

CORPORRELATOS DEL YO DOCENTE:
UN INVENTARIO DE EXPERIENCIAS CONTENIDAS EN EL CUERPO



RAIMUNDO VILLALBA LABRADOR

CORPORRELATOS DEL YO DOCENTE:
UN INVENTARIO DE EXPERIENCIAS CONTENIDAS EN EL CUERPO

RAIMUNDO VILLALBA LABRADOR

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES - ASAB
MAESTRÍA EN ESTUDIOS ARTÍSTICOS
BOGOTÁ
2015

CORPORRELATOS DEL YO DOCENTE:
UN INVENTARIO DE EXPERIENCIAS CONTENIDAS EN EL CUERPO

RAIMUNDO VILLALBA LABRADOR

TUTOR: MARIO MONTOYA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE ARTES - ASAB
MAESTRÍA EN ESTUDIOS ARTÍSTICOS
BOGOTÁ
2015

El 'yo' docente al que dedica este trabajo, puede ser entonces sentido como un 'yo colectivo' en el que otros muchos podremos reconocer parte de nuestra experiencia.

Luisa Piedrahita

AGRADECIMIENTOS

Al maestro Mario Montoya

Por su tutoría y apoyo incondicional en la dirección de la tesis y el fortalecimiento emocional de su investigador.

A la maestra Sonia Castillo

Por soportarme en medio de la vulnerabilidad y acogerme en su familia académica.

A la maestra Sandra Camacho

Por contribuir desde las prácticas del sentir a reconocer las marcas en mi cuerpo.

Al maestro Pedro Morales

Por su acompañamiento metodológico y emocional.

A las compañeras y compañeros maestrantes de la línea de Estudios de las sensibilidades, las corporeidades y las performatividades: Martha Noguera, Elsy Rodríguez, Gillet Medellín,

Fredy González, Natalia Amaya, Lina Rodríguez, Karen Díaz.

Por contribuir con su análisis en el trabajo y compartir su mundo afectivo.

A los ilustradores Diana Otálora y William Marín,

Por hacer posible el sueño creativo.

A la comunidad del IED Compartir Recuerdo

Cuyas experiencias hicieron posible este proyecto de investigación.

Y a mi querida familia,

Siempre ha estado ahí, acompañando mi vida.



Al contemplarme en el espejo, me pregunto:

*¿Qué reside de la escuela en este cuerpo?
¿Qué contiene la piel, órganos, huesos, músculos, corazón, mente y alma?
¿Qué ha vivido?*

*El cuerpo del docente revela la sombra de carne de su estereotipo.
En su cuerpo están inscritas las experiencias que acontecen en la escuela.*

RESUMEN

Me pregunto por mi condición corporal como docente en una institución educativa distrital, de la localidad de Ciudad Bolívar, a partir del reconocimiento de marcas que esta experiencia ha dejado en mi cuerpo. La metodología consistió en escuchar el cuerpo, identificar la marca, recordar la experiencia y acontecer el corporrelato (relato desde el cuerpo) para hilar una narrativa Autoetnográfica (Ellis, Spray, Richarson, Denzi, Feliu) que recopiló realidades que han sucedido en mi experiencia docente. De esta manera, se crearon narrativas y representaciones que permiten evidenciar otras vivencias del rol docente en la escuela.

PALABRAS CLAVES

Docente, condición corporal, marcas en el cuerpo, autoetnografía, corporrelato.

SUMMARY

I am living a research-creation experience, where I wonder about my corporal condition as teacher in a District Educational Institution, in the locality of Ciudad Bolívar, from the recognition of marks teaching has left on my body. These marks allow me to remember the experience and re-create the Corporrelato (story from the body), weaving an autoethnographic narrative that gathers different realities present during the experience of teaching.

To feel, to remember, to tell, to understand and to create from the body are the basic and sequential actions when inquiring, which is also an exercise where you listen and feel your body in order to understand and convey narratives related to the condition of being a teacher in a school.

KEYWORDS

Teacher, corporal condition, marks on the body, autoethnography, corporrelato.

RIASSUNTO

Sperimento un processo di ricerca – creazione nel quale mi chiedo quale sia la mia condizione corporale nel ruolo d’insegnante in una scuola statale di Bogotá, nel quartiere Ciudad Bolivar, a partire della riconoscenza dei segni che le diverse esperienze dell’insegnamento hanno lasciato nel mio corpo.

I segni permettono di ricordare l’esperienza e succedere nel racconto corporeo tessendo una narrazione auto- etnografica che rinchioda le realtà che sono successe nel mio essere insegnante.

Sentire, ricordare, raccontare, capire e creare dal corpo sono le azioni base e successive del laboratorio di ricerca. Un esercizio di ascolto del corpo, per capire e condividere le narrazioni e rappresentazioni altre dell’essere corpo insegnante nella scuola.

PAROLE CHIAVE

Maestro, segni del corpo, condizione corporea, corporrelato, auto-etnografia

RESUMO

Vivencio uma experiência de pesquisa-criação em que me pergunto por minha condição corporal como docente em uma instituição educativa distrital de Ciudad Bolívar, a partir do reconhecimento de marcas que a experiência deixou em meu corpo. As marcas permitem recordar a experiência e acontecer o “corporrelato” (relato desde o corpo) tecendo uma narrativa autoetnográfica, que reúne realidades que aconteceram na experiência docente.

Sentir, recordar, relatar, compreender e criar desde o corpo são as ações básicas e sequenciais do exercício de indagação. Um exercício de escutar e sentir o corpo para compreender e circular narrativas e representações outras da condição de ser corpo docente na escola.

