni neutros ante estas dinámicas verticales, de modo que intervienen, como lo hizo el docente del relato, para menguar el exceso de autoridad. No obstante, la rectora, manteniendo la "línea" impuesta, utiliza la vergüenza pública como técnica de protección de su "imagen" y poner al docente en su "lugar".

> *No importa lo que se haya dicho hasta entonces, lo que me sorprendió y me indicó que no sería fácil expresarme de ahí en adelante fue lo que ella me respondió:*
>
> *¡se está comportando como el niño rebelde de la clase!* ***(Corporrelato 20)***

Nos referimos a la «línea» como "un esquema de actos verbales y no verbales por medio de los cuales el sujeto expresa su visión de la situación, y por medio de ella su evaluación de

los participantes, en especial, de sí mismo" (Goffman, 1970, p.13). En este caso, la línea que fundó la rectora se evidencia desde el inició de la reunión hasta en el modo de tratar al docente, dejando en claro quién manda en la institución y quiénes son sus subalternos. De ahí la reacción inmediata de este último, quien se sorprendió ante la inesperada respuesta. De esta manera, la línea impuesta salva la "imagen" de la rectora a costa de la "cara" del docente subordinado.

La analogía utilizada por la rectora fue una estrategia para ridiculizar públicamente al docente. De manera jocosa, la rectora lo despojó de todo valor docente al reducirlo en el objeto de su hacer y desplazarlo al último escalón del poder jerárquico educativo: "el niño rebelde de la clase". Vale la pena reiterar: un acto público y vergonzoso donde se ridiculizó al individuo en la jerga de la profesión, para remarcar la encarnación de la autoridad vertical. Si reparamos en los significados de la analogía, el adjetivo "rebelde" evidencia que la rectora identificó que el profesor estaba en desacuerdo con la línea instaurada en la interacción y con la línea de su gobierno en la escuela. Ante dicha irrupción, la rectora desincorpora al individuo del colectivo, al llamarlo "niño", subrayando en su comportamiento "rebelde". Se está comportando como el niño que nadie quiere tener en la clase, el rebelde sin causa, dada la inmadurez de su etapa escolar. Esta imagen creada por la rectora se pone en relación con su imagen de autoridad vertical, dejando al docente en el último escalón de la pirámide del poder burocrático escolar. De ahí que el docente no deje de sentir vergüenza ante dicha humillación pública.

> La línea mantenida por y para una persona durante el contacto con otros tiende a ser de un tipo institucionalizado legítimo. Durante un contacto de un determinado tipo, un interactuante de atributos conocidos o visibles puede esperar que se lo respalde en el tipo particular que usa y sentir que es moralmente correcto que así sea. (Goffman, 1970, p. 14)

Por otro lado, la analogía revela el objetivo del poder: alineamiento de los sujetos docentes. Si el docente es el niño rebelde de la clase, ¿qué papel juegan los otros y la rectora en esta analogía? La rectora reitera en la situación de "quién tiene el poder", subrayando el tipo de sujetos y de comportamientos no tolerados en su mando. A pesar de que al docente esta situación le cayó como un baldado de agua fría, para sus colegas pudo haber sido una situación recurrente de la estructura escolar donde se ha sedimentado la tradición del poder como analogía de violencia y coerción, pues como bien ha señalado Batallan (2003), este se reproduce en todos los escenarios de la vida escolar. De ahí que la rectora considere que la

línea mantenida corresponde a un tipo institucionalizado del rol y que su uso es moralmente correcto para sostener su imagen ante los otros.

Nos hemos centrado en elaborar comprensiones de la actitud de la rectora más que en el padecimiento narrado por el docente, para señalar que aquello que despojó al individuo de todo valor docente se hizo con el poder del "viejo sistema de autoridad vertical" encarnado por el individuo que asumió el máximo poder de este sistema: la rectora. Despojar a los individuos de todo valor docente para dejarlos desnudos frente a los otros es una práctica más del dispositivo de dominación que constriñe a los sujetos docentes (Batallán, 2003). Lo que hizo la rectora novel en su primera reunión con los docentes fue definir un modo de ser cuerpo docente en la estructura cerrada bajo su mando. Una nueva realidad escolar donde el docente ridiculizado es un "cuerpo fuera de lugar", fuera del contexto del ritual, fuera de la línea que se profesa, fuera del nuevo equipo de docentes, fuera de los afectos de la rectora... De ahí que la línea no terminó con la reunión, sino que marcó el principio de un nuevo orden que administrará la vida escolar y los modos de relación en la escuela. Así lo reveló el mismo docente.

Había sido identificado, clasificado y etiquetado.

Lo que vino después fue persecución. ***(Corporrelato 20)***

6.4.4 Discusión

El análisis de los corporrelatos nos permitió evidenciar que la reunión de profesores es utilizada como ritual para re-significar la encarnación socioprofesional del rol y reprender a los miembros por disrupciones en la puesta en escena del equipo docente. En el marco social de los valores de la profesión, quien se inviste con la "bata de docente" gana un cierto prestigio público y un compromiso con la imagen institucional del gremio, que configura de manera intima su autoestima y contribuye en la estima del equipo. De modo que los comportamientos o acciones que no correspondan a un marco de valores de la profesión o irrumpen en la acción colectiva son reprendidos por los mismos miembros a través de la reunión de docentes. Esto se evidenció en la docente demandante que acusa a una colega de hacerle corrillo entre sus compañeros; en las docentes de primaria que se reunieron con el coordinador para amonestar a su colega por sus debilidades laborales; y en la rectora que ridiculizó al docente por contradecir la línea de su mando. De una manera u otra, la intención es salvaguardar la puesta

en escena de la imagen social de un docente o del equipo, como “algo sagrado”, a costa de la imagen de quien no ha sido digna de ella.

> Sea como fuere, si bien su cara social puede ser su posesión más personal y el centro de su seguridad y su placer, sólo la ha recibido en préstamo de la sociedad; le será retirada si no se conduce de modo que resulte digno de ella. (Goffman, 1970, p.17)

Lo anterior toma sentido en la institución escolar, dado que los individuos asumen las funciones docentes en un escenario, específico y cerrado, que configura los modos de la organización del trabajo, las relaciones hegemónicas predominantes y la experiencia corporal (Tarruella y Rodríguez, 2008). Cuando el sujeto adquiere una imagen de sí como docente, las distintas interacciones en la institución le exigirán mantener su imagen a la altura del rol, en un determinado orden expresivo y prescindir de ciertas acciones que lo ponen por debajo o por encima del rol que profesa, para hacerse respetar y ser respetados por los otros. Por lo tanto, el sujeto se ve obligado a vigilar los acontecimientos que pasan ante su imagen docente, para evitar disrupciones que afecten la imagen del colectivo docente.

Por lo anterior, hemos identificado en los relatos de los docentes cinco (5) *líneas de conducta* que regulan el comportamiento y las acciones de los docentes, para construir y mantener una imagen ideal del equipo docente en las distintas interacciones que tienen lugar en la institución escolar. Recordemos que una *línea de conducta* es definida por Goffman como “un esquema de actos verbales y no verbales por medio de los cuales el individuo expresa su visión de la situación, y por medio de ella su evaluación de los participantes, en especial de sí mismo” (Goffman, 1970, p. 13). Primero, se espera una coherente encarnación entre los atributos sociales, aprobados y esperados del rol, y los desempeños pedagógicos que desarrolla cada uno de los docentes en el aula. Este reconocimiento de lo individual como asunto de lo colectivo, podemos percibirlo cuando los docentes echan mano de los logros pedagógicos de sus colegas para herirlos emocionalmente, o cuando los docentes acusados los utilizan para auto-resignificarse ante el despojo de valor que hicieron sus colegas. Segundo, se espera que se respete la imagen del docente, la cara en términos de Goffman (1970), como una “cosa sagrada”; tal como vimos en la indignación del equipo con la colega que supuestamente puso en riesgo, a través del corrillo, la imagen de la docente demandante. Tercero, se espera que los miembros se comprometan con los rituales corporales que determinan la imagen social del equipo en un marco coherente y acordado del trabajo en el rol; tal como lo exigieron las docentes de primaria a la colega cuyas debilidades afectaban las prácticas corporales colectivas.

Cuarto, se espera que se acepte, sin objeciones, la línea de la estructura burocrática escolar y de los cargos de poder y subordinación; tal como lo remarcó la rectora nueva, ridiculizando al docente que contradijo su línea de mando. Quinto, se espera que el individuo se identifique con los afectos (emociones y sentimientos) que movilizan al equipo, como se observó, de manera intensa, en las docentes de primaria que justificaban sus acciones de reprensión desde la amistad.

Los comportamientos y las acciones adversas a los anteriores acuerdos, implícitos o explícitos en la estructura social y organizacional escolar, fueron considerados por el equipo como disrupciones individuales en la línea de conducta del equipo docente. Por su afectación negativa, las disrupciones fueron tratadas en el ritual (reunión de profesores) para poner "en orden" la línea de conducta que sostiene los valores sagrados del equipo docente y de sus participantes. En este escenario, los docentes acusados de dichas disrupciones padecieron el despojamiento de todo valor docente, como acto de reprensión, a manos de los colegas.

Para comprender este padecimiento, debemos subrayar que la reunión de profesores es un ritual que resignifica la imagen social del individuo en el rol docente y de su valor en la institución escolar. En nuestra perspectiva, en términos de Goffman (1970), la imagen del docente (como cosa sagrada) se construye en la intersección entre la persona, el estatus y el rol que ocupa en la institución, y las distintas interacciones con los otros. Esta imagen encarnada está dotada de atributos sociales aprobados que le dan valor positivo al individuo, es decir, una buena imagen de la profesión y de sí mismo frente a los otros. El ritual, configurado para la valorización de los individuos en el rol docente, al ejercer el efecto contrario, despoja en público al individuo de los valores sociales correspondidos en el rol docente. Una práctica de escarmiento público que hace del docente acusado el objeto de "reprensión" de sus colegas. Reparemos en la experiencia corporal de este padecimiento.

En un modo de alineación de la imagen social del docente, los cuerpos de los docentes pasan desapercibos o un poco difusos en el fluir institucionalizado. Sin embargo, en la disrupción se hacen perceptibles, interpretados y valorados por el equipo: cuerpos que hacen corrillo, cuerpos que fallan en sus deberes, cuerpos que amenazan la autoridad del superior. En consecuencia, estos cuerpos fueron avergonzados y escarmentados en público, de distintos modos simbólicos de violencia y por diferentes sujetos (colegas, coordinadores, rectora) que ostentaba un cierto poder en la lógica burocrática, para legitimar el castigo en la reunión de docentes. El padecimiento de ser despojada de manera abrupta de todo valor docente, en

especial lo narrado por las docentes de primaria, da cuenta de la experiencia de dolor que atravesó el cuerpo y fracturaró el "yo docente", mientras eran señaladas, juzgadas y maltratadas por sus acciones. La apariencia, el porte y los modales vacilaron en el docente ridiculizado, se derrumbaron en la docente señalada por "sus amigas"; pero en la docente acusada de corrillo, se la desmigajaron con todos sus valores pedagógicos. A esta última, la falta de solidaridad y de apoyo de las colegas, además de desconcertarla y confundirla, la incapacitó como interactuante para defender su "imagen" en el ritual, resignándose a padecer la magnitud del infortunio.

El sentir de ser percibidos por los demás en estado de aturdimiento dejó a los docentes acusados fuera de la imagen colectiva (la imagen docente), situándolos en un estado de inferioridad que avergonzó el "yo" docente. El despojo de todo valor docente deja profundas marcas en el cuerpo, así lo expresaron los afectados en sus corporrelatos; dado que la violencia simbólica que constituyó los rituales no solo vulneró el yo docente, sino también la dignidad de los individuos. De ahí que los sujetos se sientan frágiles, a punto de hacerse pedazos, sin ánimo de volver a la escuela, con la necesidad configurarse desde el trabajo individual en el aula… con una perturbación en la línea del comportamiento adoptado con los otros.

Por todo esto, podemos decir que lo acontecido en la reunión de profesores afectó las tres dimensiones de la corporeidad de los docentes acusados: las imágenes y significados de sí mismo en torno de las cuales se forjó su personalidad profesional (dimensión noogénica), la relación profesional con sus colegas y superiores (dimensión sociogénica), la experiencia de sentirse acongojados (biogénico). En las interacciones cara a cara en el contexto escolar, la imagen docente es una cosa sagrada que se debe cuidar, mantener y proteger. Por lo tanto, perder la imagen docente es experimentado como la pérdida de una fracción de la dignidad de los sujetos en el contexto escolar; un despojo del Yo que se siente hasta en las e ntrañas. De ahí que después de la reunión, los docentes afectados no son los mismos. Los sentimientos que quedan en la base de este derrumbamiento configuran una nueva cara: un docente herido, aturdido por el recuerdo, desconfiado e indispuesto para relacionarse nuevamente con los colegas o los superiores. Un sujeto con el temor de perder en el futuro su imagen docente.

El modo como se procedió en las reuniones es de orden del ritual: la autoridad convoca a los docentes para purgar y expiar para sí a los miembros. El ritual ocurre en la escena privada, tras bambalinas, lejos del auditorio (estudiantes y padres) para cuidar la imagen de los miembros, incluso, de quienes la han perdido, como secretos del equipo. Los actos que cada

participante utiliza para instaurar y sostener su imagen son de componentes simbólicos; lo podemos evidenciar en los modos cómo se organizó y se procedió en las reuniones, en las miradas que juzgan a la acusada, en el uso del lenguaje: "lo que hace un amigo", "se comporta como un niño". De modo que podemos inferir que el despojamiento de todo valor docente, dejar desnudo al individuo frente a los colegas y superiores, es una práctica recurrente de castigo del dispositivo de dominación para corregir las irrupciones del sistema escolar (Batallán, 2003). Se busca al padre para que reprenda con "dureza" a quien ha cometido una falta, sin la mediación de explicaciones.

Ahora bien, si estas prácticas como técnicas de corrección son necesarias para establecer el orden del sistema, no dejan de ser practicas arbitrarias, violentas y agresivas que usan la fuerza vertical para escarmentar públicamente al individuo. De modo que, ejercen el efecto contrario, al situar al equipo docente y a los directivos fuera de la línea de la situación (reunión de docentes) y de la imagen "naturalizada" de la profesión. De ahí que, no ejerza ningún efecto correctivo en el docente afectado, sino una fractura tanto en la línea de su conducta como en el equipo de docentes.

> *En mi corazón siento que quedó guardada esta situación y creo que debe estar allí, para que no se me olvide. Mientras lucho, quiero ser fuerte porque suelo perdonar fácilmente, pero no puedo permitirme olvidar; eso implicaría asumir esta situación, como si nada hubiese pasado, ¡y…sí que paso!* ***(Corporrelato 1)***

Goffman (1970) remarca que el ritual de corrección toma importancia cuando los miembros de un equipo no logran impedir un acontecimiento incompatible con los juicios de valía social que mantiene y que es difícil pasar por alto; por lo tanto, le dan un tratamiento oficial para ratificarlo como amenaza, corregir sus efectos y restablecer el equilibrio. El autor propone un modelo para la conducta en este ritual -el desafío, el ofrecimiento, aceptación y agradecimiento- que permite al ofensor reconocer y explicar "su pecado" contra el orden expresivo, disculparse por dicha disrupción, a los otros aceptar sus explicaciones y disculpas, y, finalmente, el sujeto perdonado transmite su gratitud. Este puede ser un medio para restablecer el equilibrio del orden expresivo del equipo.

> La persona sospechada muestra de ese modo que es perfectamente capaz de adoptar el papel de los otros hacia su propia actividad, que todavía se la puede usar como participante responsable en el proceso ritual, y que las reglas de conducta que parece haber violado siguen siendo sagradas, reales y sólidas. (Goffman, 1970, p.27)

Desde otra perspectiva, Morgade (2009) propone la "colegialidad" como una alternativa de organización del trabajo entre colegas, apoyado en premisas éticas y morales que valorizan la experiencia de los docentes: 1. Un trabajo entre iguales que se diferencian en sus tareas, pero apunta a objetivos comunes en la institución. 2. Un modo de organización diferenciada de manera no jerárquica, "pero que se distingue tanto de la "congenialidad" como de la "familiaridad" (p.32). 3. Promueve la interpelación subjetiva como formas de legitimar las practicas sobre la base de la acción pedagógica. 4. Sustenta el valor de la política para tratar cuestiones públicas para el bien común. 5. El conflicto institucional no se resuelve ni con la violencia ni la amenaza, sino en la discusión de las razones que tiene los otros. 6. Promueve un trabajo «intersubjetivo» "que exige que los sistemas institucionalizados de valores culturales expresen el mismo respeto para todos los participantes y garanticen igualdad de oportunidades para alcanzar la estima social" (p.34)

Finalmente, consideramos fundamental prestar atención a los afectos (Ahmed, 2015), como acciones del cuerpo docente con la capacidad de afectar lo real del mundo escolar. ¿Qué es capaz de hacer el enojo, la indignación o el rencor como acción del cuerpo docente? Si bien se ha dicho que las emociones son privadas, manifestación de la psique de cada persona, Ahmed sugiere que son públicas, al construirse y significarse a través de un imaginario colectivo, es decir, un asunto de todos, dado que las emociones no residen en los cuerpos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas. Dichas relaciones no son otra cosa que las acciones que realizamos en el rol docente con los otros, las cuales valoramos de manera emocional. De ahí la relación del sufrimiento con el odio, el sufrimiento con el estar fuera de los afectos, el sufrimiento con estar fuera de la línea de mando.

6.5 Ser un docente "gay": "masculinidades subordinadas" en la profesión docente

Una síntesis de las experiencias narradas por dos docentes, que se identificaron como docentes "homosexuales/gais", revela que el *sexo, el género y la sexualidad* son cualidades corporales de profundas valoraciones sociales en los contextos escolares y definitorios en las identidades de los docentes. Si bien estas categorías se articulan de manera independiente y

diversa en las experiencias de cada persona; en la ideología de género hegemónica, funcionan como un *sistema* (Preciado, 2011) que se inscribe socialmente sobre los cuerpos como "algo natural", en la cual ser hombre o mujer debe corresponder a ser masculino o femenino y sentir atracción sexual por el sexo opuesto (heterosexualidad). Como bien describe Paul Preciado[29] (2011),

> El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados. La (hetero)sexualidad, lejos de surgir espontáneamente de cada cuerpo recién nacido, debe reinscribirse o reinstituirse a través de operaciones constantes de repetición y de recitación de los códigos (masculino y femenino) socialmente investidos como naturales. (p.18)

Podemos rastrear la presencia de este sistema en los relatos de los docentes, cuyos cuerpos han sido inscritos socialmente en el orden de la masculinidad, para comprender las prácticas y los significados de dichas vivencias. Esta interpretación se ha realizado desde el estudio de las masculinidades de Rawelyn Connell[30] (2003), quien ha investigado, ampliamente, la manera como los hombres se relacionan en un mundo determinado por el género. Para la autora no existe una masculinidad "única", sino múltiples formas de encarnar la masculinidad. Su categoría *masculinidades múltiples* da cuenta de qué tanto se involucran y se comprometen los hombres con un modelo de *masculinidad hegemónica* que domina sobre los otros, que ha estado históricamente referenciado en oposición a la feminidad, y ha delimitado distintas prácticas (sexuales, sociales, económicas, culturales…) estructuradas por dicha oposición.

Las experiencias narradas (ser homosexual y afeminado, silenciar, evitar parecer gay…) no corresponden con las prácticas dominantes de los hombres que encarnan la masculinidad hegemónica; de modo que, de acuerdo con Connell, los docentes homosexuales devienen como *masculinidades subordinadas*, ocupando la parte más baja de la jerarquía entre los hombres y asociados, de manera simbólica, con la feminidad. En este escenario, los cuerpos homosexuales, con sus características particulares, son objeto de preocupación para quienes

---

[29] Antes Beatriz Preciado.

[30] Antes Robert William Connell.

encarnan el rol docente. En los relatos, el miedo a la hostilidad heteronormativa y el silenciamiento de la identidad gay (estar en el closet) son los sentimientos y comportamientos recurrentes en la condición docente. Ampliamos los significados de ser cuerpos docentes homosexuales en los siguientes tres apartados que devienen del análisis de las experiencias narradas por los docentes.

6.5.1 "¿Me iba a meter otra vez en ese infierno ahora como profe?"

Como no tuvo más opciones que estudiar en la universidad pública una licenciatura en ciencias sociales, es un profesor por azar. Este hecho fue duramente criticado por sus colegas que "tenían claro, mucho antes de nacer quizás, que iban a ser los próximos teóricos sociales. ¡Jump!". Pero ¿qué deseo por la docencia podría nacer en un estudiante cuya experiencia escolar la significaba como un infierno? En el cristianismo, el infierno representa la tortura eterna de las almas de los pecadores después de su muerte. Sin embargo, el estudiante lo vivió entre la infancia y la adolescencia tras haber sido señalado, condenado y castigado por el "pecado" de no corresponder corporalmente a la *masculinidad hegemónica*, "parida por la naturaleza" y otorgada de sentido por la sociedad y la institución escolar.

> *[…] se debía a que mi paso por el colegio tampoco fue muy agradable: no fueron pocas las veces en que sufrí comentarios, burlas e incluso agresiones por mi forma de ser ya que soy "amanerado" y he tenido un timbre de voz femenino. Creo que esto es algo que me impedía pasar desapercibido y producía muchas reacciones, algunas muy ofensivas y que es mejor olvidar.* ***(Corporrelato 2)***

El sexo ha sido la característica central para la interpretación hegemónica del género (masculino-femenino) en la cultura de herencia europea occidental. En esta interpretación, los cuerpos que nacen con pene se les denominan hombres y, por lo tanto, se espera una correspondencia obligatoria con el género masculino y un compromiso con la heterosexualidad. Entonces, ser hombre significa "...(entre otras cosas) una forma de sentir en la piel, ciertas formas y tensiones musculares, ciertas posturas y formas de moverse, ciertas posibilidades en el sexo" (Connell, 2003, p. 83) que determinan un estereotipo de masculinidad. Cualidades que el estudiante no encarnó totalmente, dando paso a cualidades femeninas que lo identifican como "amanerado". Esta hibridación corporal representa una ruptura para la masculinidad hegemónica, la cual se ha construido en oposición a la feminidad, en una escala superior en las relaciones de género y sobre un sistema social históricamente patriarcal. Esta

carencia de "masculinidad" sería su pecado y, por lo tanto, merecedor de un castigo: un sujeto subordinado socialmente en la escuela.

Connell[31] (2003) ha señalado que las masculinidades se hacen y rehacen en la historia como un proceso político que afecta el equilibrio de intereses de la sociedad. En este contexto, la masculinidad hegemónica representa el poder social dominado por los hombres en diversas prácticas y estructuras sociales como la religión, la vida política, los medios de comunicación, la organización laboral, económica y la vida familiar. Este proceso se ha sostenido históricamente, no solo por la herencia histórica y cultural de la religión, sino también por la proliferación de discursos científicos que renuevan los vínculos entre las prácticas sociales ligadas al género y las supuestas diferencias sexuales desde lo anatómico, fisiológico y biológico. En consecuencia, el pene, el cromosoma y la cantidad de testosteronas, como característica común de todos los hombres, han sido objetos de estudio para dar explicaciones científicas del ser hombre y su asociación con la masculinidad, como un comportamiento social, generalizado y natural.

Un ejemplo citado por Connell es la teoría del *Men in groups* de Lioner Tiger. Este estudio biosociológico explica la masculinidad como un comportamiento anclado a lo biológico y evolutivo del ser humano, al considerar que el hombre deviene de una especie cazadora, heredando comportamientos masculinos como la agresividad, la vida familiar, la necesidad de competir, el poder político, las jerarquías, la promiscuidad y la formación de clubes masculinos. De ahí, la supuesta relación natural entre el hombre, sus prácticas cotidianas y las instituciones que sostienen la concepción de una masculinidad hegemónica y el sistema patriarcal.

> Los hombres son más agresivos por naturaleza que las mujeres; la violación es el resultado de la lujuria incontrolable o de cierto instintivo violento […] los hombres no se ocupan por naturaleza del cuidado infantil; la homosexualidad no es natural y, por lo tanto, se confina a una minoría perversa. (Connell, 2003, p.62)

La autora no duda en reconocer la influencia de estos estudios en la cultura de masas, a través de los diferentes soportes mediáticos, que alimentan la existencia de una masculinidad verdadera, fija y natural propia de los hombres. La misma que reproduce el dominio sobre las

[31] Si bien en la traducción al español se refirieren a Connell en masculino, cito la autora en femenino bajo su nuevo nombre Raewyn Connell, mujer transgénero.

mujeres y sobre otros hombres, como los homosexuales, con quienes mantiene relaciones de subordinación al interpretarlos como carentes de masculinidad y asociar, erradamente, esta carencia a la homosexualidad (Connell, 2003, p.199). Además, la escuela contribuye en la reproducción de estos significados, definiendo roles de géneros y sexual, como currículo oculto, a través de sus discursos y prácticas, como la organización de los espacios (un ejemplo son los baños), el uso de los uniformes, las formaciones, la clase de biología, de educación física, de religión, etc. (Morgade y Alfonso, 2008).

En su paso por la escuela, el estudiante comprendió que era un cuerpo masculino subordinado a través de las acciones de los otros. Primero, al recibir las miradas de extrañeza que lo identificaban como algo "contra-natural". Segundo, al no ser llamado por su nombre civil, sino por los múltiples nombres y adjetivos peyorativos utilizados socialmente para etiquetar a los homosexuales y afeminados. Tercero, al ser objeto de acciones de estigmatización: chistes, comentarios, agresiones verbales y físicas. Lo vivido fueron experiencias de discriminación y violencia de doble legitimación, tanto de la masculinidad hegemónica como de la heterosexualidad obligatoria, contra su identidad corporal. Sin el deseo de generalizar, lo narrado da cuenta de prácticas recurrentes en las instituciones escolares, tal como lo corroboró Erick Werner (2008) al recuperar distintos casos de jóvenes estudiantes en Bogotá que han experimentado diversas formas de violencia de género.

Entonces, ¿qué deseo por la docencia podría nacer de dichas experiencias? Su paso por la escuela trazó una margen que separa la supuesta encarnación "natural" de la masculinidad y la encarnación subjetiva. La primera, legitimada en las relaciones de género y la segunda, segregada. La autoridad de esta legitimación lo sometió de tal manera que se sentía incapaz de actuar para confrontar las acciones violentas y repetitivas. En consecuencia, no solo ocupó un rol subordinado en las relaciones de género, sino también en las relaciones escolares, al ser una víctima pasiva y silenciosa de la violencia escolar. El padecimiento vivido en el colegio fue una experiencia significativamente desagradable y, por lo tanto,

"¿me voy a meter otra vez en ese infierno ahora como profe?". ***(Corporrelato 2)***

Para el joven universitario, el recuerdo de la escuela representaba una amenaza para su identidad; un lugar inseguro, homofóbico, heteronormativo y machista donde sería vulnerable. "La experiencia corporal es a menudo central en la memoria de nuestras propias vidas y, en consecuencia, en nuestra comprensión de quiénes somos y de qué somos" (Connell, 2003, p. 83). En consecuencia, esta experiencia corporal, arraigada temporalmente a su etapa escolar,

generó una crisis durante el curso de la licenciatura. Lo padecido en la escuela se aferró al cuerpo como una marca, la cual se reavivó y se manifestó a través de la ansiedad, al tomar consciencia de que volvería a la escuela en el rol docente:

> *Como mi recuerdo fue más negativo que positivo, empecé a tener momentos de mucha ansiedad: una sensación de intranquilidad acompañada de algunos "corrientazos" que arrancan en el estómago y recorrían todo el cuerpo.* ***(Corporrelato 2)***

El cuestionamiento de lo que implicaría ser docente en su cuerpo "afeminado" tiñó la experiencia de preparación profesional. Le aterraba todo lo que implicaba la profesión. Si antes, como estudiante, su cuerpo no pasaba desapercibido; como docente, el espectáculo podría ser más grande, más performativo y público. Estaría expuesto no solo a unos estudiantes agresores, sino también a la clase, a los colegas docentes, al rector, a los padres de familia… ¿Cómo sería percibida aquella voz de timbre femenino que sería el instrumento de su hacer?, ¿qué hará cuando lo llamen de manera despectivas en su rol docente? Nada más público en la escuela que el cuerpo del docente, por tanto, sería, probablemente, mucho más vulnerable de lo que había sido como estudiante.

> *Cada vez que lo pensaba me aterraba la idea de tener que pasar otra vez por esos desagradables momentos.* ***(Corporrelato 2)***

El temor de repetir el mismo infierno en el rol docente no es incongruente con los relatos de investigaciones sobre docentes homosexuales en instituciones educativas de Latinoamérica (Catalán, 2018; Villalba, 2015; Morgade y Alonso, 2008). De manera reiterada, los docentes homosexuales deben lidiar con la homofobia en el contexto escolar. En el caso de los amanerados, se enfrentan a situaciones en las cuales su timbre de voz femenina es pretexto de distintas reacciones (risas, imitaciones, comentarios o etiquetas peyorativas como "marica", "mariposa", "raro" …) de estudiantes y colegas docentes. Estos dos ejemplos pertenecen a un estudio sobre narrativas de docentes homosexuales en Chile realizado por el investigador Mario Catalán (2018).

> En la práctica, siempre entrabamos de a dos, y justo me tocó entrar de a uno, y me tocó hablar a mí, y recuerdo que unos gemelos, ¡odiosos! ¡Los cabros pesados en segundo y medio, se burlaron de la voz, entonces para mí fue chocante, entonces de ahí fue como… ¡Ahhh… mi voz es lo que a mí me desagrada de mí! (p. 63)

> Mira es que tuve una vez un problema con un personaje, en el colegio, con un coordinador. Un problema x. Entonces el tipo dentro de su furia me dijo: "acaso me interesa que tú seas un huevón raro" Como diciendo…me dejó ver que yo era "un huevón raro" y yo quede, así como, ¿qué te pasa? (…). El asunto es que la discusión había sido en un contexto donde había estudiantes, si ese fue el asunto […]. (p.68)

Las proyecciones cargadas de miedo enfrentaban al joven universitario con su futuro profesional. Debía decidir si continuaba o no la carrera docente, elegida por azar. Posiblemente, otros en su lugar hubieran decidido renunciar a un proyecto que no tenía motivaciones vocacionales y, además, representaba una amenaza para su subjetividad; puesto que, tal como lo evidenció Connell (2003) en su estudio, la masculinidad hegemónica está tan institucionalizada que gran parte de los hombres homosexuales renuncian a carreras o trabajos asociados fuertemente con la masculinidad. No en vano, el joven universitario abandonó primero sus estudios de Tecnología en Electrónica tras no acoplarse, para encontrar un posible refugio en la docencia. Afortunadamente, la motivación de devenir profesional y transformar su realidad fue mucho más fuerte que sus miedos y sus recuerdos. No obstante, esta horrible sensación de intranquilidad lo acompañó durante buena parte de su licenciatura y se avivó durante sus primeras prácticas docentes.

> *Con el tiempo me gustó e interesó el complejo mundo del análisis social y no era tan malo en las materias, y simplemente no pensaba en eso. Tenía que continuar estudiando.* ***(Corporrelato 2)***

6.5.2 "Empecé a sentir que la cosa no pintaba tan mal"

Las primeras prácticas pedagógicas del joven universitario fue un acontecimiento fundamental para consolidar la identidad docente y resignificar su corporalidad. En este acto de investidura, no solo afirmó sus cualidades y competencias como docente, sino también superó los temores encarnados durante su paso por el colegio. De manera puntual, nos referimos a que el joven imaginaba su primera práctica docente como un suceso épico: debía lograr que los estudiantes lo reconocieran como un docente sin repetir el infierno que vivió como estudiante por su particularidad de "afeminado". Esta nueva experiencia le generaba ansiedad, pues representaba un doble esfuerzo: primero, instaurar en el aula la autoridad del

profesor a través de su performance; segundo, enfrentarse al infierno del pasado que amenazaba la encarnación de la identidad docente. Profundicemos en estos significados.

Las primeras prácticas docentes acontecen como el primer tanteo de la profesión para los jóvenes en formación. Un acontecimiento público en las instituciones escolares donde los practicantes asumen, algunos por primera vez, el acto de enseñar la asignatura que profesan a un grupo de estudiantes en el salón de clase. Esta etapa suele ser la de mayor ansiedad para los practicantes en el proceso de formación docente.

> *El momento que más me aterró de la carrera fue cuando empecé las prácticas.* ***(Corporrelato 3)***

Martínez y González (2016) subrayan que estas primeras experiencias son fundamentales para los practicantes porque contribuyen en el reconocimiento de la corporalidad subjetiva y de la dimensión corporal de la docencia; de manera que los estudiantes practicantes prestan atención a su presencia y experiencia corporal, y la ajustan a las condiciones del rol docente.

> Cualquier estudiante en prácticas a quien se le pregunte por sus primeras experiencias como docente usa muchas metáforas corporales: "tenía un nudo en el estómago que me impedía comer", "me quité un peso de encima de los hombros", "se me vino el mundo encima", "no sabía dónde meterme"… Resaltan también cómo el prácticum ha alterado sus ritmos biológicos: duermen, comen e incluso van al baño de manera diferente. La percepción del paso del tiempo, las relaciones con otros (docentes o estudiantes), su indumentaria y otros mil aspectos a los que no solían dar importancia les resultan en este momento novedosos y fuente de replanteamientos (p.260).

Las preocupaciones de los practicantes se centran en el "estar ahí", en el aula, dispuesto para la acción docente con el objetivo de llegar a ser reconocidos como profesores por los estudiantes. De esta manera, la dimensión corporal de la docencia pasa a ser objeto de encarnación de los practicantes, evidenciándose en las preocupaciones por su forma de vestir, por los espacios a ocupar en el salón, por permanecer de pie o sentado, por la transmisión corporal del saber, por el contacto con los estudiantes, por su manera de hablar, moverse y observar… Asuntos en constante reflexión y configuración para encarnar una identidad personal docente. Esta etapa de la formación docente inquietaba al joven practicante, pues debía poner en relación lo aprendido, visto, experimentado o escuchado sobre la labor con su

corporeidad, y, al parecer, dos cualidades de ésta amenazan dicho proyecto: su aspecto juvenil y su aspecto amanerado. De ahí que este acontecimiento fuera el momento más aterrador de la carrera docente.

Para los jóvenes practicantes, la primera práctica pedagógica significa una distinción en el paso de estudiante/adolescente a profesor/adulto. Esta transición de roles no es solo de responsabilidades y funciones jerárquicas en el sistema escolar, sino que también está marcada por cualidades físicas y sicológicas que diferencian al docente de los estudiantes. Por lo tanto, verse muy joven parece ser un riesgo para el reconocimiento de la autoridad en el rol docente, al ser difuso el cuerpo del docente entre los cuerpos de los estudiantes.

> *Quizás porque en ese entonces aún me veía como un chico de once, tanto que a la entrada del colegio me preguntaban por mi uniforme (jiji), los chicos me trataban como si fuera uno de sus compañeros mayores.* ***(Corporrelato 3)***

Por otra parte, aparecer en el aula con su cuerpo "amanerado" y su voz "femenina" contribuían en la preocupación del joven practicante. Lo vivido en el pasado le pintaba un panorama de retorno "al infierno" y de vulnerabilidad en el rol de profesor. Quizás, la heteronormatividad y la masculinidad hegemónica no estarían dispuestas a tolerar un docente "afeminado" en la escuela, promoviendo actos de homofobia que causarían nuevas experiencias de sufrimiento. Aunque la crisis de ansiedad tiñó sus primeras prácticas, el joven practicante asumió el rol de profesor con sus cualidades corporales.

> *Te juro que el día en que tuve que volver a entrar a un salón de clase fue uno de los momentos de mayor ansiedad y miedo que he vivido: como raro, me sudaban las manos, pero esta vez me temblaban un poco.* ***(Corporrelato 3)***

El éxito de las primeras prácticas pedagógicas consolidó el *sujeto docente joven y amanerado*. La manera como lo consiguió fue a través del performance de profesor, pues se hizo presente en la clase, logrando que los estudiantes le tomaran en serio y le escucharan, enfrentando sus miedos y las huellas de una masculinidad hegemónica que había marcado su cuerpo y su experiencia escolar. El joven practicante encarnó el rol de profesor a su manera y en sus cualidades corporales.

> *Las primeras palabras fueron un poco inseguras, pero con un tono de autoridad. Varios chinos dispersos no prestaron mucha atención o no me tomaban en serio, pero poco a poco conseguí que se sentaran y por supuesto llamé su atención.* ***(Corporrelato 3)***

Al contrario de lo que se esperaba, con su timbre de voz femenina logró el tono de autoridad y autoconfianza necesaria para ser reconocido como docente. No se trató de un performance que invisibiliza lo amanerado, sino que en la acción pedagógica esta cualidad adquiere otro valor: una particularidad entre las diversas particularidades de ser docente que fisura la masculinidad hegemónica que se espera del profesor. Durante las primeras prácticas, el joven pasó de un pasado de segregación a la resignificación de su corporalidad en la institución escolar. Lo acontecido evidencia que la hegemonía masculina no significa un control total, pues las relaciones que construyen la masculinidad son de tipo dialéctica y pueden ser fracturadas en las practicas (Connell, 2003). No obstante, algunos gestos hegemónicos aparecen sutilmente fuera del acto pedagógico, para tantear la heteronormatividad en la identidad del docente. Por tanto, el docente ha aprendido a sobrellevarlas y a mediarla con sus estudiantes.

> *Les recuerdo como niños amables y los únicos momentos en que sentí algo de incomodidad mientras estuve con ellos fue cuando algunos preguntaron si tenía novia o que cómo me gustaban las mujeres. Quizás lo hacían con alguna malicia, pero trataba de contestarles con tranquilidad mientras me sonrojaba un poco que no tenía y que lo que más me gustaba era que fueran inteligentes y juiciosas.* ***(Corporrelato 3)***

6.5.3 "Así las cosas, soy un profesor gay que evita parecer gay"

"Ser un profesor gay no me ha resultado fácil" es la frase que ha utilizado otro docente para sintetizar su experiencia de ser homosexual y profesor en la escuela. Dos cualidades que caracterizan socialmente el mismo cuerpo, pero incompatibles en su relato: cuando él asume el rol de docente, su identidad homosexual queda en el "closet", oculta bajo conductas heteronormativas. Pero… ¿cuáles son las causas de este comportamiento?, ¿cómo incide este comportamiento en su desempeño docente?, ¿son verdaderamente incompatibles estas cualidades en un mismo cuerpo? Preguntas que intentaremos responder en este apartado.

Empecemos por reconocer que el prejuicio de la "perversión" aparece en el relato como una carga moral y social que ha soportado el docente al no corresponder con la normativa de sexualidad establecida socialmente: la heterosexualidad. La heteronormativa, como fuerza, influye en las prácticas y en las relaciones sociales de los sujetos, en los contextos donde toma vigencia y legitimización. Este es el caso del docente homosexual en la escuela, la

heteronormatividad ha ejercido una gran fuerza en su construcción subjetiva al punto de ocultar su identidad "gay" por temor a las acciones de quienes son heterosexuales.

Temo que por marica,

deje de tener autoridad,

pesque algún problema con uno de mis retrógrados compañeros,

*los padres de familia me acusen de algo que no sea verdad***. *(Corporrelato 18)***

En su relato, nuevamente, los hombres homosexuales aparecen como una masculinidad subordinada, no solo sexualmente, sino también laboralmente. Reconocerse públicamente como un docente gay (salir del closet) parece poner en riesgo la autoridad moral de la profesión, como si al investirse de lo uno, se despojase de lo otro. Por lo tanto, el miedo no se reduce a hacer pública su homosexualidad, sino lo que representaría esta verdad para los otros y las posibles consecuencias de sus acciones, como prácticas de discriminación, en el proyecto profesional del docente: una pérdida de autoridad en la relación con los estudiantes, una subordinación en las relaciones profesionales con los colegas docentes y una interpretación social del sujeto masculino homosexual como una amenaza que se debería evitar en el contexto escolar.

Así las cosas, soy un profesor gay que evita parecer gay. ***(Corporrelato 18)***

Para evadir los posibles riesgos profesionales, el docente sostiene la ilusión de masculinidad heterosexual distanciándose del cuerpo homosexual en la escuela. Una ilusión que se ajusta a la interpretación simplista que hace el patriarcado sobre los homosexuales: hombres carentes de masculinidad (Cornell, 2003, p. 214). A pesar de que la homosexualidad es un quiebre a la masculinidad hegemónica, el efecto de ilusión hace que el sujeto se comprometa con ésta en su rol docente, estableciendo un contrato que le brinda el beneficio de la enseñanza a cambio de autocensurar su homosexualidad en el sistema escolar. Entonces, al performance de la enseñanza se ha ligado el performance de la masculinización y la heterosexualidad, al tiempo que, se reafirma desde los cuerpos la hegemonía del sistema heteronormativo en la escuela. De modo que podemos señalar que el género se construye en la interacción social, en donde se hacen y rehacen las convenciones a través de prácticas como la enseñanza. Para ilustrar mejor este contrato, relacionamos un fragmento de su relato. Estaba en la clase de religión con los estudiantes de décimo grado. Durante la clase, una estudiante

expresó libremente su identidad lesbiana y las dificultades que le había traído con su familia y la sociedad. Sin embargo, se sentía orgullosa y no lo ocultaría por presión social. Este testimonio, acontecido en el escenario pedagógico, se enlazaba con el discurso de la clase, lo cual emocionó profundamente al docente:

> *¡Quise ser tan valiente y empoderado como ella!*
>
> *¡Quise decirle que no estaba sola, que yo también era gay y temía a la discriminación!*
>
> *¡Quise ser libre por lo menos con ese grupo de estudiantes!*
>
> *Solo atiné a decirle que era muy valiente y elocuente. Luego me fui con un nudo en la garganta.* ***(Corporrelato 18)***

El nudo en la garganta apareció como una marca del contrato convenido con la masculinidad hegemónica que reguló su corporeidad docente, controlando las emociones y el discurso pedagógico. Este acto de autocensura de su identidad sexual en la clase aparecerá una y otra vez en los diferentes escenarios educativos donde la homosexualidad no tiene cuerpo ni voz en el rol docente. De este modo, podemos inferir que el cuerpo del docente, al menos en este caso, se ha configurado desde las relaciones de género hegemónicas.

Experiencias similares fueron reportadas por Mario Catalán Marshall (2018) en Chile, en donde los docentes homosexuales narran y describen los miedos, los silencios y las (im)posibilidades de vivir-se como profesor homosexual y lesbiana de manera visible a causa de los discursos y las prácticas heteronormativas que imperan en las instituciones escolares. En Bogotá, Villalba (2015) denominó *cuerpo silenciado* para referirse al docente homosexual que se relaciona sensiblemente con la escuela desde el silencio de su identidad sexual por miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión. En Argentina, un estudio de mujeres docentes, realizado por la Universidad del Comahue (Morgade y Alfonso, 2008), identificó "una política de silenciamiento" que oculta e invisibilidad la "identidad lésbica" en la escuela:

> Este silencio se construye a partir de una serie de dispositivos incorporados, y por tanto naturalizados, en la vida institucional: chiste homofóbico, secreto a voces, que implica para estas docentes todo un aprendizaje de sobrevivencia –la confección de un ropaje hetero- que justifica por el miedo a perder el afecto de sus compañeras y compañeros, por el miedo a que se ponga en duda su profesionalidad para enseñar y no se las considere dignas de estar con los/as alumnos/as. (p.26)

Las investigadoras observaron que la institución heterosexual equipara la orientación lésbica a un delito punitivo como una estrategia para forzar a las docentes lesbianas a callar y disimular. Esta invisibilidad social y laboral se extiende a todo grupo de género y sexualidades diversas a la hegemónica. Los anteriores ejemplos corroboran lo analizado por Debbie Epstein y Richard Johnson, citados por Morgade y Alfonso (2008), sobre las tensiones sociales y pedagógicas que deben sortear los docentes homosexuales en Inglaterra,

> Cuando un profesor o profesora se identifican como homosexuales, y atendiendo al componente de seducción que tiene toda relación docente, se desencadenan rápidamente sospechas de que ellos ejercen una atracción peligrosa hacia sus alumnos/as […] quienes son heterosexuales tienen muchas menos posibilidades que los docentes gay o lesbianas de sufrir las consecuencias de que sus desempeños se consideren inapropiados. (p.24)

Los autores agregan que una "educación sexual" diferente a la heterosexual sería, casi, "una práctica imposible" en un contexto altamente sexualizado. Dado que estas prácticas discriminatorias, como otras (clase, etnia, dis/capacidad…), no es un asunto exclusivo de la escuela, sino una reproducción de otros ámbitos sociales en una relación de continuidad. Por otro lado, el estudio de las masculinidades de Connell (2003) describe otros escenarios. Los hombres homosexuales, entrevistados en Australia, manifestaron haber vivido experiencias de amenazas, haber perdido empleos o haber conservado los que no son de su interés por seguridad. Otros manifestaron tener miedo de salir del closet para evitar perder sus hijos, su familia o su trabajo. Por todo esto, podemos señalar que en este panorama social, manejar contextos homofóbicos resulta ser "una habilidad" para evitar meterse en problemas, dado que la homofobia no solo se expresa en comentarios de corrillos o chistes sobre los gays, sino que adquiere amplitud en las acciones humanas: prácticas de discriminación laboral, difamación pública, agresión física y verbal, patologías de "anormalidad", condenas de cárcel y de muerte en algunos países… "Históricamente, la relación entre la masculinidad hegemónica y la homosexualidad ha supuesto que el sexo entre hombres es un crimen, lo mismo que la intimidación y la violencia fuera de la Ley" (p.213).

En la historia de la educación colombiana, el artículo 46 del Decreto 2277 de 1979 consideró el homosexualismo como causal de mala conducta para los docentes con sanciones que incluían la destitución del cargo. La norma pública, además de prohibir a los homosexuales enseñar en las instituciones educativas del estado, legitimó la escuela como un sistema

heteronormativo y homofóbico. No obstante, en 1998, los maestros gais iniciaron una demanda ante la corte constitucional para indultar esta causal, al denunciar que se atentaba contra los derechos constitucionales del libre desarrollo de la personalidad y el derecho al trabajo; tal como podemos apreciarlo en la siguiente nota:

> Con la cara tapada con una máscara negra, una profesora lesbiana se presentó ayer ante la Corte Constitucional para defender su derecho a enseñar y no sufrir represalias por sus preferencias sexuales. Cubro mi rostro por el temor a ser sancionada por mi orientación sexual y por la discriminación de que puedo ser objeto por parte de la comunidad educativa, dijo al iniciar su intervención. (El Tiempo, 1998)

Si bien el decreto fue derogado por la Sentencia C-481/98, la homofobia continua como práctica en el contexto escolar y en la cultura de los docentes de Bogotá. Así lo demostró un estudio de caracterización de docentes del sector público, realizado por el *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo (IDEP)* en 2009, que reveló la persistencia de arraigados prejuicios contra los homosexuales entre los docentes. Al preguntarles si "a los homosexuales se les debe permitir ser profesores de colegio", el 57,2% de los docentes estuvieron en desacuerdo (Londoño Botero, 2010, p.171).

A pesar de que en los últimos años la Política Pública *LGBTI* ha puesto en marcha la garantía plena de los derechos ciudadanos para las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas en las instituciones públicas; los partidos de la nueva derecha promueven la ideología de género sociobiológica y sexista, con fundamentación cristiana, en defensa de los valores tradicionales de la familia y de la infancia. Sus últimas movilizaciones sociales han tenido un impacto desalentador en el sistema educativo colombiano. Un ejemplo fue las numerosas marchas del 2016[32], realizadas en las principales ciudades de Colombia, liderada por diferentes grupos religiosos, políticos y docentes contra el Ministerio de Educación. Este último solicitó a los rectores del país "revisar los manuales de convivencia para garantizar que en ellos no haya discriminación sexual, como lo ordenó la

[32] Se puede ampliar esta noticia, en las siguientes publicaciones.

https://www.elespectador.com/noticias/educacion/marchas-el-pais-contra-mineducacion-revision-de-manuale-articulo-648339

https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/protestas-contra-cartillas-de-ideologia-de-genero-en-colegios-42293

https://noticias.canalrcn.com/nacional-pais/manifestantes-contra-ideologia-genero-pidieron-renuncia-ministra-parody

Corte Constitucional a través de la sentencia sobre el caso de Sergio Urrego[33]" (Redacción El Tiempo, 2016). La presión del movimiento tomó tal fuerza en el país que logró la renuncia de la ministra de educación Gina Parody, impidió la circulación de una cartilla didáctica para educar sobre las identidades de género y visibilizó la influencia política y religiosa de sectores conservadores en la educación colombiana.

> La ministra Parody no puede ser arbitraria e imponer ideologías de género. Los manuales de convivencia, históricamente, han sido enseñados por los padres junto con los profesores, esta vez la ministra quiere imponer unos manuales diseñados por la comunidad LGBTI para que se afecten los valores y los principios del pueblo de Dios. (Redacción El Tiempo, 2016)

> La actividad fue propuesta desde Bucaramanga, donde representantes de padres de familia de colegios católicos, líderes y practicantes de iglesias cristianas, concejales y diputados de varios partidos, además de rectores de decenas de instituciones educativas conformaron el grupo Abanderados por la Familia […] Le piden a la ministra de Educación que no imponga el sexo con un género múltiple. Es hombre y mujer. (Redacción El Tiempo, 2016)

En conclusión, la homosexualidad ha sido histórica y socialmente abominable, subyugada y segregada en la cultura patriarcal de origen occidental (Connell, 2003). Por lo tanto, en una escuela de relaciones de géneros hegemónicas y heteronormativas, ser un docente homosexual no es tarea fácil, es casi una inexistencia en la vida pública escolar. De modo que disimular o permanecer en el clóset es un mecanismo de autoprotección en el rol profesional. Para el docente del relato, esta experiencia no le ha resultado nada fácil; ni siquiera en estas últimas décadas en que los derechos y los discursos políticos de la comunidad LGBT han ganado terreno en la sociedad colombiana y en la política educativa. Los adolescentes de hoy sienten mejores garantías y condiciones que sus antecesores para expresar públicamente su identidad sexual y de género como acciones de resistencias ante lo hegemónico. Esta realidad sorprendió al docente en la clase de religión.

[33] Estudiante que se suicidó tras ser discriminado por su identidad gay en un colegio privado de Bogotá.

6.5.4 Discusión

Se han expuesto los relatos de dos docentes que se identifican como hombres homosexuales en situaciones donde la masculinidad hegemónica y la heterosexualidad obligatoria parecen ser dominantes en las relaciones de la escuela. El primero, un joven universitario preocupado por repetir el infierno de la homofobia escolar en su rol docente a causa de su corporeidad "afeminada"; y el segundo, un docente que evita parecer gay para sortear todo tipo de prácticas homofóbicas en la escuela. El análisis de sus experiencias nos revela que el *sexo*, el *género* y la *sexualidad* son tres cualidades del cuerpo que cobran importancia en la identidad, tanto subjetiva como social, de los docentes al estar sujetas a una hegemonía de género, legitimadas por discursos, prácticas e instituciones, que justifican como "natural" el comportamiento social y sexual asociado a este sistema.

En estas circunstancias, los docentes gais parecen estar destinados a la subordinación, a la segregación (homofobia) y a la amenaza del despojamiento de sus funciones docentes. Por lo tanto, *el miedo* es la marca recurrente en los relatos de los docentes, vinculado con experiencias vividas y con prejuicios sociales que circulan sobre el sujeto homosexual: miedo a ser docente y repetir el mismo infierno vivido como estudiante; miedo a cómo lo percibirán los estudiantes en sus primeras prácticas; miedo a salir del closet o ser identificado como homosexual por los estudiantes y colegas; miedo a lo incierto y a la incertidumbre actual en una sociedad que se disputa el género entre los que proclaman los derechos de la comunidad LGBTIQ y los que difunden *el pánico moral* contra el sujeto homosexual (partidos de la extrema derecha y grupos religiosos en Latinoamérica).

Entonces, el miedo ha modelado las distintas experiencias de los sujetos en su rol docente: pensar en abandonar la profesión, vivenciar largos periodos de ansiedad e incertidumbre, mantenerse masculinizados socialmente para sostener la ilusión de heterosexualidad (estar en el closet), realizar actos de autocensura de su identidad homosexual y regular su discurso pedagógico. Si bien estas prácticas pueden ser toleradas y vistas como habilidades para sortear contextos heteronormativos, no obstante, son expresiones de sufrimiento ante la desigualdad social y profesional debido a la identidad de género y a la identidad sexual (Catalán Marshall, 2018). De ahí los momentos de ansiedad y las valoraciones de que ser docente homosexual no sea tarea fácil.

Mantenerse socialmente masculinizados para silenciar la homosexualidad funciona como estrategias de sobrevivencia. No obstante, se asume un compromiso con la Masculinidad hegemónica. Un contrato que toma significativa relevancia al encarnarse en el cuerpo de quien enseñanza. Si se considera al docente como parte del dispositivo escuela (Alvarez Gallego, 1991), su cuerpo estaría al servicio de la *pedagogización del cuerpo* para crear identidades del cuerpo social (Morgade y Alfonso, 2008). Es decir, los docentes homosexuales estarían contribuyendo a sostener las prácticas con las cuales se aprende a utilizar el cuerpo en función del sexo/género en la lógica de la heteronormatividad, como una opción esperada y normalizada en la escuela y la sociedad.

Romper este contrato es hacer partícipe el cuerpo homosexual y/o afeminado en lo público escolar (salir del closet). Este performance quebraría la creencia de la existencia de una masculinidad verdadera, única, fija y natural que regula el sexo, el género y la sexualidad de los cuerpos de los docentes. Sirva de ejemplo el docente de voz femenina y corporalidad amanerada quien logró poco a poco conseguir que los estudiantes le prestaran atención en sus primeras prácticas. Entonces, si bien la masculinidad es una construcción social, también es un acto de encarnación subjetiva en donde los sujetos no están totalmente sujetados a la misma. Esto mismo se puede observar en otras prácticas sociales (Connell, 2003), la masculinidad de la clase obrera es distinta a la masculinidad de los empresarios, así como la masculinidad entre los pobres y los ricos, y, de la misma manera, entre las masculinidades de los diferentes oficios y profesiones. También se puede rastrear las masculinidades entre los docentes de acuerdo con el área o nivel escolar. Finalmente, podemos decir que los hombres homosexuales no se limitan a autorrepresentaciones feminizadas, sino que son diversas, unas más masculinizadas y otras más "*queer*".

Cerramos esta discusión con una propuesta. Si aceptamos el contrato contrasexual que nos propone Paul B. Preciado[34] en el contexto educativo, el contracto heteronormativo, que solo reconoce dos sexos (hombre y mujer), dos géneros (masculino y femenino) y dos sexualidades (heterosexual y homosexualidad) como la "naturaleza" del ser humano, sería sustituido por un contracto en donde los cuerpos deciden lo que quieren ser y hacer, sin discriminación alguna, renunciando a una identidad cerrada, determinada naturalmente y accediendo a las posibilidades de las distintas prácticas en el rol docente.

[34] Citado originalmente como Beatriz Preciado. Utilizo el masculino bajo su nuevo nombre.

6.6 La frustración pedagógica: una carga emocional que deteriora el cuerpo del docente

Otra síntesis de experiencias narradas está relacionada con el sentimiento de frustración en la tarea pedagógica del rol docente. La idoneidad pedagógica es uno de los atributos significativos que configuran el cuerpo del docente y está referida a la capacidad del sujeto para desempeñar con eficacia la dimensión pedagógica de la profesión, es decir, ser apto y capaz de educar a los estudiantes a través de la enseñanza. Dicho atributo se materializa en la relación pedagógica, dado que, desde una perspectiva general, se consideran a los estudiantes como el "objeto" del trabajo de los docentes (Batallán, 2003). De ahí que en la escuela se suela felicitar o imputar al docente por los desempeños de sus estudiantes y que dichas valoraciones, al estar referidas a su trabajo, ejerzan un efecto positivo o negativo en su autoestima (Poblete Christie et al., 2019). La frustración pedagógica deviene como experiencia de padecimiento cuando el profesor siente que las acciones cotidianas, que han configurado la relación pedagógica, no consiguen el efecto deseado en sus estudiantes, experimentando una ruptura en la proyección de su corporeidad docente. Esta percepción de malogro pedagógico, en ciertas circunstancias, puede deteriorar la imagen que tiene el sujeto de sí mismo, la tarea docente y su bienestar. Por todo esto, la dimensión pedagógica es uno de los múltiples factores que generan procesos de frustración en la profesión docente.

> Así, la tarea docente es objeto de múltiples frustraciones que, en última instancia, acaban por "anular" de cierta forma la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica. Sin embargo, éstos son sólo síntomas de un malestar más profundo y estructural. (Díaz Barriga, 1995, p.73)

Profundizamos en los significados de esta experiencia a partir de los relatos de una docente de primaria que ha desarrollado un proyecto de aula por 6 años y, con ello, configurado las imágenes de *sí misma* como profesional de la educación en la institución. Lo que inició como un deseo pedagógico se ha ido transformando en una carga que duele e indispone el cuerpo para la interacción pedagógica, al manifestarse la fatiga, la intolerancia, la desilusión y la desesperanza. El sentimiento de frustración experimentado por la docente y los significados que la impregnan están relacionados con su experiencia profesional y el contexto donde tienen lugar.

6.6.1 "Llevo más de 6 años trabajándolo, pero cada vez… más exhausta"

Empecemos por reconocer el estrecho vínculo entre las necesidades noogénicas de la corporeidad y la idoneidad pedagógica en el sujeto docente. Si las primeras "prosiguen el crecimiento y la realización plena de cada quién como persona, en tanto que ser único, siendo el ámbito del desenvolvimiento vocacional y de la creatividad humana" (Rico Bovio, 1995, p.62); la segunda es comprendida como la satisfacción de éstas a través del rol docente. En las cualidades genéricas que caracterizan la profesión docente, lo distintivo y particular de cada sujeto tiende a expresarse por medios originales o productivos que caracterizan su desempeño y su identidad social como profesor. De modo contrario, la falta de florecimiento profesional y de maduración de las potencialidades o la insatisfacción en los desempeños profesionales generan el sentimiento de frustración existencial (Rico Bovio, 1995, p. 62). De ahí que utilicemos el concepto de "*frustración pedagógica"* para referirnos al sentimiento de insatisfacción que siente el docente por sus desempeños pedagógicos, al no reflejarse los efectos en los estudiantes.

Para Díaz Barriga (1995), la tarea docente está sujeta a múltiples procesos de frustración que operan como una "bola de nieve", causando el "deterioro personal" en el individuo. Uno de estos factores concierne a las actividades que se desprenden de la dimensión pedagógica de la profesión que está constituida de finalidades utópicas que motivan la acción docente: "se supone que el sentido ético, humano, intelectual y social de la acción educativa constituyen finalidades utópicas que ocupan el lugar de la pulsión. Su inexistencia, su pérdida o insatisfacción producen frustración" (p. 74).

Esta situación la reparamos en los significados de una docente de primaria que expresa estar exhausta de llevar un proyecto de aula desde hace 6 años en la escuela. Lo que inició como un deseo se ha transformado, "como una bola de nieve", en una carga para el cuerpo, a causa de las múltiples dificultades que se presentan en la relación pedagógica que generan disrupciones en el desarrollo del proyecto. Dicha carga para el cuerpo se manifiesta a través de la fatiga, la desilusión y la desesperanza.

> *Soy titular del curso 402 y llevo a cabo un proyecto de aula cuyo eje central es la convivencia. Llevo más de 6 años trabajándolo, pero cada vez… más exhausta.* ***(Corporrelato 12)***

Cuando la docente de primaria se define a sí misma como la titular del curso 402, está reconociendo la encarnación del mandato social de ser la responsable de la formación de los niños, del grado específico, a través del vínculo pedagógico. Dada la dinámica de la organización escolar en preescolar y primaria, este vínculo pedagógico está caracterizado por fuertes vínculos afectivos de tipo familiar que privilegia los afectos, el cariño, la seguridad, la lealtad personal y el deseo de una "gran familia" (Zamora Poblete et al., 2015, p.6). Al mismo tiempo, este vínculo pedagógico está configurado por un proyecto de aula que tiene por objeto la convivencia: aprender a vivir en compañía de otros; dado que las necesidades del contexto escolar exigen que el proyecto educativo institucional no solo apunte a las particularidades de la enseñanza básica, sino también en la reparación del tejido social[35]. Esto último responde a la política educativa de *Educación para la Paz,* "en el proceso de transición que afronta el país con la firma de los acuerdos entre el gobierno nacional y las FARC-EP" (Bermúdez Bolaños et al., 2015, p.18). Por todo esto, podemos insinuar que el vínculo pedagógico que establece la docente con sus estudiantes, por sencillo que parezca, materializa deseos pedagógicos, afectos, necesidades, políticas educativas… De ahí que de forma institucional se espere que "el profesor asuma la tarea "quijotesca" de cambiar la educación" (Díaz Barriga, 1995, p.91).

> *El proyecto que llevo desarrollando en el CEDID Ciudad Bolívar parte del clima emocional de los estudiantes para mejorar la convivencia, la autoestima, seguridad, cuyo eje es el aprendizaje apreciativo y el cuerpo como territorio de Paz.*[36] ***(Corporrelato 12)***

Las imágenes que han configurado al "yo docente", durante seis años, están constituidas, en parte, por el fuerte vínculo afectivo como "*titular"* de su "gran familia" y por la responsabilidad profesional de educarla a través de un proyecto de innovación pedagógica. Sin embargo, la percepción de la realidad escolar no da cuenta de las expectativas que configuran su "yo docente". Pues los compromisos necesarios para sostener el vínculo pedagógico de la "gran familia" no están siendo asumidos por los estudiantes ni por los padres de familia, dificultando el desarrollo del proyecto de aula. En consecuencia, la docente debe reajustar las actividades y alterar la planeación, de manera inmediata y no prevista, en cada

[35] Como se profundizará el capítulo (6.7): "Alteraciones en la salud que indisponen el cuerpo docente"

[36] Fragmento del corporrelato 21

clase, para suplir estos vacíos en la interacción pedagógica. De ahí que se sienta cada vez más agotada, carente de motivación y de satisfacción con su rol docente

> *Desde que entramos de vacaciones los niños me han incumplido con tareas, actividades, materiales… lo que realmente dificulta de múltiples formas el desarrollo de las planeaciones. Siento desilusión, cierta desesperanza por la falta de colaboración de algunos padres y el comportamiento de los niños…* ***(Corporrelato 12)***

Entonces, si bien los afectos son indispensables en la interacción pedagógica y en la constitución de la "gran familia", no pueden ser privilegiados sobre otros aspectos fundamentales de la educación: la enseñanza y el aprendizaje (Zamora Poblete et al., 2015, p.6). El sobre esfuerzo físico, intelectual y emocional que hace diariamente la docente para planear, organizar y sostener el proceso educativo en el aula genera el sentimiento de frustración pedagógica, pues se siente "sola" en la tarea educativa de la gran familia. Un sentimiento compartido por otros docentes en la profesión, tal como lo describe una docente de enseñanza básica en una entrevista sobre su experiencia emocional.

> A mí una de las cosas que me da, no sé, si rabia, lata, no sé cómo expresarlo, es que yo me saco la mugre [trabajo duro] planificando, revisando esto, haciendo esto, tratando de hacer la clase lo mejor, poniéndome, cuando la estoy planificando, en la situación del niño, cómo la va a entender, todo. Llego a la sala y por más que me falta hacerme de tony [payaso] no más, no consigo nada ¿ya? Entonces, digo yo, ¿qué está pasando con nuestra juventud? y yo veo que no hay valores. (Poblete Christie et al., 2019, p.8)

El malestar que manifiesta la docente está estrechamente relacionado con la frustración de expectativas pedagógicas y afectivas en relación con los estudiantes. Cuando los estudiantes no cumplen con tareas, actividades y materiales… están incumpliendo el pacto de convivencia escolar que sostiene fácticamente las finalidades utópicas del proyecto de aula. Esta utopía poetizó y movilizó por 6 años la tarea docente y a un yo docente que tiene existencia en dichas prácticas. Entonces, al valorarse los comportamientos de los estudiantes como disrupciones que empañan la línea del deseo educativo, la docente percibe que el proyecto de aula no da los frutos pedagógicos esperados, y que los padres como los estudiantes no valoran sus esfuerzos. La docente tiene la sensación de que el esfuerzo físico, cognitivo, emocional… utilizados en el desarrollo y sostenimiento del proyecto de aula, durante seis años, parecen ser en vano, al no reflejarse en sus estudiantes. Este mismo sentimiento fue expresado por los docentes del estudio de Poblete-Christie, López y Muñoz (2019),

> La dificultad para lograr avances en estudiantes con quienes se trabaja de manera directa es referida reiteradamente como causa del surgimiento de emociones de frustración. Dicha dificultad ocurre con relación a resultados de aprendizaje, aunque también en relación con la motivación de los estudiantes. […] A veces, la frustración experimentada es significada como fruto de una limitación de las propias capacidades. (Poblete Christie et al., 2019, p.6)

En esta valoración de la relación pedagógica, la brecha entre realidad y utopía en la tarea educativa se hace más amplia, generando un sentimiento de insatisfacción que deteriora la imagen que tiene la docente de sí misma. Dicha valoración de su experiencia docente, como una "bola de nieve", se nutre de emociones negativas como la desilusión, la desesperanza, la frustración… que afecta, de manera negativa, la relación entre la docente y los estudiantes, su autoestima y otras tareas de la profesión. Díaz Barriga (1995) denominó este tipo de experiencias como "proceso de frustración en la tarea docente", reconociendo la pérdida de las ilusiones como un síntoma del deterioro personal profesional.

> De esta manera las capacidades naturales del trabajador, en lugar de permitirle su realización plena como humano, se revierten en su contra en un oscuro sentimiento de frustración, de insatisfacción vital, de impotencia ante la energía gastada en la supervivencia y con un saldo de escasa y anónima creatividad. (Rico Bovio, 1998, p.123)

Los síntomas de la frustración pedagógica indisponen el cuerpo para la interacción pedagógica. La carga emocional, además de sentirse al interior, sube a la superficie del cuerpo, afectando el funcionamiento psicobiosocial de la corporeidad en el rol docente en la escuela. Esta indisposición del cuerpo se revela a través del agotamiento personal, la actitud de desánimo, en la intolerancia hacia los estudiantes, en el pensamiento de dificultad o fracaso sobre el proyecto de aula, y en la percepción pesimista y desmotivadora de su "gran familia". De ahí que la docente se sienta cada vez "más exhausta", haciendo grandes esfuerzos físicos y emocionales para desarrollar las tareas cotidianas del oficio.

> *No sé, si estoy sensible auditivamente, pero en ocasiones creo que mi tolerancia baja significativamente. Esta semana, también me encuentro en acompañamiento, lo que implica un poco más de energía vocal, de atención y disposición. Hoy me siento muy agotada.* ***(Corporrelato 12)***

Para concluir, el sentimiento de frustración pedagógica ha sido significado como la consecuencia de una percepción personal de limitación de las capacidades docentes en la relación pedagógica, cuyos malestares deterioran al sujeto docente al indisponer el cuerpo para las tareas docentes y reducir la convicción de ser apto y capaz de educar a los estudiantes. En el caso de la docente de primaria, la frustración pedagógica no debe ser comprendida como algo que llegó de la noche a la mañana, sino como el resultado de una serie de eventos, de órdenes diversos, relacionados con la interacción pedagógica: Primero, el deseo profesional de dar respuesta a una serie de demandas que la sociedad y la institución le hacen al profesor: la educación de los niños es su objeto de trabajo, la afectividad es inherente al trabajo con la infancia, la puesta en escena de la autonomía, la responsabilidad en la innovación pedagógica, atender las necesidades socioculturales de la escuela y de los estudiantes, materializar las políticas educativas en el aula, reparar el tejido social para crear ambientes de convivencia en el aula, atender las tareas estandarizadas de la enseñanza y el aprendizaje… Segundo, la configuración de estos elementos heterogéneos en una propuesta innovadora de enseñanza. Tercero, durante seis años, disponer de su idoneidad pedagógica para desarrollar el proyecto de aula con los estudiantes y padres de familia. Cuarto, comenzar a sentir los malestares de la fricción entre los desempeños de la docente y los desempeños de los estudiantes y padres de familia, que dificultaron los resultados esperados con el proyecto de aula. Quinto, sentir una carga emocional en el trabajo educativo que agota el cuerpo. Sexto, sentimiento de desilusión y desesperanza que deteriora la imagen que la docente tiene de sí misma, afectando la disposición del cuerpo para desarrollar las tareas docentes.

> Lo agotador de la tarea docente no sólo pasa por el esfuerzo físico para estar frente a un grupo, o por el esfuerzo intelectual para mantenerse actualizado y dominar ciertas temáticas, o por el esfuerzo pedagógico para construir diversas propuestas de trabajo, sino que el esfuerzo emocional que significa es enorme, sin que, en apariencia, nadie se dé cuenta de ello. Quizá, su efecto se percibe cuando la desidia, la rutina, la despersonalización, la falta de ideales se expresan en la forma de actuar. (Díaz Barriga, 1995, p.95)

6.6.2 "En ocasiones, siento que tanto trabajo y esfuerzo se van a la basura"

Otro ejemplo de situaciones que alimentan las condiciones de frustración pedagógica en el rol docente son las valoraciones negativas que hacen los otros sobre el comportamiento y

el desempeño escolar del grupo que tiene a cargo el docente director. De modo que la dirección de grupo puede provocar mecanismos de frustración en la tarea docente. Empecemos por señalar que el actual sistema educativo no limita las tareas docentes a la enseñanza ni a los asuntos didácticos, sino que incluye una serie de tareas de distintos órdenes como la dirección de grupo. "Esto supone que el profesor asuma tanto las tareas que la dimensión pedagógica le asigna como las que proceden de esta concepción grupal" (Díaz Barriga, 1995, p.40). De modo que la institución le asigna al docente no solo unas tareas operativas para ejecutar con el grupo, sino también la autoridad y responsabilidad sobre éste, en sus contingencias y desempeños, dada la influencia que debe ejercer el rol de director. De ahí que algunos docentes se sientan tan vinculados al grupo, concibiéndolos como una extensión de su corporeidad docente, que las distintas valoraciones que hacen los otros sobre éste los afectan significativamente en el "yo docente". Reparemos en dos situaciones vividas por la docente de primaria.

> *Hoy mi grupo realmente estuvo insoportable, no interferí ni opiné en las actividades y organización que traía la fundación que nos visitó; permití que manejaran el grupo como les pareciera y me quedé como neta observadora. Los jóvenes que lideraron la actividad se quejaban mucho de la indisciplina y la falta de respeto porque no hacían silencio.* ***(Corporrelato 13)***

En la primera situación, las valoraciones referidas al grupo remarcan los atributos de su comportamiento: la indisciplina y la falta de respeto que dificultan el desarrollo de las actividades escolares. Dada la estructura y la organización del sistema escolar, las actividades con los estudiantes son grupales (entre 30 a 40 estudiantes), de modo que "el buen comportamiento del grupo" se valoriza en la escuela como fruto de la acción docente. Dicho producto es observable y evaluable como desempeños corporales del grupo que facilitan el desarrollo de las actividades escolares y los desempeños del profesor o del animador. Saber escuchar, controlar las emociones, contener el movimiento agitado, evitar el ruido, seguir las instrucciones, trabajar en grupo… son desempeños que dan cuenta del "buen modelamiento" que ha hecho el docente sobre el grupo. Los desempeños adversos ponen en duda el dominio del grupo y la autoridad del docente. De ahí que los docentes hagan grandes esfuerzos para mantener el orden en el grupo, con el riesgo de teñir el vínculo pedagógico al convertirse en "la tarea principal (manifiesta o implícita) del trabajo de los docentes en el aula" (Batallán, 2003, p.686); con mayor riesgo para los docentes de primaria o quienes asumen el rol de director de grupo. Entonces, las valoraciones negativas, que hicieron los otros sobre el grupo que tiene a cargo, afectaron su "yo docente"; pues los comentarios no solo ponen en tela de

juicio el comportamiento de los estudiantes, sino también insinúan la poca influencia del director ante dicho comportamiento. "En general, se cree que el profesor tiene una responsabilidad directa en las deficiencias, desaciertos o errores que aparecen en la relación educativa" (Díaz Barriga, 1995, p.90).

> *En un momento llegué a aburrirme más de las críticas de estos jóvenes que de la misma indisciplina de mi grupo. Llegaron a compararlos con otros grupos, aspecto que me molestó y no dudé en expresarlo a los jóvenes al terminar la actividad.* ***(Corporrelato 13)***

En este punto, podemos considerar que, si los atributos positivos de los estudiantes, apreciados socialmente, enorgullecen a los docentes, como los docentes que sacan pecho por la "buena disciplina" de su grupo en actos cívicos o culturales; los atributos indeseados son padecidos, con mayor intensidad por los directores de grupo. Esto último lo podemos ver en la docente del relato que no puedo evitar sentirse responsable y desilusionada del insoportable comportamiento del grupo y de las valoraciones atribuidas por los otros; pues dicho comportamiento no refleja los esfuerzos pedagógicos del proyecto de aula.

> *Así mismo hablé con mi grupo con tono de desilusión, ya que mi proyecto de aula se refiere a estos aspectos: buen trato, respeto, mejores relaciones, entre otros.* ***(Corporrelato 13)***

Volviendo al estudio de Poblete Christie et al.,(2019), las emociones expresada por los docentes estaban directamente ligadas al comportamiento de los estudiantes, lo que establece una relación entre emoción y valoración social como marcadores del éxito y el fracaso escolar. De ahí que los docentes experimenten rabia y frustración cuando el comportamiento de los estudiantes no se ajusta a las normas y valores del contexto escolar, pues "no se comportan como deben" (p.8). En estas circunstancias, la emoción como experiencia corporal en el rol docente es la expresión de una valoración social y subjetiva del proceso escolar.

> …este tipo de situaciones permite imaginar cómo es que las emociones funcionan discursivamente e informan en tiempo real a los estudiantes de un determinado parámetro de la propia realidad subjetiva de sus profesores, la que, a su vez, ha sido modelada por la propia institucionalidad educativa. (p.11).

En la segunda situación, se estima la influencia del director de grupo en el desempeño académico de los estudiantes; de ahí que se felicite o se impute al docente por los logros

escolares de sus educandos. El efecto en la autoestima funciona de la misma manera que en la situación anterior: así como los reconocimientos la engrandecen, las quejas ejercen el efecto contrario y, al ser reiterativas, devienen en una carga emocional que produce agotamiento y deterioro personal.

> *Son las 8:40 am y ya con dolor de cabeza […]*
>
> *Es el colmo, hoy apenas llegué al cruce a tomar la buseta para subir a Ciudad Bolívar me encontré con mi compañera Elizabeth, ella da inglés a mi grupo. Desde las 6:00 am recibiendo quejas sobre la falta de compromiso y responsabilidad de mi grupo frente a las tareas y actividades. Me dice: "más de la mitad del curso va a perder inglés".*
>
> *Ufff... ¡¡¡Qué buena noticia!!! ☹* ***(Corporrelato 14)***

Para Batallán (2003), la particularidad del mundo de la infancia hace que las relaciones en la escuela estén atravesadas por interacciones de tipo "familiar-doméstico" que distribuyen las cargas emocionales entre los miembros de la institución. "La afectividad inherente al trato entre niños y adultos-maestros permite a estos últimos realizar diversas proyecciones acerca de su tarea (en un sentido psicosociológico) que se sobreimprimen a los roles institucionales" (Batallán, 2003, p.683). Las funciones "maternales de cuidado" y las "paternales de coerción y disciplinamiento" no solo median en la cotidianidad de la docente con su grupo, sino también entre sus colegas. De modo que el cuerpo de la docente directora de grupo tiene una superficie blanda y una superficie dura que se ajusta a las circunstancias. En este caso, la docente de inglés transmite su emoción y valoración de fracaso escolar a la directora de grupo, para que esta última asuma el rol paternal de coerción y disciplinamiento ante la falta de compromiso y responsabilidad de sus estudiantes. De modo que la queja moldeará una superficie "dura" en la directora de grupo cuyos efectos serán percibidos por los estudiantes a través de la relación pedagógica

> *Son las 8:40 am y ya con dolor de cabeza, lo mejor de todo es que me programé un taller para el manejo de la ira con mi grupo. Se trata de mi proyecto de aula (yo soy: pensar positivo), pero cada vez más agotada de trabajar convivencia y paz cuando ya la paciencia la tengo por el suelo.* ***(Corporrelato 14)***

Hemos observado en las dos situaciones que el dolor, la fatiga física y emocional son marcadores recurrentes de que algo no anda bien en la vida de la docente; la cual toma sentido en la escuela al contribuir en la satisfacción de sus necesidades noogénicas. Estos síntomas de

frustración pedagógica están asociados al sentimiento de desvalorización social sobre los esfuerzos que requiere cotidianamente su tarea pedagógica con sus estudiantes. Dicha tarea focaliza los esfuerzos en un proyecto de aula denominado "soy pensar positivo", cuyo eje central es la convivencia. No obstante, dado que las categorías éxito y fracaso escolar permean significativamente la actividad educativa (Poblete Christie et al., 2019), las expectativas se ven empañadas por el comportamiento "insoportable" que dificultan la convivencia y la falta de compromiso y responsabilidad frente a las tareas y actividades. De ahí que las quejas de los otros sean interpretadas por la docente como síntomas de fracaso escolar y convivencial. Esta situación gatilla sentimientos de frustración en la docente, al asumirlos como un fracaso propio, pues considera que el proyecto de aula, que viene implementando desde hace 6 años, ha quedado sin efecto en los estudiantes.

> *Estoy muy triste, en ocasiones, siento que tanto trabajo y esfuerzo, en un momento se van a la basura.* ***(Corporrelato 13)***

Los efectos de la frustración pedagógica tiñen la tarea docente: tener la paciencia por el suelo en la relación pedagógica; sentirse cada vez más exhausta, cansada y desmotivada para trabajar en el proyecto de aula, sentirse indispuesta para realizar los acompañamientos... El detrimento de las funciones docentes se agudiza con en el deterioro de la salud[37] y con la despersonalización pedagógica, con el riesgo de caer en la rutina, el conformismo y en la incapacidad académica (Díaz Barriga, 1995).

> Estos afectos suscitados al no ser elaborados sólo pueden tramitarse mediante la represión, negación o desatención de los mismos. Esta situación produce un agotamiento personal, del cual sólo es posible salir reprimiendo y negando todo ese afecto ligado a su actuar cotidiano. (Díaz Barriga, 1995, p. 73)

6.6.3 Discusión

El proceso escolar está configurado por aspectos sociales, institucionales, pedagógicos, personales… que se materializan en los sujetos de la educación a través de la relación pedagógica. Docentes y estudiantes se encuentran íntimamente marcados por las formas de esta

[37] Esta experiencia ha sido abordada en el apartado "Me he considerado muy fuerte, pero todo se estaba yendo al hueco" en el capítulo "El docente: un cuerpo con órganos. Alteraciones en la salud que indisponen el cuerpo docente"

relación, proyectando en la sociedad sus efectos (Díaz Barriga, 1995, p.55). Aquí hemos revisado la frustración pedagógica como una de las marcas de la relación pedagógica en el sujeto docente y sus efectos en el contexto que la determina, a partir de los relatos de una docente de primaria. De este análisis podemos decir que comprendemos la frustración pedagógica como el sentimiento de insatisfacción de las expectativas que configuraron los deseos, las imágenes, los principios y la acción pedagógica en la relación con los estudiantes; dado que estos últimos son el objeto de trabajo de los docentes (Batallán, 2003). Por lo tanto, en el rol de profesor y director de grupo, desde una interpretación pragmática, las expectativas suelen ser evaluadas en la modificación del comportamiento y en el logro académico del grupo, las cuales están determinadas por el sistema de normas y valores del contexto escolar. Una valoración satisfactoria de los resultados produce el sentimiento de alegría en el docente; pero una negativa, el sentimiento de frustración. Aquello lo observamos, también, en el estudio realizado por Poblete, López y Loreto (2019), al evidenciar que el logro pedagógico y la adaptación del comportamiento determinan los eventos en donde los docentes experimentan sentimientos de alegría y frustración. De ahí que reafirmen, citando a Damásio (1999) y a Bruner (1996), que las emociones están vinculadas a los significados de la realidad socialmente construida. "Si bien es cierto que las emociones tienen una base biológica reconocida, el condicionamiento que la cultura les imprime las transforma, a su vez, en parte constitutiva de la propia interpretación del mundo" (Poblete Christie et al., 2019, p.11).

En la misma línea, Díaz Barriga (1995) describe otros factores que generan mecanismos de frustración en la dimensión pedagógica de la profesión: la dificultad que se le reconozca los resultados de su trabajo, la demanda de innovación y la constante y excesiva movilización de emociones en la relación con los estudiantes. Además, la magnitud de esfuerzos cotidianos que giran en torno a su compromiso con la tarea educativa le exige al docente que "se involucre de manera total con ella; esto es, que a través de su desempeño el docente vincule una serie de afectos con su proyecto de vida" (p.88). Es desde esta comprensión que la frustración pedagógica sea vivida como una frustración del proyecto de vida para el docente, cuyo malestar genera un alto grado de deterioro individual.

Por otra parte, esta frustración está asociada a la dificultad que tiene la profesión para reconocer los esfuerzos cotidianos de los docentes. Dado que los resultados, además de estar salvaguardados por las cuatro paredes del salón de clase, no siempre se observan a corto plazo, ni se materializan en una cosa concreta; de ahí que no exista "una gratificación directa a partir

del producto del trabajo" (Díaz Barriga, 1995, p.88). Este pudo ser el punto ciego en la percepción de la relación pedagógica en la docente de los relatos.

En cuanto al alcance corporal de los mecanismos de frustración pedagógica, en el relato de la docente, la intensidad de la carga emocional comienza a doler y a fatigar el cuerpo. Esta afectación se siente al interior, como una conjugación de malestares, y se perciben en la superficie al indisponerla no solo con los estudiantes, sino también con las tareas docentes. El estado de fatiga, el sentimiento de desilusión, la desmotivación, la pérdida de la paciencia, el dolor de cabeza, la intolerancia al ruido, la pérdida del placer y del deseo pedagógico, las emociones negativas como la ira, la indignación, la tristeza…, son síntomas de un cuerpo que se deteriora en su rol docente. Este deterioro es comprendido en la literatura psicosocial de la profesión como *malestar docente*: "el complejo proceso en el cual los maestros van expresando sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento" (Monge, 2002, como se citó Díaz Granados et al., 2006, p.46). Este malestar, además de causar "una crisis de sentido" de la profesión, afecta significativamente la salud de los docentes al manifestarse patologías de ansiedad, depresión, estrés, fatiga u otras somatizaciones.

Es necesario agregar que la frustración pedagógica es uno de los múltiples factores que deterioran el bienestar de los sujetos docentes. Según Díaz Barriga, en la experiencia del sujeto docente existen múltiples factores que generan "*frustración*", anulando la dimensión humana de la tarea educativa, como resultado de los distintos procesos históricos, sociales, políticos y económicos que inciden en la profesión. Estas condiciones la sintetizan en:

> Las imágenes que se conservan sobre su labor, la falta de autonomía en su trabajo, el incremento de concepciones y reglamentaciones que lo relegan en su función intelectual, la falta de placer y pérdida del ideal de su labor frente al incremento de una pedagogía pragmática que lo cosifica y, finalmente, los salarios de miseria que recibe sólo son elementos que crean condiciones favorables para una frustración y para un alto grado de deterioro individual (p. 87).

Así mismo, el autor subraya que la actividad docente no cuenta con condiciones saludables para "tramitar" la carga de emociones que soportan diariamente los docentes, de modo que se ven en la necesidad de tramitarlas a través de mecanismos de represión, procesos catárticos o comportamientos defensivos, como aumento de susceptibilidad, diversas formas de agresividad y comportamientos regresivos. Con el tiempo, las múltiples frustraciones en la

tarea docente provocan rutina, conformismo, alteraciones en la salud, incapacidad académica…, afectando el contexto social que las determina.

En lo expuesto hasta aquí, podemos cerrar el apartado subrayando dos cosas: primero, "la dimensión humana de la tarea docente" le permite al individuo satisfacer las necesidades noogénicas de la corporeidad a través de la tarea pedagógica. De modo que en las cualidades genéricas que caracterizan la profesión, lo distintivo y particular de cada docente tiende a expresarse por medios originales o productivos que caracterizan el desempeño y la imagen como profesor en la relación educativa. No obstante, la satisfacción de las necesidades noogénicas en el rol docente pueden verse empañadas o menguadas por cierto deterioro del "yo docente" causado por la frustración pedagógica. En estas condiciones, "las metas humanistas y utópicas de la educación son remplazadas por una rutina de sobrevivencia que los agota como profesionales y como personas" (Díaz Barriga, 1995, p.84). Segundo, la frustración pedagógica es el sentimiento de insatisfacción personal que siente el docente ante una demanda educativa que configura relaciones históricas, sociales, políticas, institucionales y personales en la tarea pedagógica. Esta enorme carga de deseos, esfuerzos, emociones y acciones frustradas cae sobre el cuerpo, deteriorando la imagen que tiene el docente de sí mismo y su salud. No obstante, la intensidad de afectación es distinta en cada docente, pues existen variables que la determinan como el contexto y las condiciones laborales, el nivel de implicación del individuo con las tareas docentes y los recursos psicosociales que cuenta para superar dichos mecanismos de frustración.

6.7 Alteraciones en la salud que indisponen el cuerpo docente

Un conjunto de relatos deja entrever la importancia del buen funcionamiento de la materia orgánica -dimensión biogénica- de los cuerpos para desempeñar las funciones docentes. De modo que, alteraciones psicobiológicas causadas por lesiones, dolores, enfermedades, estrés… indisponen el cuerpo para realizar los quehaceres docentes, generando irrupciones en la línea del trabajo pedagógico y en el mantenimiento de un «yo docente» deseado y coherente. Lo anterior es comprendido desde una perspectiva holística del cuerpo, "en el sentido integrador" (Rico Bovio, 1998), en la cual lo que acontece en la estructura biológica «formada de células, tejidos y órganos» repercutirá, de distintas maneras, en las

dimensiones sociales y en la «imagen de sí». De ahí que la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconozca que "la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades"[38]. La salud es asumida como un factor y valor indispensable para el desarrollo de la vida humana en todas sus dimensiones.

Entonces, las alteraciones en los procesos biológicos aparecen como disrupciones, señales y estados fisiológicos que indican que algo no anda bien en el cuerpo o en la vida de los docentes, llevándolos a adoptar un comportamiento no regular que irrumpe en la cotidianidad de sus desempeños docentes. De acuerdo con Antonio Damasio (1999), podemos sugerir que las alteraciones en los procesos biológicos son mecanismos de supervivencia que empujan a una disposición que provoca un patrón de cambios corporales, "puede ser un estado corporal con significado específico (hambre, náusea), una emoción reconocible (miedo, ira) o una combinación de ambos"(p.139). Estas disposiciones corporales pueden ser gatilladas por "el medio interno "visceral" (bajo nivel de azúcar), desde el exterior (un estímulo amenazante) o desde el espacio interno "mental" (percepción de una catástrofe inminente)" (p. 140).

En los relatos de los docentes las enfermedades y los dolores desplazan la disposición del cuerpo a otro estado fisiológico: el padecimiento -una antítesis de la disposición corporal deseada-. En su orden, una docente de artes cuya migraña ha adormecido el lado izquierdo de su cuerpo; un docente de sociales cuya enfermedad del colón no solo hizo más incómoda la enseñanza, sino también lo despojó de 17 kilos de masa corporal; una docente de primaria que resistió por años el desgaste físico y emocional a causa del estrés crónico; una docente de preescolar que resignifica las marcas corporales de su trabajo con la primera infancia; y una docente que vivencia el dolor del fin de su hogar como disrupciones en su desempeño laboral. Abordaremos y ampliaremos los significados de estas experiencias y otras a continuación.

6.7.1 "Hay profes que se mueren"

El primer ejemplo de disrupción en las funciones que desempeña los sujetos docentes, a causa de alteraciones en su bienestar físico, lo observamos en el relato de una docente de educación artística, de 30 años, que sufrió una fuerte migraña que paralizó el lado izquierdo del cuerpo. Por esta razón, la cual fue incapacitada por 5 días de sus funciones docente. Esta alteración, en la dimensión biológica del sujeto, afectó las otras dimensiones de la corporeidad,

[38] Página principal de la OMS. https://www.who.int/about/es/

al indisponer el cuerpo para desempeñarse las funciones docentes y, con ello, interrumpir la línea del desempeño pedagógico.

Llegó el domingo en la noche, la cabeza me da vueltas: duerma mamita a ver. Lunes en la mañana igual. Se me durmió el lado izquierdo. Hay profes que se mueren. ¡Ay, Jueputa! No creo. Mi cabeza no aguanta más dardos. "Está incapacitada 5 días".

Noooo necesito trabajar.

(Corporrelato 28)

Si bien los docentes han sido considerados en sus propiedades intelectuales, en su relación con el saber, en su vocación y creatividad, en su condición de funcionario, como trabajador de la cultura… (Bustamante Zamudio, 2012; Alvarez Gallego, 1991;Tamayo Valencia, 2006; Batallán, 2003); poco se ha reflexionado sobre su condición corporal, reconociendo que los anteriores atributos de la profesión sólo toman existencia en la escuela gracias a la encarnación del rol. Las funciones biológicas, la estructura orgánica y motora de la corporeidad permiten a los sujetos desarrollar las tareas docentes cara a cara con los distintos miembros que hacen parte del entorno laboral. En el caso de la docente de artes, la capacidad cognitiva y psicomotriz han sido afectadas por un trastorno del sistema nervioso llamado Cefalea que actúa como dardos sobre la cabeza de la docente.

Empecemos por comprender la patología narrada por la docente, para comprender la incidencia de su malestar en la acción docente. María Loreto Cid (2014), neuróloga y especialista en dolor, define la migraña como una enfermedad que se manifiesta con dolor de

cabeza severo, comprometiendo la calidad de vida de quien padece los episodios; siendo la principal causa de consulta en cefaleas.

> Se caracteriza por ser habitualmente de localización hemicránea, severa, carácter pulsátil, acompañada de náuseas, vómitos, sono o fotofobia. Su duración varía de 4 a 72 horas […] Un 20% se acompaña de un síntoma neurológico o aura, de tipo visual, sensitivo o lenguaje, de 5 a 60 minutos de duración, previo al inicio del episodio de dolor (migraña con aura). Probablemente la presencia de náuseas, fotofobia y la incapacidad que produce el dolor sean elementos que más fuertemente ayuden al diagnóstico. (p.654)

Así mismo, la especialista expone una serie de factores externos que pueden gatillar la crisis: estrés o ansiedad, cambios en el horario de sueño, periodos de ayuno, tabaco y alcohol, olores fuertes, algunas comidas (chocolate, café, quesos, tomate…), calor excesivo y deshidratación, cambios hormonales. Además, agrega que esta enfermedad suele afectar más a las mujeres, especialmente en edad fértil, y de acuerdo con la gravedad de la fisiopatología pueden generar un importante deterioro "en la calidad de vida, con impacto en gastos médicos, pérdidas de horas laborales o escolares, compromiso de vida social y familiar" (p. 651). De ahí que la OMS clasificara a la migraña como una de las 20 enfermedades más incapacitantes.

Por lo anterior, podemos sugerir que las condiciones corporales que antecedieron la migraña en la docente corresponden, de una manera u otra, con los factores que gatillan la crisis: ser mujer, en edad de fertilidad, estresada por trabajar obligada el lunes festivo, exposición excesiva al sol al elaborar el mural escolar, consumo de alcohol al tener un encuentro social con sus amigos durante el fin de semana… factores que contribuyeron a la afectación de su salud, impactando en su desempeño profesional y en el yo docente. El cuerpo incapacitado es una antítesis del yo docente; de ahí su respuesta de negación a los 5 días de incapacidad laboral que interrumpieron la línea de la acción pedagógica que desarrolla en la escuela.

En esta circunstancia, podemos decir que la acción pedagógica está sujetada a la disponibilidad del cuerpo en el rol docente. La incapacidad no sólo fue dada por la migraña que oprime la cabeza, sino también por su efecto secundario en el aparato locomotor: el adormecimiento de la parte izquierda del cuerpo afectando la psicomotricidad indispensable para la enseñanza de la danza, la comparsa y las artes plásticas. La capacidad y la potencialidad del movimiento para conectar al ser "consigo mismo, los otros y su entorno" (Cabra Ayala y

Escobar, 2014, p.154), es vital en la interacción pedagógica de la docente de artes, al punto de auto-significarse con "la fiesta soy yo".

> *A Frida le preguntaban los niños en la calle por el circo… Era tal vez su forma de vestir, su forma de peinar, el mico en su hombro… no sé. Paso con los monociclos y con los zancos, yo igual que Frida no soy del circo, pero soy la fiesta.* ***(Corporrelato 30)***

La corporeidad toma importancia en la clase de artes al vivirse desde el movimiento como práctica creativa, cultural y social que configura la identidad del sujeto docente y la vida colectiva en la escuela (Villalba Labrador, 2015). Aquello lo reparamos en la descripciones de las distintas acciones que realiza la docente en las clases: dar clases de danzas; portar los materiales para la clase (los zancos, los monociclos, las liras…); desplazar el grupo de estudiantes al patio; dar las orientaciones metodológicas de las distintas actividades; acompañar el desempeño corporal de los estudiantes, corrigiendo posturas y movimientos desde el ejemplo o el tacto; liderar la elaboración de los murales; crear montajes escénicos con sus estudiantes… Múltiples acciones corporales, que caracteriza su Yo docente y su línea pedagógica, fueron interrumpidas por una fuerte migraña que paralizó el lado izquierdo del cuerpo. Cuando las alteraciones biológicas aparecen, la normalidad de la vida docente se ve interrumpida bruscamente, quebrando la relación entre el *cuerpo* y el *yo docente*. El dolor severo de cabeza se opone al deseo pedagógico, al focalizar la consciencia en el padecimiento de una cabeza que está a punto de estallar; una experiencia que, como afirma Layder (1990), dispone al sujeto a ser espectador de su propio sufrimiento.

> El dolor ejerce una fuerza fenomenológicamente centrípeta, llevando espacio y tiempo hacia el centro. Nosotros estamos recordando incesantemente el aquí-y-el-ahora del cuerpo (...). De ser un punto nulo, el cuerpo se transforma en presencia activa a cuyas llamadas debemos resistirnos (...). La desorganización y limitación del mundo personal habitual se corresponde, pues, con una nueva relación con el propio cuerpo. En el dolor, el cuerpo o una cierta parte de él emerge como una presencia ajena. La insistencia sensorial del dolor saca lo corpóreo de su auto-ocultamiento, haciéndolo temático (...). Y, al mismo tiempo, el dolor provoca una cierta alienación (...). El cuerpo dolorido es a menudo experimentado como algo extraño para el yo. (Layder, 1990, como se citó en Sparkes, 1996)

He aquí un ejemplo de la vulnerabilidad del cuerpo del docente desde la condición orgánica de la existencia humana. La alteración biológica, inesperada e involuntaria, ha incapacitado el cuerpo para ejercer sus funciones docentes. A cambio, concentra la atención y la energía en padecer la vulnerabilidad de la vida, de la existencia humana. De ahí que la docente sienta que su cabeza se infla precipitadamente con un estruendo de aire que la hará estallar, que la parte izquierda de su cuerpo haya desaparecido de su percepción y que en medio del padecimiento considere la vulnerabilidad biológica de los cuerpos docentes: "Hay profes que se mueren".