PALAVRAS – CHAVE

Docente, condição corporal, marcas no corpo, autoetnografia, corporrelato

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
1. LA INQUIETUD.....	19
1.1 El arribo.....	19
1.2 Lo que se ha indagado.....	23
1.2.1 Productos de creación y circulación en los lenguajes del arte.....	23
1.2.2 Producciones académicas referidas al cuerpo del docente.....	24
1.2.3 Producciones académicas narrativas autobiográficas.....	25
1.2.4 Producciones académicas con otras metodologías sobre la experiencia docente.....	26
2. REFLEXIONES CONCEPTUALES DESDE EL SUJETO DE INVESTIGACIÓN.....	29
2.1 De la escuela.....	29
2.2 Del docente Ray: entre lo humano y lo profesional.....	32
2.3 Sobre la experiencia del cuerpo.....	34
2.4 Sobre el cuerpo y sus marcas.....	35
2.5 Sobre el cuerpo y el relato: el corporrelato.....	37
3. DEL CUERPO AL RELATO AUTOETNOGRÁFICO.....	41
Sesión 1: Sobre el método autoetnográfico.....	42
Sesión 2: Sobre la escritura de los corporrelatos.....	56
Sesión 3: Sobre la voz analítica: criterio modos de relación sintiente (CMRS).....	65
Acciones desarrolladas durante el proceso de investigación.....	73
4. CORPORRELATOS	77
4.1.1 Corporrelatos del cuerpo desgastado.....	79
4.1.2 Voz analítica del cuerpo desgastado.....	91
4.2.1 Corporrelatos del cuerpo vulnerable	99
4.2.2 Voz analítica del cuerpo vulnerable.....	115
4.3.1 Corporrelatos del cuerpo autoritario.....	121
4.3.2 Voz analítica del cuerpo autoritario.....	127
4.4.1 Corporrelatos del cuerpo silenciado.....	133
4.4.2 Voz analítica del cuerpo silenciado.....	139
4.5.1 Corporrelatos del cuerpo creativo.....	145
4.5.2 Voz analítica del cuerpo creativo.....	161
4.6.1 Corporrelatos del cuerpo cuidador.....	167
4.6.2 Voz analítica del cuerpo cuidador.....	175
5. DESDE LAS MARCAS EN EL CUERPO.....	180
5.1 Sobre lo encontrado, develado y creado desde el cuerpo.....	182
5.2 Conclusiones generales.....	196
5.3 Recomendaciones y fases futuras del trabajo.....	198
BIBLIOGRAFIA.....	200
ANEXOS.....	212
De un preludio a un anexo.....	213
Notas de la escritura creativa	213
Notas del conocimiento sensible, la indagación y la obra.....	214
Notas del proceso de creación.....	214
¿Por qué la creación?.....	214
Reflexión 1.....	214
Reflexión 2.....	215
Notas de los corporrelatos.....	215
Boceto de ilustraciones de marcas en el cuerpo.....	216
Instrumento para lectura analítica - sintética de investigaciones.....	217

Cuadro analítico modos de relación sintiente.....	218
Muestra del análisis modos de relación sintiente a los corporrelatos del cuerpo silenciado.....	219
Ilustración 1.....	20
Ilustración 2. Esquema criterio modos de relación sintiente.....	68
Ilustración 3. Ruta metodológica.....	75
Ilustración 4. Corporrelatos.....	77
Ilustración 5. Cuerpo desgastado.....	79
Ilustración 6. Cuerpo desgastado.....	82
Ilustración 7. Cuerpo desgastado.....	84
Ilustración 8. Cuerpo desgastado.....	86
Ilustración 9. Cuerpo desgastado.....	87
Ilustración 10. Cuerpo desgastado.....	89
Ilustración 11. Voz analítica del cuerpo desgastado.....	91
Ilustración 12. Cuerpo vulnerable.....	98
Ilustración 13. Cuerpo vulnerable.....	103
Ilustración 14. Cuerpo vulnerable.....	106
Ilustración 15. Cuerpo vulnerable.....	110
Ilustración 16. Cuerpo vulnerable.....	113
Ilustración 17. Voz analítica del cuerpo vulnerable.....	114
Ilustración 18. Cuerpo autoritario.....	120
Ilustración 19. Cuerpo autoritario.....	124
Ilustración 20. Voz analítica del cuerpo autoritario.....	127
Ilustración 21. Cuerpo silenciado.....	132
Ilustración 22. Cuerpo silenciado.....	136
Ilustración 23. Voz analítica del cuerpo silenciado.....	138
Ilustración 24. Cuerpo creativo.....	144
Ilustración 25. Cuerpo creativo.....	147
Ilustración 26. Cuerpo creativo.....	149
Ilustración 27. Cuerpo creativo.....	151
Ilustración 28. Cuerpo creativo.....	153
Ilustración 29. Cuerpo creativo.....	155
Ilustración 30. Cuerpo creativo.....	157
Ilustración 31. Cuerpo creativo.....	159
Ilustración 32. Voz analítica del cuerpo creativo.....	160
Ilustración 33. Cuerpo protector.....	166
Ilustración 34. Cuerpo protector.....	171
Ilustración 35. Voz analítica del cuerpo cuidador.....	174
Ilustración 36. Marcas del cuerpo desgastado.....	184
Ilustración 37. Marcas del cuerpo vulnerable.....	186
Ilustración 38. Marcas del cuerpo autoritario.....	188
Ilustración 39. Marcas del cuerpo silenciado.....	190
Ilustración 40. Marcas del cuerpo creativo.....	192
Ilustración 41. Marcas del cuerpo cuidador.....	194
Ilustración 42. Boceto ilustración marcas del cuerpo.....	216
Ilustración 43. Instrumento para lectura analítica – sintética de investigaciones.....	217
Ilustración 44. Cuadro analítico modos de relación sintiente.....	218
Ilustración 45. Muestra del Análisis Modos de Relación Sintiente a los Corporrelatos del Cuerpo Silenciado.....	219