6.7.2 "Estar en clases se hacía cada vez más incómodo"

Hemos señalado anteriormente que las alteraciones biológicas en el cuerpo del docente pueden generar disrupciones en la línea de la acción pedagógica afectando las imágenes que el sujeto tiene de *«sí mismo» en* la profesión. Dicha afectación, se hace evidente en el relato de un docente de ciencias sociales que a sus 24 años padeció una enfermedad del colon que se agravó con el estrés laboral, causando la pérdida de 17 kilos de masa corporal y afectando las imágenes que tenía de sí.

> *En menos de 6 meses había pasado de pesar 87 a 70 kilos, el colon me había empezado a fallar. Primero, inflamándose crónicamente y luego irritándose con el mayor cambio en la dieta alimenticia. Había sido un proceso médico largo en el que cada nuevo descubrimiento complicaba más el cuadro de la enfermedad.* ***(Corporrelato 19)***

Empecemos por determinar que los síntomas vividos por el docente corresponden a una *enfermedad inflamatoria intestinal* (EII) que dificultó el modo de vida de ser docente en la escuela. Según la Confederación ACCU[39], la *EII* engloba dos patologías: la *colitis ulcerosa* y *la enfermedad de Crohn*. Si bien en el relato no se específica la patología específica; las dos enfermedades son inmunomediadas, inflamatorias y crónicas que afectan el intestino, alterando la capacidad del organismo para digerir alimentos y absorber los nutrientes. Además, la inflamación y las llagas en el intestino grueso (recto) provocan síntomas que oscilan entre leves y graves, de acuerdo con la tipología, como diarrea grave, dolor abdominal, sangre en las heces, fiebre y fatiga, pérdida del apetito y adelgazamiento no voluntario. Finalmente, la

[39] Confederación ACCU. Crohn y Colitis Ulcerosa. https://accuesp.com/crohn-y-colitis/la-enfermedad/que-es

Confederación considera que, si bien no se conoce con claridad las causas de la *Ell*, se cree que aparece en

> … personas genéticamente predispuestas en las que inciden ciertos factores ambientales, incluso las propias bacterias intestinales, que provocan una alteración del sistema inmune desencadenando una respuesta inflamatoria que se perpetua en el tiempo y que termina produciendo la enfermedad. (Confederación ACCU Crohn y Colitis Ulcerosa de España, 2019)

Ser docente implica corporeidad, es decir, estar vinculado a un cuerpo cuyos atributos biológicos y genéticos escapan al control de la consciencia, determinando la acción del sujeto. De modo que, los atributos orgánicos del *cuerpo-que-somos* (Bovio, 1999) contiene algo del azar de la naturaleza que es percibida por los sujetos como una fuerza no deseada imposible de controlar -totalmente- a nuestra voluntad. Estos rasgos químicos, físicos y orgánicos contribuyen, en cierta medida, a definir las individualidades y particularidades de los cuerpos, como cuerpos únicos, aunque compartan socialmente la misma profesión. Este es uno de los atributos que particularizan al docente de sociales en el relato: ***ser*** genéticamente predispuesto y ***estar*** en los factores ambientales –estrés laboral- que provocaron la alteración del sistema inmune, desencadenando como respuesta la enfermedad del colon. El ***ser*** y el ***estar*** han determinado los cambios en el cuerpo del docente y, con ello, los cambios de una nueva experiencia corporal en la profesión.

> *Estar en clases se hacía cada vez más incómodo. No solo por las inflamaciones y dolores, sino por las diarreas intermitentes que no daban tiempo de llegar a casa o a un lugar más tranquilo que el colegio.* ***(Corporrelato 19)***

Quién padece está envuelto en sí mismo; el dolor actúa como una fuerza centrípeta que enfoca la consciencia en las vísceras, viviendo intensamente el aquí-y-el-ahora del padecer (Sparkes, 1996, p.108). En este estado de indisposición, la escuela con su dinámica pública y reguladora no es el lugar deseado para sobrellevar la alteración de las funciones orgánica; de ahí que los sujetos enfermos prefieran la comodidad de la casa que la incomodidad de la escuela. No obstante, la patología del docente de sociales no es transitoria, sino que se ha anclado en el cuerpo y a su identidad, de modo que el sujeto debe aprender a vivir y a negociar sus actividades docentes con la nueva condición corporal. En clase, la existencia del cuerpo docente se hace más complicada al tener que sortear las situaciones cotidianas del quehacer pedagógico con los síntomas de una patología que no se adapta a la regulación escolar. Los

fuertes dolores y las "diarreas intermitentes" lo desconectaban de la clase, para atender las irrupciones biológicas. En estas circunstancias, lo biológico se impone al carácter cultural de la corporeidad.

Las fisiopatologías del colón estaban haciendo más incómodo el desempeño docente, la consciencia en este extraño "cuerpo" que adolece, incómoda y amenaza la disposición del cuerpo para la acción pedagógica. La enfermedad no solo afectó lo físico y el desempeño social en la profesión, sino también la imagen que el sujeto tenía de sí mismo en su apariencia corporal. La transformación más impactante y significativa para el docente fue la pérdida abrupta de masa corporal; una transformación no deseada del cuerpo, en la cual el sujeto "en menos de 6 meses había pasado de pesar 87 a 70 kilos". La alteración del colón lo despojó de 17 kilos de carne e hizo del docente un espectador de su propio padecimiento. Para Synnott, los cambios corporales modifican el yo, dado que el cuerpo es su principal símbolo y determinante: "la identidad del cuerpo y del yo es quizás más claramente ilustrada por el cambio corporal. El autoconcepto cambia, a menudo dramáticamente, en la pubertad, el embarazo y la menopausia". De ahí que sugiramos que las alteraciones biológicas en el cuerpo del docente pueden generar disrupciones en la línea de la acción pedagógica y afectar las imágenes que el sujeto tiene de su yo docente. Después de esta experiencia, el docente no es el mismo de antes, ni tampoco para los estudiantes y los colegas, quienes fueron los espectadores externos de esta trasformación física involuntaria e indeseada. El docente no solo fue reconfigurado en lo físico, sino también social y sicológicamente.

Por otra parte, si bien en otros relatos hemos afirmado la necesidad que tienen los sujetos de desarrollar su vocación y la creatividad profesional para satisfacer la realización del yo, en este caso, las condiciones que le ofrecía la escuela al docente para su desarrollo profesional estaban generando el efecto contrario: un estrés cuya respuesta fisiológica puede influir en complicaciones fisiopatológicas de la enfermedad. Si bien los pacientes de la *EII* suelen considerar que la principal causa de su enfermedad o del aumento de sus síntomas es el estrés (Sans, 2006), no hay una relación directa, "ya que depende de cómo la persona afronta la situación, de sus experiencias vitales y de sus recursos personales"[40]. Por ejemplo, un docente que padece de *EII* con una carga laboral demandante, con múltiples responsabilidades

[40] En "Cómo afecta la EII a la vida laboral". Publicado el 23/08/2019 en el sitio Web de la Confederación ACCU Crohn y Colitis Ulcerosa. https://accuesp.com/como-afecta-la-eii-a-la-vida-laboral

e improvistos a resolver en el día a día, pero motivado y satisfecho porque le gusta lo que hace y encuentra un ambiente agradable, tendrá "recursos psicológicos suficientes para lograr un equilibrio emocional. Recursos que no tendrá alguien que asocie el estrés con la enfermedad. Este segundo caso es la situación del docente; de ahí que los médicos le solicitaron "no estresarse" en el trabajo para evitar complicaciones de la patología, pero dicha tarea parece ser imposible, al exigir una reconfiguración de la vida institucional.

> *Lo más sorprendente es que los médicos aseguraron que mi enfermedad estaba ligada al estrés y, por lo tanto, me solicitaron no estresarme para evitar complicaciones.* ***(Corporrelato 19)***

El estrés que vivencia el docente es causado por la gestión administrativa, por la ausencia de trabajo en equipo y solidaridad entre los colegas, y por la asignación académica. Tres variables que hacen del estrés no un simple disgusto de la jornada laboral, sino un modo de vida agobiante en la institución. De modo que, el docente, además de mediar con las contingencias propias del aula y con las de la sintomatología de su enfermedad, debía mediar con las contingencias que acontecían en las interacciones con sus colegas y superiores: alto niveles de estrés que "complicaba más el cuadro de la enfermedad". La salud como bienestar biosicosocial es fundamental para la disponibilidad del cuerpo en el desempeño de las funciones docentes. Ante la grave alteración de la salud del docente, se esperaba que los colegas y los directivos promovieran acciones solidarias para favorecer un ambiente de trabajo saludable y acompañar -en equipo- el sostenimiento de la línea pedagógica que ha caracterizado los productos pedagógicos del yo docente en la institución. Sin embargo, el docente sintió que, en lugar de recibir una respuesta de solidaridad del gremio, las actitudes profesionales de ellos hacia él contribuyeron a complicar el cuadro de la enfermedad; de ahí que impute las acciones de sus colegas y superiores como causales de su padecimiento.

> *¿Cómo se puede no estresarse cuando mi asignación académica es de las pesadas, mis compañeros no conocen el trabajo en equipo y las directivas en lugar de apoyar te dan problemas y represión?* ***(Corporrelato 19)***

Para concluir, más allá de los síntomas, enfermedades crónicas como la *EII* son acontecimientos que cambian la vida de los sujetos al afectar la vida social, profesional y sicológica. En el caso revisado, la enfermedad fue un acontecimiento que cambió la vida del docente, primero con el descubrimiento de un cuerpo que padece los síntomas de inflamación e irritación del colón que afectaban las necesidades vitales de nutrición. Segundo, una

afectación en la relación del yo con la enseñanza, pues ¿qué tan dispuesto y conectado con su quehacer pedagógico podría estar el docente mientras padecía los dolores y las incomodidades en sus órganos? Pues como ha señalado Drew Leder (1990, como se citó en Ahmed, 2015), cuando nuestro cuerpo no funciona bien "atrapa nuestra atención de manera poderosa"; de ahí que "el dolor puede llevar a un cuerpo a encerrarse en sí mismo" (p. 56). Tercero, una posible fractura emocional en la relación con sus colegas y superiores al no sentir la comprensión y la solidaridad como acciones de respuesta a su estado de vulnerabilidad. Finalmente, una reconfiguración del yo, dado que la enfermedad modeló dolorosamente la superficie del cuerpo, la comprensión de sí, de los otros y de la profesión, en menos de 6 meses, dejando como marcas una nueva apariencia corporal, no deseada, y una memoria de dolores y sentimientos vinculados con la profesión.

6.7.3 "Me he considerado muy fuerte, pero todo se estaba yendo al hueco"

Otro relato de afectación del yo docente a raíz de malestares corporales que generaron irrupciones en la línea de la acción pedagógica, lo narra una docente que vivenció un periodo difícil en su biografía docente: "un momento de tristeza que la impregnó por un tiempo" y amenazó el yo docente. En el trascurso de tres años, la energía corporal, como capacidad de acción, se fue desvaneciendo, limitando e indisponiendo al cuerpo para sostener un proyecto de aula que había constituido la identidad pedagógica y social de la docente. De modo que, el yo docente, en su configuración integral, se re-ajusta con los cambios de la vida. De estos cambios y sus incidencias en el yo, trataremos en este análisis.

Empecemos por reconocer el estrecho vínculo entre el desempeño profesional y las necesidades noogénicas del individuo. La primera es comprendida como la capacidad del individuo para satisfacer las segundas, las cuales "prosiguen el crecimiento y la realización plena de cada uno, como persona, en tanto que ser único. Son el ámbito del desenvolvimiento vocacional y de la creatividad humana" (Rico Bovio, 1995, p.62). En las cualidades genéricas que caracterizan la profesión, lo distintivo y particular de cada docente tiende a expresarse por medios originales o productivos que caracterizan su desempeño y su identidad social como profesor. De ahí que la falta de florecimiento profesional, la maduración de las potencialidades o la insatisfacción en los desempeños profesionales generan el sentimiento de frustración existencial (p.62). El sentimiento de satisfacción, motivación, crecimiento y realización plena de cada uno como docente está vinculado a las condiciones biosicosociales que permiten el

desempeño creativo y el desarrollo de las potencialidades en el rol con los otros. Dicha satisfacción profesional es expresada por la docente, re-significando su biografía profesional en la institución, cuyas experiencias, tanto positivas como negativas, han contribuido en la maduración del yo docente.

> *me satisface saber que mi trabajo y esfuerzo da frutos. El tiempo que he trabajado en el distrito ha sido muy significativo, cosas positivas muchas y negativas otras tantas que permite que se crezca personal y profesionalmente.* ***(Corporrelato 11)***

Esta satisfacción profesional ha estado vinculada, de cierto modo, al desarrollo de un proyecto pedagógico en una escuela estatal situada en una de las localidades de suburbio al sur de la ciudad -sectores altamente afectados por la brecha de desigualdad social: pobreza, delincuencia, altos índices de violencia, en situación de desplazamiento, familias desmovilizadas de grupos armados, población indígena desplazada…-[41]; donde el proyecto educativo debe apuntar no solo a las particularidades de la enseñanza, sino también en la reparación del tejido social para restaurar los modos de convivir en la escuela[42].

> *El proyecto que llevo desarrollando en el CEDID Ciudad Bolívar parte del clima emocional de los estudiantes para mejorar la convivencia, la autoestima, seguridad, cuyo eje es el aprendizaje apreciativo y el cuerpo como territorio de Paz.*
>
> ***(Corporrelato 11)***

Si bien esta experiencia pedagógica ha sido desde el 2011 un "hermoso proceso" para la docente, su realización en el aula le demandaba de "mucha energía física y ante todo emocional por su misma esencia". De modo que, pasados dos años, la continuidad del proyecto comienza a tambalear a causa de unos malestares corporales, cuyos primeros síntomas revelan un cuerpo docente cansado, con dolor físico y desbordado emocionalmente. En los meses siguientes, esta patología se agudiza afectando la disponibilidad del cuerpo en el rol y las imágenes de sí en torno de las cuales se había forjado el "yo docente".

> *El momento de cuestionar mi práctica pedagógica llegó en el 2013.*

---

[41] De acuerdo al informe de Caracterización del Sector Educativo Localidad de Ciudad Bolívar año 2005.

[42] El Encuentro Nacional de Educación para la Paz, realizado el 29 de julio de 2014, instala la necesidad de poner en marcha una Política pública de educación para la paz y los derechos humanos que atienda y repare en los contextos de violencia, desigualdad, pobreza y exclusión.

Inicié con un cansancio físico bastante fuerte a lo cual me hicieron exámenes médicos concluyendo que era la tiroides. Me invadían las migrañas, el decaimiento y un mal temperamento que generaba inconvenientes con mis hijos. Los síntomas persistieron y empeoraron, ahora dolía intensamente la espalda y columna, no estaba durmiendo bien, tenía un sueño en el que me despertaba cada 10 o 15 minutos y no volvía a conciliarlo fácil o sencillamente no lograba dormir en toda la noche. Era tanta la dificultad y la rabia, que me estaba generando, que optaba por ponerme a trabajar en el computador (me encontraba trabajando medio tiempo en una universidad), tenía igual cosas que hacer, así que podía aprovechar el tiempo de la mejor manera.

Así continué por varios meses. ***(Corporrelato 11)***

Al preguntamos por los malestares que describe la docente y cómo éstos afectaron su bienestar, aquello comenzó con un cansancio físico permanente que se expresaba en las migrañas, el decaimiento y un estado emocional irritable que afectaba sus relaciones sociales, incluidos con los miembros de su familia. Al no determinarse con claridad la patología en los primeros diagnósticos, el cuadro clínico se agrava presentando dolores musculares y la alteración del sueño, impidiendo al cuerpo descansar y recuperarse. No obstante, la docente hace un gran esfuerzo físico y emocional por mantener la línea de productividad en su desempeño profesional, al tratar de aprovechar el tiempo del padecimiento en la consecución de resultados laborales, dado que los síntomas aparecen en un momento de su biografía en que desempeña dos trabajos de docencia diferentes (el colegio y la universidad). En consecuencia, la docente amanecía indispuesta física, mental y emocionalmente para sostener la rutina social y profesional que la caracterizaban en la institución escolar. Aquello no solo lo sentía en la fatiga física, sino también en la acumulación emocional: un sentimiento grande de rabia a causa de un estado recurrente que se estaba convirtiendo en "un infierno". El cansancio, la rabia y el dolor intensifica la percepción del cuerpo en la consciencia: un extraño y anormal estado corporal que manifiesta las afectaciones y las limitaciones de la condición corporal docente, formando un nuevo sentido de sí misma. Para Drew Leader, dado que el cuerpo suele estar "ausente", "fuera de sí mismo, atrapado en una multitud de encuentros con otras personas […] las experiencias de disfunción (tales como el dolor) se viven como un regreso al cuerpo o un volverse presente a la conciencia" (1990, como se citó en Ahmed, 2015, p.56).

En el 2014 el cansancio era indescriptible, la rabia por no poder descansar era enorme, los dolores seguían y aumentaban, pero tenía tanto trabajo entre el colegio y la

universidad que no me daba tiempo para nada más. […] La falta de sueño o más bien la alteración del sueño que tenía se estaba convirtiendo en un total infierno. Llegaron días en los que temblaba en la noche; sentía un desespero que nunca había sentido y mi corazón andaba acelerado. ***(Corporrelato 11)***

La docente no solo padece, también es espectadora de la temporalidad de su desgaste. La dificultad para dormir de manera regular imposibilitaba la recuperación de la energía consumida y la estabilización de las emociones represadas durante el día, de manera que, el mecanismo biológico se desestabiliza, haciendo insostenible la rutina social y el ciclo vital. "Algunos estudios han mostrado relación entre la alteración del sueño y riesgo de mortalidad y morbilidad", dado que el sueño constituye, aproximadamente, la tercera parte de la vida del ser humano jugando un papel importante en mantener la salud física y mental (Sánchez Rueda et al., 2008, p. 223). La docente pasó de vivenciar algunas noches en vela a un periodo de insomnio crónico que provocaba otras patologías, como la migraña. Para Rueda, Díaz y Osuna (2008), el insomnio provoca efectos secundarios que irrumpen en las actividades cotidianas de los pacientes como

> la presencia de cansancio al despertar, cansancio durante el día, somnolencia diurna; la percepción que los problemas del sueño afectan el rendimiento académico y laboral, que lo hayan tornado irritable, así como la presencia de dificultad para mantenerse despierto mientras trabaja, ingiere los alimentos o desarrolla actividades sociales. (p. 224)

Desde Rico Bovio (1999), podemos señalar que el insomnio crónico afectó las dimensiones de la corporeidad de la docente. Con relación a la dimensión noogénica, generó una disrupción en su desempeño profesional al reducir progresivamente las capacidades intelectuales, motoras, emocionales, comunicativas… que configuran el cuerpo docente en la clase y en la interacción pedagógica. Pues ¿cómo se puede dar una clase a treinta niños de primero y segundo con la rabia y la fatiga de no dormir, con el desespero latiendo aceleradamente por el cuerpo y con la tristeza de sentir que su vida se iba a un hueco? Aquello que vivía la docente se sentía como un "*extraño"* dentro de ella*,* como describe Sara Ahmed (2015), algo que no es ella ni parte de ella, aunque invada y controla el cuerpo. De ahí que se haga confuso la comprensión de esta experiencia que bloqueaba el cuerpo docente, a veces dejándolo "en blanco".

El cansancio me llevo a tener bloqueos, se me olvidaban las ideas, los términos, la secuencia o ilación de lo que hablaba… quedaba en blanco, literalmente, en blanco; era muy confuso comprender que me estaba sucediendo. Continué con mi proyecto de aula, pero no tan emocionada como siempre, me faltaba energía, procuraba que no afectara mis clases el pésimo estado de salud por el cual atravesaba.

(Corporrelato 11)

Es necesario precisar que el insomnio no es considerado una enfermedad, sino un síntoma de que algo no anda bien en la vida o en la salud del sujeto (Sánchez Rueda et al., 2008). De modo que, la docente es remitida a "medicina laboral, siquiatría y neurología", pues este síntoma tiene un alto índice de asociación con eventos vitales estresantes o experiencias traumáticas. Aquello se confirma en el segundo diagnóstico, el cual señala al estrés laboral como el causante: "*con lo que escuche una constante entre los profesores (la más común)";* un desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad del docente para llevarlas a cabo (Ayuso, 2006, p.6).

Ohhh… ese tiempo fue muy duro con un Primero como titular, proyecto de aula, los padres que no se comprometen y no apoyan en las tareas de sus hijos… creen que los profesores somos magos y sus hijos deben salir a segundo, leyendo y escribiendo.

(Corporrelato 11)

Si bien el estrés es una respuesta natural del organismo a situaciones no habituales, al mantenerse de forma permanente y no controlada deriva en una patología crónica que ocasiona importantes trastornos psicosomáticos y afectaciones en la personalidad de quien lo padece (Elvira Moriana y Herruzo Cabrera, 2004). Los síntomas persisten y complican la biografía de la docente. La autoestima disminuye a causa de su agotamiento emocional: ausencia de motivación, bienestar, satisfacción y felicidad en el yo docente. Si las emociones nos impulsan a actuar o son en sí misma acciones, el agotamiento es la carencia tanto de la acción como de la emoción positiva que moviliza el cuerpo en el rol. El desasosiego reina, nada estimula la acción de la docente, nada tolera, ni siquiera "se aguanta así misma". Los nuevos síntomas sugieren nuevas patologías: trastorno de ansiedad y, meses después, depresión. Cada patología diagnosticada aparece frente a la docente como nuevos cuerpos extraños, entes desconocidos, indeseados, prometedores de nuevas pesadumbres que forzaba a la consciencia a vigilar los mínimos cambios corporales que amenazan la existencia. Una relación centrípeta que

delimitaba el aquí y el ahora al territorio de la carne, de los órganos, de los músculos, de las sensaciones, de los genes… del padecer.

> *Pasó el tiempo y comenzaron ciertos tips en la cara, más en los parpados. Sentía un adormecimiento en la cara que me preocupaba por mis antecedentes médicos familiares. […] Un buen día sentí un adormecimiento prolongado en la cara y parte del cuello, el neurólogo me dice que debo cuidarme de una parálisis facial. Me medicó con tantas cosas que no pedí medicamento alguno, además porque evito tomar fármacos.* ***(Corporrelato 11)***

Ahora bien, todo lo aquí narrado, fatiga, insomnio crónico, estrés, ansiedad y depresión; en el contexto de los riesgos profesionales se aproxima a las narraciones de síntomas y afectaciones del agotamiento o malestar docente (s*índrome de burnout*); una de las enfermedades laborales que más afecta la salud de los docentes de todos los niveles educativos. Maslach define el *burnout* como "una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal" (1999, como se citó en Moriana y Herruzo, 2004, p.598). En la literatura revisada por Moriana y Herruzo (2004) sobre el burnout en profesores, resaltaron que la patología tomó relevancia internacional en los años 90s al evidenciarse el aumento de las bajas laborales por cuestiones psiquiátricas, que no se percibían en otras profesiones, con consecuencias de absentismo laboral, aumentos en el gasto por sustituciones y el bajo rendimiento en el trabajo. Entre las variables sociodemográficas que reportan los estudios revisados, algunos sugieren que las mujeres experimentan mayor y más intensamente el cansancio emocional que los hombres, enfatizando en el doble rol ejercido en el trabajo y en la casa como fuentes de estrés. No obstante, los estudios precisan diferentes aspectos relacionados con las actividades propias del cargo y organizacionales que aumentan los niveles de estrés y el desarrollo del síndrome de burnout en los docentes, como la sobrecarga laboral, el aumento de trabajos administrativos, el cambio de políticas educativas, las debilidades de la formación profesional para asumir las demandas de la educación, los salarios bajos...

Por otro lado, la literatura revisada por los autores da cuenta de las afectaciones, personales, familiares y laborales, del estrés y el burnout en los docentes. En el ámbito personal, un alto nivel de estrés predice problemas de salud física y mental en los docentes que se manifiestan en la incapacidad para desconectarse del trabajo, dificultades al dormir, el cansancio, problemas gastrointestinales, síntomas de sudor frío, náuseas, taquicardia y dolor

de espalda, cuello y cefaleas. Así mismo se reporta otras patologías asociadas como el aumento de enfermedades virales, respiratorias y coronarias, además del abuso de fármacos tranquilizantes, café, tabaco, alcohol y otras drogas. Con relación al contexto familiar se describe que los docentes llegan irritados y cansados física y sicológicamente a sus hogares, estados que "no propician, en absoluto, un clima ideal para una adecuada vida familiar y de pareja" lo que ha causado un importante número de divorcios (Moriana y Herruzo, 2004, p. 606). Con relación al desempeño laboral, la despersonalización, la insatisfacción con el rol, la presión laboral y el cansancio emocional dan lugar a distintos síntomas psicofisiológicos: insomnio, depresión, ansiedad, dificultades cognitivas y sensibilidad interpersonal. Otras consecuencias que a nivel psicológico afectan al profesor que padece burnout son:

> falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento, tendencia a la autoculpa, actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, hasta casos más extremos de intentos de suicidio, cuadros depresivos graves, ansiedad generalizada, fobia social y agorafobia. (Moriana y Herruzo, 2004, p.605)

Como hemos dicho, la autoestima de la profesora estaba disminuyendo a medida que avanzaba la enfermedad, pues vivía el efecto contrario de una deseada identidad corporal, como define Giddens, "a medida que se incrementa la relevancia del cuerpo para la identidad que el individuo promueve, el cuerpo y el yo se encuentran cada vez más coordinados en el proyecto reflexivo de construcción de la identidad personal" (en Sparkes, 1996, p.102). El deterioro de las capacidades del cuerpo le revelan el deterioro de la imagen de sí misma, de modo que, el miedo aparece como un marcador sintomático (Damasio, 1999), un sentimiento visceral displacentero que actúa como una alarma al enfocar la atención en el resultado negativo de esta incoherencia entre el yo deseado y el cuerpo desgastado.

> *Mi autoestima estaba bajando porque me sentía débil y poco coherente y consecuente con toda mi vida y mi proyecto de aula. Empezó a embargarme el miedo, no imaginaba que una mujer tan fuerte como yo estuviera pasando por aquello. Me he considerado muy fuerte, pero todo se estaba yendo al hueco.* ***(Corporrelato 11)***

Con respecto al yo docente, además de los síntomas descritos anteriormente, la docente comienza a cuestionar la continuidad del proyecto de aula que ha caracterizado socialmente su acción pedagógica por más de cuatro años. Cuestionarlo es cuestionar las imágenes que han fundado su identidad docente, dado que el proyecto pedagógico es fruto del esfuerzo, la

energía, las ideas, las emociones… que han caracterizado socialmente el yo docente frente a las necesidades específicas del contexto escolar: el sello profesional. De ahí que se considere "la importancia del «yo» en la enseñanza, su complejidad, diferenciación y posibilidades de cambio en función del momento y circunstancias en la vida del docente (Sparkes, 1996, p.101). El síndrome del agotamiento había afectado, fuertemente, la autoestima de la docente trastornando sus quehaceres educativos. Nuevamente, se hace evidente que los cambios corporales modifican al yo docente, de modo que, las identidades de los profesores no son siempre coherentes e inmutables, sino que son reconfiguradas en experiencias disruptivas. Aquello podemos verlo, de manera significativa y recurrente, en los estudios de docentes de educación física de Sparkes (1996) y de González y Martínez (2009), pues dada "la propia naturaleza de la profesión, todos los docentes de Educación Física están expuestos, en uno u otro nivel, a que su carrera profesional se vea afectada por episodios más o menos severos y permanentes de lesiones o cambios corporales" (González Calvo y Martínez Álvarez, 2009, p.39). Sin embargo, la docente de primaria se esfuerza por mantener la línea; por sostener la coherencia de la identidad que la ha caracterizado en el pasado, alterada en el presente, pero deseada en el futuro. El tipo de profesora que llegue a ser dependerá de esta lucha.

Por otra parte, queremos remarcar que la necesidad de una ayuda profesional que pueda explicar ese "cuerpo extraño" y remediar el sufrimiento ancla el cuerpo docente a otra institución: la hospitalaria. El diagnóstico clínico les pone nombre a los síntomas y con ello activa el protocolo hospitalario de medicación, recuperación, seguimiento e incapacidad laboral. El sujeto comienza a identificarse o no con rotulaciones que le van revelando las transformaciones de su existencia: de ser un cuerpo "normal", pasó a ser un "cuerpo que adolece", luego un "cuerpo clínico" y, por último, un "cuerpo incapacitado". De esta manera, la historia clínica profesional narra el cansancio físico, el estrés, el cansancio emocional, el trastorno de ansiedad y la depresión como un cuerpo docente en decadencia. Nombres de patologías que no solo explican los síntomas, sino que al ser encarnadas les atribuyen a los sujetos de un "estigma" social, particular de ciertas enfermedades, que produce el efecto de señalamiento y marginación en la persona estigmatizada: una relación entre atributo negativo y estereotipo (Goffman). De ahí el rechazo al diagnóstico de depresión e incapacidad mental que expresa la docente, como acción de resistencia a una realidad social que se estaba configurando a través de consultas médicas, terapias, órdenes de medicación, incapacidades…

> *Llegó el día de la cita a psiquiatría, honestamente pasar por allí fue una porquería, el médico parecía más inestable de lo que yo podía estar, realmente la cita fue horrible,*

el "doctor" me preguntaba y me cuestionaba, me obligaba a decir que estaba deprimida. No aguanté y solté el llanto. Este señor optó por decirme que debía hospitalizarme. No sé qué pretendía, yo no consideraba estar TAN MAL mentalmente… ***(Corporrelato 11)***

En este punto, la docente se enfrenta a dos fuerzas que amenazan al yo docente: el deterioro del cuerpo y el deterioro de su la identidad social. En el primero, como ya lo hemos señalado, lo biológico y psicológico amenaza la capacidad del yo en las funciones docentes. En el segundo, la institución hospitalaria amenaza al "yo docente", al declarar su incapacidad profesional e intentar excluirlo de su realidad sociocultural a través de hospitalización. Esta última se manifiesta como una fuerza externa que toma decisión sobre el sujeto, al declarar una disfuncionalidad que le impide no solo ejercer la labor, sino también ejercer su voluntad como persona: un acto de despojamiento de todo valor e utilidad del sujeto para la sociedad. De ahí el enojo de la docente como reacción de resistencia y apropiación de sus "derechos", al instaurar desde la indignación el "yo" en la interacción.

…el caso fue que le respondí que conocía mis derechos y él estaba errado, que me estaba presionando y no lo iba a permitir. Asumo que el doctor no me vio finalmente tan mal porque me dijo que entonces debía tomarme todo el tratamiento y me incapacitó un mes. ***(Corporrelato 11)***

La incapacidad laboral es la ausencia transitoria o definitiva del docente en la escuela a causa de un trastorno físico o psíquico que le impide realizar sus actividades docentes. Dependiendo de la lesión o la gravedad de la enfermedad, la discontinuidad en la línea pedagógica puede ser por días, meses o marcar el final del recorrido en la biografía del docente. En esta última experiencia, los individuos se verán forzados a reconfigurar identidades distintas a la profesión docente (Sparkes, 1996). Para la docente, esta irrupción fue por un mes, tiempo valioso para cuidar de sí. No obstante, la avergüenza la ausencia en la escuela, pues no favorece una actuación coherente y deseable de sí para los otros en el rol, en particular, al comienzo del año escolar. Sin embargo, como lo han reportado algunos estudios, la incorporación al trabajo después de las vacaciones es un factor que produce grandes niveles de estrés en los profesores, en especial, en quienes padecen del síndrome de burnout (Elvira Moriana y Herruzo Cabrera, 2004, P.605). En estas circunstancias, el cuerpo en el rol docente es vivido como la antítesis del cuerpo saludable y productivo de los colegas; es inevitable que la docente no sienta vergüenza.

Era 9 de febrero de 2014, terrible inicio de año y yo… incapacitada. Me dio vergüenza y los miedos estaban ahí latentes esperando cualquier oportunidad para comerme y acabarme, me sentía muerta en vida. ***(Corporrelato 11)***

Finalmente, queremos subrayar que la docente ha estado reparando las disrupciones en su salud, a través del cuidado de sí. En la perspectiva foucaultiana (Foucault, 2008), el cuidado de sí es un "conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo, y en esta relación se constituye sujeto de sus propias acciones" (Chirolla Ospina, 2007, p. 241). Ocuparse de sí ha sido la estrategia adoptada para restablecer el estado completo de bienestar físico, mental y social que configura una nueva coherencia del yo; al meditar y resignificar sobre lo padecido como parte de la vida y del aprendizaje de ser maestra.

Me tomé la incapacidad en el colegio, pero no en la universidad, tenía que ocuparme en algo, o por lo menos eso sentía. Terminé la incapacidad un poco más tranquila, ahora debo asistir a terapias de manejo de dolor (con agujas) para la nuca y espalda. Actualmente, algunos dolores continúan y, ocasionalmente, las noches enteras en vela. Me siento mejor conmigo misma y retándome frecuentemente para no llegar a tomar un solo medicamento. Todo lo formulado por el siquiatra lo guardé y otra parte lo regalé. Sigo teniendo altos y bajos, pero que hacen parte de lo que pasa día a día, a veces las cosas no fluyen como quisiera, pero se debe comprender que todo ocurre por algo, todo tiene un sentido que posiblemente no se comprenda inmediatamente.

(Corporrelato 11)

Para concluir, hemos presenciado la narración de un periodo largo de alteraciones corporales que irrumpieron en la vida, en el quehacer y en el yo de una docente de primaria. No obstante, la docente realizó grandes esfuerzos para mantener, en sus posibilidades, un sentido coherente de su yo, amenazado no solo por la enfermedad sino también por el protocolo clínico que sugirió la incapacidad y la hospitalización. Por otro lado, nos hemos referido al deterioro del cuerpo y a la experiencia del dolor para evidenciar la incapacidad del individuo para ejercer las funciones docentes. La incapacidad no está solo referida a los atributos físicos de la corporeidad docente, sino también alude a las imágenes que han constituido al yo docente. De manera que la incapacidad del cuerpo es otra manera de perder la cara/imagen docente (D'Angelo, 2016) en la profesión. De ahí que la docente sintiera confusión, tristeza, rabia, vergüenza, miedo… de que *"todo se estaba yendo al hueco"*.

6.7.4 "Las marcas físicas que mi profesión ha dejado en mí"

En el siguiente caso, una docente de preescolar resalta la interacción corporal como un modo de interacción pedagógica indispensable para realizar las tareas docentes en el preescolar. De modo que con los años, se han manifestado las marcas de este contacto reiterativo y cotidiano en su cuerpo. Sin embargo, a pesar del agotamiento físico que genera su labor, la docente cuenta con recursos psicológicos suficientes para lograr un equilibrio emocional, al estar motivada y satisfecha de su yo docente con los niños de primera infancia. La experiencia corporal que narra la docente es conocida en la literatura como "*disponibilidad corporal del docente*" (Tabak, 2018; Rodriguez et al., 2015), al "poner en juego al cuerpo y sus representaciones, modelando los vínculos entre el docente y los niños […] para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial" (p.29).

> *En mi primer trabajo como docente de preescolar me encontré en un aula con veinticinco niños y niñas de diferentes edades, entre 1 a 4 años de edad, por lo que debía: cambiar el pañal de los niños parvularios y cargarlos si era necesario, sostener el equilibrio de los de dos y tres años al gatear o caminar, jugar con el balón, en el rodadero y hasta… enseñar a utilizar el baño: enseñar a utilizar primero la bacenilla y más tarde, el inodoro. Sumado a esto debía velar por la ingesta adecuada de alimentos, coladas y teteros…* ***(Corporrelato 26)***

La relación corporal con los niños de primera infancia exige que el cuerpo de la docente debe estar disponible afectiva, lúdica y pedagógicamente para la interacción; dado que en esta edad de escolaridad, el cuidado, el juego y la enseñanza son aspectos fundamentales de la tarea educativa. El cuidado está relacionado con la responsabilidad del adulto mayor en el acompañamiento al desarrollo de la vida biosicomotriz de los niños, lo que implica que la docente se disponga a "sostener" los aprendizajes básicos corporales: aprender a caminar, a escalar, a coordinar, a utilizar el baño; y a cuidar la higiene, la nutrición y la satisfacción emocional del infante, "cargarlos si era necesario". Acciones que garantizan el bienestar de la infancia, en una etapa frágil de la vida humana. Para Rut Milena Páez (2008) la proximidad física de la docente es fundamental para la formación de los niños de primera infancia, razón por la cual, el cuerpo de la profesión en este nivel suele ser femenino, dado que el cuerpo de la mujer

> guarda en su naturaleza instintiva la acción protectora a los pequeños. Este carácter protector, semejante al de la madre, y que es imposible para el hombre (aun cuando este aprenda el cuidado desde lo cultural), se prolonga con los niños del preescolar. (p.128)

Para la autora, el rasgo femenino de la docente le permite garantizar los cuidados naturales que ofrece la madre, fundamental para el desarrollo de la vida del niño y su educación. Este vínculo corporal está mediado desde el movimiento y el juego es parte del aprendizaje psicomotriz. De esta manera, el cuerpo de la docente se vuelve araña, soldado, sapo, bailarina, árbol, estatua; se enrosca, corre, salta… (p.131). Además, continua al autora, el cuerpo de la docente es también normalizador de los cuerpos de los niños, al indicarle y enseñarle con el contacto "cómo sentarse, cómo comer, cómo caminar en línea recta o curva [...] cómo coger el crayón o el pincel, cómo asir la cuchara para tomar la sopa" (p.132). Y una última característica del cuerpo de la docente es ser un «cuerpo pasivo», pero no estático, que desde el escritorio se ocupa de los asuntos pedagógicos al planear y revisar las actividades de los estudiantes centrando el movimiento en las extremidades superiores y en la motricidad fina.

> *[…] y aun así no se podía dejar de lado la labor pedagógica, lo que implicaba que debía trabajar actividades diferenciadas para cada edad o nivel que se representaba en tres o cuatro niños por cada curso, por lo que debía preparar: actividades, guías, dinámicas y trabajos según el rango de edad.* ***(Corporrelato 26)***

Por todo esto, consideramos que el trabajo de la docente de preescolar es un trabajo "integral" que demanda de mucha energía y de disposición corporal y emocional. En esta tarea, *la disponibilidad del cuerpo docente* tiene un importante protagonismo en el aula, "al disponer de su cuerpo tanto para el movimiento y las posturas como para ser soportes del desarrollo de los niños", una plasticidad que le demanda a los docentes distanciarse de lo propio para estar al servicio de los más pequeños (Tabak, 2018, p.31). Tal como lo sugiere Valsagna (2009), la disponibilidad

> implica disponerse desde una actitud, involucra lo corporal, pero no desde una posición anatomo-fisiológica que permita determinada postura o acción corporal, sino en una actitud integrada en la persona; una disponibilidad que la habilite a estar dispuesta hacia el otro o lo otro, incluso hacia su propia participación. (p. 89)

Para la docente del corporrelato, esta disponibilidad corporal demanda de un desgaste físico y mental que, con los años de rutina, afecta la capacidad del cuerpo docente para estar

disponible para las actividades. Los síntomas inmediatos de esta interacción cara a cara con los niños son sentidos en el cuerpo durante y finalizada la jornada de nueve horas continua de trabajo con la infancia. Los dolores musculares dan cuenta del esfuerzo osteomuscular en el desempeño psicomotriz y expresivo del cuerpo; el dolor de cabeza da cuenta del estrés asociado a las demandas de las distintas edades de escolaridad de los niños; y finalmente, la exposición al contacto con los virus que converge en el aula.

> *Era de esperarse que el desgaste físico y mental llegara al límite:*
>
> *al término de mis nueve horas de trabajo, mi espalda, cintura y piernas pesaban como piedras; la cabeza palpitaba más fuerte que mi corazón, además de tener algunos de los síntomas de los mil virus que portan los niños: tos, dolor de garganta, vómito, diarrea, etc.* ***(Corporrelato 26)***

La rutina que se ha determinado profesionalmente para el preescolar hace del oficio un "trabajo arduo", un terreno áspero para el cuerpo del docente. De modo que la encarnación del rol demandará de una disposición del individuo para asumir los retos corporales del preescolar, cuya fatiga y dolor harán parte de los sentimientos de la profesión. Por lo tanto, dormir bien y gozar de buena salud y energía se vuelven prioridades para trabajar con la primera infancia. Aquí se manifiesta una paradoja del oficio, si en la interacción pedagógica el cuerpo de la maestra de preescolar es un cuerpo protector, al mismo tiempo, es "un cuerpo sin protección" al estar expuesto "a los olores, los roces, los pellizcos, los abrazos, los besos, las excreciones..." El cuerpo de la docente de preescolar no es impermeable a esto, ni puede decidir no tocar, no oler, no mirar, ni existir (Páez Martínez, 2008). De ahí que la bata, como uniforme de trabajo, de cuenta de este incondicional contacto.

> *Al llegar a mi casa podía ver en mi bata de trabajo los rastros de los diferentes momentos vividos en clase durante el día: la pintura, el pegamento, los colores, la comida y hasta los mocos, el vómito y el popo. Luego de unas horas de descanso, se iniciaba un nuevo día y como si nada, otra jornada de arduo trabajo.*
>
> ***(Corporrelato 26)***

Además de las marcas transitorias del día a día, la repetición de los movimientos en las rutinas docentes desgasta la funcionalidad biogénica del cuerpo con los años. El rol docente en el preescolar ha seleccionado un conjunto de órganos, músculos, huesos, tejidos, nervios…, en la configuración de un uso del cuerpo que caracteriza la docente de primera infancia en el aula.

Las afectaciones o lesiones de este uso del cuerpo son percibidas como huellas reiterativas o permanentes que inscriben y sujetan al individuo con la profesión; al dar testimonio de su hacer profesional. De modo que las marcas en el cuerpo configuran la imagen corporal, el sentir y la identidad de los sujetos docentes del preescolar.

> *Hoy después de más de quince años de trabajo docente con la primera infancia son evidentes las marcas físicas que mi profesión ha dejado en mí.* ***(Corporrelato 26)***

Las marcas del desgaste físico son percibidas por la docente como resultados de las fuerzas de interacción que ponen en contacto la superficie del cuerpo docente con otros cuerpos, superficies y materialidades del entorno escolar. El carácter excesivo, recurrente o inadecuado de estas fricciones modelan la superficie del cuerpo como marcas de la experiencia: una piel más gruesa en el dedo como reacción protectora de una superficie que se ha adaptado a la profesión; el entumecimiento y hormigueo en las manos por el uso constante de la motricidad fina en la labor; el dolor en el hombro y la alteración de las cualidades acústica de la voz por las necesidades del performance en la interacción pedagógica. Las marcas del desgaste físico le revelan a la docente una imagen corporal donde ciertas partes del cuerpo han tomado protagonismo en el performance docente y dan cuenta de la biografía corporal docente. De ahí que aparezca el dolor como sentimiento recurrente de un cuerpo que ha estado al servicio de la primera infancia en la escuela.

> *el callo en el dedo de apoyo del esfero, lápiz, color o marcador; de tantos trabajos, notas y actividades que he preparado para mis clases. Además, llegan ya los populares primeros síntomas del túnel del carpiano, acompañado del dolor agudo en el hombro, debido a tantos trabajos repetitivos por encima de la cabeza, como explicaciones en el tablero, montajes de escenarios o de una que otra decoración. A la vez, la disminución de la visión, las molestias y alteraciones de la voz, etc.* ***(Corporrelato 26)***

Los síntomas expresados por la docente de preescolar corresponden a los principales riesgos de la salud laboral en la profesión. De acuerdo con el estudio realizado por Fernández Puig (2014), los principales motivos de incapacidad transitoria o permanente en la profesión son "las enfermedades infecciosas, las afectaciones de la voz, los malestares musculoesqueléticos y los problemas psicológicos o siquiátricos" (p.87). Entonces, si la disponibilidad corporal es indispensable para el trabajo en el preescolar, es claro que con los años el cuerpo se ve afectado por la repetición de las posturas y movimientos cotidianos en la labor, de modo que el dolor y la incapacidad puede ser un obstáculo para un yo docente deseado

en el preescolar. Esta situación la evidenció Graciela Tabak (2018) en la formación de docentes de nivel inicial, al observar que las futuras docentes expresaban dificultades para realizar actividades que implicaban cambios posturales: "yo no me puedo acostar porque tengo lumbalgia", "tengo la rodilla inflamada y no puedo doblarla", "si me siento en el suelo no me voy a poder levantar", "tengo mal la columna, no puedo hacer ejercicios" (p.33). El dolor aparece como un limitador de la plasticidad del cuerpo del docente para promover "el movimiento y las posturas como para ser soportes del desarrollo de los niños" (p.31). El estudio realizado por Vargas, Orjuela y Vargas (Vargas Porras et al., 2013) encontró que "movimientos repetitivos, transporte y manipulación de cargas y posturas prolongadas, tanto para miembros superiores como para la región lumbar, aumentan la posibilidad de desarrollar lesiones osteomusculares (p.129) en docentes cuyos síntomas pueden inhabilitarlo e incapacitarlo, temporal o permanente, para realizar sus funciones. De modo que las lesiones o enfermedades músculo esqueléticas amenazan la continuidad de un yo docente deseado en el preescolar, tal como en los casos observados de los docentes de educación física cuyas lesiones o enfermedades irrumpen en el proyecto corporal docente (Sparkes, 1996; González Calvo y Martínez Álvarez, 2009).

> *Sin embargo, y consiente de todo lo anterior, ser docente de los niños en sus primeras edades es mi vida y no podría hacer otra cosa, porque necesito estar en el aula, porque amo lo que hago, enseñar y aprender diariamente. Me gusta sembrar en los niños el deseo de descubrir el mundo que los rodea y ser parte importante de tantos niños, sus familias y sus historias.* ***(Corporrelato 26)***

A pesar de que los síntomas duelen y amenazan a la docente con una posible incapacidad laboral, los aspectos biogénicos han sido y serán sacrificados por la satisfacción del yo en el ejercicio de su vocación docente. De modo que, ante las molestias corporales y las futuras complicaciones que tuvieren lugar, la disponibilidad corporal ***estará*** en el aula como una necesidad del individuo de ***ser*** docente de preescolar; pues "resulta difícil –o mejor, imposible– una formación desde el tablero o solo desde el discurso", dada la vitalidad de la cercanía física entre la maestra y los niños (Páez Martínez, 2008, p.138). De ahí que el relato de la docente transita entre *el dolor* y *el placer,* frutos de la afectación orgánica y afectiva de la interacción pedagógica, dando sentido al uso del cuerpo en los modos que caracterizan la enseñanza en la primera infancia.

6.7.5 El estómago se encogió y supe que llegó el fin de mi hogar

Otro acontecimiento que indispone el cuerpo del docente para el desarrollo de sus funciones en la escuela es la experiencia del dolor, como un "disturbio emocional", por situaciones externas al contexto escolar que empaña todas las dimensiones de la corporeidad del individuo en los distintos escenarios sociales. Dicha experiencia fue narrada por una docente de educación artística a quien la noticia del "fin de su hogar" cayó como un "chaparrón" en la escuela, provocando un dolor cuya intensidad se sintió en la superficie de su cuerpo y la percibieron sus estudiantes.

- ¿Qué pasó mi profe bella? Te quedaste blanca

-Nada mi amor, algo aquí en el whatsapp.

Me sentí helada, desnuda, con las manos heladas. El estómago se encogió y supe que llegó el fin de mi hogar, el de verdad.

(Corporrelato 27)

De entrada, aclaramos que no es de nuestro interés profundizar por la causa del dolor, sino comprender cómo éste afectó el cuerpo en el rol docente, es decir, cómo fue percibido e incidió en el contexto de las acciones diarias que configuran el yo docente. Empecemos por subrayar que las coordenadas temporales y espaciales de la percepción de dicho sentimiento han tenido como escenario la escuela, mientras se ejercía la función docente. De ahí que todo "eso" que atravesó el cuerpo fue percibido y sentido por los estudiantes; los testigos de "eso" (algo externo y extraño a "nosotros") que arribó, sacudió por dentro y dejó blanca a la docente en la escuela. En "La Política cultural de las emociones", Sara Ahmed (2015) reconoce que "el dolor sale a la superficie", de modo que sentimos o percibimos en los otros "las superficies del dolor". Citando a Freud (1964), la autora reconoce que el yo es "antes que nada un yo corporal", la proyección de una "superficie" que se establece "mediante el flujo de sensaciones y

sentimientos que se vuelven conscientes, como el dolor y el placer" (Ahmed, 2015, p.52). En experiencias de dolor, la piel es sentida como una superficie que media el adentro y el afuera, lo interno y lo externo, lo que separa el yo de los otros (p.53). De modo que el dolor de lo que significa el fin del hogar para el individuo se hizo perceptible en la superficie del cuerpo del docente como un efecto de "intensificación" que se materializó en su forma "helada", en la sensación de frío, en la superficie blanca. "La impresión de una superficie es un efecto de dichas intensificaciones del sentimiento" (p.53), tal como lo expresó visualmente la docente en la ilustración.

El dolor se percibió inicialmente como una disrupción desagradable y negativa que acontece en la línea del desempeño pedagógico de la docente: una fuerte y sorpresiva sensación de frío que "encogió el estómago" y dejó "las manos heladas", al tomar conciencia inmediata del fin de un proyecto de vida en familia que por años había garantizado los recursos humanos y materiales para el desarrollo privado de su "yo", de ahí la valoración de "mi hogar". El modo cómo experimentó la intensidad del dolor revela la importancia del acontecimiento para la docente cuyos significados están determinados por las experiencias vividas en aquello que llamó "hogar" y "vida doméstica". Entonces, el fin del hogar duele y el dolor fue tan intenso que modeló una superficie hiriente en el cuerpo, anulando instantáneamente las cualidades de docente. De ahí que este ascenso haya sido percibido como una disrupción que "desnudó" la superficie docente, un enfriamiento inusual que cayó como un chaparrón.

Sentí frío, y era el frío de la ausencia.

Sentí miedo, miedo del olvido.

Me quedé allí con un chaparrón de realidad de esa vida doméstica de esa de la que no se habla. ***(Corporrelato 27)***

El dolor hizo visible la frontera que separa la superficie del individuo con la superficie de aquello que llamó hogar. De una manera u otra, podremos sugerir que ese hogar estuvo vinculado al sujeto en su rol docente, ya sea como un testigo de las narraciones de los logros y padecimientos de la docente en la escuela o como espectadores activos de sus proyectos artísticos y pedagógicos. De ahí que el dolor esté relacionado con una pérdida de relaciones familiares, que en sus múltiples funciones, era fuente de apoyo emocional, "consejo o simplemente desahogo, al tener la posibilidad de exponer asuntos del trabajo en el seno familiar" (Elvira Moriana y Herruzo Cabrera, 2004, p.601). En consecuencia, el dolor se

desliza hacia “miedo”, la emoción que alerta la ausencia de ese alguien o algo que se pierde con el fin del hogar. Ausencia y olvido van de la mano, pues se deja de retener en la mente ese alguien o algo que ya no tiene existencia corpórea ni deja impresiones en la superficie. Dicha ausencia se valora como una negación, una pérdida para el yo. De ahí que esta superficie del dolor, como subraya Sara Ahmed (2015), no solo involucra la sobre determinación de la percepción, sino también, de emociones y juicios sobre el acontecimiento (p.54).

Si bien el dolor de la docente se hizo perceptible en la escuela; los estudiantes, posiblemente, no conocerán su causa, su intensidad y la prolongación en la vida de la docente. Dado que este tipo de dolor pertenece al régimen de lo privado, “de esa de la que no se habla”, mucho menos en la escuela ni con los estudiantes, la docente lo padecerá sola. No obstante, “la soledad del dolor está ligada de manera íntima con las implicaciones que tiene en nuestras relaciones con los demás”; de modo que, “aunque la experiencia del dolor puede ser solitaria, nunca es privada” (Ahmed, 2015, p.61). La impresión del dolor en la superficie impactó a los estudiantes que estaban cerca -espacial y emocionalmente- de la docente. Aquello es perceptible en el estudiante que se ha inquietado ante la superficie blanca de la docente como señal de que “algo” ha pasado y ese algo no es “bueno” para la docente. De modo que, si el dolor de los estudiantes afecta a los docentes e impulsa el deseo de consolación, como lo vimos en el capítulo del cuerpo afectivo, en este caso, observamos una simpatía del estudiante ante el dolor de la docente que lo pulsa a preguntarle por el “¿qué pasó?”. El dolor, entonces, pone en contacto al estudiante con la docente, tal como se muestra en la anterior ilustración, donde la empatía es la actitud que asume el estudiante al leer el cuerpo de la docente, “como un signo de dolor” (Ahmed, 2015, p.62), y ofrecerle un tacto de alivio. Sin embargo, pese a la breve disrupción en su línea docente, la docente recupera su “lugar” y, con ello, la frontera entre lo privado (la vida doméstica) y lo público (rol profesional) en la interacción con el estudiante. Así que “nada” ha pasado, nada que pueda irrumpir más allá de unos cuantos segundos en el rol docente; todo ha quedado discretamente reducido “entre” las manos frías y el whatsaap. Los docentes han aprendido a sortear este tipo de situaciones penosas en la escuela para favorecer la interacción pedagógica.

No obstante, el dolor que se percibió en la escuela se ha intensificado. Ha pasado a ser un sentimiento de larga duración que altera la percepción temporal y espacial de la superficie corporal, pues como indica Ahmed (2015), “me percato de los límites corporales como mi morada corporal o espacio que habito cuando siento dolor” (p.59). El fin del hogar fue un proceso de duelo que empañó de cierto modo la disponibilidad del cuerpo en el rol docente al

aumentar la intensidad del dolor y del sentimiento de vulnerabilidad. Dicha experiencia es personal, así como su recuperación, dado que no solo depende de los recursos psicológicos que cuente la persona para superar la situación, sino también del lazo emocional que "existía entre el doliente y el objeto o sujeto perdido, así como la dependencia afectiva, pues cuanto mayor es la dependencia, mayores serán las dificultades para activar mecanismos… para aprender a vivir sin ella" (Fauré, 2004, como se citó en Leiva Díaz et al., 2011, p. 3). Este estado de padecimiento trastorna funciones biológicas del cuerpo, como dormir, y flaquea la voluntad, la actitud, el temple, la energía, la motivación y la disposición del individuo para realizar las tareas docentes.

Hoy apenas dormí como 3 horas… pese a eso no me quiero levantar.

Siento peso, mucho peso sobre mí.

Pero nada, asumo mi vida con muchos, pero sola…

Un momento, tengo 801 me toca correr.

(Corporrelato 29)

El cuerpo del docente no puede desligarse de las experiencias de dolor que, aunque son externas al contexto escolar, afectan profundamente a los individuos. En el caso de la docente, la superficie del dolor es modelada en la escuela por una superficie teatralizada de un yo que no le ha pasado nada. No obstante, el dolor no desaparece, está ahí, detrás del telón, a la espera de la soledad para padecer. Por lo anterior, los relatos de la docente dan cuenta de un proceso de duelo caracterizado en sus tres fases (Vernaza Pinzón et al., 2019): una fase de impacto que la dejó blanca y fría al recibir la noticia. Una fase depresiva cuya nostalgia y tristeza alteró el sueño y produjo un dolor inmenso que pesó sobre ella, aceptando con esfuerzo la pérdida y resignándose a la nueva realidad: una docente madre soltera. finalmente, la fase de restauración donde las emociones negativas se desvanecen y el individuo vuelve a interesarse en sus

actividades docentes y a resignificar su nueva identidad. Aquello podemos verlo en la activación del proyecto de comparsas:

La soledad me hizo volver al circo.

Los siento más cerca…

Me siento orgullosa de mí, soy lo que quiero ser. Nietzche

El patrimonio se vive y se huele, qué alegría.

Juan Esteban me abrazó, También me dijo "Cucha" … pero ¡qué importa!

Siento que puedo hacer lo que quiero. ***(Corporrelato 30)***

Para concluir, hay experiencias de dolor que modelan los cuerpos de los docentes en la escuela. La superficie del cuerpo deja de ser dura como en los docentes autoritarios o blandas como las docentes afectivas de prescolar y primaria, para percibirse como "superficies del dolor". En la experiencia de la docente, el dolor no tiene nada que ver con la escuela, sin embargo, la intensidad de la afectación en el individuo incide en su quehacer profesional. De ahí que el duelo se comprenda como un disturbio emocional cuyo dolor crónico es percibido como una "pérdida de la salud" (Vernaza Pinzón et al., 2019, p.149). Así mismo, hay docentes capaces de ocultar/modelar estos signos de dolor en la superficie del cuerpo para hacerlas imperceptibles a los ojos de los estudiantes, evitar disrupciones en su desempeño laboral o para padecer en la soledad. En estos casos, el cuerpo del docente se desdobla en una contradicción, entre el adentro y el afuera, entre lo perceptible y lo imperceptible, entre la disponibilidad y el padecer; un gran esfuerzo corporal y dominio expresivo que hacen los individuos para sostener el yo docente en la interacción con los otros.

6.7.6 Discusión

Hemos sido testigos de cinco experiencias de docentes que resaltan con fuerza el contacto directo entre la dimensión biogénica y las dimensiones noogénica y sociogénicas de la corporeidad en el rol docente. Dicho contacto ha sido narrado desde el lugar del malestar, sentidos al interior -enfermedad, desgaste o dolores- y que suben a la superficie de los cuerpos, indisponiéndolos en sus tareas docentes. La experiencia del dolor es el sentimiento recurrente y transversal en los relatos de los docentes cuya intensidad atrapa la atención hacia el "interior

de los cuerpos", al sentirse como algo de fuera que penetró la superficie y se introdujo en mí (Ahmed, 2015, p.58). Así lo expresaron la docente de artes, el docente de sociales, la docente de primaria y la docente de preescolar. En algunos relatos este sentimiento de dolor está asociado a experiencias de excesivo cansancio corporal como en las primeras jornadas laborales de la docente de preescolar: "al término de mis nueve horas de trabajo, mi espalda, cintura y piernas pesaban como piedras". Así como en los relatos de padecimiento de las docentes de artes y de primaria: "siento peso, mucho peso sobre mí"; "inicié con un cansancio físico bastante fuerte"; "el cansancio me llevo a tener bloqueos"; "la alteración del sueño que tenía se estaba convirtiendo en un total infierno". Y asociado a otros sentimientos como el miedo, la frustración y la ansiedad que amenazan el "yo docente": "empezó a embargarme el miedo, no imaginaba que una mujer tan fuerte como yo estuviera pasando por aquello"; "me he considerado muy fuerte, pero todo se estaba yendo al hueco"; "los miedos estaban ahí latentes esperando cualquier oportunidad para comerme y acabarme, me sentía muerta en vida".

Aquí observamos la importancia del cuerpo en la enseñanza", como lo han puesto de manifiesto distintas investigaciones, al subrayar el protagonismo del cuerpo en la configuración de los proyectos de vida y en la identidad de los docentes (Sparkes, 1996). De modo que, la vulnerabilidad del cuerpo puede afectar, de modos distintos, los proyectos de vida y las identidades docentes. Así lo experimentó de manera transicional la docente de educación artística cuya fuerte migraña y adormecimiento del lado izquierdo incapacitaron su disponibilidad corporal para continuar la línea pedagógica que mueve la práctica de la danza, la música, los murales y la comparsa en la escuela. Así lo vivenció el docente de sociales al padecer en clase los vergonzosos y dolorosos síntomas de una enfermedad inflamatoria intestinal que se agravaba con el estrés laboral. Así lo vivenció una docente de primaria que padeció del síndrome de burnout a causa del agotamiento docente. Así lo vivenció la docente de artes en el proceso de duelo del fin de su hogar; y la docente de preescolar cuya disponibilidad corporal para atender las necesidades de cuidado y educativas de la primera infancia empieza a mostrar las marcas físicas del desgaste. De una manera u otra, el cuerpo y el yo no se pueden concebir por separado en el rol docente, dado que el yo docente es la encarnación de la profesión.

Por lo anterior, hemos comprendido las alteraciones del cuerpo del docente no solo como afectaciones biológicas, sino como afectaciones de la configuración total de la corporeidad, aspectos bio-socio-noogénicos (Rico Bovio, 1998, p.58), que reducen o limitan

los desempeños del sujeto para ejercer sus funciones docentes. Estas afectaciones no se reducen a aspectos biológicos, sino que incluyen los intercambios humanos que configuran una experiencia corporal.

La disposición integral de la corporeidad del individuo para desempeñar las funciones del rol docente está vinculada con su estado de salud –estado de completo bienestar físico, mental y social-, aspecto que se hace relevante para los docentes cuando el cuerpo duele, se indispone o enferma. El cuerpo del docente no solo está hecho de deseos, técnicas, modales, saberes… sino también de carne y huesos (Martínez Álvarez y González Calvo, 2016). De ahí que no sea viable hablar de un *sujeto docente* o de un *yo docente* sin cuerpo, ni de un cuerpo docente sin órganos, dado que los individuos disponen de todo el material orgánico para el sostenimiento sociocultural de su yo docente. Por lo anterior, las alteraciones psicobiológicas generan disrupciones en el quehacer docente al indisponer el cuerpo; de la gravedad de la alteración tendrá repercusiones en la línea pedagógica y en el yo docente: la incapacidad del cuerpo es, también, la incapacidad del yo docente. No obstante, como evidenciamos en el relato de la docente de preescolar y en la literatura sobre las enfermedades laborales, el grado de afectación en la profesión depende también de factores personales, "capacidad funcional del trabajador, hábitos, antecedentes, aspectos psicológicos, etc." (Vargas Porras et al., 2013,p.129). Podemos ver un ejemplo de disrupción en el quehacer docente por enfermedad en el relato que Lee Shulman (2005) presenta sobre la profesora Nancy, una mujer con 25 años de experiencia, enfatizando en "el estilo flexible de la docente quien adaptada los contenidos a las características de los estudiantes, a las complejidades de la materia tratada y a su propia condición física" (p.3). La característica principal de la docente es ser "muy activa" en clase al utilizar diferentes estrategias comunicativas para interactuar con todos los alumnos sobre la lectura de las obras literarias que aborda en clase.

> Cierta mañana, al llegar al aula, la observadora encontró a Nancy sentada tras su escritorio, como de costumbre. Sin embargo, cuando le deseó los buenos días no recibió de Nancy respuesta alguna, salvo una mueca y un ademán indicando un bloc de apuntes sobre la mesa. "Tengo laringitis esta mañana, por lo que no podré hablar en voz alta", decía el mensaje. Es más, al parecer estaba aquejada de gripe, ya que se veía falta de energías. Para una maestra, que manejaba a sus alumnos mediante el poder de la voz y de su manera de actuar, ésta era por cierto una condición que la inhabilitaba. ¿O no? Empleando una combinación de mensajes manuscritos y susurros, dividió la clase en pequeños grupos ordenados por filas, una táctica que había aplicado en dos ocasiones

anteriores durante esta unidad. A cada grupo se le asignó un personaje distinto que tiene un papel destacado en los primeros capítulos de la novela, y se esperaba que cada uno de ellos respondiera a una serie de preguntas sobre dicho personaje. (Shulman, 2005, p.3)

La indisposición del cuerpo docente puede ser parcial o integral, transitoria o permanente de acuerdo con la percepción que cada docente tenga de la alteración orgánica de su cuerpo. En el caso de la maestra Nancy, la enfermedad afectó de manera parcial y transicional su corporeidad docente que pudo estar en la clase, aunque limitada en recursos corporales como la voz. La manera como la docente respondió pedagógicamente en estado de enfermedad corresponde a factores personales (recursos psicológicos, experiencia, capacidad de soportar el malestar…) que le permitieron configurar una metodología que se adaptó a su disposición corporal para continuar la línea del trabajo pedagógico. De seguro, este modo majestuoso de resolver las contingencias biológicas en su historia docente alimenta las imágenes de su yo docente como una profesora experta y de estilo flexible. En otros relatos de docentes, cuando la indisposición del cuerpo es holística, el docente es incapacitado transitoriamente, como la docente de artes que incapacitaron 5 días por migraña y adormecimiento del lado izquierdo de su cuerpo o la docente de primaria que incapacitaron por un mes por síndrome Burnout. En estas circunstancias la línea pedagógica se ve interrumpida y dicha disrupción puede afectar las imágenes que el sujeto ha elaborado de sí mismo en la profesión. Por otro lado, cuando la indisposición del cuerpo es total y permanente, consideramos que es el fin de la línea pedagógica y de la biografía del yo docente. Dicho acontecimiento de baja o incapacidad laboral permanente niegan por completo la capacidad del individuo para desempeñar las actividades docentes, separándolo del contexto sociocultural en donde ejerció el rol. En consecuencia, el individuo se ve obligado a renunciar a su "yo docente" para reconfigurar una nueva identidad (Sparkes, 1996). Podemos decir que, en este acontecimiento, el sujeto ha perdido para siempre su cara/imagen docente, dada las limitaciones del cuerpo para encarnarla.

Para concluir, la calidad del desempeño pedagógico está sujeta, en parte, a la salud del sujeto docente. La materia orgánica, formada de células, tejidos, órganos y sistemas, configura la superficie de un yo docente deseado. De ahí la particularidad de los cuerpos y de sus performances, así como de su vulnerabilidad. Dicha vulnerabilidad de los cuerpos la hemos presenciado en los últimos meses a causa de la pandemia COVID-19 que azotó al mundo entero tras amenazar la vida. Para protegerla, los Estados decretaron el cierre de sus instituciones y de

todos los espacios públicos que concentran los cuerpos en masa. Con el confinamiento total, las escuelas cierran sus puertas y se ordena la continuidad de la línea pedagógica de manera virtual. En esta crisis, los docentes se sienten vulnerables, en particular los mayores de 65 años, dado que los niños son una fuente de propagación del virus, aunque no presenten síntomas graves. De modo que los docentes tienen miedo de volver a la escuela y de establecer interacciones pedagógicas cara a cara con los estudiantes. En estas condiciones, las cualidades biológicas que sustentan la vida se priorizan en relación con las cualidades pedagógicas de los cuerpos docentes. De modo que la condición corporal y la vulnerabilidad de la vida se hacen más presente en la conciencia y pulsan a los docentes a salvaguardarla, pues como lo expresó la profesora de artes en el primer relato: "hay profes que se mueren".

> Es innegable la delicada situación que se presenta en todo el país, diariamente fallecen docentes en el desempeño de sus labores víctimas del covid-19, y al Gobierno Nacional lo único que le importa es priorizar la economía por encima de la vida, persiste en imponer el regreso a clases presenciales, o en alternancia, ante este panorama, se hace necesario convocar con carácter urgente…[43]

6.8 El cuerpo sindical del magisterio: un legado que se escribió con el cuerpo en la lucha

Otra síntesis de los significados entramados en los corporrelatos da cuenta de la actividad sindical del magisterio colombiano; la cual ha configurado las identidades y las experiencias de los sujetos docentes. Los docentes colombianos al servicio del Estado han representado un sector gremial organizado en la lucha por la defensa de la educación pública, por sus derechos como trabajadores de la educación y por los derechos de los ciudadanos, a través de los paros del Magisterio. El llamado sindical moviliza a los docentes, espacial y temporalmente, de lo pre-político de la escuela a lo político del mundo, para protestar en las calles, como una gran masa de miles de cuerpos, contra las políticas del Estado. Por estas acciones, el magisterio ha sido reconocido socialmente como actor político y activo en la

[43] Circular No. 31 publicada el 20 de julio de 2020 por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE). Recuperado de https://www.fecode.edu.co/images/CircularesPDF/Circulares_2020/CIRCULAR__No._31_.pdf

construcción de la historia de la educación colombiana (Bocanegra, 2008). A esta dinámica, tanto individual como colectiva, vivida en la calle y asociada al sindicato, la llamaremos el *Cuerpo sindical* del magisterio.

Esta estimación política-sindicalista de la profesión docente devino como una serie de acciones colectivas que fueron tejiendo la historia del magisterio colombiano, influenciada y motivada por las ideas socialistas que atravesaron Latinoamérica por los años 60s; por las precarias condiciones laborales y salariales de los docentes; por las prácticas corruptas, clientelistas y represivas del Estado; entre otras (González Blanco, 2017; Pallares de Valbuena, 2007, Bocanegra Acosta, 2008). El sentimiento de precariedad, injusticia e inconformismo compartido entre los docentes en la primera mitad del siglo XX aceleró la organización sindical de manera local y nacional para reivindicar los derechos laborales y transformar las condiciones de la profesión a través de la movilización pública y los actos de protesta. Desde entonces, en Colombia los docentes del sector público no solo han tenido la tarea de educar, sino también de sostener y perpetuar la lucha sindical.

Desde entonces, cuando existe una atmosfera psicosocial de inconformidad ante situaciones emergentes y prioritarias para el magisterio, que afectan las condiciones de vida y de desarrollo profesional de los docentes, de los estudiantes o de un sector social del país, la protesta surge como respuesta colectiva y sindical para denunciar públicamente y demandar al Estado la reparación inmediata. El cese de actividades y los diferentes actos de protestas (manifestaciones públicas, mítines, bloqueos, plantones…) son las estrategias utilizadas por el Cuerpo Sindical del Magisterio para presionar a su patrón. La participación y la experiencia del cuerpo de los docentes en la lucha, la veremos a través de los relatos de una docente que participó en el paro Nacional del Magisterio colombiano en el 2017.

6.8.1 "Seguimos en pie de lucha"

Lo primero a señalar de este *Cuerpo sindical* es que su encarnación no puede ser realizable en la escuela dada la naturaleza de lo político en lo público. Pues tal como señaló Hannah Arendt (1977), el ámbito de la política es la esfera pública donde nos movemos entre adultos en relaciones horizontales y donde los sujetos -con sus acciones- toman importancia para intervenir y transformar las cosas, crear algo nuevo en el mundo. Entonces, al ser la escuela un ámbito pre-político, los docentes se ven forzados a salir de este espacio privado a la calle, a lo público; aunque en la escuela se padezca su ausencia. Este desplazamiento del mundo

de la infancia al mundo de los adultos, lo identificamos en el relato de una docente que decidió el cese de actividades escolares en su escuela, para participar en los distintos actos de protesta organizados por su sindicato, con el objetivo de denunciar las condiciones de precariedad de los maestros colombianos y demandarle al estado la reparación.

> *Desde hace varias semanas, más de 350.000 profesores colombianos estamos en paro. Nos encontramos en las calles protestando por las tristes condiciones de nuestra profesión, en especial, por los bajos salarios y la precariedad del servicio de salud.* ***(Corporrelato 9)***

Lo segundo a señalar es la fuerza colectiva de este *Cuerpo sindical* cuyas acciones son percibidas como fenómenos de masas sobre el espacio público, alentadas y organizadas por los sindicatos. La docente con su presencia en la calle atiende al llamado de su sindicato. Ella sabe que su presencia es necesaria para fortalecer y robustecer la fuerza de la protesta colectiva, la cual presionará las negociaciones entre el sindicato y el Estado. Este compromiso entre el *yo* y el gremio funciona como un imán que va soldando cada docente participante a la masa: un cuerpo monstruoso de 350.000 docentes dispuestos a movilizarse e incidir en la sociedad y en la política actual. El performance de protesta transita por las ciudades deteniendo el tráfico, bloqueando las calles, paralizando todo por horas. Una fuerza de movilización que representa el poder del gremio, como poder humano social, capaz de interferir con el ritmo cotidiano del país y con las políticas educativas implementadas por el Estado.

> *Al llegar a la sevillana la emoción fue enorme, aun siendo temprano, se veían las calles llenas de maestros. Marchamos durante 6 horas agradables para llegar a la plaza Bolívar, el punto de encuentro de todas marchas.* ***(Corporrelato 9)***

Lo tercero a señalar de este *cuerpo sindical* es la estimación política que ha encarnado el magisterio en la historia de la educación pública del país. A partir de los años 30s, los docentes se han organizado y ejercido la lucha sindical para la defensa de sus derechos como trabajadores de la educación, la profesionalización pedagógica de la labor y la defensa de la educación pública. De ahí que distintos autores reconozcan al Magisterio Colombiano como una organización sindical y un actor político con la capacidad de movilizar e incidir en la sociedad y en la política vigente (Bocanegra Acosta, 2008, 2009; Pallares de Valbuena, 2007).

Actualmente, su principal organización sindical es "Fecode"[44], la cual nació en los años 60s como respuesta al agitado contexto conservador del *Frente Nacional*[45], congregando los distintos sindicatos regionales y locales para consolidar el gremio nacional y negociar sus demandas con el Estado, a través de las movilizaciones sociales. Tal como lo recuerda Adalberto Carvajal Salcedo[46], cofundador y presidente de dicha institución:

> Asumí una postura de clase en ese momento, una postura de clase trabajadores frente a patronos, ya había leído mucho de la internacional, de la primera internacional, de la segunda, de la tercera, ya conocía bastante el marxismo, había estudiado bastante, me movía en ese medio y posteriormente me haría parte de todo ese sector de izquierda, que en América Latina fue influido por la Revolución Cubana. Entonces esa fue la inspiración, ese fue el motivo que me llevó a mí a predicar y practicar el sindicalismo, y con esa consigna logré que se salieran de la órbita de la Iglesia Católica, no olviden que estamos, bajo el concordato, que se salieran los maestros del dominio de la Iglesia, romper con la Iglesia. Alcancé a participar con monseñor José Joaquín Salcedo en su periódico "El Campesino" y en la radio "Sutatenza", y desde allí hacía un llamado a los maestros que se reunieran y poco a poco utilizando los mismos instrumentos que tenía la Iglesia fui penetrando hasta que logramos atar todos los sindicatos de la órbita de la Iglesia Católica. Y lo mismo, los que tenían la influencia del Partido Liberal, en la CTC y los que tenían la influencia de la UTC en el Partido Conservador, porque los maestros estaban o en la UTC o CTC. (González Blanco, 2017, p. 129)

Entonces, en el escenario histórico del país, el docente deviene no solo como un actor intelectual, sino también político y social, cuya fuerza sindical ha influenciado en la política educativa nacional, al contribuir en la creación del primer Estatuto profesional Docente (Decreto 2277 de 1979), del Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio, de la Ley general de Educación (Ley 115 de 1994); así como en la lucha contra el recorte de las transferencias de la nación a los entes territoriales, en la gestión del derecho a la educación gratuita y de

---

[44] La *Federación Colombiana de trabajadores de la educación* (FECODE) cuenta con aproximadamente 270.000 docentes afiliados/as de todo el país. Sitio web: https://www.fecode.edu.co/index.php

[45] Durante este periodo de la historia política de Colombia se aumentó el número de organizaciones sindicales en el país como respuesta a las medidas de los gobierno conservadores que favorecían una política educativa conservadora. Ver más en el siguiente enlace. http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/index.php/noticias-5

[46] Entrevista realizada por Deisy Lorena González Blanco (González Blanco, 2017).

calidad, y en la lucha continua por el mejoramiento del salario profesional y de condiciones dignas para ejercer la carrera docente. Dichas cualidades de la profesión se proclamaron en *El Movimiento Pedagógico*[47] de los años 80s cuyo objetivo no fue solo la reivindicación laboral, sino también la transformación del quehacer pedagógico del rol docente (Cardona Villa, 2005).

Lo cuarto a señalar de este *Cuerpo sindical* es aquello que pulsa su fuerza de movilización. Si bien esta fuerza de movilización está alentada y organizada por los sindicatos, esta maquinaria no tiene vida sin el combustible que detona la acción: la condición humana. La comprensión de la vulnerabilidad humana de los sujetos docentes es combustible suficiente para activar e impulsar la masa a organizarse y proyectar su fuerza de movilización en la calle. A mayor vulnerabilidad de la vida y del desarrollo de la existencia, mayor es la fuerza y su impacto social. Es así como en el relato de la docente, el *inconformismo* por los bajos salarios que afectan la canasta familiar[48] y la *tristeza* por la precariedad del servicio de la salud de los docentes son combustibles suficientes para que Fecode organice el Paro Nacional y convoque a los miles de docentes a participar en los distintos actos de protestas del Magisterio.

Un hito histórico de esta fuerza de movilización colectiva lo constituyó la "*Marcha del Hambre*" de 1966, que de acuerdo con la investigadora Deysi González Blanco (2017), revolucionó la protesta social empleada por el magisterio colombiano, al ser una expresión novedosa de las inconformidades y problemáticas por las que pasaban los maestros y maestras colombianos. La idea de marchar -a pie- 1.600 kilómetros, desde Santa Marta hasta Bogotá, "fue un símbolo espontáneo que reflejaba y representaba la *desesperación*[49], así como la crisis tanto económica, social y política de los educadores del Departamento del Magdalena", donde los gobernantes llevaban meses sin pagarles los salarios (p.55).

---

[47] Para Alfonso Tamayo Valencia (2006) el *Movimiento Pedagógico* se constituyó en el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de "*FECODE"* en los años 80s con el objetivo de recuperar "la pedagogía como el saber propio del maestro para devolverle su identidad como trabajador de la cultura y empoderarlo desde allí como profesional para generar alternativas de mejoramiento de la calidad de vida a través de una mejor educación, calidad que suponía también la formación en el espíritu crítico para apoyar reformas sociales y políticas" (p.103).

[48] La canasta familiar "es un conjunto de bienes y servicios que son adquiridos de forma habitual, para su sostenimiento, por una familia "típica" en cuanto a su composición (número de integrantes) y con unas condiciones económicas medias. Este conjunto se compone de artículos y servicios relacionados con alimentación, salud, educación, vestuario, transporte, esparcimiento y otros". Tomado de la *Red Cultural del Banco de la República*, https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Portada

[49] Subrayado y cursiva propios.

Se llamó la *Marcha del Hambre* porque el hambre fue aquí, porque no había plata con que comprar, en el camino nosotros no pasamos hambre. Se llamó la Marcha del Hambre porque *el hambre fue la que dio pie para lanzar esa marcha*. En la tienda ya no nos querían fiar, los que tenían las casas alquiladas no tenían como pagarlas, los hijos sin colegio, el recibo del agua y de la luz sin pagar.[50]

Ilustración 10. La Marcha del hambre (González,2017)

El sentimiento de pobreza e injusticia social, la desesperación y el hambre fueron los combustibles para emprender la *Marcha del Hambre*. Para la autora, los cuerpos femeninos de la profesión (las maestras) tuvieron un papel fundamental durante la marcha. Al ser mayoría, la sostuvieron con danzas, cantos, gritos de arengas…, acciones corporales y significativas que visibilizaban la situación, generaban la empatía de los ciudadanos, encubrían el cansancio y exaltaban la resistencia. Un performance que en aquella época desafiaba las prácticas cotidianas de las mujeres, al tiempo que, demandaban la dignidad de la profesión, de la educación y de la labor de las mujeres docentes, que actualmente representan el 64,9% de la población docente del país[51]. Dicho modo de protestar forjó una nueva era para las reivindicaciones y las conquistas del Magisterio.

> La Marcha del Hambre constituyó un evento histórico, que permitió posicionar a los maestros y las maestras en la esfera pública de la sociedad colombiana; de igual manera, dejó ver a un Magisterio unificado y consolidado en sus luchas, a pesar de que la idea inicial fue solo de los educadores del Magdalena. (González Blanco, 2017, p.57)

[50] Fragmento de la entrevista realizada a Rosa Arroyo, participante de la marcha, en Santa Marta, 2006. Elaborada por González Blanco (2017).

[51] Datos del estudio realizado por el *Banco de la República (*2018, p.5).

Quinto, es necesario subrayar que el *Cuerpo Sindical* no es solo un entramado de principios, valores e ideales sindicales, sino también de afectos y sensibilidades. Un ensamblaje que articula las ideas con el sentir y la individualidad con la colectividad. De modo que el "*estar ahí",* en el *"momento indicado"* y con la *"actitud indicada"* es el compromiso asumido por los docentes con el colectivo para consolidar la masa y el "*sentir de la lucha"* (Rodriguez Hernandez et al., 2011). Históricamente, el sentir de la lucha ha caracterizado los modos sensibles de protestar, por ejemplo, las primeras marchas del siglo pasado se caracterizaban por la sublimidad, el silencio, la pasividad y el vestuario negro, como la Marcha del Silencio (Pallares de Valbuena, 2007). En la marcha del hambre, por el contrario, los cuerpos son más fuertes, vitales, ruidosos y resistentes, dispuestos a caminar 1600 kilómetros para hacer visible la protesta social y el sufrimiento de la pobreza (González Blanco, 2017, p.66).

Entre ellas, la maestra Carmen de Leiva, de 64 años, quien se mantuvo en pie por 33 días, desde Santa Marta hasta Bogotá, un trayecto innegablemente largo, como otra forma de lucha que superaba todas las peticiones, todas las demandas.

(Pallares de Valbuena, 2007, p.48).

Ilustración 11. La Marcha del Silencio, 1966. (Pallares, 2007)

Sexto, no hay duda de que la condición corporal es necesaria para la lucha, en este compromiso colectivo. Por lo tanto, la experiencia corporal está dotada de significados de sacrificios y padecimientos. No hay lucha sin estos significados ni relatos ausentes de estas experiencias. Son estos valores los que han despertado la empatía y la solidaridad entre los docentes, así como de otros sectores de la sociedad[52]. Aquello como el viacrucis, como significó Eliecer Linero a la *Marcha del hambre* (citado por González Blanco, 2017, p.60), recupera los tejidos sociales tras contemplarse, en la vigorosidad de la lucha, el padecimiento del cuerpo que le demanda al Estado la reparación de su injusticia social. Dichos valores son sentidos, compartidos y trasmitidos a las nuevas generaciones para disponer el cuerpo a la

[52] Tal como ocurrió con la Marcha del Hambre y con el Gran Paro Cívico Nacional de 1977 (Archila Neira, 2016).

poética del sacrificio y del padecimiento de la lucha. De modo que podemos rastrear las marcas de dichas experiencias en sus relatos.

Hoy me duele la espalda, cerca al coxis, y los pies.

Las marchas han sido largas, al igual que los plantones. ***(Corporrelato 9)***

Ilustración 12. Paro de docentes de 2017. (El Espectador, 2017)

Para Rodríguez Hernández, Juárez Lugo, y Ponce de León (2011), los afectos (sensaciones, emociones, sentimientos) son construidos psicosocialmente y compartidos en un contexto específico, funcionando como valoraciones positivas o negativas a comportamientos que se rigen con las normas sociales. Por lo tanto, la afectividad permite "identificar la importancia que tienen determinadas ideas o creencias en la vida práctica" (p.195). De ahí que ante el ideal sindical de una lucha colectiva que beneficiará a todos los docentes, se espera una participación equitativa y no un asunto de unos y un desentendimiento de otros. De modo que junto a las emociones positivas que sostienen y animan la protesta, se evidencian las negativas, como la rabia y la indignación, como actos de repudio a la desidia de los otros y la desigualdad del trabajo corporal en la lucha del gremio.

Estoy molesta, triste y apenada con los profes que se desplazaron desde tan lejos para evidenciar nuestra pereza y falta de compromiso.

Siento que nos faltó más compromiso.

¡Qué vergüenza compañeros!!!

Los compañeros que llegaron de otras regiones y ciudades… ¡hicieron más! ***(Corporrelato 9)***

Rodríguez Hernández et al. (2011) también han señalado que los docentes, al ser diferencialmente culturalizados, en contextos y relaciones sociales distintas, aprehenden los significados y los valores de los ideales de las luchas del magisterio, pero no los copian, al

procesarlos a través de interpretaciones personales co-construidas (p.194). De ahí que algunos docentes, al desconocer los objetivos del paro o al no identificarse con el sentir del gremio, limitan su participación y compromiso con las protestas y con el colectivo.

> La Marcha del Hambre cumplió en el año 2016 cincuenta años; no obstante, la mayoría de los maestros y las maestras desconocen este hecho histórico debido a la indiferencia y desinterés por saber y reivindicar la historia de las conquistas hechas por el Magisterio. Pero también por los conflictos que subsisten entre el centro y la región en el gremio, frente a lo que se quiere recordar y mantener como victorias o legados del Magisterio. (González Blanco, 2017, p.56)

Para concluir, podemos decir que el cuerpo del docente, de manera individual y colectiva, no es movilizado de la escuela a la calle por el saber disciplinar -como ocurre en la interacción pedagógica-, sino por la estimación política del magisterio, de carácter histórico y social, la cual es persuadida y sostenida por la acción sindical: en la escuela se enseña, en la calle se lucha. Hemos denominado *Cuerpo sindical* a la encarnación de ideas, creencias, valoraciones, intenciones, deseos, sensibilidades y afectos que movilizan la acción sindical del magisterio colombiano en los actos de protestas, producto de la vulneración de la condición humana en el país. Un mecanismo de presión de los docentes contra el Estado, para que sus demandas sean atiendas por el bienestar del Magisterio y de la educación pública colombiana.

6.8.2 "Mis ideales valen más que mi vida"

Si reconocemos la política, en la visión de Lechner, como "esa inacabada e inalcanzable lucha por construir el orden deseado" (1986, como se citó en Martínez, 2006, p.244); consideramos que esa ha sido la lucha histórica de los docentes en Colombia para reivindicar la profesión y defender la educación pública, ante las políticas educativas que ha implementado el Estado (Pallares de Valbuena, 2007; Téllez-fajardo y Nieves-tavera, 2013). Luchas producto de la voluntad, la capacidad y el poder de la acción subjetiva, colectiva y sindical para poner en discusión los órdenes establecidos y proponer órdenes deseados.

El ambiente de protesta contra los desastres sociales y económicos que causa el Gobierno de Santos crece en fuerza y claridad en el gigantesco paro del magisterio, en los más que justos paros cívicos del Chocó y Buenaventura -reprimidos con saña- y en decenas de movimientos de diversos sectores, todos ellos cansados de creer en promesas y notificados de la demagogia que, al mismo tiempo que los hace víctimas de los desafueros estatales, los sindica de ser culpables de la postración de Colombia.

¡VIVA EL PARO NACIONAL DEL MAGISTERIO... VIVA!

COMITÉ EJECUTIVO

CARLOS E. RIVAS SEGURA
Presidente

RAFAEL D. CUELLO RAMÍREZ
Secretario General

Bogotá D.C., 28 de mayo de 2017

Ilustración 13. Comunicado a la Opinión Pública en Paro de maestros -Fragmento-.[53]

La protesta sindical como estrategia de lucha tiene dos objetivos. El primero, hacer uso del derecho a la manifestación pública, como acción legítima, para sacar los problemas de la escuela y exponerlos en la calle para el debate público. El segundo, presionar al Estado para que atienda las peticiones de la mesa de negociación y llegar a acuerdos. Esta presión tiene mayor fuerza y fricción cuando las protestas se toman las ciudades, ralentizando el tráfico y bloqueando la circulación vial, para visibilizarse. Tal como lo expresó el presidente de Fecode en el Paro de maestros del 2017:

> Vamos a hacer desde la federación todo un trabajo con la comunidad. Vamos a hacer un trabajo para visibilizarnos. Si el Gobierno no nos ha visto en cuatro movilizaciones donde nos hemos tomado la capital y donde hemos movilizado más de 120.000 educadores, entonces lo vamos a hacer en el resto del país. (Redacción Educación El Espectador, 2017)[54]

La presencia de esta masa corporal, miles de docentes en el espacio público, parece una amenaza para la "normalidad" de la vida pública y para la economía del país. Entonces, el

[53] Recuperado el 8 de abril de 2020 del Sitio Web de Fecode: https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2017/el_gobierno_miente.pdf

[54] Artículo de prensa publicado el 8 de junio de 2017 en el Espectador. https://www.elespectador.com/noticias/educacion/gremio-de-maestros-arrecia-y-anuncia-acciones-para-hacer-sentir-el-paro-articulo-697451

Estado, a nombre de restablecer el orden público, hace uso de su "*fuerza de represión"* a través de otra institución pública: "El Esmad". Un organismo especial de la Policía Nacional "encargado del control de disturbios, multitudes, bloqueos, acompañamiento a desalojos de espacios públicos o privados, que se presenten en zona urbana o rural del territorio nacional"[55]. Dicha "*fuerza pública"* suele estar presente en las protestas sociales, gozando de la autoridad y de la legitimidad que le da el Estado para intervenir, cuando lo considere necesario, arremetiendo físicamente contra los cuerpos de los manifestantes. Los agentes del Esmad están entrenados y equipados para el arremeter, corporalmente, a los ciudadanos civiles, tal como lo respaldó expresidente de Colombia, Juan Manuel Santos:[56]

> Se requieren personas de temple, personas fuertes, personas con nervios de acero, pero con el corazón ardiente por el amor a su institución y a su patria para cumplir bien ese indispensable deber de preservar el orden público en todas las zonas y territorios del país. (citado por Temblores ONG, 2019, p.25)

El uso desproporcionado de esta fuerza pública, lo vivenció una docente en la marcha del 9 de junio cuando "el ESMAD arremetió contra los profesores por querer llegar al aeropuerto de la ciudad". En su objetivo de disolver la masa de la protesta, el Esmad atacó directamente a sus células: los cuerpos de los profesores. El cuerpo aparatoso del *Esmad* y el cuerpo del docente se ponen en contacto en la fuerza disuasiva: el primero, más máquina que humano, armado[57] y entrenado para atacar; el segundo, más vulnerable, entrenado solamente para enseñar. Sin embargo, ante dicho aparato de disuasión, la docente se mantuvo en "pie de lucha", como acción de resistencia; no obstante, su cuerpo sufrió las contingencias de dicho impacto.

---

[55] Creado en 1999, el *Escuadrón Móvil Antidisturbios* (ESMAD) es una unidad especial de la Policía Nacional de Colombia. https://www.policia.gov.co/especializados/antidisturbios

[56]Presidente de Colombia (2010 – 2018). Ganador del Premio Nobel de la Paz (2016).

[57] Los uniformados del Esmad utilizan medios Técnicos o coercitivos para hacer el uso legal y adecuado de la fuerza en el control y manejo de multitudes y disturbios como casco y escudo anti-motín, escudo blindado, Bastón Tonfa, el equipo de protección, vehículos blindados antidisturbios y tanquetas lanza agua. Tomado de https://www.policia.gov.co/especializados/antidisturbios/medios-tecnicos

Ilustración 14. Escuadrón del Esmad.
(Temblores ONG, p. 33)

El Esmad de la Policía lanzó gases y agua a maestros que protestaban en la Calle 26. Pese al reclamo de los profesores, las autoridades argumentaron que se trataba de "mecanismos de disuasión" para evitar la invasión de los carriles tanto de Transmilenio como de los vehículos particulares".
(El Espectador, 2017)[58]

Durante este acontecimiento de disuasión, distintas emociones movilizaron el cuerpo de la docente para la acción. Al percibir la primera tanqueta lanza agua, el miedo aparece como un marcador sintomático (Damasio, 1999) que la alerta de la amenaza y el riesgo que representa para los participantes de la marcha. De modo que, contrario a lo esperado por el objetivo disuasivo, la docente se anticipa a los acontecimientos al preparar su teléfono celular para grabar las posibles agresiones y abusos del Esmad. Luego, la docente pasa del miedo pasa a la preocupación, cuando la tanqueta se mueve en dirección a los participantes -niños, estudiantes, mujeres embarazadas, profesores en condición de discapacidad, adultos mayores…-.

> *La tanqueta iba volteando y yo gritaba "no la dejen voltear", PERO los profes seguían caminando, algunos molestos y otros como si nada; caminé hasta la tanqueta y logré grabar al policía que daba la orden a quienes iban en el interior de la tanqueta. Casi la echan encima de quienes iban pasando.* ***(Corporrelato 10)***

La incomprensión de este acto disuasivo provoca la rabia en la docente, gritando en varias ocasiones, "es una marcha pacífica". La intervención del Esmad en la protesta vulneró el derecho a la protesta social como acto colectivo, pacífico y público; protegido por la Constitución Política de Colombia (1991) a través de los artículos: art. 37 derechos a la manifestación, art. 38 derecho a la libre asociación, art. 39 derecho a la constitución de

[58] Titular publicado el 9 junio 2017 en El Espectador. https://www.elespectador.com/noticias/bogota/esmad-de-la-policia-lanzo-gases-y-agua-maestros-que-protestan-en-la-calle-26-articulo-697661

sindicatos o asociaciones, y art. 20 derecho a la libre expresión. El Esmad "no puede sacar las movilizaciones de las calles" (Cerosetenta, 2019), lo que hace incomprensible la orden del policía para bloquear la marcha con la tanqueta.

> *De un momento a otro, cuando estaba cerca al policía exigiendo que tuviera cuidado, botaron desde la tanqueta un poco de agua, lo que me enfureció, ya no lo vi solo como la provocación y la amenaza sino con la firme intención de atacar sin importar quienes estuvieron allí.* ***(Corporrelato 10)***

Entonces, la sorpresiva acción del Esmad para obstaculizar con su ataque el deseo de la "marcha pacífica", poniendo en riesgo el bienestar de los participantes, enfada a la docente. El enojo como emoción violenta tiene como función "movilizar la energía necesaria para la acción motora requerida para la acción" (Rodriguez Hernandez et al., 2011, p.198). Esta excitación fisiológica, producto de la frustración de sus deseos, impulsa a la docente a confrontar la fuerza de la represión violenta policial del Estado con su fuerza humana: su cuerpo.

> *En ese momento solo pensé en bloquear el paso de ese aparato.*
>
> *Solo sentí agua sobre mí y un empujón para que me saliera…* ***(Corporrelato 10)***

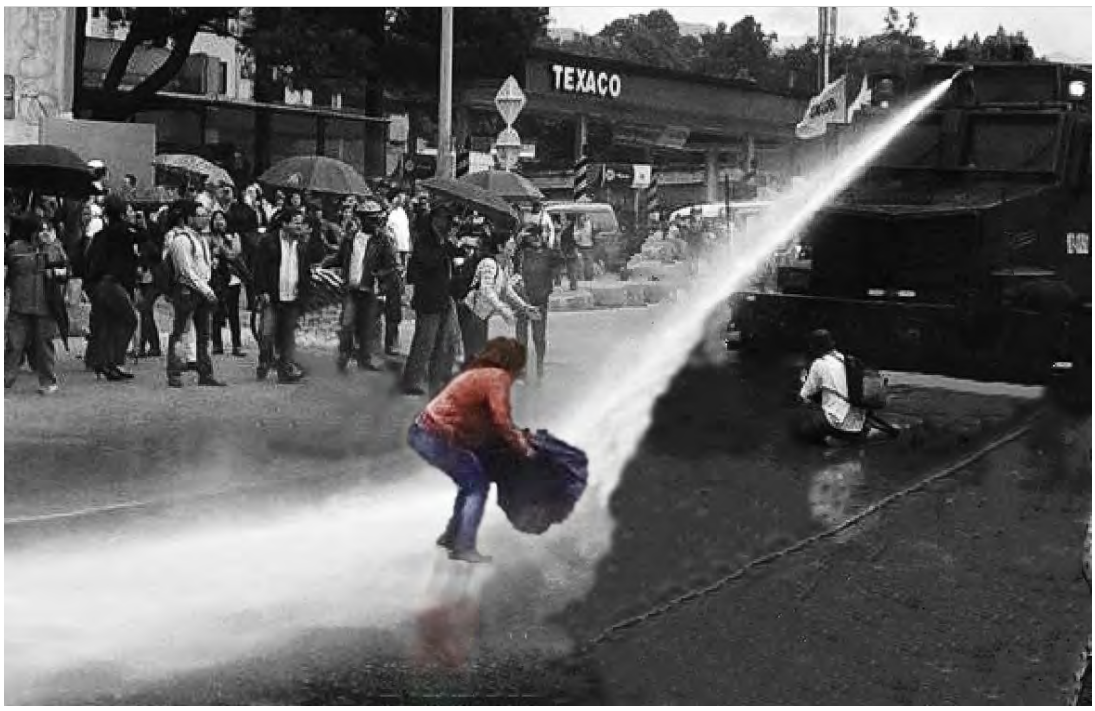


Ilustración 15. Arremetida del Esmad contra la docente

En su intento de bloquear la tanqueta, esta última dispara docenas de litros de agua, a gran potencia, que impactan contra el cuerpo de la docente y contra los manifestantes que acuden a socorrerla. Cuando algunas de las células han sido impactadas, las otras reaccionan en su defensa y protección gracias al sentir colectivo de la lucha que moviliza los afectos y las acciones de la masa. De ahí la necesidad del grupo o de la manada para sentirse y hacerse más fuertes, solidarios y resistente en la calle durante las protestas. Si bien la docente fue atropellada por un chorro de agua, esto no disolvió su fuerza; por el contrario, la docente continuó resistente y atenta al colectivo y a los acontecimientos, variando la intensidad de sus patrones emocionales que impulsaron sus conductas durante la protesta.