INTRODUCCIÓN

Relato la vivencia de una experiencia de investigación – creación en donde me pregunto por mi condición corporal como docente en una Institución Educativa Distrital de la Localidad de Ciudad Bolívar, a partir del reconocimiento de marcas que la experiencia ha dejado en mi cuerpo. Las marcas permiten recordar la experiencia y acontecer el corporrelato (relato desde el cuerpo), tejiendo una narrativa autoetnográfica (Ellis, Spray, Richardson, Denzin, Feliu) que recopila realidades que han sucedido en mi experiencia docente. Sentir, recordar, relatar, comprender y crear desde el cuerpo son las acciones básicas y secuenciales del ejercicio de indagación. Un ejercicio de escuchar y sentir el cuerpo para comprender y proyectar narrativas y representaciones otras de la existencia.

La inquietud por registrar en relatos la memoria de mi experiencia docente responde a la necesidad de autoconocimiento y reflexión sobre las experiencias vividas en el territorio escolar, en zona de vulnerabilidad que, comúnmente, no circula en los relatos dominantes del hacer.

En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo. Y a la inversa, los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación, y así sucesivamente. (Woods, 1998, p.15)

Es una manera de develar y construir conocimiento de la relación cuerpo y escuela desde la experiencia del docente. Un campo incipiente, en publicación y divulgación, en los Estudios sobre el cuerpo en el entorno escolar (Escobar & Cabra, 2014). Una manera de contribuir con mejores niveles de comprensión y conciencia de la vida en la escuela como institución humana.

Los docentes estamos expuestos a diferentes intercambios sensibles en la escuela, que afectan fracciones del cuerpo físico/químico, psíquico/social y energético (Rico, 1998). Somos cuerpos vulnerables a nuestra propia experiencia. Por lo tanto, en esta indagación se siente, se piensa y se reconfigura el cuerpo del docente desde la carnalidad de su experiencia para comprender la experiencia desde los lugares del sentir (Mandoki, 2006). La experiencia del docente acontece en el cuerpo; es a través de sus sentidos como sale al encuentro con el acontecimiento y es en el interior donde ocurre la afectación, la marca de su experiencia (Larrosa, 2006).

El relato desde el cuerpo (corporrelato) es una *práctica analítica creativa* (Feliu, 2007; Denzin, 2013) de tipo autobiográfico, que cuestiona los efectos de poder habituales de la producción del conocimiento por prácticas locales. Es una práctica analítica autoetnográfica, como método de investigación, cuyos relatos personales son textos reveladores en los cuales los autores narran su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural (Richardson, 2003). De esta manera, las narraciones adquieren gran importancia, “dado que el conocimiento se encuentra entrelazado con las vidas concretas y las experiencias personales. Al punto que, el conocimiento en sí no deja de ser una narración más que participa en el mundo de las narraciones sobre la vida” (Feliu, 2007, p.267). Así mismo, la autoetnografía en el campo de las artes creativas, ofrece para los escritores, artistas, intérpretes y otros, maneras de flexionar críticamente sobre sus experiencias creativas, personales y profesionales (Pace, 2012).

Este relato autoetnográfico está dispuesto a su lectura en cinco capítulos. El primero, «*La inquietud*», contextualiza el sujeto de investigación y la escuela, donde acontecen las experiencias que se tallaron en su cuerpo y propiciaron los corporrelatos. Además, lo encontrado referente a la producción académica y creativa al campo de indagación. La segunda, «*Reflexiones conceptuales desde sujeto de investigación*», aborda los elementos conceptuales que componen la ruta de indagación con relación a la experiencia del docente. El tercero, «*Del cuerpo al relato autoetnográfico*», aborda la experiencia metodológica, a través de un ejercicio de escritura creativa que narra tres sesiones imaginarias de diálogos con los autores, en las cuales, se evidencian las reflexiones, preocupaciones, espirales y circularidades que se vivieron en el proceso de investigación.

El capítulo cuarto, «*Corporrelatos: la voz creativa y la voz analítica*», está dispuesto a dos voces que articulan la experiencia de la condición corporal del docente con su respectiva mirada analítica. *La voz creativa* contiene los corporrelatos organizados según la condición corporal que develaron las marcas en el cuerpo del docente. De esta manera, los corporrelatos expresan la condición de desgaste, vulnerabilidad, autoridad, silencio, creatividad y cuidado de las experiencias del docente en la escuela. La voz analítica es la interpretación analítica y explícita de cada condición corporal del docente y su relación con las marcas en su cuerpo.

Estas dos voces están dispuestas por condición corporal para facilitar el diálogo entre la experiencia y su comprensión analítica. Finalmente, el capítulo sexto, «*Desde las marcas*», presenta, a modo de resumen, lo encontrado en el proceso de investigación-creación, conclusiones y recomendaciones de esta experiencia de tres años.

Para concluir, la tesis contribuye a la línea de investigación de los Estudios Artísticos, articulando los núcleos de Estudios de la sensibilidad o de conocimientos sensibles, con el develamiento del conocimiento perceptual, intuitivo y sensible que acontece en la experiencia del docente en su territorio escolar. De igual manera, contribuye a los Estudios de la corporeidad, en donde se reflexiona, se piensa y se reconfigura el cuerpo del docente no desde la categoría abstracta del concepto sino a partir de la condición de ser cuerpo cuya experiencia vivida crea relatos y representaciones otras del habitar la escuela.