> *...me di cuenta de que otro profesor se había sentado con su bicicleta muy cerca de la tanqueta, me dio mucho miedo verlo ahí, pensé que podía pasarle algo terrible, así que opté por sentarme también [...] En un momento hicimos una cadena de solo profes mujeres; cuando llegó la personería avanzamos, pero nos gasearon a todos, incluyendo a dichos funcionarios (que en su mayoría eran mujeres).* ***(Corporrelato 10)***

De acuerdo con el *Manual de Autoprotección contra el ESMAD*, publicado por *Cerosetenta*[59] (2019), los abusos de fuerza de este escuadrón exponen a los manifestantes a lesiones graves, como la pérdida de un ojo y lesiones físicas causadas por las marcadoras de paintball, irritación en los ojos y vías respiratorias causados por los gases lacrimógenos, lesiones físicas por los ataques con agua o por los ataques corporales recibidos por los agentes del Esmad. De ahí las innumerables denuncias y críticas, nacionales e internacionales, ante el desmedido uso de la fuerza y de tácticas violentas para disolver las concentraciones. Tal como lo evidencia el informe elaborado por la *ONG Temblores* que reconstruye la memoria histórica de los crímenes perpetuados por el Estado a través del ESMAD[60].

> De esta forma, pudimos constatar que entre los años 1999 y 2019 el Esmad asesinó al menos 34 personas que, en su gran mayoría, tenían algo en común: eran personas que se encontraban en las calles ejerciendo su derecho constitucional a la protesta social. (Temblores ONG, 2019, p.15)

---

[59] Medio periodístico independiente creado por el *Centro de Estudios en Periodismo* (CEPER) de la Universidad de los Andes. https://cerosetenta.uniandes.edu.co/

[60] "Entre 1999 y 2018, las acciones del Esmad produjeron la muerte de 18 personas solo en Bogotá, según la ONG Paz y Reconciliación". (BBC News Mundo, 2019).

Ilustración 16. Agresiones del Esmad a maestros. Tweets publicados por la Revista Semana (09, junio, 2017)

Mercedes Pallares (2007) nos recuerda que la historia sindical del magisterio se ha escrito con la vida en la lucha. En su obra, *Obreros de la tiza*, sintetiza 30 años de hostigamiento del Estado contra la lucha sindical del magisterio. El excesivo uso de la fuerza pública contra los docentes ha marcado con sangre, violación de derechos e injusticias la memoria del Magisterio colombiano. Las marcas en su cuerpo dan cuenta de la inhumanidad del secuestro y de los seis meses de encarcelación injustificada, de los atropellos de los caballos de la policía en la huelga del 68, de la privación del derecho a la protesta establecido por el presidente Misael Pastrana (1970-1974), de las múltiples arremetidas contra las movilizaciones, del padecimiento por la muerte de sus colegas en la causa…, marcas que dan cuenta de los modos coercitivos "legitimados" por el Estado para silenciar y aplacar el Cuerpo Sindical del magisterio.

> El 9 de mayo de 2005 fue asesinado el profesor y líder sindical Jhon Smith Ruiz Córdoba, sindicalista perteneciente a la Asociación de Institutores del Cauca (Asoinca). Según el sindicato, Jhon había realizado un papel destacado en las movilizaciones lideradas por Fecode en el departamento del Cauca, motivadas por las inconformidades de los educadores ante el concurso docente convocado a principios de 2005. El líder sindical y social fue secuestrado el 6 de mayo y tres días después se le halló asesinado con señales visibles de tortura y con veintisiete impactos de bala en su espalda. (Fecode, 2019, p.38)

Por otro lado, el informe elaborado por la Comisión de Derechos Humanos de Fecode para la JEP[61] denunció que Fecode es la organización sindical en el país con más miembros víctimas de violaciones a los Derechos Humanos. Entre 1986 y 2010 se cometieron al menos 6.119 violaciones a la vida, libertad e integridad de los docentes sindicalizados por grupos armados ilegales, por la fuerza pública y por otros actores anónimos. Los casos evidencian 3.170 amenazas, 1.549 desplazamientos forzados, 49 atentados contra la vida, 78 desapariciones forzadas y 990 homicidios. La violencia contra el sindicato ha tenido como objetivo debilitar el tejido social, los procesos sociales, la capacidad y la acción del sindicato en la defensa de los derechos laborales del magisterio y de la educación pública.

> Sabíamos que nos acabarían a todos, o al menos a gran parte de nuestros líderes. Pero de cada muerto sindical resurgían tres voces más fuertes e indignadas para seguir en nuestra lucha, que no era otra que la defensa de la educación, la democracia y de nuestras comunidades[62]. (Fecode, 2019, p.3)

Terminada la jornada de protesta, la docente del relato no es la misma. Lo acontecido ha modificado la percepción de sí misma, de la protesta, del Esmad, del estado y de su profesión. Al considerar que "sus ideales valen más que su vida", dispuso el cuerpo al servicio del orden deseado, cuyo sacrificio y padecimiento poetizó la lucha. Los significados de dicha experiencia van y vienen entre el reconocimiento de una heroína, cuya hazaña de gran valor encarnó la lucha del magisterio, y una mártir que padeció la violencia del Esmad a nombre de la manada, de la marcha, del paro nacional y de sus ideales -así quedó evidenciada en el poema de un maestro-. No obstante, dicho sacrificio revela la vulnerabilidad del cuerpo, que no es nada más ni nada menos que la vulnerabilidad de la vida: la existencia humana.

Que me descuente
Que me descuente lo que quiera
Que me descuente
[…]
Pero que la imagen, la mera imagen

Llegué a casa y todavía no podía asimilar bien las cosas. No logré dormir bien, tenía las imágenes y sonidos retumbando en mi cabeza, pero ante todo en el corazón. No

[61] La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) es el componente de justicia del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición, creado por el Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional de Colombia y las Farc-EP. Su función es la administración de la justicia transicional para conocer los delitos cometidos en el marco del conflicto armado en el país. https://www.jep.gov.co/Paginas/Inicio.aspx

[62] Testimonio de dirigente sindical, Adida, Medellín, agosto 2010. Citado en el Informe.

La valentía, el gesto y la bravura
de esa mujer verraca de buzo rosa
que enfrentó al ESMAD perdure para siempre en mi memoria
como un sello divino,como una estampa gloriosa en la contienda.
Que me descuente lo que quiera el infame,
menos la memoria.

Albeiro Flórez Villa

comprendo cómo no se respetó una movilización pacífica en la cual había tantos niños y jóvenes. ¿Cómo me echaron una tanqueta y después de hacer una cadena de solo maestras (mujeres) una cantidad de gases y bombas? No sé qué sentimientos pueden describir todo lo que siento hoy.

En el cuerpo de la docente quedaron dos marcas de aquel inesperado y desagradable encuentro con el Esmad: la indignación, como un sentimiento intenso de enojo ante el exceso de fuerza del Esmad, y el coraje, como la fuerza de su voluntad para dar continuidad a los actos de protestas. Este tránsito de emociones vividas por la docente corresponde a lo identificado por Rodríguez Hernández et al. (2011) en los actos de protestas. Los afectos son vividos como "un conjunto de componentes básicos, tanto fisiológicos como conductuales y cognitivos, que pueden combinarse de múltiples formas, con distintos matices que las hacen más o menos similares entre sí". Un vaivén de emociones, sentimientos y sensaciones como medios de expresión y propulsores de la acción al valorar como positivo o negativo, reprochable y aprobable, deseado o indeseado, las acciones de los otros (p.199). De ahí que las emociones expresadas con mayor recurrencia en la protesta sean la alegría, la sorpresa, el coraje, el miedo y la tristeza; así como la desesperación, la decepción, el desánimo y la ansiedad. Y que los sentimientos más recurrentes sean el dolor, la molestia, el asco, el cansancio, el bienestar y la tranquilidad.

Podemos condesar lo dicho hasta aquí, que la docente enfrentó y padeció la violencia física cometida por su empleador (el Estado), a través del Esmad, en el contexto de la movilización social pacífica. Aquello evidencia que, si en la política educativa el docente tiene un valor para la sociedad, en el espacio público -en la calle- su cuerpo es vulnerable cuando decide protestar. A la profesora no solo la despojaron de todo valor docente, sino también de sus derechos ciudadnos en nombre de la defensa del "orden público, la propiedad privada y la seguridad nacional". Es claro que la vulneración de la integridad y de los derechos humanos son formas de persuasión que utiliza el Esmad en los actos de protestas del magisterio, al igual que con otros actores de protestas –campesinos, estudiantes, indígenas- (Temblores ONG,

2019). De modo que mientras el Esmad continúe interviniendo en las protestas del magisterio con los protocolos denunciados, protestar en el país expone un riesgo vital para los sujetos docentes.

> *Vivir sin ideales y no luchar por ellos no es justo.*
>
> *Vivimos en lo que he pensado y denominado una sociedad narcista que no le permite salir de su zona de confort, ver las injusticias y luchar por la dignidad.*
>
> *Lo mejor de esto es que estoy más fuerte, ni un paso atrás.*
>
> *A los niños y a los estudiantes se les respeta.*
>
> *Ayer fuimos un gran ejemplo para ellos.* ***(Corporrelato 10)***

6.8.3 "Aquí estoy… asumiendo la lucha y el paro del magisterio"

Levantado el paro de docentes, el *Cuerpo Político* tiene el deber de restablecer, continuar y garantizar la educación pública en la escuela. Aquello corresponde no solo con los acuerdos negociados entre el sindicato y el Estado, donde los docentes deberán reponer los días no laborados para recibir los salarios[63], sino también, con mayor fuerza, a su compromiso ético y político con el estudiante, la sociedad y su profesión: el mismo que alentó los ideales durante la protesta. De modo que la temporalidad del cese de actividades debe ser restituida, de manera significativa, en la escuela para legitimar la acción política del magisterio.

> "Los maestros en todos los paros hemos hecho reposición del tiempo y mucho más en este. Nosotros tenemos una responsabilidad con los estudiantes, tenemos un principio ético y siempre le hemos cumplido a la sociedad, a los niños y a los estudiantes. Desde luego que lo vamos a hacer"[64]

Esta restitución requiere de la reorganización del calendario escolar para proponer jornadas y horas extracurriculares que respondan a las necesidades del currículo escolar. De

---

[63] El 08 de junio de 2017 el presidente de Colombia Juan Manuel Santos anunció que los maestros deberán reponer las clases para recibir el salario de los días no laborados. El espectador (2017), artículo de prensa. https://www.elespectador.com/noticias/educacion/gremio-de-maestros-arrecia-y-anuncia-acciones-para-hacer-sentir-el-paro-articulo-697451

[64] Respuesta del señor Carlos Rivas, presidente de Fecode 2017, a la solicitud del presidente Juan Manuel Santos.

ahí que los docentes acuerden laborar los fines de semanas, días feriados, extender las horas laborales o trabajar semanas siguientes a la fecha inicial de finalización del año escolar. Estas proposiciones exigen un "sobre-esfuerzo" de las dimensiones de la corporeidad que se ponen en tensión con la organización de la vida subjetiva, familiar y social de los docentes. Lo negociado en el paro, al tomar cuerpo en la escuela, se expresa emocionalmente de diversas maneras, entre los docentes que celebran los logros de la lucha y los que expresan el descontento y la fatiga, al interpretar la restitución temporal como un castigo al *Cuerpo sindical* que trabajó en la lucha. De ahí que observemos en las escuelas a los docentes trabajando malhumorados, desmotivados, buscando excusas para eludir los acuerdos… incluso, "maldiciendo" el paro.

Sin embargo, este es el precio de la lucha. Las acciones del *Cuerpo sindical* son políticas porque son voluntarias, performativas, tienen objetivos sociales y colectivos, que escapan del contrato temporal de su patrón y del control y poder que tiene éste en las acciones de los y las docentes. De ahí que la lucha no es en la escuela sino en la calle, y que el patrón se sienta expuesto, denunciado y presionado públicamente; al punto de considerar más fácil la utilización de la fuerza pública para inhibir, reducir y callar la protesta, en lugar de negociar. Por otro lado, la restitución de la temporalidad escolar está aferrada firmemente a los ideales de la lucha del magisterio en la defensa de la educación pública y al derecho de la educación. Por lo tanto, la restitución de la temporalidad pedagógica es necesaria para no teñir, socialmente, la fuerza y la acción política del gremio; y, también, para evitar que las acciones del *Cuerpo sindical* estropeen, de manera pragmática, el ideal de la defensa de la educación pública en la escuela.

Así que, para lograr una restitución significativa del proceso escolar, el docente debe estar dispuesto a remediar la temporalidad de la acción pedagógica. Una actitud cuya voluntad, motivación y compromiso dispone el cuerpo para dar continuidad al proceso escolar en la interacción pedagógica. Podemos observar rasgos de esta disponibilidad en los relatos de la docente que participó en el paro del magisterio. El primero, al estar en la escuela trabajando con entusiasmo en un día feriado, sin permitir que la vigilia de la noche anterior, por contingencias familiares, sea un pretexto para estropear la reivindicación escolar de sus estudiantes.

Aquí estoy, trabajando un lunes festivo…
Asumiendo la lucha y el paro del magisterio.

No me duele, no me arrepiento;
Aunque me siento con un poco de sueño, tengo la suficiente energía para llevar la jornada cómodamente.
Cada vez me convenzo de que estoy en lo mío. ***(Corporrelato 16)***

Cuando la maestra dice "Aquí estoy", está reivindicando-*se* el C*uerpo docente* en la escuela, al tiempo que, está asumiendo la deuda legal, moral y ética del *Cuerpo sindical* con la comunidad escolar, al retomar, reparar y dar continuidad al proyecto educativo. De modo que la dimensión política/sindical del docente no representa un obstáculo para la dimensión pedagógica. Esta disposición la podemos ver, nuevamente, en el comportamiento de la docente, al priorizar la recuperación del proceso escolar sobre su salud.

Hoy me siento muy indispuesta.

Anoche tuve fiebre, vómito causado por la migraña y dolor abdominal.

...Sin embargo, por lo sucedido con el paro, no me siento tranquila para salir incapacitada. ***(Corporrelato 16)***

Entonces, el "estar ahí" en la escuela es la respuesta de reparación pedagógica a la ausencia del cuerpo del docente durante los actos de protestas. Esta reparación no se reduce a una reposición de horas no laboradas por trabajadores estatales que temen al descuento salarial, desde una interpretación funcionaria del rol docente (Bustamante Zamudio, 2012); más bien, desde la experiencia de la docente, lo que consideramos como una disposición profesional del sujeto docente para reparar el quiebre temporal y pedagógico del cese de las actividades escolares, para dar continuidad al pacto educativo. Dar continuidad al compromiso educativo en el aula, evita que los estudiantes no sean, en términos pedagógicos, castigados por las acciones del *Cuerpo sindical docente*. De esta manera, la comunidad escolar comprenderá que la ausencia del cuerpo del docente en la escuela es necesaria para defender la educación pública -de la cual todos son beneficiarios-, y que su regreso es necesario para restablecerla y continuarla.

A modo de cierre, el performance del Cuerpo sindical de los docentes no termina con el cese del paro, ni con su ausencia en las calles. Así como inició en la escuela, terminará en ésta, al volver al aula -su hábitat natural- con la victoria de su lucha, dispuesto a reparar y continuar la acción educativa. No obstante, su lucha será reconocida y valorada por la

comunidad escolar después de saldar su deuda temporal: el derecho a la educación de los estudiantes.

6.8.4 Discusión

Los docentes colombianos al servicio del Estado han representado un sector gremial organizado cuya lucha sindical ha demostrado su capacidad de movilización en la defensa de sus derechos como trabajadores de la educación, la defensa de la educación pública y en la dignificación y valoración de la profesión. Acciones que los han reconocido socialmente como actores políticos en la historia de la educación colombiana (Bocanegra, 2008). Por lo tanto, hemos denominado *Cuerpo sindical* a la encarnación de esta estimación política sindical del gremio, de manera individual o colectiva, vivida en el espacio público y de modo efímero, pero diacrónico en la historia de la lucha sindical. Este cuerpo es percibido en el cese de actividades educativas, en las movilizaciones en la calle y en los distintos actos de protestas del magisterio. Su majestuosa fuerza física es la masa y la actitud de resistencia en el espacio público, movilizada por causas, afectos e ideales en común.

> Los derechos no se mendigan, se conquistan, es la más sólida y humana consigna entre las que alentaron al gremio magisterial en el sostenimiento de sus históricas lides sindicales. (Pallares de Valbuena, 2007)

El *Cuerpo sindical* al vivirse de manera individual y colectiva, sus marcas dan cuentan de la experiencia subjetiva y de la experiencia colectiva del gremio docente. La primera está referida a lo vivido por el sujeto docente en su lucha biográfica, sujeta a su historia de vida profesional, a sus motivaciones y compromiso con el gremio. Sirva de ejemplo el cansancio, el dolor de espalda, coxis y pies; así como la tristeza, la indignación… y las imágenes y sonidos que retumban en la cabeza en los relatos de la docente. No obstante, estas marcas suelen ser compartidas por el colectivo cuando se ha participado en los mismos acontecimientos. De ahí que se pueda hablar de emociones y sentimientos y de lesiones físicas y sicológicas en los actos de protestas.

La segunda está referida a las marcas de la lucha histórica del gremio sindical, las cuales dan cuenta de los sacrificios y de los padecimientos vividos por los docentes en el pasado para crear las condiciones que sostienen el presente de la profesión y de la educación pública. De

ahí que los relatos de las protestas del siglo anterior narren la "odisea sindical" en la gloriosa reivindicación del magisterio.

> Los líderes de aquellos tiempos llevaban la suela gastada de recorrer a pie las escuelas para procesar huelgas. Desde entonces hasta nuestros días, he visto cambiar las costumbres, descender el valor de la moneda, contaminarse las aguas; he palpado el mercadeo de los ideales, la negociación de la verdad, la mutación de valores personales; he llorado la desaparición y la masacre de muchos compañeros, he vivido la concentración multitudinaria de maestros engañados, he vivido también muchas veces la bondad y la belleza, pero nunca podré ver a un pueblo unido y derrotado. […] Retirarse de la lucha es morir antes de tiempo. Por eso vivo en ella. (Pallares de Valbuena, 2007)

Las marcas del *Cuerpo sindical*, tanto del sujeto docente como del gremio, nos permiten puntualizar en dos cosas. La primera, en la transmisión del legado sindical que se escribió con la vida en la lucha. La ignorancia de las marcas de las luchas vividas en el pasado, que han tejido el presente del gremio docente, imposibilita la encarnación subjetiva del *Cuerpo sindical* en los docentes nuevos, al carecer de significados para intervenir y transformar el orden de las cosas. Tal como lo ha remarcado Mercedes Pallares, "las nuevas generaciones del Magisterio encontraron todo hecho y no defienden las conquistas por cuanto no conocen el precio de la lucha con la que se obtuvieron (198).

La segunda, si bien el sacrificio y el padecimiento glorifica los logros y la lucha del magisterio, no podemos omitir la violencia histórica ejercida contra los cuerpos por sus agresores. Por un lado, los docentes como líderes sociales y sindicales han sido violentados por diferentes grupos armados en medio del conflicto social del país, lo que Fecode ha llamado "violencia antisindical" (Fecode, 2019). Por otro lado, el Estado está incluido en las cifras de esta violencia, al legitimar "modos de persuasión violentos" en las protestas a través de la fuerza pública como el Esmad. De modo que en la actualidad, aunque se goce del derecho a la protesta pública, protestar conlleva un cierto riesgo para la integridad de los docentes manifestantes.

En los sectores de mayor vulnerabilidad en el país, la violencia "antisindical" ha provocado el miedo y la desconfianza en la participación sindical, quebrando el tejido social y limitando la capacidad de la acción sindical. Incluso, los familiares de las víctimas han acusado a los sindicatos como los responsables de las muertes y de las desapariciones, "normalizando

el hecho de que los sindicalistas en Colombia son perseguidos y asesinados por su labor" (Fecode, 2019, p.21). Aspecto que se vuelve relevante ante el 94% de impunidad que niega el derecho a la justicia y la verdad. En consecuencia, el magisterio ha tenido que sostener su acción sindical en medio de su condición de vulnerabilidad como acto de resistencia ante la amenaza de su exterminio.

Por otro lado, Mercedes Pallares (2007) ha elogiado tres décadas (1959-1989) de lucha sindical del Magisterio cuyas conquistas han sido la base de la actual estabilidad y remuneración laboral de los docentes y de la educación pública. No obstante, reconoce que después de los años 90s el sindicato cambió el discurso por un "carácter lucroso de desarrollo empresarial que desecha el sindicalismo clasista, y se implanta la politiquería y el clientelismo" (p.35). Un ejemplo de dicha situación fue el enfrentamiento interno en las elecciones a la directiva de Fecode de 1998, porque Tarcisio Mora, ganador de las elecciones, acusó a Boris Montes y al senador Jaime Dussán de haber "hipotecado" Fecode al gobierno y de haber utilizado el poder y la fuerza sindical para el beneficio político del actual senador[65] (El Tiempo, 1998). La percepción de la politiquería y el clientelismo en el movimiento sindical es otro factor -interno- que quiebra el tejido social y la fuerza sindical, al ponerse en duda la causa de la protesta y el compromiso honesto de los líderes sindicales con la masa. De modo que la indignación y la desconfianza tiña el sentir del gremio ante el intolerable manoseo de la lucha histórica por beneficios personales.

> Siempre hay intereses personales. Cuando algunos llegan a Fecode, ya es mirando a ver cómo llegan a senadores, porque saben que tienen su fuerte político, los maestros lo respaldan.[66]

Para concluir, por más de 60 años, ha sido el *Cuerpo Político del Magisterio* quien ha gestionado las actuales condiciones laborales que gozan los docentes en el país, así como el veedor de la educación pública colombiana. Por más de 60 años, ha sido el cuerpo en su performance quien ha expuesto públicamente las necesidades y la tragedia, el padecimiento y el sacrificio, la fuerza y el poder del magisterio, al demandarle al Estado la reparación de su

---

[65] Artículo de prensa, El tiempo (1998). Recuperado el 20 de abril de 2020 de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-842397

[66] Entrevista al sindicalista Jairo Rodríguez, elaborada por Miguel Venegas Sánchez. Recuperado el 20 de abril de 2020 de https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/fecode-una-historia-de-luchas-y-conquistas

injusticia. Más de 60 años de luchas en la calle, donde lo discursivo es objeto de la negociación, pero el cuerpo es la capacidad y la fuerza de la presión. Por lo tanto, el legado del sindicato no solo lo compone la lucha y sus conquistas, sino también las marcas que han escrito la historia sindical con el cuerpo y la vida.

La transmisión del legado a los nuevos concede la memoria del *Cuerpo sindical* para su encarnación, la cual implica la agencia, la potencia y la resistencia, tanto del sujeto docente como de la masa (Martínez Pineda y Cubides, 2012). Dicha encarnación garantizará la vigencia de las conquistas alcanzadas y la continuación del legado, renovándose con cada generación. No obstante, en las actuales condiciones sociopolíticas del país; el poder de acción de la masa sindical está inscrita en un campo de fuerzas: será una amenaza para la oposición "antisindicalista" y una seducción para la politiquería y clientelismo. Factores externos e internos que deberá resolver el colectivo para mantenerse en la lucha.

6.9 Resultado creativo: Corporrelatos de experiencias docentes (Libro ilustrado)

Si las compresiones analíticas del cuerpo del docente son los aportes teóricos, el libro ilustrado es el aporte creativo que responden al segundo objetivo general: configurar las cualidades y los significados de las experiencias narradas de ser cuerpos docentes en un libro ilustrado. El proceso creativo inició con la creación de los corporrelatos, como producto de la inteligencia narrativa, para configurar la experiencia viva del cuerpo. Las ilustraciones, por lo tanto, son re-configuraciones poéticas de la experiencia narrada. Estas fueron concebidas en una experiencia de Triangulación que puso en contacto interpretaciones, sentimientos, pensamientos, sensibilidades e imágenes del investigador, del docente narrador y de la artista ilustradora, para ser sintetizadas en formas estéticas (ver proceso creativo en el capítulo 4.2.6).

En esta etapa, la ilustradora Diana Otálora Barreto ocupó un lugar central, al dar forma visual a las cualidades de las experiencias narradas sobre el cuerpo docente. Otálora es docente de artes plásticas de la Secretaría de Educación de Bogotá, de modo que conoce el mundo profesional en carne propia, lo que le permitió una comprensión más amplia y empática de las experiencias narradas por los docentes. Además, participó en la creación de sus corporrelatos, con su propio estilo creativo, lo que le permitió comprender el proceso metodológico de la investigación-creación narrativa. Con las ilustraciones, Otálora propuso formas sensibles de acercarnos a la realidad docente, produciendo un pensamiento que engranó lo narrativo, lo teórico y las discusiones en el gesto gráfico.

Del mismo modo, reconocemos la profesora Marimar, el profesor Mejía, la profesora Isabel, la profesora Conny, la profesora Katherine, la profesora Alejandra, el profesor Neto y la profesora Frida como los autores de los corporrelatos. Sus experiencias narradas fueron fuente para las comprensiones analíticas y la creación de las ilustraciones sobre los cuerpos docentes.

El resultado creativo de esta experiencia de investigación-creación narrativa es un libro ilustrado que reconfiguró de modo poético las experiencias vivas de los cuerpos docentes. En sus páginas, se han configurado las 30 experiencias del cuerpo del docente a través de corporrelatos ilustrados, ordenados en ocho compresiones del cuerpo del docente y articulados por un hilo narrativo. El libro ilustrado es un todo, una comprensión de experiencias vividas

transformadas en configuraciones trascendidas (Manen, 2003) que dan cuentan de las contingencias vividas en el rol docente.

Desde Ricoeur, podemos decir que el libro ilustrado es el punto más inteligible en la circularidad mimética de la experiencia viva del cuerpo. Desde Eisner (1998), el resultado de un "proceso de interpretación, de reconstrucción y reconstitución de la experiencia a partir de lo que la origina" (p.40). Dado que el saber del mundo empírico es cualitativo, toda investigación y creación artística son también cualitativas, al tener su referencia en la experiencia humana. De modo que, el libro ilustrado toma relevancia en la investigación en su función de expresar los significados de la experiencia vivida, es decir, cumplió con la tarea de re-presentar lo que hemos conocido sobre el cuerpo del docente a través de la narrativa. Este acto de re-presentación está determinado por dos factores fundamentales: la forma de la representación utilizada y el caparazón conceptual: el contenido de la experiencia.

Susanne Langer considera que en estos modos de re-presentación, el arte no representa como lo hace la ciencia, sino que utiliza símbolos presentativos para crear formas que expresan o presentan directamente "la cualidad de la experiencia que el autor o el hablante desean comunicar; aquí es donde la tarea se convierte en artística" (1942: en Eisner, 1998, p. 48). De este modo, los símbolos artísticos son opacos, pues no los utilizamos para trasladarnos al referente, sino que ellos mismos son la fuente de la experiencia: obtenemos a partir de ellos los significados que muestran. De ahí que consideremos el libro ilustrado como compendio de formas que presenta directamente las cualidades y los significados de la experiencia de ser cuerpos docentes. De esta manera, el lector podrá ver y sentir la textura, el color y las formas de los acontecimientos que detonan la tristeza, el enojo, la frustración, el nudo en la garganta, el dolor … en la profesión docente, mientras sigue la temporalidad de la experiencia a través de la narrativa.

La ilustración y el corporrelato se articulan en el libro ilustrado como una síntesis de elementos heterogéneos, en estructuras espaciales y temporales, que hacen de cada experiencia corporal docente una historia completa y singular. Una interacción dinámica de lenguajes y significados que modela la experiencia del lector. Así experimentamos los rasgos de la temporalidad de la experiencia y los rasgos expresivos de las identidades narrativas de los cuerpos como un todo que amplía la experiencia comprensión del lector-espectador. El lector abre el libro y encuentra una realidad ilustrada de la condición docente. Una realidad que desea

comprender a través de la narrativa identificando los acontecimientos, las circunstancias, los agentes, las acciones, los medios que determinaron la experiencia corporal y el modo de ser cuerpo docente. Así mismo, el lector comprenderá el sentir individual de los cuerpos docentes: la intensidad del padecer en los acontecimientos escolares; y también comprenderá la responsabilidad de sus acciones al modelar la experiencia corporal de los otros en la autoridad docente, con mayor recurrencia en la de los estudiantes.

Para concluir, el libro ilustrado es fuente poética para aprehender la esencia de las experiencias vividas en el cuerpo docente. Reconocemos que el mundo de la vida de los docentes está mediado por el lenguaje narrativo y por las historias en las que nos encontramos enmarañados. Cuando alguien cuenta "eso que le pasó" y su historia toca nuestras "vísceras", nos podemos reconocer en su relato pasando el cuerpo por la consciencia. Esto acontece porque somos lectores, espectadores y personajes en las tramas de los otros; y los otros actuantes de nuestras propias tramas. En escenarios institucionales como la escuela, la experiencia si bien es particular, es también colectiva y compartida. Cuando alguien cuenta una historia verosímil con nuestra realidad docente, nos encontramos cara a cara con el cuerpo-que-somos, como el encuentro en el espejo. Podemos sentir su alegría, su tristeza, su temor o su vulnerabilidad como propia. Encontrarnos en el relato del otro permite reconocer las experiencias y las marcas en común de la labor docente. Por todo esto, el libro ilustrado es un regalo que aporta la tesis a los lectores del campo de la educación u otros, interesados por los conocimientos narrativos de la relación cuerpo y sujeto docente. Seguir (leer) el libro ilustrado no solo proporciona comprensiones de el modo como el cuerpo es vivido y significado en la profesión, sino también es una invitación metodológica para crear relatos sobre las "historias aún no contadas" de la profesión. Por todo esto, el libro ilustrado es fuente de conocimiento del mundo de docentes estatales de Colombia.

Ver resultado creativo en libro ilustrado adjunto.

7. Conclusiones

Hemos finalizado un proceso de investigación-creación narrativa que involucró ocho (8) docentes colombianos en la producción de un corpus narrativo de 30 corporrelatos, una docente artista en la creación de 30 ilustraciones, un diagramador del libro ilustrado y un docente artista-investigador encargado de gestionar las distintas acciones metodológicas del proceso de indagación y creación, para proponer comprensiones, narraciones e ilustraciones sobre el cuerpo del docente estatal en Colombia. Todo esto partió del presupuesto epistemológico sobre el carácter narrativo de la corporeidad propuesto en el marco teórico: para conocer algo del *cuerpo-que-somos* en el rol docente (Rico Bovio, 1998; Goffman, 1997), es preciso contar una historia (Bruner, 2003; Ricoeur, 2004, Bolívar, 2002). Contamos historias para dar cuenta de los modos como nos vinculamos corporalmente con el mundo, con los otros y con nosotros mismos.

En este estudio comprendimos el cuerpo del docente a través de los relatos de las experiencias vividas en el rol, reconociendo un cuerpo/sujeto (el cuerpo-que-somos) que vivencia distintas contingencias en el ejercicio de la profesión, factibles de ser configuradas a través de la narrativa, y que dan cuenta de una existencia particular en los marcos valorativos y narrativos de la profesión docente. En concordancia con lo anterior, propusimos una metodología de creación de narrativas desde el cuerpo para que los docentes participantes

recuperaran las experiencias vividas en la profesión, a partir de marcas en el cuerpo, en una historia completa y singular: el corporrelato. De este modo, el cuerpo del docente, como objeto de estudio y análisis en la perspectiva de la corporeidad (Bovio, 1998), se hizo inteligible a través del relato de su experiencia. Fruto de esta metodología es el corpus de 30 corporrelatos que fueron fuente para elaborar las ocho comprensiones analíticas sobre el cuerpo del docente estatal en Colombia y fuente para elaborar el libro ilustrado sobre las distintas experiencias de ser cuerpos docentes.

Entre los aportes de la investigación, podemos destacar que hemos abonado a la incipiente literatura sobre el cuerpo del docente, no solo en Colombia sino también en la literatura internacional, aportando ocho caracterizaciones para acercarse al estudio del cuerpo del docente y una propuesta metodológica narrativa para incentivar futuras investigaciones en el campo de la educación. Por lo anterior, las conclusiones de esta experiencia de investigación y creación narrativa sobre el cuerpo del docente están referidas a: 1) las comprensiones del cuerpo del docente como resultado analítico de la investigación, 2) las re-configuraciones poéticas como resultado creativo de la investigación, 3) las matrices narrativas que modelan el cuerpo en la profesión docente, 4) las bondades del corporrelato en la indagación de la experiencia del cuerpo, 5) la comprensión de la profesión docente desde las marcas en el cuerpo, 6) Modos de implementar la metodología del corporrelato, y, finalmente, 8) perspectivas para futuras investigaciones.

7.1 Las comprensiones sobre el cuerpo del docente

Para abordar la pregunta de la investigación-creación narrativa, el proceso estuvo orientado por dos objetivos generales. Uno de estos está relacionado con la producción teórica sobre el cuerpo del docente, producto del análisis hermenéutico de los corporrelatos: “proponer comprensiones sobre el cuerpo del docente a partir del análisis de las tramas narrativas de experiencias profesionales (corporrelatos) de docentes estatales de Colombia”. Por lo tanto, las comprensiones del cuerpo del docente son elaboraciones analítico-narrativas, resultados del proceso de análisis de los corporrelatos, que interpolan entre los significados de las experiencias particulares vividas los significados de las referencias (experienciales y teóricas) del mundo del investigador, para comprender amplia y profundamente las cualidades, los

significados y los acontecimientos que configuraron un modo de experienciar el cuerpo en el rol docente, como fenómeno vivido y padecido por los sujetos en la profesión. De este modo, hemos dado respuesta a la pregunta de la investigación al proponer ocho comprensiones analíticas sobre el cuerpo del docente a partir de los relatos de su experiencia:

¿Qué comprensiones del cuerpo del docente emergen de los corporrelatos creados por docentes estatales de Colombia?

1) La necesidad de encarnar una apariencia social de la profesión. Una síntesis de los significados entramados en los corporrelatos da cuenta de que el cuerpo es decisivo en la configuración del *Yo docente,* al manifestar la necesidad de encarnar una imagen social de la profesión para identificarse y ser reconocido por los otros como docentes. El cuerpo tiene que "parecer" para "ser" docente en el amplio abanico de posibilidades que ofrece la profesión, para negociar su rol social con los otros en los diferentes intercambios humanos que tienen lugar en el contexto escolar. Goffman (1997) ha denominado «fachada personal» a estos vehículos transmisores de signos que se identifican íntimamente con el actuante, al constituirse en parte de la dotación expresiva empleada -intencional o inconscientemente-, para escenificar un rol social ante una audiencia con la finalidad de convencerla de su actuación. Estos vehículos transmisores de signos pueden ser fijos o transitorios y variar o no de una situación a otra; tales como "las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes" (p.35). En consecuencia, los docentes gestionan su propia "fachada" personalizando los caracteres abstractos y generales de la profesión en su apariencia y aprendiendo los modales sociales de los cuerpos en el rol, para sostener y reproducir una imagen social e institucional del gremio. Para los docentes, del buen uso, cuidado y control de estos elementos expresivos del cuerpo dependerá el éxito del performance docente. En caso contrario, el sujeto se expone a la pérdida de su fachada docente y, con ella, la pérdida del reconocimiento y el respeto que los otros le puedan atribuir en el rol. Esta pérdida afecta el *Yo docente,* al desacreditarse las imágenes en torno de las cuales el sujeto forjó su personalidad al ejercer la profesión, con la posibilidad de sentirse profundamente humillado; de ahí las profundas marcas en el cuerpo. Por lo anterior, podemos decir que encarnar el cuerpo docente conlleva un saber (simbólico y pragmático) del lenguaje corporal del gremio que se aprende al interactuar al interior o en las fronteras del rol. De ahí que los docentes consideren

que no se nace con cuerpo de maestro, como algo dado por la vocación, sino que se aprende al ejercer la profesión.

Por otro lado, la experiencia de la encarnación de la apariencia social de la profesión es intensamente vivida en la clase con los estudiantes, con mayor ímpetu para los docentes novatos. Por este motivo, algunos docentes manifiestan un malestar de "exceso de presencia" (Pujade-Renaud, 2005), al sentirse rodeados y asechados ante la mirada permanentemente de los estudiantes. De ahí que los docentes utilicen distintas estrategias para mitigar la experiencia corporal como organizar los estudiantes en mesa redonda o en pequeños grupos, vigilar minuciosamente su performance y su apariencia, o aprender a interpretar el libreto de "un personaje llamado docente". Todas estas estrategias gestionan el malestar a favor de sí mismo, pues de la buena gestión del cuerpo y de la presentación del rol, los estudiantes reconocerán y tratarán al sujeto como docente, aceptando sus demandas educativas y participando en la co-construcción del ritual pedagógico.

2) El autoritarismo modela el cuerpo del docente. Una síntesis de los significados entramados en los corporrelatos da cuenta de que la autoridad es una cualidad significativa para los docentes e indispensable en la interacción pedagógica, cuya máxima expresión es vivida en la clase (Martuccelli, 2009, p.99). De su encarnación y reconocimiento depende el respeto y la gestión de las condiciones que favorezcan la interacción comunicativa en la enseñanza (Calderón, 2018). La autoridad es percibida corporalmente en quien sabe imponerse en la clase, dominarla, logrando que los estudiantes lo escuchen y lo respeten. Se evidencia en atributos como la presencia, la utilización del espacio, la fuerza de disuasión, el dominio de la voz y la mirada, el trabajo de tensión y la puesta en escena (Pujade-Renaud, 2005). Cualquiera que sea la forma en que cada uno la represente, el docente encarna y simboliza en su propio cuerpo una autoridad institucional (p.78).

Sin embargo, ante la crisis de la autoridad, los docentes tienen que construir cotidianamente la autoridad con los estudiantes (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2010, p.101). En los corporrelatos, los docentes dejaron entrever un modo de instaurarla y sostenerla a través del modelamiento de un Cuerpo Autoritario que privilegia la autoridad del viejo sistema vertical (Batallán, 2003). En este escenario, el cuerpo del docente inviste y sostiene su autoridad con "mano dura" y "paso firme" para hacerse respetable y respetado; aludiendo a la metáfora de la "jaula de leones" (Pujade-Renaud, 2005), en la que el domador (el docente) mantiene una relación de defensa y ataque con los "salvajes" (los estudiantes). Dicho

performance está caracterizado por la imposición, la violencia, la coerción y el castigo que ejerce el poder institucional sobre los estudiantes. El cuerpo autoritario promueve una interacción desde la violencia como práctica persuasiva en la formación y en la modelación de la experiencia pedagógica.

Por lo anterior, la autoridad de los docentes es un asunto de importancia reflexiva en la actual sociedad democrática y secularizada, y, por tanto, debería construirse con los estudiantes desde el saber y el afecto. Aquello implica no solo la competencia de un saber disciplinar y didáctico, sino también de un saber sicológico y social sobre el otro; en donde la interacción pedagógica -de cualquier tipo que sea- contribuya al acto educador, es decir, "en la formación de las subjetividades en y para la diversidad, la equidad y la generación de sociedades más justas y reflexivas de sus propias prácticas" (Calderón, 2018, p.155).

3) Cualidades maternales y afectivas que modelan los cuerpos docentes. Una síntesis de los significados entramados en los corporrelatos de los docentes da cuenta de que los afectos, como construcciones psicosociales, modelan los cuerpos de los docentes en el contacto con los estudiantes y en acontecimientos específicos. De ahí que la afectividad sea uno de los aspectos constitutivos de la actividad escolar y se exprese en innumerables actos en la interacción pedagógica. En los relatos de los docentes, el *Cuerpo Afectivo* se manifestó en su disposición de construir y sostener vínculos de afectos con los estudiantes para configurar ambientes de aprendizaje, modos distintos al cuerpo autoritario para convivir en la escuela y acompañar situaciones de calamidad para aliviar el dolor y proveer esperanza. De ahí que reconozcamos dos cualidades significativas del *cuerpo afectivo docente*: la disponibilidad y la permeabilidad. La primera relacionada con la actitud del docente en la interacción pedagógica, pues cada docente decide qué tanto y cómo se involucra en la interacción con los estudiantes. La segunda, relacionada con permeabilidad de los cuerpos docentes a las realidades de los estudiantes; pueden percibir su alegría, tristeza, frustración o dolor y, en respuesta, versen impulsados a hacer algo para aliviar el sufrimiento. De la misma manera, los estudiantes son recíprocos en estos vínculos afectivos. Por otro lado, el *cuerpo afectivo* se percibe con intensidad corporal en las docentes de primaria y preescolar a través de las cualidades maternales; pues la particularidad del mundo escolar de la infancia está atravesada por relaciones de tipo familiar, interpelando sus identidades (Batallán, 2003).

Sin embargo, algunos autores desconfían del uso excesivo del *Cuerpo Afectivo* en el aula, considerando que las relaciones de tipo familiares en la escuela representan un riesgo para

la dimensión pública de la autoridad docente y para la interacción pedagógica, al privilegiar los afectos, la lealtad personal y la añoranza de una "gran familia" sobre aspectos fundamentales de la educación: la enseñanza y el aprendizaje (Zamora, Cox y Meza, 2015). Otros afirman que los nuevos discursos centrados en el bienestar integral del estudiante han empobrecido la relación pedagógica por una relación de asistencialismo, tiñendo la tarea del docente, la cual debería estar relacionada con el saber y no con los estudiantes (Guillermo Bustamante, 2012). Desde otras perspectivas, el cuerpo afectivo del docente cobra sentido en la escuela pública latinoamericana para cuidar, proteger y enseñar a los estudiantes, en medio de las condiciones de precariedad y vulnerabilidad social en las que están sumergidas las familias. De ahí que las docentes de primaria sientan la necesidad de construir ambientes de aprendizajes cálidos y afectuosos para provocar una experiencia humana y educativa, totalmente distinta a la realidad social y familiar, en los estudiantes. En este objetivo, el cuerpo del docente adquiere un gran valor social y cultural.

4) Padecer la violencia de los colegas. Una síntesis de los significados entramados en los corporrelatos da cuenta de la experiencia de padecer el despojamiento de todo valor docente a mano de los colegas o superiores en las reuniones de profesores. En la escuela, la reunión de profesores es utilizada como ritual para proteger la imagen social de los individuos en el rol docente y reprender las irrupciones cometidas por un miembro del equipo. En el caso de la reprensión, la intención es salvaguardar la imagen de un miembro o del equipo, como "algo sagrada", a costa de la imagen del acusado. La experiencia corporal de este último es un acontecimiento público, vergonzoso, deshonroso y humillante: el poder burocrático institucional cae sobre su cuerpo, despojándolo de todo valor docente y humano. Quienes narraron este padecimiento declararon ser víctimas de este doloroso suceso, no merecido, donde las colegas o directivos utilizaron el poder institucional para castigarlos. Si bien no hubo ningún contacto físico, la fuerza emocional del discurso y la violencia simbólica azotaron el cuerpo, fracturando el *Yo docente*. De modo que los docentes afectados deben reconfigurarse entre el dolor, la desconfianza y el sentimiento de injusticia.

Hemos interpretado y ampliado los significados de esta experiencia corporal como la "pérdida de todo valor docente" en las interacciones cara a cara en la profesión. Para Goffman, "la sociedad está organizada sobre el principio de que todo individuo que posee ciertas características sociales tiene un derecho moral a esperar que otros lo valoren y lo traten de un modo apropiado" (1993, p.9). De modo que la imagen docente es una cosa sagrada que se debe cuidar, mantener y proteger. No obstante, como parte de este contrato social, los otros esperan

que el individuo se comporte y actúe como dice «ser» para tratarlo de la manera que se espera. De modo que una disrupción o una incoherencia en la actuación llevará al individuo a la "pérdida de su imagen docente" y, con ello, al despojamiento de la identidad social que se le había prestado (D'Angelo, 2016, p.395). En los relatos de los docentes, el modo cómo los colegas los despojaron de su imagen docente, como ritual de reprensión, fue un acto de violencia contra el yo docente que afectó las tres dimensiones de la corporeidad (Rico Bovio, 1998): las imágenes y significados de sí mismo en torno de las cuales se forjó su personalidad profesional (dimensión noogénica), la relación profesional con sus colegas y superiores (dimensión sociogénica), la experiencia de sentirse acongojados (dimensión biogénica). Cuando los sujetos pierden su imagen docente sienten que han perdido una parte o el todo de su dignidad en la profesión: un despojo violento que se siente y se talla en los órganos. De ahí que después de este acontecimiento, los docentes afectados no vuelven a ser los mismos, pues en su interior guardan las profundas marcas del acontecimiento que modelará su futura relación con los colegas.

Dada las graves consecuencias personales e institucionales de estas prácticas de escarmiento púbico entre docentes, es necesario transformarlas por prácticas más significativas para la experiencia profesional de los sujetos y para el funcionamiento institucional del equipo docente. Por ejemplo, la "colegialidad" (Morgade, 2009) es una alternativa de organización del trabajo entre colegas apoyado en premisas éticas y morales que valorizan la experiencia de los docentes. El conflicto institucional no se resuelve con la violencia ni con la amenaza, sino en la discusión de las razones que tiene los otros sobre un asunto laboral, en la expresión del mismo respeto entre todos los participantes y en la igualdad de oportunidades para alcanzar la estima social de la profesión.

5) Los docentes homosexuales: "masculinidades subordinadas" en la profesión. Una síntesis de las experiencias narradas por docentes identificados como hombres «gais» revela que el *sexo, el género y la sexualidad* son cualidades corporales de profundas valoraciones sociales en los contextos escolares y definitorios en las identidades de los docentes. A pesar de las posibilidades de sus configuraciones en las experiencias de cada persona, en la profesión docente aún se profesa un sistema de género social binario que privilegia la masculinidad hegemónica y la heteronormatividad (Preciado, 2011). De ahí que los relatos de los docentes homosexuales sean caracterizados como masculinidades subordinadas (Connell, 2003) en la profesión cuyas marcas han configurado su identidad y sus experiencias.

El miedo, como marca recurrente, modela el cuerpo de los docentes homosexuales y moviliza experiencias como: pensar en abandonar la profesión; vivenciar largos periodos de ansiedad e incertidumbre; mantenerse masculinizados socialmente para sostener la ilusión de heterosexualidad; realizar actos de autocensura de su identidad homosexual en clase, regulando el discurso pedagógico en favor de la heteronormatividad; entre otras. Si bien, estas prácticas pueden ser toleradas y vistas como habilidades para sortear contextos homofóbicos, también son expresiones de sufrimientos ante la desigualdad social y profesional. De ahí, las crisis de ansiedad y las valoraciones personales de que "ser docente homosexual no es tarea fácil".

Si bien mantenerse socialmente masculinizados, para silenciar la homosexualidad, funciona como estrategia de sobrevivencia, al mismo tiempo, el docente homosexual se involucra, sin desearlo, en una pedagogización del cuerpo (Morgade y Alfonso, 2008), como currículo oculto, que legitima la masculinidad hegemónica y la heteronormatividad como identidades "normalizadas" en la escuela y en la sociedad. Romper este contrato es hacer partícipe el cuerpo homosexual y/o afeminado en lo público escolar (salir del closet) para quebrar la creencia de la existencia de una masculinidad verdadera, única, fija y natural que regula el sexo, el género y la sexualidad de todos los cuerpos en la escuela.