La investigación-creación se despliega a buscar en el mundo de lo sensible los materiales de la reflexión y la creación que dan respuesta a las inquietudes investigativas y a las inquietudes subjetivas referidas con la experiencia. De este proceso se crearon veintinueve corporrelatos. Para tal efecto, se identificaron las marcas en el cuerpo del docente y se develaron seis condiciones de su experiencia corporal en la escuela. Además, se analizaron los Corporrelatos creando un texto analítico y se diseñó un libro ilustrado, para lectores adultos, como estrategia de circulación del conocimiento producto de la indagación.



1. LA INQUIETUD

1.1 El arribo...

En una mañana esperanzadora del mes de Julio de 2005, fui nombrado docente de básica primaria en un colegio de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá (D.C). Empezaba una nueva etapa en mi vida profesional, puesto que había trabajado por tres años en tres colegios privados de la ciudad y ser docente del distrito era un deseo que venía contemplando años atrás. Por aquellos tiempos, vivía y trabajaba como docente en un colegio privado en la localidad de Suba y esperaba ocupar una plaza pública cerca de mi vivienda. Era tanta la motivación que me había tomado el tiempo necesario para visitar los colegios distritales del sector y averiguar por las vacantes. Fue una tarea infructuosa al momento de la elección, puesto que solo disponían de plazas en las localidades de Usme, San Cristóbal, Ciudad Bolívar y Bosa.

Este nombramiento fue el primero para los docentes que ingresaron con el estatuto 1278¹ para ocupar las plazas de los colegios públicos en el país. En Bogotá, ubicaron a más de mil docentes para básica primaria, así que, elegir una plaza en estas condiciones era un ejercicio de decisión rápida para obtener las mejores. Entre las localidades disponibles, escogí Ciudad Bolívar por la facilidad de transporte pero la Institución educativa por azar. Al desconocer la zona, los colegios no tenían significado para mí, entonces la escogí tratando de encontrar alguno cercano a una avenida principal dibujada en el mapa.

No olvido la preocupación de mi familia por mi seguridad, pues la localidad fue reconocida en Bogotá y en el país por la situación de violencia social que vivió en los años 90s, pero mi motivación por trabajar con la Secretaría de Educación no le dio importancia a esta realidad: las nuevas condiciones laborales me permitían gozar de mejor salario, estabilidad laboral y más tiempo libre; además, era muy joven, tenía 22 años y me sentía fuerte, con todas las ganas de dar lo mejor de mí para transformar el mundo.

Visité el colegio por primera vez con mi familia, un domingo antes de iniciar labores. Para llegar fue necesario atravesar la ciudad de norte a sur en un recorrido de dos horas entre dos buses para abandonar la sabana y subir la montaña. Ahí está ubicado: entre las montañas color ladrillo del sur de la ciudad en el barrio de la «bella vista».

Desde ese día han transcurrido diez años de labor como docente de primaria y artes. La comunidad me conoce como «el profe Ray», situación que no me molesta sino que, al contrario, me agrada porque los siento cercanos, como parte de mi mundo y yo del suyo. Es maravilloso sentir el afecto de una comunidad que vive entre la pobreza, la violencia, el desplazamiento, la soledad, la exclusión... donde muchas veces regalan cuando no tienen, sonrían entre los duelos, aman entre la violencia y sueñan con un mejor vivir para sus hijos.

1. **Decreto Ley 1278 de 2002:** Nuevo estatuto para los docentes vinculados a partir del año 2002 al servicio de la educación pública en el país, en el nivel de preescolar, básica y media.

La comunidad es una población en un 90% de estrato uno (1) donde se encuentra un 60% familias disfuncionales, un 20% familias desplazadas. Las profesiones de los padres son: servicios generales 65% (servicios domésticos y celaduría), comerciantes informales 20%, desempleados 10% y 5% otras profesiones. El nivel de estudio de los padres es muy bajo ya que solo un 3% ha desarrollado algún estudio superior. La Institución está conformada por estudiantes entre los cinco y diecinueve años de edad. Se presentan múltiples dificultades sociales como: pobreza extrema, hacinamiento, problemas familiares, económicos, sociales y delincuenciales. (Cucaita, 2001)

Así fue como arribé a la escuela y en este escenario han acontecido las experiencias que han tallado mi cuerpo docente y que rememoran los corporrelatos. Las experiencias tocan, dejan marcas y afectan al cuerpo que soy. Las experiencias son como dulces surtidos: vienen de diferentes colores y sabores, algunos azucarados y otros amargos, unos verdes y otros grises, algunos azules y muchos amarillos.

La inquietud por registrar en relatos la memoria de mi experiencia docente comenzó cuando sentí que algo no andaba bien en mi relación con la escuela. Aunque todo en el aula marchaba como se habría de esperar, tenía una insatisfacción difusa por resolver: ¿Por qué estoy perdiendo sentido por mi hacer y por la escuela? ¿Por qué siento emociones adversas a la felicidad que circula en los discursos hegemónicos del hacer docente? Para dar cuenta de estas inquietudes era necesario dar un vistazo al pasado y rememorar desde el sentir.

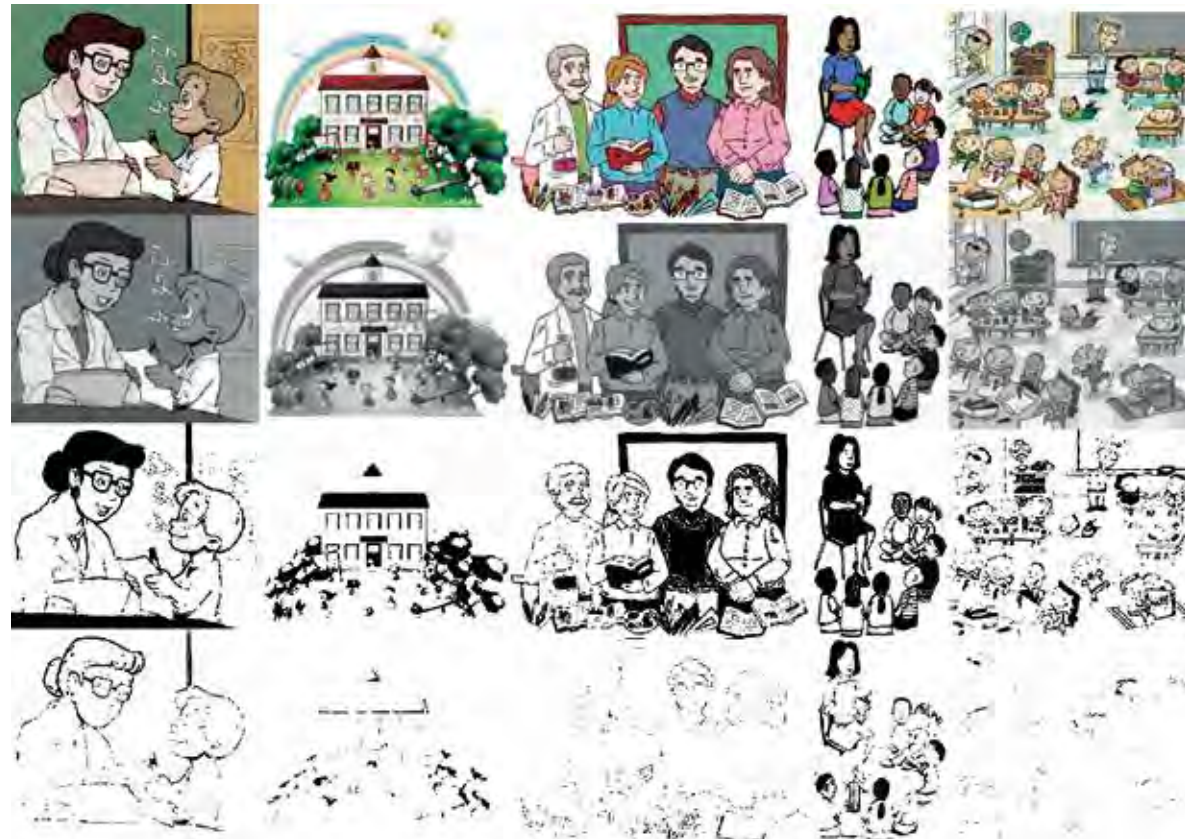


Ilustración 1

Empecé a preguntarme por mi condición docente como un stop en el camino para reflexionar sobre el proyecto de vida que concebí desde niño y lo he vivido por 10 años y quien sabe cuántos años más. Esta situación, que se interpreta como una actitud egocéntrica, se reafirmó al encontrarme en los relatos de los compañeros docentes del colegio y de otros que acompañan la mañana en los buses que suben la montaña. Soy uno de los miles de docentes que laboran en instituciones educativas distritales en zonas vulnerables, seguramente, compartimos experiencias en común.

El lugar de enunciación está en el habitar la escuela como acción profesional para unos o una acción de beneficencia y vocación para otros. De una u otra manera, pensar en el docente que habita la escuela es reconocer la experiencia vivida, en tiempo y espacio, como condición carnal de la existencia que marca y afecta al cuerpo que soy.

¿Cuáles son las marcas en mi cuerpo de la experiencia docente en una institución educativa distrital en la localidad de Ciudad Bolívar, que posibilitan reconstruir, contextualizar y comprender la complejidad de la condición corporal?

Mi lugar es de la resistencia, pero no desde los discursos de los excluidos, de los subordinados, sino desde la resistencia de hacer lo que alguna vez se soñó y de tratar de construir en lo que aún se cree a pesar del desgaste y las rasgaduras que devienen de esta acción.

¿Cuáles son las marcas incorporadas en el cuerpo del docente de su experiencia en la escuela?

¿Qué experiencias rememoran las marcas a través de los corporrelatos?

¿Qué sentidos, significados y percepciones se extraen del análisis de los corporrelatos con relación al docente y su condición corporal en la escuela?

¿Qué representaciones se evidencian en los relatos de la condición corporal del docente en la escuela?

Y entre estos cuestionamientos acaecieron, otra vez, las amenazas para algunos docentes y sentí miedo. Esta situación afectó a la comunidad escolar y, con mayor impacto, a los compañeros amenazados quienes tuvieron que partir del colegio para cuidar de sus vidas.

Recuerdo el llanto de una compañera amenazada mientras me abrazaba. Se preguntaba, varias veces, por la causa al no comprender cómo alguien de la comunidad escolar la amenazara después de habitar por veinte años en la escuela. Ahora, por seguridad, debía partir aunque no lo deseaba. Ella nunca imaginó dejar el colegio de esta manera; pensaba cumplir con su labor hasta que el cuerpo o el tiempo fueran su límite. Había olvidado por años que estaba en Ciudad Bolívar y que esta experiencia podía acontecer en una zona vulnerable. Con ella se marchó una carga de emociones y recuerdos contenidos en su cuerpo: la biografía de treinta años de experiencias en la Institución.

Entre estos acontecimientos me preguntaba por la experiencia vivida en la escuela, que se va tejiendo en el cuerpo como memoria de lo vulnerables que somos como docentes:

memorias del dolor, del miedo, de la incertidumbre, de la rabia, de la angustia, de la realidad de ser cuerpo en la escuela. Nos vamos cargando de emociones, sensaciones, imágenes, dolores, arrugas, gestos... del diario vivir y situaciones extraordinarias. Es así como se va dando el interés por reconstruir relatos breves, escuetos fragmentos de la experiencia vivida desde el sentir.