6) Padecer la frustración pedagógica. Una síntesis de los significados entramados en los corporrelatos de los docentes da cuenta de la experiencia de frustración pedagógica como una carga emocional que indispone el cuerpo del docente en la interacción pedagógica, al perder las ilusiones que motivaban la acción en el aula: su sentido profesional. La frustración pedagógica se experimenta como el sentimiento de insatisfacción de las expectativas que configuraron los deseos, las imágenes, los principios y la acción pedagógica en la relación con los estudiantes cuyos resultados son proyectados en estos últimos; dado que los estudiantes son el objeto de trabajo de los docentes (Batallán, 2003).

En los relatos de los docentes, la frustración está relacionada con las expectativas de la acción docente para contribuir en la modificación del comportamiento y en el logro académico de los estudiantes, los cuales están determinados por el sistema de normas y valores del contexto escolar. De esta manera, la frustración está vinculada a los significados de la realidad escolar socialmente construida (Poblete Christie et al., 2019). Díaz Barragán (1995) describe otros factores que generan mecanismos de frustración en la dimensión pedagógica de la profesión docente: la dificultad que se le reconozca los resultados de su trabajo, la demanda constante de innovación y la excesiva movilización de emociones en la relación con los

estudiantes. Además, reconoce que los docentes realizan una magnitud de esfuerzos cotidianos que giran en torno a su compromiso con la tarea educativa; la cual les exige involucrarse de manera total, vinculando una serie de afectos con su proyecto de vida profesional (p.88).

El proceso de deterioro personal causado por la frustración pedagógica es comprendido en la literatura psicosocial como *malestar docente*, en el cual los docentes van expresando sus marcas corporales de un importante desgaste y sufrimiento laboral (Díaz granados, 2006). La frustración además de causar "una crisis de sentido" de la profesión, afecta la salud de los docentes al manifestarse en patologías como la ansiedad, la depresión, el estrés, la fatiga u otras somatizaciones.

7) Alteraciones en la salud y en el bienestar del docente. Una síntesis de los significados entramados en los corporrelatos de los docentes da cuenta de la importancia de la salud como un factor y valor indispensable para el desarrollo del sujeto docente en todas sus dimensiones. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la reconoce como un estado de completo bienestar físico, mental y social; de modo que comprendemos sus alteraciones no solo como afectaciones biológicas, sino también como afectaciones de la configuración total de la corporeidad (Rico Bovio, 1998). Las alteraciones en la salud indisponen el cuerpo para asumir los quehaceres docentes, generando irrupciones en la línea del trabajo pedagógico y en el mantenimiento de un «yo docente» deseado y coherente. En los relatos de los docentes, las enfermedades y los dolores, físicos y emocionales, desplazaron la disposición del cuerpo para ejercer las funciones docentes por otro estado fisiológico: el padecimiento. Una antítesis de la corporeidad deseada en la profesión.

La experiencia del dolor es el sentimiento recurrente y transversal en los relatos de los docentes cuya intensidad atrapa la consciencia hacia el interior del cuerpo, al sentirse como algo extraño que se introdujo en mí (Ahmed, 2015, p.58), pero es percibido en la superficie por los estudiantes y colegas. En los relatos, el dolor está asociado a enfermedades, al cansancio corporal, al estrés, a acontecimientos no deseados, disrupciones en la vida de los docentes que afectan la salud integral del sujeto y, de una manera u otra, amenazan la encarnación del "yo docente". Para los docentes narradores, el dolor intensificó el protagonismo del cuerpo en la configuración de sus proyectos de vida y en sus identidades docentes (Sparkes, 1996), pues la vulnerabilidad del cuerpo es la misma vulnerabilidad del sujeto docente, afectando los proyectos de vida y las identidades docentes como en el caso de las incapacidades o bajas por

enfermedades laborales. La calidad del desempeño pedagógico está sujeta, en parte, a la salud del sujeto que encarna la profesión.

8) El cuerpo sindical del magisterio. Una síntesis de los significados entramados en los corporrelatos da cuenta de la actividad sindical como una de las cualidades del magisterio colombiano. Un modo de organización y una práctica de protesta social y colectiva que tomó fuerza en los años sesenta dada las precarias condiciones laborales y salariales de los docentes; las prácticas corruptas, clientelistas y represivas del Estado; las ideas socialistas que atravesaban Latinoamérica; entre otras (González Blanco, 2017; Pallares de Valbuena, 2007). Desde entonces, la organización y la actividad sindical ha tejido la historia del magisterio colombiano en su tarea de defender la educación pública, la defensa de sus derechos como trabajadores de la educación, la dignificación y valoración de la profesión docente y los derechos de los ciudadanos.

Esta cualidad del magisterio colombiano ha teñido las identidades y las experiencias de los docentes del Estado. El sindicato, como colectivo organizacional, moviliza a cada uno de los docentes a la vida pública a través de los paros nacionales. El cuerpo del docente es percibido en el cese de actividades escolares, en las movilizaciones en la calle y en los distintos actos de protestas públicos. Su majestuosa fuerza física es la masa (miles de docentes conforman un gran cuerpo) y la actitud de resistencia en el espacio público, movilizada por causas, afectos e ideales en común. Por lo anterior, la experiencia en las protestas es tanto colectiva como individual; de ahí los relatos que narran en el cansancio, el dolor de espalda, de coxis y de pies; la alegría, el éxtasis, la tristeza, la indignación; las lesiones corporales de los enfrentamientos con las fuerzas del Estado (la policía, el ejército y el ESMAD); entre otras. Todas estas son marcas corporales de las experiencias de protestas que son resignificadas como marcas de la lucha sindical y construyen la historia del magisterio. Podemos reconocer en las narrativas héroes y mártires de la lucha sindical que narran los sacrificios, los padecimientos o las astucias vividas o las de otros, siempre por un beneficio social. De ahí que los relatos del siglo anterior sean narraciones épicas de una "odisea sindical" en la gloriosa reivindicación del magisterio: un legado que se escribió con la vida y con el cuerpo en la lucha.

El sacrificio y el padecimiento dan cuenta de la vulnerabilidad de la vida de los docentes líderes sociales y sindicales en el país. La Federación Colombiana de trabajadores de la Educación (Fecode, 2019) ha denunciado la violencia histórica ejercida contra los cuerpos de los docentes, líderes sindicales y sociales, a manos de los diferentes grupos armados y de las

Fuerzas del Estado. Esta última legitima los modos de persuasión violenta contra los docentes en las protestas. En la actualidad, aunque se goce del derecho a la protesta pública, protestar conlleva un cierto riesgo para la integridad de los docentes manifestantes.

7.2 Reconfiguraciones poéticas de las experiencias de los cuerpos docentes.

Si las compresiones analíticas del cuerpo del docente son los aportes conceptuales, del encuentro entre el mundo de los corporrelatos y el mundo del investigador, que responden al primer objetivo general de la tesis; las re-con-figuraciones poéticas son los aportes creativos, del encuentro entre el mundo de los corporrelatos y el mundo de los artistas, que responden al segundo objetivo general: configurar las cualidades y los significados de las experiencias narradas de ser cuerpos docentes en un libro ilustrado. De modo que, damos cuenta de distintos acontecimientos e intercambios humanos que modelan las experiencias de los cuerpos en la profesión a través de un libro ilustrado.

El libro ilustrado, producto creativo de la tesis, contiene 30 corporrelatos creados por los docentes participantes del estudio y 30 ilustraciones elaboradas por la artista-docente, Diana Otálora, en un proceso de triangulación de interpretaciones sobre los significados de las experiencias narradas (ver proceso metodológico, p.147). Consideramos las ilustraciones como el punto de mayor inteligibilidad poética en la espiral mimética (Ricoeur, 2004) de la experiencia viva del cuerpo del docente, al permitirnos comprender las cualidades del cuerpo vivido en el rol docente en las cualidades que componen la ilustración (Eisner, 1998). La ilustración propone una interpretación visual de los significados y cualidades narrados de la experiencia viva del cuerpo: una imagen que sintetiza el cuerpo vivido en el rol docente, ampliando las sutilezas de sus cualidades para contribuir en la experiencia de comprensión del lector. Si para un lector, las cualidades del cuerpo del docente no se distinguen con claridad en la narrativa, la ilustración contribuye en su visibilidad y en su comprensión gracias a que presentan de manera directa el referente del mundo vivido (Langer, 1942: en Eisner, 1998, p. 48). Por todo esto, el libro ilustrado informa sobre el mundo de los docentes en sus formas poéticas; un vehículo revelador para permitir a los otros ver y comprender las cualidades y los

significados de la experiencia de ser cuerpos docentes desde el "ojo ilustrado" de los creadores e investigador.

7.3 Las matrices narrativas que modelan el cuerpo en la profesión docente estatal

Las comprensiones sobre el cuerpo del docente, elaboradas a partir de los significados de las experiencias narradas por los docentes, dan cuenta de matrices socioculturales que configuran los cuerpos al determinar cualidades de encarnación en la profesión, producto de prácticas culturales, históricas y sociales relacionadas con la docencia. Algunas de estas matrices son objeto de problematización en las ciencias sociales, al considerar el cuerpo como un "blanco de la racionalización moderna, pues se convierte en el objeto de poder y del saber" (Turner, 1989, p.15); evidenciando el carácter fuertemente social del cuerpo de los y las docentes de Colombia vinculados con valores y prácticas que promueve la sociedad.

1) La masculinidad hegemónica y la heteronormatividad

El apartado "Ser un docente homosexual: "masculinidades subordinadas" en el rol docente" (5.4) evidencia que la matriz de la masculinidad hegemónica y de la heteronormativa, prácticas patriarcales que regulan los roles sociales por género en la sociedad (Turner, 1989), modelan el cuerpo y las experiencias de los docentes homosexuales en la institución escolar. La escuela como producto del proyecto moderno del siglo XIX configuró los cuerpos para hacerlos más dóciles, eficaces y provechosos, dando lugar a un "nuevo régimen de disciplina y control por medio del cual los cuerpos desviados y desocupados serían transformados, a través de la educación moral, en ciudadanos útiles" (Turner, 1989, p.15). Este nuevo régimen es construido en un sistema de poder universal patriarcal occidental que regula los roles sociales, las identidades sexuales, las emociones y la división del trabajo en una ideología de género que favorece la masculinidad sobre la feminidad. Esta ideología de género hegemónica funciona como un sistema que se inscribe socialmente sobre los cuerpos como "algo natural", en la cual ser hombre o mujer debe corresponder a ser masculino o femenino y atraerse sexualmente en lo opuesto (heterosexualidad) (Preciado, 2011). De modo que el régimen se ha reproducido en la sociedad y en la escuela a través de prácticas y relatos binarios sobre el ser

mujer y el ser hombre, el ser masculino y el ser femenino. De ahí que las experiencias narradas por los docentes gay (ser homosexual y afeminado, silenciar, evitar parecer gay…) no corresponden con las prácticas dominantes de los hombres (masculinidad hegemónica) y, por tanto, tengan la necesidad de masculinizar sus cuerpos con los relatos legitimados por la sociedad (estar en el closet). De ahí la condición de masculinidades subordinadas, ocupando la parte más baja de la jerarquía entre los hombres y asociado de manera simbólica con la feminidad (Connell, 2003).

2) Las representaciones del género en la interacción pedagógica: la mano dura y la mano blanda

En los apartados "El autoritarismo modela el cuerpo del docente para tratar con "mano dura" a los estudiantes" y "La afectividad: aspectos maternales y emocionales que modelan los cuerpos docentes en el contacto con los estudiantes", podemos observar matrices narrativas bien ancladas al lenguaje cotidiano en la profesión docente que definen los roles profesionales en relación con los roles de género de la vida cotidiana (Morgade, 2009). Tal es el caso de las cualidades maternales de las docentes de primaria y preescolar que configura los modos de relación con los infantes, estableciendo una frontera virtual para los docentes hombres en el cuidado de los más pequeños. De ahí que las docentes de primera infancia sean con predominio mujeres (Páez Martínez, 2008), y podamos ver el predominio de la masculinidad en otros escenarios de la profesión como en la educación física o en los puestos administrativos. Si bien la docencia es un trabajo predominante femenino (Morgade, 2009; Pinzón Varilla, 2017), en particular en los niveles de primaria y preescolar, en las prácticas abundan imágenes de sexualizadas que configura los cuerpos de los y las docentes en la profesión. Para Graciela Morgade, esto obedece a que la organización escolar corresponde a la organización de género hegemónica que modela nuestra vida cotidiana y los vínculos familiares. Es así como las cualidades maternales de la docente corresponden con las cualidades de la madre (el cuidado y lo doméstico), y la mano dura corresponde con las cualidades del padre (lo masculino, el poder, el dominio) como imagen del patriarcado en la familia. De este modo, la organización de los roles sociales y de los cuerpos que los encarnan han influido en la organización de los cuerpos docentes en la escuela; y aunque cada vez más observamos cuerpos que se resisten a estas configuraciones hegemónicas, el "cuerpo" sexuado de los docentes aún están influenciados en este marco de relaciones de poder. De ahí que podamos seguir sus rastros en los corporrelatos.

3) El sindicalismo y el rol de funcionario del Estado

Si hay algo que diferencia a los docentes del Estado de otros docentes, como por ejemplo los docentes de colegios privados, es la cualidad de ser funcionarios del Estado que se ha configurado desde una matriz narrativa sindical, como se evidenció en el apartado: "El cuerpo sindical del magisterio: un legado que se escribió con la vida y el cuerpo en la lucha" (5.8). Mercedes Pallares (Pallares de Valbuena, 2007) los denomina "Obreros de la tiza" cuyo legado narrativo da cuenta del nacimiento de la organización sindical del magisterio y de los hitos de la lucha histórica que han dado forma a la actuales condiciones laborales del magisterio colombiano. Estas narrativas han modelado un carácter de ser cuerpo docente colectivo, político y resistente a las políticas educativas, a los cambios de gobierno y a la violencia que ha configurado la historia del país en los últimos 60 años. Ser funcionario del Estado y sindicalista es una de las cualidades de los docentes del estudio.

4) El cuerpo del docente es objeto de un régimen médico laboral

Si bien los docentes han expresado lo importante de tener un bienestar integral y una buena salud para desempeñar con satisfacción las funciones docentes, el cuerpo enfermo es objeto de un régimen médico laboral que regula sus desempeños en la profesión. Aquello pudimos observarlo en los relatos de los docentes enfermos que revelan una institucionalidad para tratar los casos de enfermedad e incapacidad profesional de los sujetos docentes. Los docentes que padecen enfermedades asociadas a la profesión vivencian un proceso institucional que incide en su experiencia diaria. Ser desvinculados temporalmente de su trabajo, tomar medicamentos, asistir a terapias o ser internados en instituciones hospitalarias son prácticas que configuran no solo la experiencia, sino la identidad de los sujetos docentes. Esta experiencia se observa claramente en el apartado "Me he considerado muy fuerte, pero todo se estaba yendo al hueco" (5.5.3), en especial, cuando la docente narra su padecimiento emocional al psiquiatra, quien, al interpretarla en las matrices de su profesión, deduce que debe hospitalizarla, poniendo en tensión la narración de la docente (identidad narrativa) con el régimen médico, las matrices sociales y las estigmatizaciones que circulan sobre los docentes: "La idea de que "los maestros de Bogotá se están enloqueciendo" debido a las difíciles condiciones en las que ejercen su labor educativa ha aparecido en las noticias recientemente con mucha frecuencia (Díaz granados et al., 2006)". De acuerdo con Turner (1989), el cuerpo al ser blanco del régimen médico implica una forma de gobierno sobre el modo de vida de los sujetos por los cuales nuestros cuerpos son regulados y administrados en aras del orden social

establecido (p.15). La actitud de resistencia de la docente le permitió mantenerse en la autocomprensión de sí misma, rehusando al nuevo diagnóstico y a un posible modo de vida determinado por el régimen médico.

7.4 Las bondades del corporrelato en la indagación de la experiencia del cuerpo

El modo cómo se implementó la investigación – creación narrativa supuso un reto: consolidar la noción de corporrelato para caracterizarlo desde un orden epistemológico y metodológico. Por lo tanto, el corporrelato es una moneda de doble cara que considera el acto narrativo como un acto creativo, para recuperar la experiencia vivida a través de la configuración de la trama narrativa, y considera el relato como fuente de conocimiento de la experiencia subjetiva sobre del cuerpo. Esta particularidad del corporrelato hizo que la investigación fuera de carácter emergente; es decir, el investigador no puede elegir ni prever el corpus ni su contenido, sino que ellos devinieron de la metodología de creación. Por lo anterior, después de implementar la metodología del corporrelato en la indagación sobre el cuerpo del docente, reconocemos cinco bondades para tener en cuenta en futuras investigaciones.

1) El corporrelato hace del cuerpo y de la experiencia protagonistas de la narrativa. El acto de narrar está vinculado con la consciencia estimativa del *cuerpo-que-somos* en el rol docente lo que permite enfatizar en las cualidades del cuerpo y en los significados de la experiencia corporal. Por ejemplo, si narramos un acontecimiento que nos produce dolor, enfatizamos en su intensidad y en su presencia indeseada que afecta nuestro bienestar. El dolor no solo afecta nuestro yo deseado, sino que incide en la clase, en la interacción pedagógica y en la relación con los otros en el rol docente. De ahí que el dolor puede limitar o incapacitar al cuerpo del docente y hacernos comprender que el acto educativo, como acto performativo social, es un acontecimiento en el aula gracias al cuerpo del docente. El corporrelato, al enfatizar en las cualidades del cuerpo y en los significados de la experiencia vivida, hace inteligible el *cuerpo-que-somos* y el *cuerpo-que-vivimos, en circunstancias específicas,* a través del relato.

2) El corporrelato es una práctica creativa narrativa. El corporrelato partió de reconocer a los docentes como sujetos enmarañados en innumerables historias de la profesión en busca de relato y narrador (Ricoeur, 2006). Dichas historias son conocimientos empíricos de lo que significa encarnar la profesión. Por lo anterior, se propuso el corporrelato como una práctica creativa narrativa para recuperar las historias profesionales a través de la configuración de la trama narrativa. Un acto creativo, serio y placentero que utiliza el pensamiento narrativo (Bruner, 1996, 2003) para producir conocimiento sobre la experiencia del cuerpo en la profesión. En la práctica creativa, los docentes participantes crearon 30 tramas narrativas (corporrelatos) que contribuyeron al conocimiento de la experiencia profesional, muchas veces silenciada por el discurso dominante (Suárez, 2017).
3) El corporrelato contribuyó al conocimiento del *cuerpo-que-somos.* Para los docentes narradores, el corporrelato facilitó una experiencia de autocomprensión de 1. las circunstancias que han configurado sus experiencias corporales en distintos acontecimientos de la profesión, y 2. las acciones con las que han modelado la experiencia de los otros, como los estudiantes. El docente, al narrar el corporrelato, hace un ejercicio de interpretación de la experiencia vivida con las matrices narrativas de su cultura; de ahí que valore y asigne significados a las acciones de los otros y las propias. Cuando la experiencia vivida sale del yo y se pone en el mundo, se objetiva. Entonces, el docente tiene la posibilidad de comprender, con mayor profundidad, lo acontecido al seguir la lectura, repasar en sus significados y asociarlos con otras experiencias, acontecimientos y agentes, para ampliar la comprensión. La comprensión de sí le permitirá no solo reflexionar sobre lo acontecido y lo vivido, sino también en transformar las prácticas y los modos de ser cuerpo docente en la escuela. Este proceso de autocomprensión es significativo gracias a la identidad narrativa (Bruner 2003, Ricoeur, 2006) que da cuenta del *cuerpo-que-somos*. Tomemos un ejemplo de lo expresado por una docente en la etapa de devolución analítica[67].

[67] En esta etapa del proceso metodológico, se le compartió a los docentes participantes el análisis realizado por el investigador sobre sus corporrelatos. Luego, se discutieron las impresiones y las valoraciones del documento analítico y del corporrelato a treves de un encuentro virtual. Las valoraciones que se presentan corresponden a lo expresado por una docente participante sobre el apartado analítico: “El autoritarismo: la “mano dura” modela el cuerpo del docente en el contacto con los estudiantes”. Sesión del 09 de abril de 2020.

Comprendo que en clase mi cuerpo cambia, se vuelve distante […] son las circunstancias que motiva este cuerpo; no es siempre así. […] Cuando leo el corporrelato reflexiono sobre las circunstancias, cómo los estudiantes influyen en nuestros comportamientos […] ¿por qué hago esto o de esta manera?, ¿con quién he aprendido eso?, ¿dónde lo he aprendido?, ¿por qué lo hago?, ¿hay otras maneras de estar en el aula?, ¿este comportamiento tiene que ver con mi formación disciplinaria en la escuela?

Ha sido muy doloroso descubrir cosas de mi relación con mis compañeros y con mis maestros de infancia. Esto ha sido un ejercicio de pensarme: he aprendido inconscientemente cosas de otros maestros que no debería repetir, he asimilado que es la única manera de lograr la autoridad […] me molesta ver estas acciones agresivas en otros docentes, pero cuando yo las hago no me doy cuenta. Pero cuando hago este tipo de reflexión, me siento mal, incluso, alguna vez le llamé la atención a un estudiante y me miró como diciéndome: esa no es la forma. Me sentí mal. No es la manera de tratar a los estudiantes.

La experiencia de crear corporrelatos es personal, autorreflexiva y emocional. En términos de Sócrates, un fragmento de la vida del Yo de la docente examinada. Esta examinación de la vida se completó con la devolución analítica, que hizo el investigador de cada uno de los corporrelatos creados por los docentes, para dar cuenta de los modos de ser cuerpos en la escuela. El corporrelato está instalado en una práctica de creación, autoindagación y autocomprensión del *ser* docente desde la narración de la experiencia vivida.

4) Recuperó la experiencia viva del cuerpo docente (las historias aún no narradas en la profesión). La construcción de la trama, como imitación de una acción (Aristóteles, 1994, p.13), sintetizó los elementos heterogéneos y temporales que constituyeron los acontecimientos de la experiencia del cuerpo en una historia singular y completa. Esta maniobra de la inteligencia narrativa hizo el cuerpo del docente inteligible a través de la trama narrativa. De modo que el corporrelato cumplió con su tarea de recuperar las experiencias del cuerpo en el rol docente al aportar 30 narraciones que conformaron el corpus. De esta manera, los corporrelatos contienen un fragmento del mundo vivido de los docentes.

5) Ser fuente de comprensión de la experiencia del cuerpo en el rol docente. Para el investigador y la ilustradora, los corporrelatos fueron la fuente para comprender la experiencia vivida del cuerpo en el rol docente y proponer las comprensiones analíticas del cuerpo del docente y las re-con-figuraciones poéticas que sintetizan las cualidades y los significados de las experiencias narradas.

7.5 Comprender la profesión docente desde las marcas en el cuerpo

Utilizamos la noción de marcas en el cuerpo para situar en el cuerpo los rastros de los acontecimientos vividos en el rol docente. De modo que la marca corporal permitió a los docentes encontrarse con las historias aún no contadas de la profesión (Ricoeur, 2006), al evocar los acontecimientos que la causaron para propiciar un acto de pre-configuración que antecede el corporrelato. De ahí que la sensación del nudo en la garganta da cuenta de la experiencia de ser una masculinidad subordinada en el rol docente a causa de ser homosexual; la herida en el corazón da cuenta de la humillación vivida en la reunión de docentes a mano de las colegas; la frustración del primer día de escuela configuró el cuerpo de la docente de preescolar; la indignación y la rabia da cuenta del maltrato vivido en el paro de docentes a manos del ESMAD; los rastros de "la otra" dan cuenta de la encarnación del autoritarismo en la interacción pedagógica. Las marcas en el cuerpo fueron una ruta metodológica para conectarnos con las "historias virtuales" (Ricoeur, 2006) de la profesión y hacer inteligible el cuerpo en la narrativa; pues al contar "eso que me-pasó" y dejó una marca en mí (Larrosa, 2006, p.91), hacemos comprensible la experiencia del cuerpo a través de la narrativa.

7.6 Modos de implementar la metodología del corporrelato

Podemos sugerir dos modos de implementar la metodología del corporrelato para indagar por el *cuerpo-que-somos*. El primero referido a una perspectiva de autoindagación (Villalba, 2005), en la cual el investigador se considera como sujeto y objeto de estudio de su experiencia

corporal a partir de la creación de corporrelatos. El resultado de este proceso analítico y creativo es la revelación de las cualidades y los significados del cuerpo vivido, en una condición sociocultural determinada, desde una perspectiva biográfica.

El segundo, utilizado en esta tesis, está referido a la experiencia de co-indagación en la cual el investigador propone una pregunta o problema de investigación e invita a una población específica, relacionada con la condición corporal a indagar, para participar en la experiencia de creación de narrativas para recuperar experiencias vividas a partir de marcas en el cuerpo. Aquí el investigador acompaña el proceso de escritura y de autocomprensión de los participantes y, después, analiza los corporrelatos para proponer comprensiones sobre el cuerpo en el contexto de la indagación. El investigador debe lograr la articulación de las acciones del proceso creativo y del proceso analítico en un todo completo, singular e inteligible.

Nuestra experiencia involucró la participación de distintos actores cuyas acciones contribuyeron a consolidar el proyecto de investigación-creación: las directoras de tesis que acompañaron la reflexión en las distintas fases del proceso, los profesores creadores de corporrelatos, la profesora artista plástica que sintetizó las historias contadas en ilustraciones y el diagramador del libro ilustrado. La tarea del investigador consistió en configurar las distintas acciones y los distintos elementos heterogéneos que hacen de la investigación y la creación narrativa un todo, completo y singular. De ahí la necesidad de hablar desde un nosotros para reconocer estas acciones que dieron forma al proyecto.

7.7 Perspectivas y recomendaciones para futuras investigaciones

En este punto de culminación de la tesis, podemos señalar cinco (5) cualidades significativas de los resultados analíticos, creativos y metodológicos de la investigación para futuros investigadores o actores sociales interesados en dar continuidad al estudio y comprensión del cuerpo del docente.

1) Hemos abonado a la incipiente literatura sobre el cuerpo del docente, no solo en Colombia sino también en la literatura internacional, aportando ocho caracterizaciones para acercarse al estudio del cuerpo del docente. Sin embargo, deseamos subrayar que

estas comprensiones no dicen todo sobre la experiencia del cuerpo en el rol docente, sino lo que ha sido expuesto a luz de los corporrelatos de los docentes participantes. De modo que quedan abiertas como aspectos sobre el cuerpo susceptibles de ser ensanchados, profundizados, validados o cuestionados por futuras investigaciones en el campo de la educación u otras.

Así mismo, dejamos en claro que sobre el cuerpo del docente hay mucho que decir, mucho que narrar. Hay muchas historias aún no contadas, en busca de relato y narrador (Ricoeur, 2006), que pueden proveer otras comprensiones de la experiencia del cuerpo en la profesión. Por ejemplo, las historias de los cuerpos trans y en tránsito de la profesión, las historias que dan cuenta de la relación cuerpo y didáctica o las historias de las masculinidades en la profesión.

2) El estudio delimitó su aplicación con los docentes del sector estatal de Colombia, particularmente de la ciudad de Bogotá, de modo que las posibilidades de indagación sobre el cuerpo del docente aún son bastantes amplias en territorio geográfico (local, nacional e internacional), como en la diversidad de la condición corporal y social de los docentes. Por ejemplo, el cuerpo del docente del sector privado o de las zonas rurales son terrenos fértiles para comprender las distintas condiciones que configuran la diversidad de la corporeidad docente en Colombia.
3) Proponemos el Corporrelato, desde su fundamentación epistemológica, como una propuesta metodológica para indagar por el *cuerpo-que-somos* a través del proceso de construcción y análisis hermenéutico de la trama narrativa. Una experiencia creativa y analítica para que los futuros investigadores del campo de la educación, del campo de las artes u otros, lo implementen y lo enriquezcan en su pregunta por el cuerpo.
4) Consideramos la investigación-creación como innovadoras formas de crear, hacer y circular el conocimiento. En la cual, la actividad científica y la actividad artística se asume como un acoplamiento metodológico para ofrecer enfoques, procedimientos, herramientas y resultados diversos en la indagación de la experiencia humana. Por lo anterior, recomendamos continuar con el vínculo metodológico de *investigación-creación* para recuperar y comprender la experiencia humana, renovando las sedimentaciones metodológicas en el campo de la educación y consolidando la pertinencia de las prácticas artísticas en el terreno de la investigación.
5) Los resultados obtenidos dan cuenta de la profesión desde los sujetos que encarnan el rol docente, develando las matrices socioculturales, las prácticas y los acontecimientos que determinaron sus experiencias. Las experiencias narradas profundizaron en las

situaciones de padecimiento que incidieron en el bienestar y en el desempeño de las funciones docentes. Por lo anterior, consideramos que estos resultados contribuyen en la reflexión de las acciones que configuran la cotidianidad en la profesión, el mundo de la vida, proveyendo elementos para la formulación de políticas educativas (por ejemplo: la política de género), la implementación de prácticas institucionales de bienestar docente (por ejemplo: la reunión de profesores) y en la formación de los docentes noveles o en ejercicio.

Bibliografía

Albarrán, A. (2016). *El diario corporal docente: una herramienta de reflexión, autoconocimiento y mejora en la formación inicial del profesorado de educación física.* [Tesis inédita de pregrado]. Universidad de Valladolid, Palencia, España. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/21059

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones* (C. Olivares Mansuy (ed.)). Universidad Nacional Autónoma de México.

Álvarez Gallego, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de educación*, *22–23*. https://doi.org/10.17227/01203916.5196

Ánjel, J. G. (2004). El cuerpo, el mundo y la historia. *Educación Física y Deporte. Universidad de Antioquia*, *23*(2), 7–19.

Archila Neira, M. (2016). El Paro Cívico Nacional del 14 de septiembre de 1977. Un ejercicio de memoria colectiva. *Revista de Economía Institucional*, *18*(35), 313–318. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18601/01245996.v18n35.18

Arendt, H. (1993). La crisis de la Educación. Entre el pasado y el futuro. *Cuaderno gris*, *7*, 38–

53.

Arévalo Vera, A., y Hidalgo Kawada, F. (2015). Corporeidades docentes: un abordaje para aproximarse a las subjetividades del profesorado del sistema escolar chileno. *Revista Corpografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, *2*(2), 162–179. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.corpo.2015.1.a10

Arias Sandoval, L. (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, *2*(2), 32–57. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261

Aristóteles. (1994). *La Poética*. Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~encinas/Docencia/Aristoteles_Poetica.pdf

Arón, A. M., y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, *32*(3), 447–466.

Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Editores Siglo Veintiuno.

Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En *El análisis estructural.* (pp. 1–56). Centro Editor de América Latina. papers3://publication/uuid/E2F9BE97-1F67-4FF6-8670-BE5F65F57945

Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *8*(19), 679–704. https://www.redalyc.org/pdf/140/14001906.pdf

Benjumea Pérez, M. M., Castro Carvajal, J. A., García Franco, C. I., Trigo Aza, E., y Zapata López, M. M. (2005). Develando los sentidos de la motricidad en Colombia. *Educación Física y Deporte Unversidad de Antioquia*, *24*(1), 41–63. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2245324

Bermúdez Bolaños, C. M., Palacios Doncel, D. L., y Cálad Patiño, S. M. (2015). *Construir una Cultura de Paz desde la Política de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Contribuciones de la SED a una propuesta de Educación para la Paz*. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/595/1/Documento Paz-Version final 6ene %283%29.pdf

Bocanegra Acosta, H. (2008). Magisterio colombiano: organización sindical y actor político. Antecedentes históricos, 1934-1958. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, *29*, 35–60. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2041/1553

Bocanegra Acosta, H. (2009). Los maestros colombianos como grupo de presión 1958 - 1979. *Diálogos de saberes*, *30*, 61–88. https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.30.2009.2031

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *9*(2), 1–39.

Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus ?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4*(1), 1–26. http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bolívar Silva, O. D., Castro Cala, J., Díaz Romero, G. A., y Peñaloza Garzón, C. (2015). *Configuración de la corporalidad y corporeidad del docente en la regulación institucional del colegio y la universidad.* Universidad Pedagógica Nacional.

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa Editorial.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Bustamante Zamudio, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Revista Infancia Imágenes*, *11*(2), 87–97. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817199

Cabra Ayala, N. A., y Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. IDEP.

Calderón, D. I. (2005a). *Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas*. Universidad del Valle.

Calderón, D. I. (2005b). Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna. *Revista Enunciación*, 113–118.

Calderón, D. I. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y

formación de profesores. *Praxis y Saber*, *9*(21), 151–178. https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7174

Calvet, X., Argüelles-Arias, F., López-Sanromán, A., Cea-Calvo, L., Juliá, B., Romero de Santos, C., y Carpio, D. (2018). Patients' perceptions of the impact of ulcerative colitis on social and professional life : results from the UC-LIFE survey of outpatient clinics in Spain. *Patient preference and adherence*, *12*, 1815–1823. https://doi.org/10.2147/PPA.S175026

Cardona Villa, M. del S. (2005). *El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002* [Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7517/1/CardonaMorelia_2005_MovimientoPedagogicoLuchaSocial.pdf

Castillo Ballén, S. (2015). Modos de relación sintiente bocetos hacia una perspectiva del performance como ruta metodológica para la indagación de subjetividades. *Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas*, *10*(1), 131–152. https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.mrsb

Castillo Ballén, S. (2017). La performance como metodología política. Para el estudio de mujer y feminidades en Colombia: acción-agencia y transformación". En M. Martinez Thomas (Ed.), *Le théâtre appliqué : enjeux epistemologiques et études de cas* (pp. 145–171). Lansman Editeurs.

Castro Carvajal, J. A. (2004). Pedagogía de la Corporeidad y Potencial Humano. *Educación Física y Deporte. Universidad de Antioquia*, *23*(1), 7–17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2245324

Catalán Marshall, M. (2018). Docentes Abriendo las Puertas del Clóset : Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales / Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile Teachers Opening the Closet Door : Narratives of Resi. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12*(1), 57–78.

Cerosetenta. (2019). *Manual 070 de autoprotección contra el ESMAD*. https://cerosetenta.uniandes.edu.co/manual-contra-esmad/

Chirolla Ospina, G. (2007). Reseña de "Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí"

de Humberto Cubides Cipagaut. *Nómadas*, *26*, 241–243. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241023

Citro, S. (coord.) (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Editorial Biblos.

Confederación ACCU Crohn y Colitis Ulcerosa de España. (2019). *¿Qué es la enfermedad inflamatoria intestinal ?* https://accuesp.com/crohn-y-colitis/la-enfermedad/que-es

Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Constitución Política de Colombia, (1991). http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion politica de Colombia.pdf

Corrons, F., Emmanuelle, G., Gobbé-Mévellec, E., Lumière, E., Martinez Thomas, M., Mohring, A., Péran, B., Surbezy, A., y Yemsi-Paillissé, A.-C. (2017). De la critique des dispositifs à l'intermédialité pour approcher les productions artistiques : bilan des travaux du séminaire Intermedialidades. *Cartographier/mapping, Intermedialites*, *9*, 33.

Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores. Ética y Educación*. Editorial El Búho.

D'Angelo, V. (2016). La máscara que luego estoy siguiendo. Sobre la relación entre cuerpo y sujeto en la obra de Erving Goffman. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, *5*, 389–398. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268931

Damasio, A. R. (1999). *El error de Descartes. La razón de las emociones* (Tercera). Editorial Andrés Bello.

Díaz Barriga, Á. (2002). Los procesos de frustración en la tarea docente. *Revista Docencia*, *17*, 64–76. http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100729233046.pdf

Díaz Granados, S., González, C., y Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales, Universidad de Los Andés*, *23*, 45–55. http://res.uniandes.edu.co/view.php/513/index.php?id=513

Eisner, E. W. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

El Tiempo. (1998, septiembre 2). *Maestros gay se defendieron ayer en audiencia pública.*

https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-791613

Elvira Moriana, J. A., y Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *4*(3), 597–621.

Espot, M. R., y Nubiola, J. (2007). La autoridad del profesor en distintos entornos escolares : coeducativo y diferenciado. En E. Vidal y J. Camps (Eds.), *El tratamiento del género en la escuela, Actas del I Congreso Interna- cional sobre Educación Diferenciada* (pp. 323–340). http://www.mariarosaespot.es/pdfs/laautoridaddelprofesor.pdf

Fecode. (2019). *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010.* https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo veintiuno editores. https://virtual.konradlorenz.edu.co/pluginfile.php/82934/mod_resource/content/1/Michel Foucault - Historia de la sexualidad I - La voluntad de saber.pdf

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.

García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A., y Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, *13*, 223–256. https://doi.org/10.35362/rie1301143

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Editorial Tiempo Contemporaneo.

Goffman, E. (1997). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores.

González Blanco, D. L. (2017). *La Marcha del Hambre: Protesta social que hizo historia con las mujeres - maestras.* [Universidad Nacional de Colombia]. http://bdigital.unal.edu.co/59471/1/1013600157.2017 .pdf

González Calvo, G., y Martínez Álvarez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de educación física por medio de narraciones autobiográficas. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física,*

Deporte y Recreación, *15*, 35–40.

Gonzalez Perez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagogico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, *16*, 135–144.

Grupo de Memoria Histórica. (2013). Una guerra prolongada y degradada. Dimensiones y modalidades de violencia. *Informe General. Centro Nacional de Memoria Histórica*, 30–109. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-12-sept.pdf

Hernández Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En *Bases para un debate sobre investigación artística* (p. 99). Ministerio de Educación y Ciencia - España. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=12147

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, *26*(0), 85–118.

Herrera Beltrán, C. X., y Buitrago, B. N. (2004). Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, *21*, 69–80. https://doi.org/10.17227/01212494.21pys69.80

Lapponi, S. F. (2017). Las emociones en el profesorado: El afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educacao e Pesquisa*, *43*(3), 785–798. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, *19*, 87–112. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318

Lennon del Villar, O. (2008). La Interacción según Goffman. Implicaciones Educativas. *Revista Electrónica Diálogos Educativos.*, *15*, 39–61. http://www.umce.cl/~dialogos/n15_2008/lennon.swf%0A

León Paime, E. F. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Innovar: revista de ciencias administrativas y sociales, 19*(1), 91–110. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3654969

Litwin, E. (2012). Prácticas y teórias en el aula universitaria. *Praxis Educativa*, *1*(1), 10–16.

https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/168/162

Londoño Botero, R. (2010). *Caracterización de docentes del sector público de Bogotá - 2009*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Loreto Cid, M. (2014). Cefaleas, Evaluación y Manejo inicial. *Revista Médica Clínica Las Condes*, *25*(4), 651–657.

Macedo Rodríguez, A. (2008). La intertextualidad: Cruce de disciplinas humanísticas. *Xihmai*, *3*(5), 9. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953777

MacIntyre, A. (2004). *Tras las virtud*. A y M Gràfic.

Manen, M. van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Book S.A.

Marcos, M. del V. (2012). *Dimensión corporal de la profesión docente* (tesis inédita de pregrado). Universidad de Valladolid, Palencia, España. https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2072/1/TFG-L%20104.pdf

Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, *34*(3), 271–285. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003%5Cnhttp://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9515

Marrou, H.-I. (1985). *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Akal Editor.

Martínez Álvarez, L., y González Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, *18*(3), 259–275.

Martínez Boom, A., y Unda Bernal, M. del P. (2015). El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. *Revista Educación y Ciudad*, *5*, 86–99. https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/233

Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, *10*(33), 243–250. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf

Martínez Pineda, M. C., y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de educación*, *63*, 67–88.

https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1687/1631

Martínez Thomas, M. (2018). La Investigación creación en Francia: un debate abierto. En *Memorias de creación, Investigación-Creación* (pp. 19–25). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, *3*(1), 99–128.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador.

Mercedes, B., Cárdenas, M., Gamba, P. L., González, H., López, N. E., y Murillo, J. F. (1999). *Los maestros en Bogotá, espejos y reflejos. Imagen e identidad de los maestros y maestras de Santa Fe de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta - Agostini.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución No 09317. "Por la cual se adopta e incorpora el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y doscentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones.* (p. 120). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf

Montoya Betancur, J. A. (2016). *Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados* [Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8945/1/MontoyaJulieth_2016_MontoyaMestrosviolentados.pdf

Montoya Castillo, M. (2014). La fuerza del discurso epidíctico para motivar y tejer comunidad: el caso de profesores y estudiantes de primer semestre de la Universidad Distrital. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *16*, 233–259. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305732268008

Morgade, G. (2009). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación.* Confederación de Educadores Argentinos.

Morgade, G., y Alfonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad"*

a la disidencia. Paidós.

Moya Guijarro, A. J., y Pinar Sanz, M. J. (2007). La interacción texto /imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, *3*, 21–38. https://doi.org/10.18239/ocnos_2007.03.02

Nikolajeva, M., y Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, *31*(4), 225–239. https://www.researchgate.net/publication/226436120_The_Dynamics_of_Picturebook_Communication

Niño Morales, S., Castillo Ballén, S., Camacho López, S., y Gutierrez Castañeda, R. (2016). *Diálogos sobre investigación-creación. Perspectivas, experiencias y procesos en la Maestría en Estudios Artísticos Facultad de Artes ASAB*. Fondo de publicacuones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Noguera Fonseca, M. J. (2015). *Intercorporeidades Juveniles, Un estudio sobre los intercambios táctiles en el Recreo.* [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. http://hdl.handle.net/11349/7049

Osorio Bravo, F., León Corredor, O. L., Molano caro, G., Rocha Martinez, R., Lópes Reis, M., y Centeno Bravo, B. N. (2018). *Fundamento Conceptual Afectividad* (Proyecto A). Acacia Cultiva. https://acacia.red/udfjc/

Padilla, A., Gómez Restrepo, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella García, C., Caballero, A., Vives, N., Mora, L. S., Márquez, G., Prieto, y., Sandoval, N., Cotes, Z., y Hernández, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *38*(1), 50–65.

Páez Martínez, R. M. (2008). El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños. *Revista Iberoamericana de Educación*, *47*, 123–139. https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a06.pdf

Pallares de Valbuena, M. (2007). *Obreros de la tiza*. Gente Nueva Editorial.

Paquin, L. (2014). *Méthodologie de la recherche-création* (p. 30). Université du Québec. http://lcpaquin.com/methoRC/MethoRC_methodologie.pdf.

Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O. P., Blandón, A., y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta* (Número Primera edición). Fundación FES-Tercer Mundo Editores. https://doi.org/10.17227/01203916.5220

Pedraza Gómez, Z. (2004). Intervenciones estéticas del yo sobre estético-política, subjetividad y corporalidad. En M. C. Laverde (Ed.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas.* (Número September, pp. 61–72). Siglo Veintiuno.

Pedraza Gómez, Z. (2007). Perspectivas de los estudios del cuerpo en América Latina. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología*, 32–68. https://www.aacademica.org/000-066/1836%0AActa

Pedraza Gómez, Z. (2011). *Cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad* (2a ed.). Universidad de Los Andes.

Pedraza Gómez, Z. (2014). El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social. *Revista beroamericana. América Latina - España - Portugal*, *4*(15), 7–19. https://doi.org/10.18441/ibam.4.2004.15.7-19

Piccini, R. (2014). *Investigación basada en las artes. Marco Teórico.* Universidad de la República Oriental del Uruguay. https://doi.org/10.13140/2.1.1312.3520

Pinzón Varilla, H. L. (2017). *Narrativas de la identidad profesional docente en perspectiva de género* [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6414/1/PinzonVarillaHerminiaLuisa2017.pdf

Platón. (2018). *Diálogos IV. República*. Titivillus. http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Platon - Republica_0.pdf

Poblete Christie, O., López, M., y Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhe (Santiago)*, *28*(1), 1–14. https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126

Prats, J. (2013). *La dimensión corporal de la profesión docente.* [Tesis inédita de pregrado]. Universidad de Valladolid, Palencia, España. https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4812/1/TFG-L392.pdf

Preciado, P. B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Editorial Anagrama.

Propp, V. (1998). *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos, Editorial.

Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. L'Harmatta.

Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Doctorado Interinstitucional en Educación DIE.

Quintero Quintero, A. del P. (2014). *El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013* [Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6581/1/SofiaFernandez_2014_malestardocente.pdf

Ramírez Goicoechea, E. (2001). Antropología «compleja» de las emociones humanas. *Isegoría*, *0*(25), 177–200. https://doi.org/10.3989/isegoria.2001.i25.589

Redacción Educación El Espectador. (2017, junio 8). Gremio de maestros arrecia y anuncia acciones para ' hacer sentir el paro '. *El Espectador.com*. https://www.elespectador.com/noticias/educacion/gremio-de-maestros-arrecia-y-anuncia-acciones-para-hacer-sentir-el-paro/

Redacción El Tiempo. (2016, agosto 10). Así fue la marcha contra supuestos cambios en manuales de convivencia. *El Tiempo*, 1. https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/protestas-contra-cartillas-de-ideologia-de-genero-en-colegios-42293

Rico Bovio, A. (1995). Variaciones sobre el sujeto corporal del derecho. *Crítica Jurídica. Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho*, *16*, 213–222.

Rico Bovio, A. (1998). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Ediciones Abya-Yala.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (quinta). Siglo veintiuno editores.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador 1. *Ágora*, *25*(2), 9–22.

Rincón Flórez, D. O., y Bustos Rodríguez, S. (2017). *Intervención basada en mindfulness sobre los síntomas asociados al síndrome de Burnout en docentes de preescolar y primaria de*

un colegio público de la localidad de Kennedy en Bogotá [Pontificia Universidad Javeriana]. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21478

Rodríguez Hernández, G., Juárez Lugo, C. S., y Ponce de León, M. del C. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Interamerican Journal of Psychology*, *45*(2), 193–202. https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v45i2.149

Rodríguez, M., Arias, M., y Uria, A. M. (2015). El cuerpo del docente en las prácticas pedagógicas del nivel inicial . Revisión de la categoría de análisis disponibilidad corporal. *Ponencia presentada en las IV Jornadas nacionales y II Jornadas latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofia y Letras UBA, 25, 26 y 27 de Noviembre de 2014.* Asociación Argentina de psicomotricidad. https://www.aapsicomotricidad.com.ar/assets/archivos%20descarga/publicaciones/13-el-cuerpo-del-docente-en-las-practicas.pdf

Ruiz, J. S. (2005). El laberinto de la aculturación: ciudadanía y nación mestiza en. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, *61*, 23–36.

Saldarriaga Vélez, O. (2002). Oficio de Maestro, Saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y Sociedad*, *6*(12), 121–149. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7750

Sánchez Rueda, M., Díaz Martínez, L. A., y Osuna Suárez, E. (2008). Definición, prevalencia y factores de riesgos de insomnio en la población general. *Revista de la Facultad de Medicina*, *56*(3), 222–234. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0120-00112008000300004ylng=enytlng=es.

Sans, M. (2006). Modulación del sistema nervioso entérico en enfermedad inflamatoria intestinal. *Medwave*, *6*, 11. https://doi.org/10.5867/medwave.2006.11.1023

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *9*(2), 1–30. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202

Siciliani Barraza, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, *28*(63), 31.

https://doi.org/10.21500/01212753.1480

Sparkes, A. (1996). Recordando los cuerpos de los profesores: Momentos desde el mundo de la educación física. *Revista de Educación*, *311*, 111–122.

Tabak, G. (2018). La disponibilidad corporal del docente de jardin maternal. En C. Escudero (Ed.), *Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad. Debates en torno al cuerpo.* (pp. 29–40). Universidad Nacional de La Plata. https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/110

Tamayo Valencia, A. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagógía. *Revista HISTEDBR On-line*, *24*, 102–113. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf

Tarruella, N. L., y Rodríguez, L. B. (2008). La mirada en la organización corporal del / la docente. *Revista Pilquen*, *10*, 5. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055556

Téllez Fajardo, A., y Nieves Tavera, M. M. (2013). La búsqueda del papel social del maestro. *Rastros Rostros 15.29*, *29*, 83–92.