Fue triste presenciar la despedida de la docente y tras de ella, en tres años consecutivos, nos hemos despedidos de catorce docentes más. Habitar la escuela en condiciones de vulnerabilidad genera crisis de permanencia y vacío en el hacer profesional. Como lo describió una docente compañera en una entrevista en Noticias Caracol (2013): “Claro que sentimos miedo, sí, porque el traslado está para el docente que se va. Pero también están las personas que nos quedamos. Y quedamos y decimos, bueno, ¿cuál de nosotros será el siguiente?”.

Nos quedamos y seguimos resistiendo porque en medio de la fragilidad aún nos soporta la fuerza de las risas, los juegos, los colores, las texturas, las formas e imágenes de los buenos momentos que nos permiten conservar cápsulas de felicidad. Marcas de experiencias gratas del hacer docente que nos mantienen con la esperanza en la escuela, en medio de la vulnerabilidad.

1.2 Lo que se ha indagado

En esta etapa del camino me acerqué a los productos académicos de investigación y creación relacionados con el campo de estudio: la condición corporal del docente en la escuela. Así, consulté por referentes artísticos, investigativos y experiencias narrativas para concluir que la producción académica de la relación cuerpo y escuela presta más atención a la experiencia corporal de los estudiantes, siendo incipiente la producción y circulación de conocimiento de la experiencia corporal del docente; como lo describen Escobar & Cabra (2014), en su investigación en torno al panorama de los estudios sobre el cuerpo en Colombia,

Otro vacío identificado en nuestro balance de los estudios sobre el cuerpo es el papel del cuerpo del docente en la vida escolar. Se presume que la figura del maestro ostenta un rol importante en las relaciones de poder, pero ignoramos por completo cuáles son sus vivencias y las prácticas corporales que inciden con más fuerza en el acto educativo [...] Hay aquí una veta por explorar, que seguramente cuenta con desarrollos individuales, pero que requiere un estudio más sistemático y, sobre todo, un ejercicio mucho más consistente de publicación y divulgación. (p.185)

Esta conclusión es el resultado de cuatro rutas de indagación para aproximarse al campo de estudio:

1. Productos de creación y circulación en los lenguajes del arte.
2. Producciones académicas referidas al cuerpo del docente.
3. Producciones académicas narrativas autobiográficas y autoetnografías de docentes.
4. Producciones académicas con otras metodologías sobre la experiencia docente.

Resumo lo encontrado con estas rutas metodológicas de indagación en torno al panorama de la condición corporal del docente en la escuela en Latinoamérica y España a partir de publicaciones en lengua castellana.

1.2.1 *Productos de creación y circulación en los lenguajes del arte*

En una tarde fría de búsqueda me encontré con el poeta chileno Nicanor Parra en su poema “*Autorretrato*” (1954). Toparme con Nicanor fue maravilloso, no solamente me hallaba ante el poeta sino ante su presencia frágil de docente. Su poema es un referente artístico revelador para la investigación porque en cada estrofa se dibuja en versos el cuerpo del docente afectado por su experiencia:

*Considerad, muchachos,
Este gabán de fraile mendicante:
Soy profesor en un liceo obscuro,
He perdido la voz haciendo clases.*

El poeta da cuenta de la experiencia docente y cómo esta se va marcando en el cuerpo. Los problemas de voz, dificultad en la visión, alopecia, arrugas, pobreza y la locura son algunos de los registros corporales que quedan del hacer docente.

*¿Qué les dice mi cara abofeteada?
¡Verdad que inspira lástima mirarme!
Y qué les sugieren estos zapatos de cura
Que envejecieron sin arte ni parte.*

El poema, en su paradigma antipoético, es un relato en verso de situaciones prosaicas del creador en un lenguaje coloquial, de esta manera, en contracorriente a la poesía ideal, resalta lo cotidiano y lo abyecto entre el humor y la ironía como realidades de la experiencia de los sujetos. El poema recrea la relación del poeta con su mundo, con su vida, con su experiencia y con su cuerpo. Así, el poema «Autorretrato» es una visión irónica autobiográfica de la experiencia corporal del docente y cómo se marca en su cuerpo.

Aparte de Nicanor Parra, no se encontraron otros productos de creación y circulación en los lenguajes del arte sobre la experiencia corporal del docente, por lo tanto, «Autorretrato» es el principal referente artístico para la investigación de la relación cuerpo y experiencia docente.

1.2.2 Producciones académicas referidas al cuerpo del docente

Al indagar por la producción académica relacionada con el cuerpo del docente y su condición corporal en la escuela observo que las tesis más próximas a este campo, en su mayoría, centran su estudio en la condición de afectación patológica del cuerpo por enfermedad laboral, desde las disciplinas de la psicología, la salud ocupacional y la medicina. Como ejemplo, Rodríguez (2013); Arón & Milicic (2000); Díaz, González & Jaramillo (2006) y Torre Ramírez (2007) exponen algunos aspectos de la literatura internacional e investigaciones en campo sobre el estudio del Síndrome de Burnout o Malestar Docente, tales como: incidencia del problema, factores de riesgo, sintomatología y una aproximación a los posibles abordajes terapéuticos.

Preciado, Pérez & Calzada (2005); Alves & Nuño (1996); Cantor (2009) Analizan los factores de riesgo que influyen en la aparición de los trastornos de la voz en el personal docente desde la investigación clínica con métodos mixtos. Cardona (2008), Pachón & Peña (2011) identificaron factores de riesgo que afectan el desempeño pedagógico de los docentes desde la perspectiva de la salud ocupacional. Estos están relacionados con la carga laboral, la relación de los docentes con la comunidad educativa, políticas educativas, salario... En consecuencia, estos factores de riesgos “influyen en su estado biopsicosocial, manifestando desgaste corporal, laboral, físico y psicológico en el proceso salud/enfermedad” (p.10).

Por otro lado, Páez (2008) fija la mirada en el cuerpo de la docente de preescolar como acompañante en la formación de los niños en la escuela. Analiza, desde un enfoque fenomenológico, cómo el cuerpo de la maestra de preescolar influye en las dinámicas pedagógicas del aula estableciendo cuatro categorías de análisis: protector, sin protección, en movimiento y sujetador. Por lo anterior, concluye que la cercanía física de la maestra con el niño que se está formando es vital, puesto que resulta imposible una formación desde el tablero o solo desde el discurso.

Para concluir, las anteriores investigaciones, en su mayoría, indagan el cuerpo del docente desde la enfermedad laboral, manifestada en lesiones musculares, de voz y psicolaborales que influyen en el desempeño de sus actividades laborales y su vida personal. Se demuestra la relación de causalidad entre la experiencia laboral y la afectación del cuerpo (físico, psicológico, emocional, conductual) desde la concepción biopsicosocial del cuerpo del docente. Solo una investigación se pregunta por el cuerpo con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, entre las posibilidades metodológicas, el relato es el instrumento de registro más recurrente para recopilar información de la experiencia corporal. De esta manera, el relato aparece como una extensión del cuerpo de los sujetos entrevistados.

1.2.3 Producciones académicas narrativas autobiográficas

Al optar por narrar la experiencia contenida en el cuerpo, reconocí al relato como lo fuerte en la indagación, y al mismo tiempo, el material de creación. Bajo esta consideración, me aventuré a indagar por tesis que utilizan el relato como fuente de investigación de la experiencia docente, en especial, aquellas de enfoque autobiográfico. Aunque las tesis encontradas no centran su atención en la condición corporal del docente, como se hubiera deseado, abonan al terreno de la narrativa como recurso metodológico de indagación en la escuela y el lugar del docente como investigador.

Pascual (2003), León (2011) y De la Fuente (2013) utilizan investigación narrativa en el campo educativo para dar significado a la experiencia vivida y a la manera como ésta afecta la identidad y las prácticas pedagógicas de los docentes. Estas indagaciones ejemplifican la posibilidad metodológica que ofrece la investigación narrativa para indagar y registrar la experiencia, como lo sugiere Antonio Bolívar,

Una experiencia expresada a través de los relatos que buscan construir sentido a partir de acciones temporales por medio de la descripción de los datos biográficos, siendo por tanto una particular reconstrucción de la experiencia, por la que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido. (Citado por Quintero, 2009, p.38)

La investigación narrativa autobiográfica permite la construcción de conocimiento desde el lugar del *sujeto investigador* como *sujeto de estudio*, rememorando experiencias significativas que ha vivido e ilustra su biografía. Los aportes que se toman de estas investigaciones son de tipo metodológico, es decir, cómo indagan y registran la experiencia y cómo proceden al ejercicio de análisis para dar respuesta a la(s) pregunta(s) que orientaron la indagación. Bolívar afirma:

El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como un método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. (Citado por Quintero, 2009, p.20)

Así mismo, dentro de las narrativas autobiográficas, Denzin considera que la autoetnografía

Tiene un mayor potencial, ya que no sólo es un relato de vida, sino que se da en un momento histórico concreto. Esto hace que sea un instrumento muy apropiado para estudiar situaciones de marginalidad y problemáticas para dar una visión diferente de la dominante. (Citado por De la Fuente, 2013, p.7)

1.2.4 Producciones académicas con otras metodologías sobre la experiencia docente

Por un momento renuncié a buscar investigaciones que dieran cuenta de la experiencia docente a través del relato. Entonces, consideré revisar aquellas que centran la atención en el docente desde otros lugares y dejarme tentar por las casualidades de una búsqueda al azar que arrojara datos importantes. En esta búsqueda, me topé con dos publicaciones que relaciono a continuación: La primera, de Londoño et al. (2011), es una investigación de naturaleza mixta, en donde se caracterizó el perfil estándar de la condición de los docentes en Bogotá en lo socioeconómico, relaciones con los estudiantes, género, problemas sicosociales, experiencias gratas y amargas, etc. La segunda, de Avalos, Cavada, Pardo & Sotomayor (2010), que reseña la literatura internacional sobre la perspectiva sociopolítica respecto a los docentes, examina el efecto de políticas y condiciones de trabajo sobre la actividad de enseñanza y la perspectiva recogida de los propios maestros sobre su identidad, el ejercicio diario de su profesión, su capacidad y preparación y sus visiones de futuro. De lo anterior, concluyen que la condición docente muestra el cuadro complejo de una profesión importante, que valora su trabajo, pero que se siente acorralada por demandas y presiones externas que exceden su capacidad para responder y con un reconocimiento social ambiguo.

Para concluir, estas dos experiencias investigativas, una desde la metodología de campo mixta y la otra de revisión documental, presentan de manera general la experiencia del gremio docente con vivencias en común entre políticas y condiciones laborales similares en América Latina y otros países. Esta es una forma de sistematizar en “masas” la experiencia de los docentes al carecer de la voz subjetiva de quien la vive. Aquí se reconoce la diferencia entre ser individuo y ser sujeto en el acto de investigar; y ser objeto o sujeto de investigación.