Temblores ONG. (2019). *Silencio oficial: Un aturdido grito de Justicia por los 20 años del ESMAD*. Friedrich-Ebert-Stiftung en Colombia (Fescol). https://www.academia.edu/41239342/Silencio_Oficial_un_aturdido_grito_de_justicia_por_los_20_años_del_Esmad

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Siglo Veintiuno.

Tenti Fanfani, E. (2009). Diversidad Cultural y Ciudadanía Activa. Consideraciones sociológicas. En *Diversidad Cultural, Desigualdad Social y estrategias de políticas Educativas.* (p. 280). IIPE-UNESCO.

Turner, B. (1989). *El cuerpo y la Sociedad. Exploraciones en teoría social.* Fondo de Cultura Económica. http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/genero_cuerpo/LB1/Bryan_Turner_El_cuerpo_y_La_Sociedad.PDF

Vaca Escribano, M. J. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento.

Ágora para la Educación Física y el Deporte, *4*, 91–110. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524862

Valsagna, A. (2009). La formación corporal del psicomotricista: un cómo y un por qué, de un saber que se in-corpora. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, *9*(33), 27–34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423306yorden=0yinfo=link%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3423306

Vargas Porras, P. A., Orjuela Ramírez, M. E., y Vargas Porras, C. (2013). Lesiones osteomusculares de miembros superiores y región lumbar: Caracterización demográfica y ocupacional. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2001- 2009. *Enfermeria Global*, *12*(4), 119–133. https://doi.org/10.6018/eglobal.12.4.157351

Vernaza Pinzón, P., Posadas Pérez, L., y Acosta Vernaza, C. (2019). Dolor y emoción, una reflexión para el profesional en ciencias de la salud. *Duazary*, *16*(1), 145. https://doi.org/10.21676/2389783x.2639

Villalba Labrador, R. (2015). *Corporrelatos del yo docente: un inventario de experiencias contenidas en el cuerpo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Villalba Labrador, R. (2019). Aproximaciones al estudio del cuerpo del docente. *Lúdica pedagógica*, *29*, 11–22. https://doi.org/10.17227/ludica.num29-11079

Zamora Poblete, G., Cox Vial, P., y Meza, M. (2015). Dimensiones necesarias para la construcción de la autoridad pedagógica en la educación latinoamericana actual. *Actas, 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, *3*, 18. http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/115

Zamora Poblete, G., y Zerón Rodríguez, A. M. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de pedagogía*, *68*(245), 99–116. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2010/01/245-06.pdf

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores / Editorial Universidad de Antioquia.

Anexos

Résumé en français : Re-con-figurations des expériences d'être des corps d'enseignants

Nous menons un processus de recherche-création narrative pour proposer des clés de compréhension sur le corps de l'enseignant en s'appuyant sur les significations que les individus ont accordées à leurs expériences dans le rôle d'enseignant. Nous partons de l'hypothèse que pour comprendre quelque chose sur le corps-que-nous-sommes (Rico Bovio, 1998), il est nécessaire de raconter une histoire (Bruner, 2003). Étant donné que nous vivons notre vie de manière narrative et parce que nous la comprenons en termes narratifs (Ricoeur, 2006), nous pensons que la forme narrative est appropriée pour comprendre le corps à partir des récits de son expérience.

Pour cette raison, nous avons proposé une méthodologie de création de corpo-récits afin que les enseignants participants puissent identifier les marques sur leur corps laissées par les différents événements vécus dans la profession ; les enseignants sont empêtrés dans d'innombrables histoires non racontées, et peuvent faire resurgir ces expériences vivantes grâce à la construction de la trame narrative (le corpo-récit). Cette pratique créative a donné naissance à un corpus de 30 récits corporels qui rendent compte des expériences particulières d'être des corps d'enseignants lors des différents événements de la vie scolaire. Les résultats du processus d'analyse, d'interprétation et de compréhension du corpus sont des re-configurations analytiques (huit compréhensions analytiques du corps d'enseignant) et poétiques (un livre illustré) qui non seulement élargissent, approfondissent et renforcent les significations des expériences vécues, mais alimentent aussi la littérature naissante sur l'étude du corps de l'enseignant dans la recherche en éducation, et proposent une méthodologie narrative pour l'étudier.

Les compréhensions du corps de l'enseignant, résultats de l'analyse des corpo-récits, sont:

- L'incarnation d'une apparence sociale du rôle de l'enseignant.
- L'autoritarisme qui modèle les corps des enseignants d'une main de fer.
- Les aspects maternels et émotionnels qui façonnent les corps des enseignants au contact des étudiants.
- La souffrance d'être dépossédé de toute valeur pédagogique entre les mains des collègues.

- Les enseignants homosexuels en tant que masculinités subordonnées dans la profession.
- La frustration pédagogique en tant que charge émotionnelle qui détériore le corps.
- Les altérations de santé qui menacent la disponibilité du corps de l'enseignant.
- Le corps syndical enseignant : un héritage écrit avec la vie et le corps en lutte.

La nécessité d'étudier le corps de l'enseignant

La question du corps est étudiée par la communauté universitaire latino-américaine dans le domaine des sciences sociales, des sciences humaines et des arts depuis les années 80, avec une prépondérance au cours des dernières décennies (Bovio, 1998 ; Castillo, 2015). Ces efforts ont contribué à élargir le champ de recherche, à former de nouveaux chercheurs et à la consolider les espaces d'échange de connaissances ; afin de réfléchir et de comprendre, à partir de différentes disciplines et approches théoriques et méthodologiques, le rôle et l'expérience du corps dans différents domaines de la vie sociale et quotidienne : le travail, la santé, l'esthétique corporelle, l'art, la religion, le sport, les différentes institutions, les processus de subjectivation... (Castillo, 2015). De cette façon, les différentes publications ont mis en lumière les façons dont les individus ont incarné les significations et les valeurs du contexte socioculturel et politique latino-américain liés aux événements historiques, aux conditions de colonisation et à la modernité. Des scénarios où les guerres, le pouvoir, la stratification sociale, le genre, les discours et la violence ont défini les corps ; ainsi que la manière avec laquelle ceux-ci assument des rôles de résistance et de subjectivation.

Cependant, l'intérêt académique dans l'étude du corps de l'enseignant est encore naissant ; non seulement en Colombie (Cabra y Escobar, 2014 ; Villalba, 2015), mais aussi en Amérique latine (Arévalo e Hidalgo, 2015), en Angleterre (Sparkes, 1996) et en Espagne (Martínez y González, 2016). Comme le suggèrent Martínez et González (2016), peu d'études traitent de l'enseignement en tant que profession corporelle, ce dont témoigne l'absence du corps dans la recherche éducative et dans la formation initiale et permanente des enseignants. C'est pourquoi Sparkes souligne la nécessité d'étudier les corps vécus subjectivement, en reconnaissant que le corps fait partie du moi de l'enseignant, c'est-à-dire que « leur sexe, leur

âge, leur classe sociale, leur capacité physique, leur identité sexuelle, leur race, leur origine ethnique, leur fatigue, leur stress et leurs réactions émotionnelles sont représentés lors les différents épisodes scolaires, événements critiques ou périodes de découragement » (1996, p.101). Ceci suggère un terrain fertile à explorer concernant les perspectives, les aspects et les possibilités méthodologiques s'interrogeant sur la condition du corps de l'enseignant. Le comprendre peut nous révéler le sens social qui domine dans la profession d'enseignant, pour laquelle les conditions somatiques peuvent prendre une valeur ou une autre (Pedraza, 2009).

Pour les raisons précédentes, nous avons mis en place une méthodologie de *recherche-création narrative* pour étudier le corps de l'enseignant à partir des récits de son expérience corporelle. Lors de ce processus, nous avons proposé aux enseignants participants une pratique d'écriture créative, appelée *corpo-récit,* pour qu'ils puissent capturer leurs différentes expériences vécues, quand ils exercent leur profession, à travers l'élaboration de l'intrigue narrative. Les récits corporels ainsi créés ont constitué le corpus d'analyse et d'interprétation, avec comme objectif de produire des compréhensions et des configurations visuelles (illustrations) du corps de l'enseignant. Comme résultat de ce processus, 9 récits analytiques et un livre illustré ont été conçus comme propositions théoriques et créatives qui analysent et représentent les différents événements qui imprègnent et façonnent les surfaces des corps des enseignants.

De cette façon, l'expérience du corps de l'enseignant, en tant qu'objet d'étude, a été la charnière entre la recherche et la création, entre le corps et la narration, entre le domaine de l'art et le domaine de l'éducation. Ces interactions ont pris forme pendant le processus de recherche, afin de contribuer aux résultats créatifs et scientifiques qui répondent à la problématique. Nous approfondirons les significations de cette expérience en quatre parties :

1. La recherche-création.
2. Les fondements théoriques pour comprendre le corps de l'enseignant.
3. Le corpo-récit : une proposition pratique pour rendre intelligible le *corps-que-nous-sommes* à travers l'élaboration de l'intrigue narrative.
4. Un exemple de re-configuration analytiques : ***Être un professeur homosexuel : "masculinités subordonnées" dans le corps enseignant***

1. Discussions et perspectives sur la recherche-création

En France, la question de la recherche-création[68] est ouverte et débattue. Les contextes universitaires, chacun avec leurs particularités, commencent à aborder la question d'une production de savoir s'appuyant à la fois sur la recherche traditionnelle et sur les institutions des arts. (Martinez Thomas, 2018). En Colombie, la recherche-création bénéficie déjà d'expériences de reconnaissance institutionnelle et de recherche. Elle est caractéristique de l'approche de la recherche dans les facultés des arts, en particulier dans les formations de premier cycle, de master et de doctorat (Niño Morales et al., 2016) - 1669. Dans le contexte anglo-saxon et en Espagne, elle s'est renforcée ces dernières décennies, avec une grande influence dans le domaine de l'éducation, par le biais de la recherche artistique (IBA) qui, d'une manière ou d'une autre, propose ce lien entre la recherche et la création. Ce que nous percevons, c'est que les approches de la recherche et de la création s'associent sous de multiples formes, caractérisées par l'objet d'étude, par les langages artistiques (théâtre, musique, danse...), par les perspectives de la recherche et par les expertises sur des sujets dans le domaine des arts comme dans le domaine de la recherche. Par conséquent, certains auteurs considèrent ce couplage méthodologique comme un moyen novateur de créer, de conduire et de publier des recherches.

> Les activités scientifiques et artistiques, plutôt que d'être considérées comme contradictoire ou opposée, sont dans la pratique complémentaires dans l'offre d'approches, des techniques, des procédures et des résultats divers dans la recherche de l'expérience humaine. (Marín Viadel, 2011)

Dans ce contexte international, cette expérience de *recherche-création narrative* a été réalisée, avec comme objet l'étude de l'expérience du corps de l'enseignant, afin d'alimenter le débat sur les budgets méthodologiques de la recherche-création en France, mais aussi d'encourager une approche alternative et novatrice de la recherche dans le domaine de l'éducation en Colombie.

Par conséquent, nous reconnaissons six propriétés qui caractérisent la recherche-création :

[68] Nous utilisons le script pour représenter l'union de ce binôme dans l'expérience de recherche, tout comme Castillo et Paquin l'ont fait, auteurs que nous citerons plus loin.

- 1. Nous considérons que « l'art est une source d'expérience vécue » (Manen, 2003, p.91), à partir de laquelle on puise dans la recherche comme *un moyen* de façonner l'expérience vécue et comme une *source* pour son étude. Les pratiques d'observation et de critique propres aux domaines des arts contribuent à l'analyse des qualités et des significations de l'expérience.
- 2. Elle offre un éventail de possibilités méthodologiques hétérogènes de recherche et de création, dans et à partir du domaine des arts, dans une perspective de recherche qualitative.
- 3. Son utilisation dans l'étude du corps la place comme une méthodologie de recherche propre au domaine des arts, mais aussi comme une méthodologie alternative aux méthodes traditionnelles des sciences humaines et sociales pour l'étude de l'expérience.
- 4. Il s'agit d'une méthodologie plurielle et hétérogène qui répond aux différents besoins de l'étude de l'expérience du corps, grâce aux possibilités offertes par les différentes pratiques de recherche et pratiques artistiques ; d'où l'originalité de l'approche méthodologique.
- 5. La pratique créative ou la création « d'œuvre » prend son sens dans l'exercice de la recherche en projetant, en récupérant, en analysant, en interprétant ou en représentant l'expérience, qui constitue l'objet de connaissances.
- 6. L'expérience de la recherche et de la création est généralement comprise à partir de la place du chercheur/créateur qui fait tout. Mais le processus de recherche-création s'aborde aussi en qualité d'expérience collective. Les actions humaines qui modèlent la recherche et façonnent la création forment un processus collectif où interviennent différents acteurs. Ce sont des expériences partagées, vécues avec différentes nuances d'intensité, de production et d'affectation, selon l'engagement et la participation de chacun. Ainsi, dans notre cas, nous utilisons la première personne du pluriel afin de donner la parole à ces efforts. Dans ces conditions, le chercheur ne produit pas "tous" les éléments du processus de recherche et de création, mais est le garant de la configuration holistique et cohérente des différents éléments hétérogènes qui composent la recherche-création dans son ensemble.

Pour les raisons précédentes, nous considérons qu'au lieu de limiter la recherche-création à une méthodologie propre au domaine des arts et pour les arts, il serait d'une plus grande utilité politique, dans la production et la mise en circulation de connaissances sur l'expérience humaine, de la valoriser comme un nouvel ensemble de méthodologies de

recherche qui s'étendent à différents domaines tels que les sciences sociales et humaines. De cette façon, la recherche-création ne rendrait pas seulement compte du parcours de l'artiste (auto-ethnographie), mais aussi du parcours de chaque contributeur à l'étude. Ainsi en Colombie, la pratique de la performance artistique est perçue comme une approche de recherche dont l'utilité déborde du domaine des arts pour pénétrer d'autres scénarios sociaux, s'approprier et enrichir les méthodes formelles de la recherche qualitative :

> Lors de ces exercices, les recueils de notes [...] ont parfois pris la forme de blogs ou de livres d'artiste mettant l'accent sur la réflexion [...] et ces arguments étaient nécessaires pour être en mesure de considérer la performance et les corpographies non seulement comme des langages artistiques, mais aussi comme des itinéraires méthodologiques propices à la recherche de subjectivités. (Castillo Ballén, 2015, p.133) -1669

C'est pourquoi nous souhaitons mettre en avant la recherche-création, méthodologie innovante et significative dans le domaine de l'éducation, pour conduire nos recherches sur les qualités et les significations de l'expérience éducative. Dans notre cas, nous avons proposé une recherche-création méthodologique basée sur la création d'intrigues narratives, à partir du corps, pour reconfigurer en récits les différentes expériences vécues dans la profession. Les récits corporels ainsi créés, ou corpo-récits, ont une double valeur. D'une part, ils sont le résultat de « l'exploit créatif » qui a donné la forme d'un récit à l'expérience virtuelle, « les histoires pas encore racontées », qui reposent dans la mémoire de l'individu enseignant. D'autre part, les corpo-récits étant sources de compréhension de l'expérience du corps, ils nous ont permis de comprendre les qualités du corps de l'enseignant et d'interpréter le sens de son expérience dans différentes circonstances. Les représentations de ces expériences ont servi de matériau à la création d'un livre illustré qui révèle les différentes surfaces que les enseignants exposent dans différentes circonstances de la vie scolaire.

De manière générale, notre parcours de recherche et de création a fonctionné comme une pièce de monnaie à double face qui joint l'expérience qualitative de la recherche à l'expérience de la création. Cette association a tiré parti de l'accompagnement de deux domaines disciplinaires différent, afin de répondre aux besoins inhérents au processus de recherche, mais également afin de consolider la méthodologie de recherche-création. D'une part, le doctorat interinstitutionnel en éducation de l'Université du district FJDC, sous la direction du Dr Dora Inés Calderón, a accompagné la réflexion sur le sujet de l'enseignement et sur le domaine de l'éducation. D'autre part, le Doctorat en Arts et Sciences de l'Art de

l'Université de Toulouse, sous la direction du Dr Monique Martinez, a accompagné la réflexion sur la méthodologie du corpo-récit, ciblée sur l'étude du corps de l'enseignant. Nous souhaitons souligner que, même si le contexte d'accompagnement de chaque doctorat était clairement établi, les processus de création et de recherche se sont déroulés sous la forme d'un dialogue continu, impliquant les directrices sur l'un ou l'autre doctorat ; la thèse a été le point d'articulation et le chercheur le dynamiseur de ces interactions. En revanche, du fait des conditions et des caractéristiques de l'étude, les différents éléments de recherche et de création ont pris la forme d'un tout qui ne se focalise pas sur l'expérience d'un "je", artiste et chercheur, qui fait tout (autoethnographie). Au contraire, elle a plutôt impliqué la participation et l'expérience d'autres acteurs pour consolider le projet de création : des enseignants qui ont créé des corpo-récits, un professeur artiste plasticien qui a matérialisé les histoires racontées sous forme d'illustrations, et un concepteur du livre illustré. D'où la nécessité de parler de "nous" pour mettre en évidence la participation et les efforts de chacun pour façonner ce projet.

2. Fondements théoriques pour comprendre le corps de l'enseignant

Chaque époque et chaque contexte culturel créent des lignes directrices pour mettre en forme, utiliser et comprendre le corps. Depuis notre naissance, l'État, la famille, la religion, les croyances populaires, l'éducation, la science... ont influencé notre expérience corporelle à travers des pratiques et des discours liés au corps tels que l'alimentation, l'hygiène, la santé, le travail, le plaisir, le sport, la sexualité, la mode (Rico Bovio, 1998). Ainsi, le corps n'est pas réduit à un « quelque chose » biologique et naturel, mais est animé par des forces et des codes culturels qui lui donnent du sens, le façonnent, le représentent et le re-signifient en fonction du temps, de l'espace et des conditions dans lequel il s'inscrit. De même, l'expérience corporelle est à la fois personnelle et collective, compte tenu des caractéristiques corporelles qui constituent les identités, et les forces dominantes ou de résistance qui produisent la « condition corporelle de la vie » (Pedraza, 2004). « Pour cette raison, plus qu'une instance dans laquelle les cultures inscrivent leurs logiques, le corps est un champ où convergent toutes les forces qui contestent le sens social dans une période socio-historique » (Cabra Ayala y Escobar, 2014, p.54). Par conséquent, l'étude du corps implique de multiples façons de le concevoir, de le

comprendre et de le vivre qui vont au-delà de ses attributs physiques et biologiques, ce qui suggère de nouvelles catégories pour le re-signifier, comme la corporalité ou la corporéité.

> Le corps est une réalité polyvalente, qui peut donner lieu à de multiples usages et interprétations, ainsi son concept est suffisamment élastique pour accueillir les attributs physiques et psychiques de l'homme, ou seulement les premières (Rico, 1999, p.23).

Zandra Pedraza (2004) admet que ces catégories qui redéfinissent la compréhension du corps sont apparues en rupture avec l'historique et limitée dualité occidentale entre l'esprit et le corps, qui l'a réduit à la substance physique, organique, soma, res extensa ... objet d'étude des sciences exactes et disciplines biomédicales. La corporalité et la corporéité ont élargi sa compréhension en entremêlant les notions du moi et du corps sous les effets du biopouvoir et de l'existence vécue. Ces nouvelles catégories abordent le corps du point de vue de l'expérience corporelle et de la condition corporelle de la vie, le corps vivant et vécu, en reconnaissant également ses attributs émotionnels, psychiques et sociaux dans les sphères personnelles, sociales et symboliques. Ainsi, la sociologie contemporaine considère que la construction sociale du corps détermine l'expérience et la perception de l'apparence sociale du corps ; et d'une manière ou d'une autre les référents de l'incarnation et de l'expérience personnelle. De plus, il existe également des perspectives qui insistent sur le caractère unitaire du corps (bio-psychologique), puisqu'il est impossible de concevoir l'être humain dépouillé de sa condition corporelle : c'est elle qui donne forme à sa conscience.

> La corporalité est un concept sur lequel la sociologie s'appuie pour souligner le contenu social du corps, pour nous faire comprendre qu'il existe une dimension plus complexe du corps où foisonnent les perceptions, les émotions et la sensibilité, en tant que produit social et condition de possibilité du sujet (Pedraza, 2004, p.68).

Bien que l'auteur reconnaisse que des catégories telles que la corporalité ont élargi la compréhension de la condition corporelle humaine dans les sciences sociales et humaines ; elles n'en demeurent pas moins, selon elle, des « arguties académiques » (p.68), puisqu'elles finissent par accepter la réduction imposée au terme « corps ». Un corps dont les propriétés physiques, anatomiques et biologiques font l'objet d'études de physique, chimie, physiologie, anatomie, biologie… et auquel on ajoute la catégorie corporalité pour caractériser son statut expérientiel, objet d'étude des sciences humaines. Cette différenciation est inutile et redondante, puisque le terme corps englobe le vivant et le vécu.

> Il n'est pas osé de dire que nous savons que notre mot corps, celui-là même qui comprend les phénomènes thermiques, électriques, magnétiques, chimiques, biochimiques ou génétiques, inclut des phénomènes sensoriels, affectifs et cognitifs, dont aucun n'est concevable tel que nous le comprenons en dehors de ce que nous appelons le corps. (p.68)

Dans notre objectif d'étude du corps de l'enseignant, nous nous plaçons dans cette resignification du terme corps pour désigner le vivant et le vécu de la condition corporelle de la vie et de l'expérience corporelle. Le corps de l'enseignant est une construction historique, sociale et culturelle ; qui évolue en permanence au gré des changements de la société dans laquelle il s'inscrit. En Colombie, la création de l'institution scolaire moderne, au XIXe siècle, avait pour ambition d'éduquer les populations métisses, dans une optique de progrès, de civilisation et de renforcement des états latino-américains (Pedraza Gómez, 2014). D'où le statut de fonctionnaire d'Etat de l'enseignant, soumis à des forces dominantes et à un ensemble de pratiques scolaires révélatrices du mode de fonctionnement de la structure interne du système scolaire (Alvarez Gallego, 1991). L'enseignant est ainsi un fonctionnaire de l'État, investi d'un rôle pédagogique dans la transformation culturelle de la société, laquelle lui confère le pouvoir de faire des élèves l'objet de son travail. Tous ces éléments, entre autres, ont été les attributs qui ont contribué à la construction sociale du corps de l'enseignant. Celle-ci a déterminé la perception de l'apparence sociale, les référents de l'incarnation et l'expérience personnelle et collective du corps de l'enseignant. D'autre part, au-delà des forces dominantes qui façonnent l'expérience du corps dans le rôle d'enseignant, il y a également les forces humaines quotidiennes qui façonnent également l'expérience du corps lors des différents événements de la vie scolaire. Ainsi la question du corps de l'enseignant nous amène à nous intéresser aux référents de l'incarnation et à l'expérience corporelle personnelle, où le corps prend telle ou telle valeur pour les sujets qui incarnent le métier. On comprend le corps de l'enseignant par le biais de leurs expériences vivantes et vécues.

Par conséquent, nous utilisons l'approche de la corporéité d'Arturo Rico Bovio et les Réflexions sur le corps de Goffman pour proposer un fondement théorique qui nous permet de comprendre l'expérience du corps dans le rôle de l'enseignant. De plus, compte tenu de l'expérience humaine complexe et confuse, piégée dans les circonstances et les affaires humaines (Bruner, 2003), nous proposons d'utiliser les marques sur le corps comme moyen de relier le corps à des expériences significatives vécues dans le rôle pédagogique, puis d'utiliser la narration comme outil permettant de reconfigurer l'intrigue de l'expérience corporelle

vivante en une intrigue narrative, source de compréhension du corps de l'enseignant. Ainsi, le corps est compris à travers les histoires que nous racontons sur ses expériences.

2.1 Une configuration théorique pour aborder l'étude du corps enseignant

A partir de l'approche d'Arturo Rico Bovio de la corporéité, nous concevons la catégorie du corps comme : *corps-que-nous-sommes :* une réalité située qui incorpore des aspects perceptibles et imperceptibles dans sa configuration holistique. Pour comprendre ces aspects de la corporéité, l'auteur propose de les observer à partir des valences corporelles (besoins et capacités) en trois sous-niveaux de corporéité : *biogénique, sociogénique et noogénique*. Les premiers établissent la subsistance de la vie, les seconds la communication et son lien avec la vie sociale, les derniers poursuivent l'expression de la singularité humaine à travers divers processus de réalisation de soi (2005, p.91). Ces aspects sont étroitement liés et identifiés aux pratiques et significations actuelles d'un groupe social déterminé. Ainsi, la conscience estimative que chacun a de son corps et les conceptions du contexte socioculturel dans lequel il vit interagissent réciproquement et ont un impact sur l'action et le comportement adoptés individuellement et collectivement.

De même, pour préciser l'expérience du corps dans un rôle pédagogique, nous utilisons les approches de Goffman (1997), à partir d'une interprétation corporelle, qui reconnaît que les personnes jouent des rôles sociaux différents dans la vie quotidienne, donc « soi-même » peut être conçu en fonction des rôles qu'il représente et incarne. On se détache donc, d'une certaine manière, de la personne pour se concentrer sur l'étude du « soi » en tant qu'enseignant : l'individu enseignant.

> Dans notre société, le personnage que l'on représente et son propre « soi » sont, dans un certain sens, sur un pied d'égalité, et ce « soi » en tant que personnage est généralement considéré comme quelque chose qui est logé dans le corps de son propriétaire, surtout dans les parties supérieures de celui-ci, constituant en quelque sorte un nodule dans la psychobiologie de la personnalité. (Goffman, 1997, p.268)

De ce point de vue, le corps de l'enseignant est une construction sociale qui n'existe que dans les milieux où le rôle prend de la valeur, comme l'institution scolaire. Pour l'auteur, les moyens de produire et de maintenir l'existence du « moi » sont enfermés dans des établissements sociaux ; qui offrent la scène, les outils, les rituels, les pratiques, les autres

rôles… pour modeler le corps et faire émerger le « soi ». Ainsi, dans un cadre spécifique comme l'école, l'individu enseignant fait un certain usage du corps, consciemment et inconsciemment, pour convaincre les autres de sa performance. Cette utilisation expressive du corps lui permet de cacher ou de transmettre ce qu'il veut exprimer et que les autres attendent de son rôle dans différentes interactions. Par conséquent, «la première règle situationnelle qui permet à un individu d'incarner avec succès un rôle consiste en « une gestion disciplinée de sa propre apparence ou de sa façade personnelle » afin de présenter à son entourage une identité crédible » (D'Angelo, 2016, 392). De cette manière, le corps et le sujet ne peuvent être conçus séparément dans l'action pédagogique, puisqu'ils procèdent l'un de l'autre dans la définition de la situation. Par conséquent, les pratiques pédagogiques constituent la ligne droite la plus importante pour les enseignants novices, puisqu'ils doivent mettre de côté la corporéité de l'étudiant universitaire pour incarner la corporéité de l'enseignant dans la classe. La reconnaissance que les étudiants font de leur rôle dépendra du moi enseignant. Par conséquent, l'auteur suggère que pour que "*être",* vous devez "*paraître"*. Dans cette perspective, nous configurons et vivons un corps d'enseignant qui a du sens dans le cadre scolaire. A partir du rôle et de tout ce que cela implique pour l'individu et les autres, apparaissent alors les expériences d'enseignement.

Revenons à Rico Bovio ; le corps enseignant se forge dans les *besoins noogéniques ou personnels* en lien avec la croissance et l'épanouissement de l'individu dans son domaine vocationnel et professionnel; Il est vécu dans les écoles sociogéniques à travers le lien éducatif en tant que fonctionnaire de l'État, dans une relation d'enseignement et d'apprentissage avec les élèves, dans une relation collégiale avec des collègues, dans une relation bureaucratique avec le personnel administratif et comme une autorité éducative avec les parents d'élève et autres individus de l'école. Cependant, ces modes de relations ne sont pas toujours figés et définis mais changent et entrent en crise en fonction des transformations des contextes scolaires et des qualités particulières des individus enseignant ; par exemple, l'autorité en tant que qualité socio-historique de l'individu enseignant est en crise, ce qui façonne les expériences des sujets enseignants (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2010). De même, pour que le corps de l'enseignant remplisse ses objectifs pédagogiques, les modalités biologiques de la corporéité (énergétique, chimique, cellulaire, organique) sont en permanence vitalisées : avoir de l'énergie et de la motivation pour développer les activités, une bonne santé et une disposition physique, un équilibre émotionnel ... ces aspects visibles et invisibles qui se manifestent dans la vie

quotidienne de l'enseignant et varient selon l'individu, son histoire, sa discipline et son niveau d'enseignement.

L'expérience corporelle de l'individu dans le rôle d'enseignant intègre toutes les dimensions de la corporéité (Être un corps enseignant) qui sont modélisées en fonction des différentes transactions humaines qui se déroulent dans le contexte scolaire où l'incarnation du rôle prend de la valeur. Les événements font généralement référence à des perturbations ou à des désaccords qui entrent dans la ligne concordante du désir de faire partie de la profession. Ainsi, l'événement façonne la surface des corps en modifiant l'état initial et en en provoquant un autre. Les actions des autres affectent notre expérience corporelle et nous influençons les expériences des autres, nous sommes les personnages principaux dans nos histoires d'enseignants et les personnages secondaires dans les histoires des autres. Les actions des autres affectent non seulement la dimension noogénique de notre société, mais aussi la dimension biogénique et sociogénique. Par conséquent, nous ressentons de la joie ou de la tristesse à l'intérieur de notre corps. La colère ou la douleur déteint sur notre surface et les autres peuvent la percevoir. Nous ressentons le besoin de partager ou d'aider les autres, ou au contraire, nous voulons nous éloigner ou nous cacher pour éviter ceux qui nous ont fait du mal. Ou encore, nous ressentons un sentiment d'accomplissement ou une frustration professionnelle face à des projets pédagogiques qui sont des prolongements de notre corporéité d'enseignant. Les événements tels que les perturbations vécues dans le rôle d'enseignant laissent souvent des marques sur le corps.

> Arturo a passé 38 ans de sa vie à porter la blouse du professeur de sciences humaines. Aujourd'hui il se souvient du jour où cet illustre costume blanc est tombé au sol. Le ciel des discours sur le professeur s'est effondré en un instant : il avait touché terre. Un parent d'élève l'a giflé parce que son fils devait redoubler. Heureusement ou malheureusement pour lui, ce qu'il a vécu s'est déroulé au cours des trois dernières années de sa carrière professionnelle.

D'autre part, la conscience estimative que l'on a du corps dans la profession affecte radicalement l'action, le comportement adopté individuellement et collectivement et la compréhension des différents événements qui se produisent durant le travail d'enseignement. Cette conscience corporelle est rassasiée par les innombrables récits de l'époque et des contextes culturels dans lesquels nous vivons la profession, dans lesquels des matrices narratives, des modèles, des lignes directrices sont imposés pour configurer, utiliser et

comprendre socialement le corps. L'Etat, la famille, la religion, la tradition, la science ... imposent des matrices corporelles à travers des pratiques et des discours liés au genre, à la morale, à l'alimentation, à l'hygiène, à la santé, au plaisir, à la sexualité, à la mode ... et d'une manière ou d'une autre, ils modèlent le corps dans le rôle d'enseignant puisque l'individu enseignant incarne les idéaux de l'être humain que la société veut reproduire. Ensuite, entre le corps subjectif et le corps enseignant s'interposent des matrices narratives d'un rôle socialement et historiquement modelé et destiné à être appris par l'enseignant, et dans un processus de re-signification à travers les expériences vécues. Nous sommes en partie les histoires que l'on nous a racontées sur les enseignants, sur la profession, sur l'école et sur la société dans laquelle nous vivons. Ainsi, la conscience estimative du corps de l'enseignant est *en premier lieu* sociale, apprise avant d'exercer la profession, comme en témoignent les travaux de Castrillón (2015), Villalba (2015) et Martínez et González (2016).

L'incarnation pédagogique est dotée de qualités émotionnelles, intellectuelles, morales et physiques ; ainsi que d'une image corporelle et de manières d'être un corps, qui répondent aux besoins et aux capacités de la formation professionnelle et aux exigences de l'emploi d'enseignant, ajustés aux coordonnées socioculturelles du milieu scolaire. L'image que chacun se fait de son corps et les conceptions actuelles dans le contexte scolaire interagissent réciproquement. Au milieu de ces tensions, la normativité sociale prédomine dans la plupart des cas, en imposant des modèles de conduite et des stéréotypes généraux d'enseignement. Cependant, les substrats hégémoniques qui empêchent la manifestation d'un *extrait personnel* du moi, sont généralement remodelés par des expériences personnelles et des réflexions critiques. La réalité scolaire et les expériences personnelles forgent une conscience corporelle différente chez chaque enseignant, malgré leur situation dans un cadre culturel commun. Cela suggère qu'il n'y a pas de neutralité dans les actions des enseignants, ni dans leur comportement, ni dans leurs pensées, ni dans la manière dont ils ont configuré leur corps. Cela suggère aussi la possibilité d'être plus ou moins critique vis-à-vis des considérations sociales qui circulent sur le corps de l'enseignant et sur les différentes circonstances qui façonnent son expérience corporelle.

Dans cette perspective, s'enquérir du corps de l'enseignant dépend de la conscience que les individus ont du corps dans le rôle d'enseignant et qu'ils mettent en jeu dans les différentes interactions quotidiennes. Il est impossible de séparer le corps de l'enseignant de la conscience corporelle réfléchie, comme l'a souligné Arturo Rico Bovio; La conscience régule la manière d'être le corps dans la profession en donnant des significations au corps et à l'expérience. De

même, la conscience nous permet de « réaliser », comprendre et « rendre compte » des différents événements quotidiens qui ont déterminé une expérience corporelle dans la profession et qui mettent en jeu les dimensions de la corporéité.

> La connaissance de soi qui constitue la conscience n'est pas rationnelle, mais sensorielle. Selon cette notion - être conscient, avoir conscience de quelque chose, perdre conscience - il est impossible de dissocier l'esprit du corps, puisque la conscience, ainsi comprise, opère comme les sens, dans un corps vivant qui est vécu comme tel et se réfère nécessairement à l'ordre sensoriel. (Pedraza, 2004, p. 64)

Enfin, les expériences corporelles vécues par les individus enseignants peuvent être récupérées et reconfigurées à travers les histoires que nous racontons. Compte tenu des qualités pré-narratives de l'expérience humaine (Ricoeur, 2006), le récit reconfigure l'intrigue de l'expérience vivante à travers l'intrigue narrative. On considère donc que le corps de l'enseignant est empêtré dans d'innombrables histoires pas encore racontées à la recherche d'un récit et d'un narrateur. C'est à cause de l'histoire que l'expérience du corps devient un « événement raconté » et qu'elle s'humanise lorsqu'elle entre en contact avec le monde symbolique dans lequel les êtres humains se déplacent et comprennent. L'acte de narrer est un processus secondaire, une extension de la corporéité de l'enseignant et, par conséquent, les récits sont une source de compréhension des différentes expériences vécues lorsque la profession est incarnée.

Ce processus de reconfiguration de l'expérience implique la conscience du corps enseignant et l'intelligence narrative. Par conséquent, nous considérons que le langage fonctionne comme un véhicule de la conscience corporelle pour rendre compte des particularités d'être des corps d'enseignants. Lorsque les enseignants écrivent leurs expériences, le corps se déploie en *Être individu* et *Être objet,* produisant une auto-reconnaissance et une auto-perception. Pour le chercheur, l'histoire a mis en forme dans le langage les différents éléments hétérogènes de l'expérience vivante du corps qui permettent sa compréhension. D'où notre intérêt à proposer une méthodologie de recherche-création narrative pour promouvoir une expérience de création de récits à partir du corps pour reconfigurer les expériences corporelles vécues lors des différents événements du travail d'enseignement, et s'enquérir des significations et des qualités qui lui sont attribuées par les individus. La pratique de l'écriture narrative a une double valeur : d'une part, elle est « l'exploit créateur » à travers duquel le contenu de la

conscience du corps est rendu public ; et d'autre part, elle nous permet d'observer les qualités du corps et d'interpréter le sens de son expérience d'enseignant.

> La couche personnelle du moi est présente dans notre mémoire, soutenant le sens du langage, provoquant les réactions affectives, inondant les rêves d'images symboliques et inspirant la créativité. (Rico Bovio, 1998, P.68)

2.2 Le corps se comprend à travers les récits que nous racontons sur ses expériences.

On tend à séparer le corps du mot, de l'écriture et du récit, comme s'ils n'étaient pas ancrés sur le même socle : l'existence humaine. On pourrait dire que ces interprétations radicales proviennent de la séparation mentionnée auparavant, entre l'esprit et le corps, qui confinait le récit au mental et à l'esprit ; ou bien de la manière dont la modernité a fragmenté la vie humaine en une « multiplicité de segments, chacun d'eux étant soumis à ses propres normes et modes de conduite » (2004, p.305). Cependant, les théoriciens que nous avons mentionnés ont reconnu le lien entre le récit et la vie, entre l'expérience et l'identité. Dans ce lien, le corps est inévitablement présent, car il fait partie de la vie, de l'identité, de l'expérience et de l'existence humaine : *Nous sommes le corps* (Rico Bovio 1998).

> … Mon corps est une présence vécue immédiate, plus qu'un environnement étrange et objectif. Le décès de mon corps est le mien, et la fin de ma présence est co-terminale avec l'histoire de mon corps totalement unique et particulier. (Turner, 1989, p.13)

Avec tout ce qui a été dit jusqu'à présent, nous considérons la relation étroite entre le corps et le récit, puisque toute expérience humaine est médiatisée par toutes sortes de systèmes symboliques et par toutes sortes d'histoires qui circulent dans la société. Si le récit fait de la vie quelque chose de plus qu'un fait biologique (Ricœur, 2016), de notre point de vue, il en va de même avec la compréhension du corps, il devient plus qu'un phénomène biologique : un corps humain, vivant et vécu ; un rapport entre soi et le corps qui peut être interprété à la lumière de l'existence et des récits de la culture. Le corps est associé au récit : il n'y a pas de récit de l'expérience humaine sans corps ; ni de protagonistes, ni d'actions, de souffrances, d'événements, ni de temps qui n'ont pas été vécus corporellement.

> L'expérience semble avoir une finitude. C'est-à-dire un temps et un espace particulier, limités, contingents, finis. Cela ressemble aussi au corps, c'est-à-dire à la sensibilité, au

toucher et à la peau, à la voix et à l'ouïe, au regard, au goût et à l'odorat, au plaisir et à la souffrance, aux caresses et aux blessures, à la mortalité. Et cela ressemble surtout à la vie, une vie qui n'est rien d'autre que sa propre vie, une vie qui n'a d'autre essence que sa propre existence finie, corporelle, de chair et de sang. (Larrosa, 2006, p.110)

Nous vivons et comprenons notre existence corporelle de façon narrative, afin que le corps puisse être compris à travers les histoires que nous racontons sur ses expériences. De cette manière, une histoire d'une vie caractériserait l'existence corporelle entre la naissance et la mort ; rendre compte d'un corps qui a vécu des circonstances différentes, des affaires humaines, des temporalités ... une histoire concordante sur les discordances des événements qui constituent l'expérience et l'identité humaines. De même, le récit d'un événement vécu par le narrateur rend compte, de son point de vue personnel, de la manière dont les circonstances, les acteurs, les actions, la souffrance vécue, les voix ... ont façonné le corps et l'expérience corporelle, passant d'une situation à une autre, d'un état corporel à un autre. Par conséquent, ces expériences laissent des marques sur le corps, elles deviennent significatives pour les personnes qui en ont souffert, et méritent qu'on cherche à comprendre les circonstances et les responsabilités des actions qui ont causé l'expérience ou la condition corporelle.

Ma famille et moi vivons dans les écarts de La Cumbre, dans le département de Valle. Il y a six mois, quand j'avais 17 ans, je suis allé faire des courses pour ma mère et quand je suis allé en ville, j'ai trouvé un pétard. Je ne pensais pas que c'était un explosif ; Si j'avais su, je ne l'aurais jamais ramassé. Je l'ai mis dans ma poche pour le ramener à la maison afin que mon père puisse le voir et juger s'il lui était utile. Puis j'ai commencé à le manipuler et le pire est arrivé pour moi : il a explosé entre mes mains. Un petit cousin de 16 mois a également été touché, mon doigt était enfoncé dans son avant-bras. De plus, il avait des blessures superficielles dans le reste du corps [...] (GMH, 2003, p.96).[69]

D'après Ricœur (2006), on peut dire que ce lien entre le corps et la narration est médiatisé par la mimésis : le récit cherche à imiter de manière créative le mélange entre action et souffrance qui constitue le tissu de l'expérience vivante corporelle. Cet ancrage est possible grâce à la familiarité que nous avons avec le réseau conceptuel de l'action et de la souffrance humaine, avec ses médiations symboliques et avec la qualité pré-narrative de l'expérience

[69] Publication originale dans *Les voix du silence*, Revue Semana, 28 février 2005.

humaine. On considère donc que le corps est " empêtré dans d'innombrables histoires pas encore racontées" ; ce sont des histoires naissantes à la recherche d'un récit et d'un narrateur. Ainsi, l'acte de narration est un processus secondaire : une compréhension narrative du *corps-que-nous-sommes*. « Narrer, suivre, comprendre les histoires n'est rien de plus que la suite de ces histoires inédites » (Ricoeur, 2006, p. 20).

De plus, le récit acquiert son caractère de vraisemblance lorsqu'il est ancré dans l'expérience vécue. Cette vraisemblance est la force différentielle dans le récit, car elle relate des tensions et des conflits de la condition corporelle d'existence, dans différents scénarios de la vie quotidienne, qui ne sont pas étrangers aux lecteurs. Revenons à l'histoire précédente, qui fait partie des matériaux narratifs du rapport « Les voix du silence » sur les conséquences des 50 ans de conflit armé en Colombie (GMH, 2013). Le bref récit personnel et corporel prend de l'importance et de la force pour comprendre la violence de la guerre contre les corps civils en Colombie. Dans un contexte public d'intérêt humanitaire international, le récit acquiert des valeurs d'importance, d'appartenance et de légitimité sur les faits qu'ils dénoncent, à partir du témoignage d'une des victimes : les voies et moyens qui détruisent les corps, comme ici la guerre en Colombie. Cette compréhension est possible grâce au fait que l'histoire imite le mélange d'action et de souffrance qui constitue le tissu de l'expérience vivante et vécue du corps. L'histoire est donc l'expression externe d'un moi vécu, une extension de la corporéité (Bovio, 1999). Cet attribut de l'histoire lui permet d'être en intertextualité et en interdiscursivité avec des narrations et des discours plus larges (magazine Semana - Le rapport GMH) qui mettent en forme une nouvelle histoire concernant les 50 ans de conflit armé en Colombie.

D'autre part, nous avons souligné avec Bruner et Ricœur que les histoires que nous racontons sur nous-mêmes sont liées à notre identité. Dans notre perspective, cette identité est corporelle et, par conséquent, nous racontons des histoires pour rendre compte du *corps-que-nous-sommes,* c'est-à-dire des façons dont nous nous lions corporellement au monde, aux autres et à nous-mêmes (identité corporelle narrative). Ces histoires se rassasient des innombrables récits de l'époque et des contextes culturels dans lesquels nous vivons, dans lesquels des matrices narratives, des modèles, des lignes directrices sont imposés pour configurer, utiliser et comprendre socialement le corps. L'État, la famille, la religion, les croyances populaires, l'éducation, la science ... ont imposé des matrices qui influencent notre compréhension, notre projection, et expérience corporelle à travers des pratiques et des discours liés au genre, à la morale, la diététique, l'hygiène, la santé, le travail, le plaisir, le sport, la sexualité, la mode

(Rico Bovio, 1998). Un processus de construction narratif de la réalité qui construit les manières d'être des corps.

> Notre incarnation nécessite des pratiques constantes et continues de travail corporel, à travers lesquelles je maintiens et présente constamment mon corps dans un cadre social où mon prestige, ma personne et mon statut tournent tous de manière fondamentale autour de ma présence incarnée dans l'espace social significatif. […] Mon visage, à la fois physiquement et métaphoriquement, est fondamental pour ma présence sociale et mon prestige individuel. (Turner, 1989, p.13).

En fait, nous nous accrochons à ces modèles narratifs de la réalité pour façonner notre corps dans la vie de tous les jours. Cela se voit dans les récits des enseignants d'éducation physique (Sparkes, 1996) qui racontent comment les blessures physiques et la vieillesse ont interrompu leurs projets professionnels, affectant leur identité et également leur manière de raconter. Ainsi, nous pouvons réfléchir aux formes qui s'imposent au corps lorsque nous lui donnons « l'habillement de l'histoire ».

Pour conclure, le corps humain est plus qu'un phénomène biologique, c'est un rapport entre le moi et le corps situé dans un contexte socioculturel ; il est susceptible d'être interprété à la lumière de l'existence et des récits de la culture. C'est donc un corps qui peut être raconté, suivi, interprété et compris dans le récit. Pour tout cela, on reconnaît le potentiel du récit comme une pratique sérieuse, créative et agréable qui permet de structurer l'expérience corporelle humaine complexe et confuse, piégée dans les circonstances des affaires humaines, dans une histoire. C'est à travers la narration que l'expérience du corps devient un « événement narré », c'est dans le récit que le corps devient intelligible, c'est à travers le récit que l'on peut comprendre le corps de l'enseignant.

2.3 Les marques sur le corps rendent compte de l'expérience vécue

Nous considérons les marques sur le corps comme une voie pour se connecter avec les « histoires non encore racontées » qui composent notre biographie corporelle. Nous les interprétons comme des signes que les transactions humaines ont laissés sur les corps, des traces des innombrables intrigues que nous avons vécues comme agents d'actions ou victimes des actions d'autrui. Nous les reconnaissons également comme des signes de la temporalité de l'expérience vivante et des liens sociaux dans lesquels nous avons négocié nos identités avec

les autres et avec nous-mêmes. D'une certaine manière, les marques sur le corps sont les traces d'un monde vécu, d'une existence qui nous précède et, par conséquent, elles nous permettent de nous relier au passé comme preuve d'un passé qui a eu lieu, et elles se reconstruisent avec l'imagination (Ricœur, 2004, p.155).

> […] Si l'expérience est « ce qui m'arrive », le sujet de l'expérience est comme un territoire de passage, comme une surface de sensibilité dans laquelle quelque chose se passe et dans laquelle « ce qui m'arrive », en passant par moi ou en moi, laisse une marque, une marque, une trace, une blessure. (Larrosa, 2006, p.91)

Zandra Pedraza (2004) souligne que nous sommes à un époque où domine le désir d'effacer les marques d'existence sur le corps pour l'harmoniser avec les modèles corporels d'une société globale. Le désir d'une image corporelle va au-delà des limites de la vie elle-même pour configurer l'image corporelle, nuancée par des expériences personnelles et locales. Pour l'auteur, ces interventions esthétiques sur le corps se superposent aux interventions d'une même existence, témoignant de l'incapacité de la subjectivité à se reconnaître dans le corps de l'expérience - son identité - ; de sorte qu'il crée un simulacre d'un moi, une articulation unitaire entre le corps et la subjectivité façonnée par la simulation et la technologie (p.64).

> Une bonne partie des démarches esthétiques vise à diminuer, espérons-le, à éliminer, les traces du temps, du travail, de la fatigue, du soleil, de la maternité, de la douleur, de la tristesse, mais aussi celles de la joie, du rire ou de l'expressivité. La douceur de la peau n'est possible qu'au prix des traces de la vie et du gel de l'expression. Ce sont des projets corporels qui modélisent un sujet incapable de se reconnaître en dehors de schémas corporels homogènes. (Pedraza, 2014, p. 64)

Effacer les marques du corps, c'est aussi vouloir effacer les liens avec les histoires vécues qui, d'une manière ou d'une autre, ont fait partie de notre identité. Bien que nous soyons à une époque où la science et la technologie sont au service de l'effacement des marques que l'expérience a laissées sur les corps ; nous sommes ici pour les redéfinir, pour leur donner un sens dans notre moi corporel : l'identité. Par conséquent, nous utilisons la catégorie *marque corporelle* pour indiquer la présence dans le corps de "ce qui m'est arrivé" dans un contexte et une situation d'existence donnés. Les actions humaines impliquent des révélations et des changements soudains qui affectent le corps, générant un changement d'état et une implication corporelle ; Il la moule même, imprime une surface sur la peau, une expérience intensément corporelle, comme Sara Ahmed (2015) décrit les expériences de la douleur. La marque est une

indication, le signe de quelque chose (sentiment, sensation, douleur, traits de la peau…) qui est causalement lié à ce qui a été vécu. De cette manière, il y a des marques qui témoignent d'un événement concret, une temporalité disruptive et synchrone ; comme il y en a d'autres qui sont modelées sur les corps dans une temporalité diachronique. Par conséquent, identifier les marques sur le corps et s'interroger sur les circonstances causales, c'est provoquer la mémoire narrative de ce qui a été vécu (la préhistoire) ; et sa configuration dans le texte donne lieu à l'histoire comme « événement narratif ».

> Notre corps contient notre histoire, tous les chapitres, paragraphes, strophes et versets, ligne par ligne, de tous les événements et liens de notre vie. À mesure que la vie avance, notre santé biologique devient un récit biographique vivant qui exprime nos forces, nos faiblesses, nos espoirs et nos craintes. (Myss, 2006, p. 34)

Les marques, même si elles sont tangibles ou intangibles, sont toujours perceptibles et sont généralement accompagnées d'émotions. Par conséquent, elles deviennent significatives pour valoriser les expériences qui les ont suscitées, car si nous souffrons ou nous réjouissons d'un événement, c'est parce qu'il a causé le malheur ou le bonheur dans nos vies. D'autre part, la marque est la force qui fait de l'histoire vivante une histoire. Par exemple, imaginez que nous nous réveillons avec un cœur blessé ; une douleur profonde qui façonne notre état corporel et produit des émotions conflictuelles : la colère et la tristesse qui se manifestent en pleurant. Quand on s'interroge sur la cause de la douleur, on évoque l'événement, la temporalité, les circonstances, les agents responsables, les actions… qui ont transformé notre bonheur en misère. Nous pouvons nous souvenir de la conscience corporelle temporelle dans cet événement : comment c'était avant, pendant et après ce qui s'est passé. Pour que nous puissions réaliser comment les actions provoquées par les autres affectent notre expérience corporelle en tant que perturbations dans la ligne droite que nous suivons. D'où la force du récit pour raconter notre histoire vivante à partir du corps ; la force de l'émotion qui non seulement révèle le degré d'affectation, mais attribue également une valeur morale aux actions des autres. L'émotion a une signification personnelle et sociale qui devient intelligible dans le contexte de l'événement. Ça me fait mal parce que ce qu'ils ont fait est injuste, je ne le méritais pas, les autres m'ont fait souffrir et la douleur est forte… En revanche, la douleur se fait sentir à l'intérieur, mais elle est perceptible à la surface des corps. Il est possible que d'autres puissent la percevoir et que certains ressentent le besoin d'en atténuer l'intensité. La douleur peut également façonner l'intensité des corps : elle peut le rendre plus agressif en se transformant en colère ; ou elle peut réduire sa présence vers l'intérieur, nous faisant nous sentir très mal et nous soulageant de

pleurer. La douleur modifie notre conscience et façonne notre expérience future : je ne veux plus les voir, je ne veux plus y retourner, ils ne sont plus mes amis, je ne les salue plus, je ne les embrasse pas, je ne les serre pas dans mes bras ... Dans le contexte où la misère s'est produite, où le corps assume un nouveau mode corporel dans les transactions quotidiennes ; nous osons suggérer que l'identité est reconfigurée. Par conséquent, certains diront qu'après cet événement, ils n'étaient plus les mêmes. D'une manière ou d'une autre, l'événement a façonné ma condition corporelle alors que je passais d'un état à un autre, de la félicité au malheur. Ce qui reste de cette expérience, c'est ce que nous appelons les marques sur le corps, la même force qui pendant des heures, des jours ou des années nous poussera à parler de ce qui s'est passé avec les autres. La marque nous renvoie à la préhistoire et, avec elle, facilite une structure narrative virtuelle qui sera reconfigurée à travers l'intrigue narrative.

3. Le corpo-récit : une proposition pour rendre intelligible le corps-que-nous-sommes à travers l'élaboration de l'intrigue narrative

Afin d'enquêter sur les enseignants à partir des histoires que ces derniers racontent sur les différents événements vécus dans la profession, le corpo-récit a été imaginé comme une histoire courte, le produit d'un processus conscient et intentionnel du *corps-que-nous-sommes* à travers la configuration de l'intrigue narrative. Étant donné que nous vivons notre vie corporelle de manière narrative et parce que nous la comprenons en termes narratifs, nous considérons que la forme narrative est la plus appropriée pour comprendre le corps à partir des récits de son expérience. Un processus de création narrative qui commence par la reconnaissance des marques que l'expérience pédagogique a laissées sur le corps. A travers ces marques, on rappelle les événements vécus qui ont provoqué ces marques : récits virtuels, histoires non encore racontées, histoires qui demandent à être racontées (Ricoeur, 2006). Nous configurons ces histoires inédites dans un récit pour rendre intelligible et public le corps-que-nous-sommes : le corpo-récit. Ainsi, les corpo-récits constituent le corpus de l'analyse herméneutique du chercheur pour proposer des compréhensions sur le corps de l'enseignant et celui des artistes pour proposer des illustrations sur les qualités du corps de l'enseignant : les reconfigurations de l'expérience vivante.

Compte tenu de la structure pré-narrative de l'expérience vivante, un « être enchevêtré » dans la préhistoire des histoires narrées (Ricœur, 2004, p.145), nous considérons le corpo-récit comme un processus secondaire qui fonctionne comme une passerelle entre l'intrigue de l'expérience vivante et l'intrigue analytique et poétique. Ou encore, une passerelle entre l'expérience vivante du professeur narrateur, l'expérience herméneutique du chercheur et l'expérience créative de l'illustrateur. Cela implique un suivi et une continuité de l'expérience corporelle vivante et vécue à travers des processus d'interprétation, de compréhension et de reconfiguration qui renforcent le sens de ce qui a été vécu. Dans le cas de la fonction poétique, celle-ci transforme visuellement les aspects, les qualités et les significations de l'expérience vécue par le corps de l'enseignant. Ce processus herméneutique est conçu par Ricœur (2004) comme « une spirale sans fin qui fait passer la méditation plusieurs fois au même point, mais à une hauteur différente » (p.141). Ce processus est attribué à la fonction mimétique des récits en relation avec la fonction de référence des événements vécus. Chaque reconfiguration de l'intrigue vivante (préhistoire) est une extension de la lisibilité de l'action et de l'expérience humaines et, par conséquent, sur-signifiée car déjà pré-signifiée par toutes les modalités de son articulation symbolique (p. 154). "Narrer, suivre, comprendre les histoires n'est rien de plus que la suite de ces histoires non racontées" (Ricoeur, 2006, p. 20). C'est le processus créatif de reconfiguration et de re-signification du corps vivant et vécu. Nous étendons donc ce processus en 6 hypothèses qui constituent l'expérience méthodologique.

3.1 Faire passer à nouveau le corps par la conscience

Nous nous interrogeons sur le corps-que-nous-sommes à travers l'histoire de son expérience. Compte tenu des rythmes et des significations que la culture impose à nos expériences, le corps a tendance à passer soit inaperçu, soit sous-évalué ou surévalué, surtout lorsque sa présence sort de ce qui est « normalisé » dans l'une de ses circonstances. Rico (1998) nous a fait remarquer que nous possédons une conscience corporelle estimative du corps qui a été apprise et incorporée dans notre histoire de vie et que celle-ci influence les manières d'être-corporel-dans-le-monde. Par conséquent, faire repasser le corps à travers la conscience à partir d'une attitude critique et située appuie non seulement la compréhension du corps-que-nous-sommes, mais aussi celle des événements qui ont affecté nos expériences corporelles. Compte tenu de la complexité de notre existence humaine, nous nous intéressons aux événements particuliers vécus par les enseignants où le corps prend une valeur ou une autre et où l'expérience prend telle ou telle signification. L'événement vécu lors de la narration devient un

« événement narré », de sorte que nous avons accès à l'histoire vécue à travers l'histoire racontée par la personne qui l'a subie. Notre existence corporelle est marquée par d'innombrables événements qui problématisent le corps et la condition humaine dans le métier d'enseignant ; histoires non encore racontées à la recherche d'un récit et d'un narrateur (Ricoeur, 2006). Faire passer le *corps-que-nous-sommes* à travers la conscience transforme le corps et la vie en quelque chose de plus que des phénomènes biologiques, capables d'être interprétés et compris à travers le récit.

Ainsi, écrire un corpo-récit ramène le corps à la conscience, entre ce qui est familier et ce qui pourrait être possible. Lorsque la matière narrative touche les « viscères » du narrateur ou du lecteur - qui s'interroge alors sur la vie, l'individu et la condition corporelle - on se retrouve face à face avec le *corps-que-nous-sommes*, aussi forts que fragiles, éternels comme éphémères, aussi chanceux que malheureux, aussi humains que dépouillés de leur humanité ... toujours situés. Rien de plus perceptible, rien de plus discursivement modelé et rien de plus ignoré que le corps lui-même.

3.2 Le récit résout le paradoxe de l'expérience du corps en le configurant en un tout : le corps-que-nous-sommes.

Turner (1989) reconnaît que la nature du corps est un « paradoxe » qui transite entre avoir un corps - que nous expérimentons comme une limite et comme un moyen -, être un corps - notre existence et notre histoire sont soumises à sa condition corporelle - et produire un corps - à travers des pratiques culturelles et des discours dans un cadre social significatif. Ces expériences sont exprimées, littéralement ou symboliquement, dans le langage de tous les jours pour rendre compte des circonstances d'une existence corporelle et d'une identité: mes poignets me font mal à force d'écrire sur le tableau ; je suis triste, fatigué, angoissé, épuisé; je me suis levé avec un cœur profondément blessé; ils me regardaient comme la femme qu'ils voulaient lapider; je suis restée avec une boule dans la gorge; je suis une femme forte, mais j'étais au fond du trou; en moins de six mois, j'ai perdu 10 kilos; j'ai subi des commentaires, des moqueries et même des agressions à cause de ma façon d'être parce que je suis "maniéré" et avec un timbre de voix féminin.… Nous négocions ces manières d'être un corps avec les autres comme des transactions humaines en termes corporels, dans des situations particulières et en référence aux matrices culturelles et institutionnelles dont nous faisons partie. Nous rendons compte de ces expériences corporelles à travers le langage grâce à la conscience réflexive qui

nous permet de nous contempler nous-mêmes (Rico Bovio, 1999). Le corps cesse d'être perçu comme un phénomène spontané et naturel, il doit être signifié et interprété dans le langage et son expérience comprise à travers l'intrigue narrative. On reconnaît donc « l'acte de composer l'intrigue » (Ricœur, 2004) comme un processus d'intégration des différents éléments hétérogènes qui composent le caractère temporel de l'existence humaine dans un tout intelligible : le corpo-récit.

3.3 Les qualités pré-narratives de l'expérience du corps.

Selon MacIntyre (2004), nous vivons nos vies de manière narrative, en fait, les histoires sont vécues avant d'être exprimées avec des mots. Nous vivons des histoires qui ont un début, un milieu et un dénouement (comme la mort); nous sommes impliqués dans des intrigues et sous-intrigues complexes dans lesquelles nous sommes les personnages principaux ou secondaires, jamais des auteurs, mais plutôt des co-auteurs » (319). L'homme en tant qu' « animal narrateur » intègre la société avec un ou plusieurs rôles assignés, en apprenant une foule de récits qui constituent le scénario de ses actions et de ses paroles : ses ressources dramatiques (p. 323). De plus, il apprend une certaine utilisation du corps pour déterminer la situation et convaincre les autres de son action (Goffman, 1997). Les intrigues qui configurent les transactions humaines sont marquées par l'action et la souffrance, nous sommes des agents d'actions ou des victimes des actions d'autrui, étant donné les circonstances entourant l'action et ses conséquences involontaires (Ricœur, 2004, p.33). L'action entraîne des révélations et des changements brusques qui affectent le corps, génère un changement d'état et une affectation corporelle, et même, elle le façonne, elle lui donne une forme comme la tristesse, la surprise, la frustration ... ou la forme que les corps prennent quand ils sont des objets de guerre. D'une manière ou d'une autre, il y a un avant et un après l'événement vécu. Tout ce qui repose dans notre conscience historique et dans notre conscience corporelle constitue les qualités pré-narratives de l'expérience humaine : du *corps-que-nous-sommes*. Pour Ricœur (2004, 2006), l'homme est un « être empêtré » dans d'innombrables histoires non encore racontées à la recherche d'une histoire et d'un narrateur.

> Sans abandonner le quotidien, ne sommes-nous pas enclins à voir dans une telle séquence d'épisodes de notre vie, ces histoires non encore racontées, des histoires qui demandent à être racontées, des histoires qui offrent des points d'ancrage au récit ? (Ricœur, 2006, p.19)

3.4 S'interroger sur les marques sur le corps nous relie au pré-récit de l'expérience.

Nous considérons les marques sur le corps comme une voie pour se connecter avec les « histoires non encore racontées » qui composent notre biographie corporelle. Dans la recherche sur le corps de l'enseignant, nous les interprétons comme des signes laissés par les différentes transactions humaines sur le corps lorsqu'il assume le rôle. Nous les reconnaissons aussi comme les signes de la temporalité de l'exercice du travail pédagogique et comme les signes qui constituent l'incarnation de l'identité sociale de la profession : dans le corps du sujet, les événements liés au fait d'être enseignant sont inscrits, construits et reconfigurés dans le milieu scolaire (Arévalo et Hidalgo, 2015). La marque est une indication qui permet de déduire l'existence d'un événement ou d'une vie vécue qui a eu lieu dans le passé dont, lorsqu'ils sont vécus corporellement, les résidus sont encore perceptibles dans le corps de l'enseignant. Ainsi, nous pouvons reconstruire les événements vécus à partir des marques qu'ils ont laissés sur le corps.

De manière méthodologique, on peut reconnaître les marques en écoutant attentivement le *corps-que-nous-sommes*. À partir de l'observation de soi ou de l'expérience du sentiment de soi (Villalba, 2005, p.70), les marques sur le corps viennent au premier plan de notre conscience. Problèmes de voix, courbatures, frustration, colère, joie, arrogance, rides sur le visage, agacement, boule dans la gorge, un geste particulier, les traces de la journée sur la robe, le code vestimentaire ... sont des marques sur le corps qui rendent compte de l'expérience corporelle d'être enseignant. Une fois la marque corporelle identifiée, on peut s'interroger sur sa cause : à quels événements de la vie enseignante la marque fait-elle référence, à quelles expériences quotidiennes et répétitives de l'œuvre est-elle associée ? De ce fait, nous rappelons donc les événements ou expériences qui les ont suscités : situations synchroniques ou diachroniques dans la vie de l'enseignant. Dès lors, identifier les marques du métier sur le corps et s'interroger sur les circonstances qui leur ont donné leur origine, c'est ramener le passé au présent pour le revivre de manière virtuelle (préhistoire) ; et, avec cela, faciliter une structure pré-narrative à l'histoire potentielle qui sera rendue publique à travers la construction de l'intrigue narrative.

> Pour être dans le monde et endurer des situations, nous essayons de nous orienter sur la voie de la compréhension et nous avons quelque chose à dire, une expérience à exprimer en langage, une expérience à partager. (Ricœur, 2004, 149)

3.5 De l'expérience vécue à l'expérience narrée : la construction de l'intrigue narrative

La construction de l'intrigue narrative du corpo-récit est un processus qui configure les composantes hétérogènes et temporelles de l'histoire potentielle (pré-narrative), l'expérience vivante rappelée par les marques sur le corps, pour rendre le *corps-que-nous-sommes* intelligible à travers une histoire complète et unique : le corpo-récit. Le corpo-récit est une synthèse narrative de l'expérience vivante du corps, un produit de la construction de l'intrigue narrative : un processus d'intelligence narrative.

Face à l'expérience humaine complexe, déroutante et discordante qui rend la compréhension du *corps-que-nous-sommes* nébuleuse, l'histoire nous permet de le structurer comme un « événement narré » : passer d'*Être-corps-dans-le-monde* à *Être-corps-dans-l'histoire*. Les histoires que nous racontons ou que les autres racontent quotidiennement suggèrent que nous sommes empêtrés dans d'innombrables histoires qui racontent les innombrables événements et circonstances qui composent la vie humaine. La vie des enseignants est similaire, elle est composée d'innombrables événements vécus qui agissent comme une connaissance factuelle et morale de la vie dans la profession; par conséquent, nous pouvons différencier un enseignant d'un autre, un enseignant ayant de l'expérience d'un nouvel enseignant, un enseignant du décret 2277 de celui du décret 1278-1659, dans ce dernier les différences ne résident pas seulement dans ce qu'ils ont comme conditions de travail et économiques, mais dans les événements historiques qui ont marqué et signifié l'expérience d'enseignement: parmi ceux qui ont réussi à vivre les luttes unionistes et les mouvements pédagogiques du siècle dernier pour obtenir des droits, pour les voir plus tard remis en cause au fil des ans, ceux qui entrent dans un système éducatif et le travail comme dans une réalité déjà établie; ou encore ceux qui sont nostalgiques d'un passé d'enseignant et ceux qui souffrent de la crise actuelle de l'autorité (Zamora Poblete y Zerón Rodríguez, 2010) . Les innombrables événements vécus façonnent une vie et une histoire d'enseignement. On peut ainsi parler d'un individu enseignant et d'un corps enseignant (un chevauchement entre le corps et le moi) dont

les expériences ont façonné une manière d'être un corps enseignant. Par conséquent, nous utilisons le récit pour rendre compte de ce que nous sommes : l'identité narrative. [70]

> Il est évident que notre vie, régie selon une seule vision, nous apparaît comme le champ d'une activité constructive, issue de l'intelligence narrative, par laquelle nous essayons de trouver, et non simplement d'imposer de l'extérieur, l'identité narrative qui nous constitue. J'insiste sur cette expression de l'identité narrative parce que ce que nous appelons la subjectivité n'est ni une suite d'événements incohérents ni une substance immuable inaccessible au devenir. C'est précisément le genre d'identité que seule la composition narrative peut créer grâce à son dynamisme. (Ricœur, 2006, p.21)

Nous utilisons la catégorie « construction de l'intrigue » (Ricœur, 2004, 2006) pour reconnaître le caractère créatif du corpo-récit et pour synthétiser les éléments hétérogènes de l'expérience vivante (préhistoire) dans un tout intelligible : le corpo-récit. Selon Ricœur (2016), cette manœuvre est le produit d'une intelligence narrative, qui permet d'ancrer l'histoire à l'expérience vivante grâce à la familiarité que nous avons avec la structure même de l'action et de la souffrance humaine - qui nous offre un réseau d'expressions et de concepts pour comprendre les actions et les passions, avec leurs médiations symboliques et avec la reconnaissance en action des structures temporelles qui évoquent le récit (p.18). Pour Ricœur, la construction de l'intrigue est la solution poétique à l'aporie dialectique du triple présent de l'expérience temporelle, proposée par saint Augustin, où la discorde de la temporalité vivante s'impose à la concordance piégée dans l'éternel présent : l'attente, qu'il appelle le présent du futur ; la mémoire, qu'il appelle le présent du passé ; et l'attention, qui est le présent du présent » (2006, p.20). Pour l'auteur, l'histoire prend tout son sens dans l'ordre de notre expérience temporelle puisque « le temps devient temps humain dans la mesure où il s'articule sur un mode narratif, et le récit atteint sa pleine signification lorsqu'il devient une condition d'existence temporaire » (2004, p. 113). L'intrigue narrative est le triomphe de la concordance sur la discordance en configurant les caractéristiques de l'expérience temporelle dans un tout intelligible : un récit.

Ainsi, Ricoeur (2004), dans une relecture d'Aristote, considère l'intrigue narrative comme une mimésis de l'action humaine dont la fonction mimétique du récit correspond au

---

[70] En Colombie, les conditions de travail et économiques des enseignants qui travaillent avec l'Etat sont classées par deux décrets. Le décret 2277 de 1979 régit les enseignants titularisés avant 2002 et le décret 1278 de 2002 pour les enseignants titularisés à partir de cette année.

champ d'action et à ses valeurs temporelles. Le récit ordonne donc la temporalité des actions de l'expérience humaine. Si on se demande comment l'expérience vivante du corps devient un « événement raconté », il s'agit de suivre le passage d'un temps préfiguré à un temps configuré (2004, p. 115). Par conséquent, la construction de l'intrigue narrative est considérée comme un processus intégratif, une synthèse d'expérience vivante qui implique trois aspects : 1. L'obtention d'une histoire complète et unique en transformant et en organisant plusieurs événements en un seul tout intelligible. Dans ce processus, l'événement est bien plus qu'un événement, car il contribue au développement de l'histoire aussi bien à son début qu'à son dénouement. 2. Elle organise et relie des composants très hétérogènes dans un temps concordant discordant qu'elle configure en une seule histoire. Parmi ces composantes on peut reconnaître « les circonstances trouvées et non voulues, les agents des actions et ceux qui les subissent passivement, les rencontres fortuites ou désirées, les interactions qui placent les acteurs dans des relations qui vont du conflit à la collaboration, les moyens plus ou moins ajusté aux fins et, enfin, les résultats non désirés » (Ricoeur, 2006, p.11). 3. Elle configure la propre temporalité de toute composition narrative, une lutte entre la succession (une succession discrète, ouverte, indéfinie d'événements) et la configuration (l'intégration, l'aboutissement et la clôture). Ainsi, « composer une histoire, c'est, d'un point de vue temporel, obtenir une configuration d'une succession » (p.11).

Le corpo-récit contient les aspects narratifs précédents qui synthétisent les composantes hétérogènes et temporelles de l'expérience vivante du corps dans une histoire, permettant à l'histoire virtuelle - réprimée - d'être racontée - efficacement - et peut être suivie par la lecture. La particularité de la configuration de l'intrigue narrative est de rendre le *corps-nous-sommes* intelligible dans l'histoire. Mais ce n'est pas le corps de l'histoire de la vie, mais le corps piégé dans les événements, dans les transactions humaines et dans les circonstances qui ont déterminé une expérience corporelle dans l'enseignement et laissé des traces. Il faut que l'événement (s) soit significatif pour comprendre l'expérience corporelle et la marque sur le corps, et permette de raconter la temporalité d'un état corporel *avant, pendant* et *après* l'événement dans une histoire complète et singulière. De plus, l'intelligibilité du *corps-que-nous-sommes* dans l'histoire se manifeste à travers l'organisation « concordance discordante » des composants hétérogènes qui ont contribué à la détermination de notre expérience ou de notre condition corporelle: les circonstances; les agents dont les actions ont causé notre bonheur ou notre misère; les agents passifs de nos actions; rencontres occasionnelles, voulues ou non; les transactions humaines auxquelles nous participons qui vont du conflit à la collaboration; les

moyens plus ou moins ajustés aux fins et les résultats indésirables. De même, la construction de l'intrigue configure dans sa temporalité narrative la manière dont les matrices narratives de l'estimation sociale du corps de l'enseignant modélisent le *corps-que-nous-sommes* à travers les voix des acteurs. Pour tout cela, l'ordre de l'expérience temporelle vivante dans l'histoire permet la compréhension narrative des événements et des circonstances qui ont façonné l'expérience corporelle et qui ont causé des marques sur le corps de l'enseignant. Le corpo-récit est donc un processus de second niveau qui configure l'expérience vivante (la préhistoire) grâce à l'intelligence narrative. La construction de l'intrigue narrative est le processus créatif du corpo-récit qui établit la correspondance entre le corps vécu et le corps narré. "Narrer, suivre, comprendre les histoires n'est rien de plus que la suite de ces histoires non racontées" (Ricoeur, 2006, p. 20).

Concrètement, pour rendre intelligible le corps-que-nous-sommes dans le récit, il est important de reconnaître que le contenu narratif du corpo-récit a son référent dans l'événement vécu par les enseignants et dans la manière avec laquelle est explicitée l'expérience vécue. D'où la variété des thèmes, des formes, de l'usage du langage, de l'extension… dans les récits comme manières personnelles de configurer les expériences vécues, qui sont ancrées aux histoires de notre culture. Cependant, nous considérons certaines caractéristiques du corpo-récit qui doivent être prises en compte dans la construction de l'intrigue narrative :

- La marque sur le corps comme source d'expérience corporelle vécue : ce qui relie le corps aux événements vécus dans le rôle d'enseignant.
- L'événement vécu « ce qui m'est arrivé » est une histoire potentielle non encore racontée à la recherche d'une histoire et d'un narrateur.
- La construction de l'intrigue consiste donc à récupérer l'histoire potentielle dans une histoire effective qui synthétise la temporalité de l'expérience corporelle vécue dans le rôle d'enseignant : le corpo-récit
- D'où la nécessité de raconter à la première personne pour se référer aux événements, actions et souffrances qui ont façonné une expérience ou une condition corporelle.
- Si nous utilisons le corpo-récit pour enquêter sur le *corps-que-nous-sommes*, les qualités temporelles du récit doivent s'ajuster à l'intensité de l'expérience corporelle personnelle et à la manière dont les circonstances, les actions, les agents, les voix affectent ou façonnent le *corps-que-nous-sommes* : narration à partir de notre « conscience corporelle ». En d'autres termes, raconter nos expériences à partir de la

condition corporelle de la vie (biogénique, sociogénique, noogénique), façonnée par les circonstances.

- Le récit est composé de la / des *vicissitudes / s* qui se produisent chez le narrateur, c'est-à-dire des actions qui ont transformé l'expérience ou la condition corporelle : du bonheur au malheur ou vice versa.
- Le récit permet la reconnaissance des qualités incarnées et les significations attribuées au corps de l'enseignant à travers la description de leurs agents, de leurs actions ou discours.
- Le corpo-récit est une histoire courte, cohérente et compréhensible dans son ensemble ; avec une structure de base (début, milieu et fin) qui reconfigure les différentes composantes hétérogènes du récit selon les modalités créatives des narrateurs.

Observons un exemple de corpo-récit créé lors du processus de recherche-création narrative sur le corps de l'enseignant.

Angie

Être professeur gay n'a pas été facile pour moi. J'essaye de cacher mon orientation sexuelle derrière des comportements hétéronormatifs. J'ai peur, parce qu'étant gay, de cesser d'avoir toute autorité, d'avoir un problème avec un de mes collègues rétrogrades ou encore d'être accusé par les parents de quelque chose qui n'est pas vrai. En l'état, je suis un enseignant gay qui évite de paraître gay. Comme si être gay impliquait une manière d'être spécifique.

Dans une classe de religion, avec une classe de seconde, un élève a pris la parole pour commenter le thème de la classe : « religiosité par rapport à spiritualité ». Elle a expliqué que le fait d'être ouvertement lesbienne lui avait apporté de nombreux problèmes avec sa famille et le rejet de la société, mais qu'elle était fière de qui elle était et ne le cacherait jamais pour donner satisfaction à qui que ce soit.

Je voulais être aussi courageuse et autonome qu'elle !

Je voulais lui dire que elle n'était pas seule, que j'étais également gay et que j'avais peur de la discrimination !

Je voulais être libre au moins avec ce groupe d'élèves !

Mais j'ai seulement réussi à lui dire qu'elle était très courageuse et éloquente. Puis je suis parti avec la gorge nouée.

3.6 L'intersection entre le monde du corpo-récit et le monde du lecteur chercheur

Selon Ricœur (2004, 2006), on peut suggérer que le processus de construction de l'intrigue narrative ne s'arrête pas au corpo-récit, mais à l'expérience herméneutique du lecteur investigateur et du lecteur créateur, qui reconfigureront et mettront à jour l'acte configurateur de l'expérience vivante du corps en suivant l'histoire. L'acte de lecture est le moment crucial de toute analyse, car « le sens ou la signification d'une histoire surgit à l'intersection du monde du texte avec le monde du lecteur », ce que Gadamer appelle la « fusion des horizons » (Ricœur, 2006, p.15). L'indépendance du corpo-récit du professeur narrateur fait parler le texte par lui-même et se prête à l'interprétation par le lecteur. Le monde du lecteur, en revanche, lui permet des interprétations qui s'adaptent aux références narratives du contexte culturel dans lequel il s'insère et à sa capacité d'acceptation. Par conséquent, la référence est le point de fusion des horizons entre le monde du texte et le monde du lecteur ; puisque l'un et l'autre sont dans le monde, dans le temps, et configurés par le langage. Ainsi, le texte est une médiation entre l'homme et le monde (référentialité), entre l'homme et l'homme (communicabilité), entre l'homme et lui-même (compréhension de soi) (p.16).

> Le monde est l'ensemble des références ouvertes par toutes sortes de textes descriptifs ou poétiques que j'ai lus, interprétés et que j'ai aimés. Comprendre ces textes, c'est interpoler parmi les prédicats de notre situation toutes les significations qui, à partir d'un environnement simple (Umwelt), font un monde (Welt). (Ricœur, 2004, 152)

Interpréter un corpo-récit, ce n'est pas seulement comprendre sa signification, mais afficher sa référence avec les références du monde du lecteur investigateur et du lecteur créateur. Par conséquent, la signification du corpo-récit est interpolée dans une constellation de significations culturelles où le référent initial devient un monde compris. Si le corpo-récit re-signifie ce qui était déjà pré-signifié dans l'expérience corporelle vivante, la tâche herméneutique est de sur-signifier - suivre, élargir et approfondir les qualités et les significations de l'expérience racontée, pour rendre le corps de l'enseignant intelligible à travers un nouvel acte de reconfiguration : une reconfiguration analytique, faite par le chercheur, et

une reconfiguration poétique, faite par l'illustrateur. L'action narrative re-signifie le monde dans sa dimension temporelle, dans la mesure où raconter, c'est refaire l'action.

Pour conclure, nous menons des recherches sur le corps de l'enseignant en suivant les traces des expériences vécues : un événement qui existait dans le passé, qui ne peut être récupéré que par la mémoire (ramener le passé au présent), se reconfigure en langage narratif (grâce à l'imagination et à l'intelligence narrative), pour enfin se projeter vers le futur (présent du futur) dans l'expérience herméneutique du chercheur et du créateur. Dans la méthodologie de *recherche-création narrative*, nous considérons que le processus temporel de création du corpo-récit prend un mouvement similaire à la triple mimésis de Ricœur (2004, 2006): une circularité qui trouve son origine dans l'expérience de vie préconfigurée, pré-signifié et pré-compris (mimésis I); qui est configuré, signifié et compris dans une histoire à travers la construction de l'intrigue (mimésis II); et dont le but ultime est la rencontre avec le lecteur, l'intersection du monde du texte avec le monde du lecteur, qui reconfigure, remplace et élargit la compréhension du référent (mimésis III). Une circularité qui déploie sa référence vers l'horizon des objectifs de recherche, ce qui place le corpo-récit dans une position intermédiaire et médiatrice entre la mimésis I et la mimésis II. L'expérience herméneutique du chercheur et du créateur est déterminée par la dialectique entre le référent (le corpo-récit) et l'horizon du déroulement (la question de la recherche) qui leur permet d'assumer un mode interprétatif avec la vision de la corporéité.

Dans cette interprétation de l'activité mimétique de Ricœur, la reconfiguration des corpo-récits dans de nouvelles configurations analytiques et poétiques est le point le plus intelligible du déroulement de l'expérience vivante du corps de l'enseignant - dont l'origine se situe dans la préhistoire (mimésis I) -, ce qui renforce les pré-significations et les qualités du référent avec les significations et les qualités du monde dans lequel il est immergé. C'est là que réside la valeur de la configuration d'une intrigue narrative : dans son statut d'intelligibilité pour révéler les aspects universels de la condition humaine (Ricœur, 2006, p.12).

4. Un exemple de reconfiguration analytique : *Être un professeur homosexuel : "masculinités subordonnées" dans le corps enseignant*

Une synthèse des expériences racontées par deux enseignants identifiés comme des hommes[71] révèle que *sexe, genre et sexualité* sont des qualités corporelles d'une profonde valorisation sociale dans les contextes scolaires et qui définissent l'identité des enseignants. Bien que ces catégories se manifestent de manière indépendante et diverse dans les expériences de chaque personne, dans l'idéologie hégémonique du genre, elles fonctionnent comme un système (Preciado, 2011) socialement inscrit sur les corps comme « quelque chose de naturel», dans lequel être homme ou femme doit correspondre à être homme ou femme et sexuellement attiré par le contraire (hétérosexualité).

> Le corps est un texte socialement construit, une archive organique de l'histoire de l'humanité en tant qu'histoire de la production-reproduction sexuée, dans laquelle certains codes sont naturalisés, d'autres restent elliptiques et d'autres sont systématiquement éliminés ou barrés. La sexualité (hétéro), loin de naître spontanément de chaque corps nouveau-né, doit être réinscrite ou réinstituée par des opérations constantes de répétition et de récitation des codes (masculin et féminin) socialement investis comme naturels. (Preciado, 2011, p.18)

On peut retracer la présence de ce système dans les récits d'enseignants dont les corps ont été socialement inscrits dans l'ordre de la masculinité pour comprendre les pratiques et les significations racontées. Cette interprétation a été faite à partir de l'étude des masculinités par Rawelyn Connell[72] (2003) qui a étudié de manière approfondie la manière dont les hommes interagissent dans un monde déterminé par le genre. Pour l'auteur, il n'y a pas de masculinité « unique », mais plutôt de multiples formes de masculinité. Sa catégorie masculinités *multiple* montre à quel point les hommes s'impliquent et s'engagent dans un modèle de *masculinité hégémonique* qui domine les autres, qui a historiquement été référencé en opposition à la féminité et a délimité différentes pratiques (sexuelles, sociale, économique, culturelle ...) structurée par l'opposition.

---

[71] Selon l'identification faite dans la fiche de renseignements.

[72] Avant Robert William Connell.

La caractéristique identifiée dans les récits des enseignants est la reconnaissance de soi comme « homosexuel / gay », par conséquent, les expériences racontées (être homosexuel et efféminé, se taire, éviter de paraître gay ...) ne correspondent pas aux pratiques dominantes des hommes (masculinité hégémonique). Ainsi, selon Connell, on peut les caractériser comme *masculinités subordonnées*, occupant la partie la plus basse de la hiérarchie chez les hommes et symboliquement associées à la féminité. Par conséquent, leurs corps homosexuels, avec leurs caractéristiques particulières, sont un objet de préoccupation dans le rôle d'enseignant. La peur de l'hostilité hétéronormative est le sentiment persistant dans leur condition d'enseignant et le silence sur leur condition gay (être mis au placard) dans les affaires quotidiennes est la façon dont l'enseignant survit à l'école. Le compte rendu analytique suivant nous permettra d'élargir les significations d'être des corps d'enseignants homosexuels dans un environnement scolaire de masculinité hégémonique et hétéronormative.

En l'état, je suis un enseignant gay qui évite de paraître gay.

« Être professeur gay n'a pas été facile pour moi » est la phrase qu'un autre enseignant a utilisée pour synthétiser son expérience d'homosexualité et d'enseignant à l'école ; deux qualités qui caractérisent socialement le même corps, mais incompatibles dans son histoire. Ainsi, lorsqu'il assume le rôle d'enseignant, l'identité homosexuelle reste dans le placard, cachée derrière des comportements hétéronormatifs. Mais quelles sont les causes de ce comportement ? Comment ce comportement affecte-t-il la performance pédagogique ? Ces qualités sont-elles vraiment incompatibles dans un même corps ? Ce sont des questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cette partie.

Le préjugé de « perversion » apparaît dans l'histoire comme un fardeau moral et social qui a été enduré en ne correspondant pas à la norme socialement établie : l'hétérosexualité. Cette force hétéronormative influence les pratiques et les relations des personnes dans des contextes où elle prend effet et légitimité. C'est le cas du professeur homosexuel à l'école, qui par peur, tente de cacher sa préférence sexuelle derrière des comportements hétéronormatifs.

J'ai peur, parce qu'étant gay, de cesser d'avoir toute autorité, et d'avoir un problème avec un de mes collègues rétrogrades ou encore d'être accusé par les parents de quelque chose qui n'est pas vrai.

Dans son récit, encore une fois, les hommes homosexuels apparaissent comme une masculinité subordonnée, non seulement sexuellement, mais aussi professionnellement. Par

conséquent, se reconnaître publiquement comme enseignant gay (sortir du placard) mettrait en péril l'autorité professionnelle acquise au fil des années d'expérience - comme si en investissant dans l'un, il se dépouillait de l'autre. La peur ne se réduit donc pas à rendre publique son homosexualité, mais ce que cette vérité représenterait pour les autres et les conséquences possibles que des actions dans son projet professionnel entraîneraient comme pratiques discriminatoires: une perte d'autorité dans la relation avec les élèves, une subordination dans les relations professionnelles avec les collègues enseignants et une interprétation sociale du sujet homosexuel masculin comme une menace à éviter dans le contexte scolaire.

En l'état, je suis un enseignant gay qui évite de paraître gay.

Pour éviter d'éventuels risques professionnels, l'enseignant soutient l'illusion de la masculinité hétérosexuelle (Cornell, 214) pour se distancier du corps homosexuel. Une illusion qui correspond à l'interprétation simpliste que le patriarcat fait des homosexuels : des hommes en manque de masculinité. Malgré le fait que l'homosexualité soit en rupture avec la masculinité hégémonique, l'effet d'illusion fait que l'individu s'y engage dans son rôle d'enseignant, en établissant un contrat qui lui donne le bénéfice d'enseigner en échange d'une autocensure de son homosexualité à l'école. Ainsi, la performance de l'enseignement a été liée à la performance de la masculinisation et de l'hétérosexualité, en même temps que la masculinité hégémonique et l'hétéronormativité à l'école sont réaffirmées à partir des corps. Ici, nous pouvons souligner que le genre est construit dans l'interaction sociale où les conventions sont faites et refaites à travers des pratiques telles que l'enseignement.

Pour mieux illustrer ce contrat, rappelons un fragment de son histoire. Il était en classe de religion avec les élèves de seconde. Pendant le cours, une élève a librement exprimé son identité lesbienne et les difficultés que cela lui avait apportées avec sa famille et la société. Cependant, elle était fière et ne voulait pas le cacher en raison de la pression sociale. Ce témoignage, qui s'est déroulé dans le cadre pédagogique, était lié au discours de classe, ce qui a profondément ému l'enseignant :

Je voulais être aussi courageux et autonome qu'elle ! Je voulais lui dire qu'elle n'était pas seule, que j'étais également gay et j'avais peur de la discrimination ! Je voulais être libre au moins avec ce groupe d'élèves ! Mais j'ai seulement réussi à lui dire qu'elle était très courageuse et éloquente. Puis je suis parti avec la gorge nouée.

La gorge nouée est apparue comme une marque du contrat convenu avec la masculinité hégémonique, dans laquelle, non seulement sa corporéité était régulée, mais aussi son identité biographique, ses émotions et son discours de professeur. Cet acte d'autocensure devant le public et de discours implicite d'hétérosexualité obligatoire apparaîtra, encore et encore, dans les différents cadres éducatifs, où l'homosexualité n'a pas de voix, pas de corps dans le rôle d'enseignant. Ainsi, nous pouvons en déduire que le corps de l'enseignant, dans ce cas, a été configuré sur la base de relations hégémoniques de genre.

D'autres cas similaires ont été observés dans plusieurs recherches sur les enseignants homosexuels, comme celle citée précédemment (Catalán, 2018) où les peurs, les silences et les (im) possibilités de vivre en tant qu'enseignant homosexuel et lesbienne sont décrits de manière visible dans le discours et les pratiques hétéronormatives dans les établissements scolaires chiliens. À Bogotá, Villalba (2015) a énoncé de terme de *corps silencieux* pour désigner l'enseignant homosexuel contraint à l'école du silence du fait de son genre, par peur d'être étiqueté, dénoncé et exclu. En Argentine, une étude sur les enseignantes, menée par l'Université du Comahue (Morgade y Alfonso, 2008), a identifié "une politique de silence" qui cache et invisibilise l' « identité lesbienne » à l'école.

> Ce silence se construit à partir d'une série de dispositifs incorporés, et donc naturalisés, dans la vie institutionnelle : blague homophobe, secret de polichinelle, qui implique pour ces enseignants un apprentissage de la survie - la confection d'un vêtement hétéro - qui se justifie par la peur de perdre l'affection de leurs élèves en classe, de peur que leur professionnalisme dans l'enseignement ne soit remis en question et qu'ils ne soient pas considérés comme dignes d'être avec les élèves. (p. 26)

Les chercheurs ont observé que l'institution hétérosexuelle assimile l'orientation lesbienne à une infraction punitive, une stratégie pour forcer les enseignantes lesbiennes à se taire et à se cacher. Cette invisibilité sociale et professionnelle s'étend à tous les groupes de genre et de sexualités différentes de l'hégémonie. Les exemples précédents corroborent ce qui a été analysé par Debbie Epstein et Richard Johnson, cités par Morgade et Alfonso (2008), sur les tensions sociales et pédagogiques que les enseignants homosexuels en Angleterre doivent surmonter,

> Lorsqu'un enseignant ou un enseignant s'identifie comme homosexuel, et compte tenu de la composante de séduction que comporte toute relation d'enseignement, on soupçonne rapidement qu'ils exercent une attirance dangereuse envers leurs élèves […]

> Les enseignants hétérosexuels sont beaucoup moins susceptibles que les enseignants gays ou lesbiennes de subir les conséquences d'un comportement jugé inapproprié. (p.24)

Les auteurs ajoutent qu'une « éducation sexuelle » autre qu'hétérosexuelle serait, presque, «une pratique impossible » dans un contexte hautement sexualisé. Étant donné que ces pratiques discriminatoires, comme d'autres (classe, ethnicité, handicap ...), ne sont pas une affaire exclusive de l'école, mais une reproduction d'autres environnements sociaux dans une relation de continuité. L'étude de Connell (2003) sur les masculinités décrit d'autres scénarios. Les hommes gays interrogés en Australie ont déclaré avoir subi des menaces, avoir perdu leur emploi ou conservé des emplois qui ne les intéressaient pas pour des raisons de sécurité. D'autres ont exprimé leur peur de sortir du placard pour éviter de perdre leurs enfants, leur famille ou leur travail. Dans ce panorama social, gérer des contextes homophobes s'avère être une « capacité » à éviter de se mettre en difficulté, puisque l'homophobie ne s'exprime pas seulement dans les commentaires de groupes ou les blagues sur les gays, mais est amplifiée par les actions humaines qui se manifestent dans pratiques de discrimination au travail, de diffamation publique, d'agressions physiques et verbales, de pathologies de « l 'anomalie », de peines de prison et cause de mort dans certains pays. « Historiquement, la relation entre la masculinité hégémonique et l'homosexualité a criminalisé les relations sexuelles entre hommes, tout comme l'intimidation et la violence en dehors de la loi » (p.213).

Dans l'histoire de l'éducation colombienne, l'article 46 du décret 2277 de 1979 considérait l'homosexualité comme un motif de mauvaise conduite pour les enseignants, dont les sanctions pouvaient conduire à la révocation de leurs fonctions. La réglementation publique, en plus d'interdire aux homosexuels d'enseigner dans les établissements d'enseignement de l'État, a légitimé l'école en tant que milieu hétéronormatif et homophobe. Cependant, en 1998, des enseignants homosexuels ont intenté une action en justice devant la Cour constitutionnelle pour statuer sur cet article, en dénonçant la violation de leurs droits constitutionnels au libre développement de la personnalité et au droit au travail.

> Le visage couvert d'un masque noir, une enseignante lesbienne a comparu hier devant la Cour constitutionnelle pour défendre son droit d'enseigner et ne pas subir de représailles pour ses préférences sexuelles. Je me couvre le visage de peur d'être sanctionnée pour mon orientation sexuelle et de peur de la discrimination que je

pourrais subir de la part de la communauté éducative, a-t-elle déclaré au début de son discours. (El Tiempo, 1998)

Bien que le décret ait été abrogé par l'Arrêt C-481/98, l'homophobie est restée une pratique dans la culture des enseignants de Bogota. Cela a été démontré par une étude de caractérisation des enseignants du secteur public réalisée par l ' *Institut pour la recherche et le développement de l'éducation (IDEP)* en 2009, qui a révélé la persistance de préjugés profondément enracinés contre les homosexuels parmi les enseignants. Lorsqu'on leur a demandé si « les homosexuels devraient être autorisés à être enseignants en collège », seuls 57,2% des enseignants étaient en désaccord (Londoño Botero, 2010, p.171).

Bien que ces dernières années, la politique publique *LGBTI* ait mis en œuvre la pleine garantie de droits aux personnes d'orientations sexuelles et identités de genre diverses dans les institutions publiques, les partis de la nouvelle droite promeuvent l'idéologie du genre socio-biologique et sexiste, avec des fondements chrétiens, pour la défense des valeurs traditionnelles, de la famille et de l'enfance. Ses dernières mobilisations sociales ont eu un impact décourageant sur le système éducatif colombien. Un exemple a été les nombreuses marches de 2016[73] menées dans les principales villes du pays, menées contre le Ministère de l'Éducation par différents groupes religieux, politiques et enseignants, pour avoir demandé aux proviseurs du pays de « revoir les règlements intérieurs pour garantir que ceux-ci ne contenaient pas de discrimination sexuelle, comme l'a ordonné la Cour constitutionnelle selon l'arrêt concernant l'affaire de Sergio Urrego [74] » (El Espectador, 2016). La pression du mouvement a pris une telle force dans le pays qu'il a obtenu la démission de la ministre de l'Éducation Gina Parody, a empêché la circulation d'un livre didactique pour l'éducation des identités de genre et a rendu visible l'influence toujours politique et religieuse des secteurs conservateurs dans l'éducation du pays.

---

[73] Cette actualité peut être développée dans les publications suivantes.

https://www.elespectador.com/noticias/educacion/marchas-el-pais-contra-mineducacion-revision-de-manuale-articulo-648339

https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/protestas-contra-cartillas-de-ideologia-de-genero-en-colegios-42293

https://noticias.canalrcn.com/nacional-pais/manifestantes-contra-ideologia-genero-pidieron-renuncia-ministra-parody

[74] Élève gay qui s'est suicidé après avoir été victime de discrimination dans une école privée de Bogota.

> L'activité a été proposée depuis Bucaramanga, où des représentants de parents d'écoles catholiques, des dirigeants et des pratiquants d'églises chrétiennes, des conseillers et des députés de divers partis, ainsi que des proviseurs de dizaines d'établissements d'enseignement constituaient le groupe Abanderados por la Familia [...] Ils demandent au ministre de l'Éducation de ne pas enseigner le sexe avec une diversité des genres. On est homme ou femme. (El tiempo, 2016)

En conclusion, l'homosexualité a été historiquement et socialement abominée, subjuguée et ségréguée dans la culture patriarcale d'origine occidentale. Par conséquent, dans une école soumise aux relations de genre hégémoniques et hétéronormatives, être enseignant homosexuel est une existence presque publiquement incompatible. Ainsi, se cacher ou rester dans le placard est un mécanisme d'autoprotection du rôle professionnel. Pour l'enseignant de l'histoire, cette expérience n'a pas du tout été facile ; pas même dans ces dernières décennies au cours desquelles les droits et les discours politiques de la communauté LGBT ont gagné du terrain dans la société colombienne et dans la politique éducative. Les adolescents d'aujourd'hui ressentent de meilleures garanties et conditions que leurs ainés pour exprimer publiquement leur identité sexuelle et de genre, action de résistance à l'hégémonie. Cette action l'a surpris dans sa classe de religion. Cet acte paradoxal met en évidence l'existence de normes sociales de genres symboliques qui influencent les façons d’enseigner à partir d'une matrice de normalisation, et qui fait taire ceux qui ne s'y conforment pas.