2. REFLEXIONES CONCEPTUALES DESDE EL SUJETO DE INVESTIGACIÓN

Es amplia la literatura que se encuentra sobre los conceptos claves que desarrolla este trabajo, en especial, el de cuerpo: un concepto amplio, variado y multisignificativo dependiendo del autor, la época y la perspectiva del campo disciplinar en estudio. No todo lo referido al cuerpo era pertinente para la indagación, puesto que, se pone en juego la percepción de sentirme y verme como cuerpo, cuerpo en acción, en un lugar, con una identidad (la del docente) y con la propia experiencia. Por esto, demoré lo mucho y poco para escribir sobre el cuerpo, y a veces, tengo la ligera sensación de que aún falta más. Después de todo, lo que aquí se desglosa pasó antes por el cuerpo en mi experiencia docente y de investigador.

La emoción de sentirme en concordancia con las posturas académicas de los autores que ayudan a sostener lo que se va evidenciando a través de los relatos, fue el indicador para hacer de las citas, parte de este tejido investigativo. Así, encontrando los hilos conceptuales pertinentes para tejer lo teórico de la indagación y definiendo la narrativa como forma de escritura, doy inicio a esta trenza conceptual de modo sucesivo, como ha acontecido en la experiencia de indagación. A manera de retahíla:

*De la escuela al docente,
Del docente a la experiencia,
De la experiencia al cuerpo,
Del cuerpo a la marca,
De la marca al corporrelato,*

2.1 De la escuela...

*Del lat. Schola: lección. Lugar donde se enseña.
(Corominas, 1974)*

De lunes a viernes me levanto a las 5:00 am para organizarme y salir corriendo al colegio. Aunque intento ser ágil con mis rutinas mañaneras, casi siempre, termino con los minutos contados para llegar a la Institución. Laboro en una de las instituciones distritales que empezaron a surgir en la segunda mitad del siglo XVIII como opción popular de enseñanza diferente a la escuela religiosa y privada que imperaba en su momento. Como lo reseña Martínez, la escuela pública surgió:

[...] como institución para la enseñanza, impartida por un sujeto cuyo estatuto principal es definido más por una práctica de enseñanza que por una práctica religiosa; estatuto que no lo recibe de la iglesia sino del Estado. En el contexto de la instrucción pública aparece la escuela como la primera institución estatal que se funda por fuera de las corporaciones religiosas que por mucho tiempo habían sido, además las únicas instituciones de saber. (Citado por Rodríguez, 2012, p.8)

Desde esta iniciativa, el gobierno y las congregaciones definieron el sistema metodológico para la enseñanza primaria por medio de leyes y políticas que regulaban su

funcionamiento: maestros, horarios, reglamento, pedagogía, organización, comprobación, inspección y vigilancia (Quinceno, 2003, p.142). Estamentos que aún continúan y regulan el funcionamiento de las instituciones públicas.

La clase inicia a las 6:30 am y necesito, diariamente, cincuenta minutos para llegar al colegio. El transporte para los docentes del colegio fue asignado por la Secretaría de Educación Distrital como medida de seguridad ante los robos y amenazas periódicos a los docentes; por esto, trato de correr para no perder este beneficio y evitar exponerme. Pero cuando los tiempos no concuerdan, tomo el bus público para llegar. Martínez afirma que

la escuela no surge como un hecho educativo, sino como un acontecimiento en el orden moral y político. (...) De acuerdo con esto, diremos que la emergencia y aparición de la escuela pública en Colombia, es el cruce de líneas de fuerza que coexisten, se soslayan, se enfrentan y luchan por configurarla. (2012, p.9)

Ante la inseguridad del sector, la institución representa un espacio de seguridad, cerrado con muros y rejas que nos protege del exterior. Esta representación arquitectónica se diseñó, siglos antes, como un dispositivo de organización y distribución del espacio para el control de los cuerpos. Un discurso educativo del sistema de enseñanza católico que salvaba el alma poniendo el cuerpo a su servicio, sometiendo sus sentidos al sistema de obediencia. De esta manera, “se pasaba a un adentro, un lugar aparte de la sociedad” (Quinceno, 2003, p.144).

Como docente, pertenezco a esta caja distribuida en cajitas más pequeñas que albergan a los cuerpos. Ahí tengo la función de contribuir en la formación de los niños de primaria y, algunas veces, compartir mi experiencia pedagógica en educación artística con los estudiantes de bachillerato. Permanezco en esta caja casi la mitad de mi tiempo diario: cinco días a la semana recibiendo a los estudiantes en la mañana o despidiéndolos en la tarde, caminando por los pasillos, enseñando en los salones, resolviendo alguna dificultad entre la comunidad escolar, acompañando la hora del descanso en disciplina... Acciones que advienen de la tradición de la escuela.

El método era una forma de darle unidad, organización e identidad a la escuela, a la clase y al sistema (...) como parte del método, las escuelas y planteles públicos incorporaron el régimen de la disciplina, que estaba compuesto por la autoridad, el castigo, la vigilancia y las señas. (p.146)

Cuando pienso en la escuela, llegan imágenes de mi experiencia como estudiante de primaria. Recuerdo, con alegría, haberla cursado en un colegio privado de la ciudad de Girardot, vivenciando los juegos con los compañeros del salón y las voces, rostros, gestos y nombres de cada una de las profesoras. Nos trataban con cariño y ternura, no recuerdo ningún regaño sino juegos en el patio, presentaciones de danzas y mímicas para la izada de bandera y muchas sonrisas en ellas. Estas imágenes motivaron mi interés por la docencia.

Luego, mi mamá me matriculó en una escuela pública y esto afectó mi percepción de ésta. Tenía diez años y me sentía el estudiante más pequeño del grado quinto. El cambio fue

tan fuerte y evidente que extrañé todo el tiempo la anterior Institución. La escuela era grande y tenía muchos estudiantes, en el salón había treinta y cinco; los compañeros eran rústicos, escuchaba palabras soeces casi todo el tiempo de la jornada escolar y veía agresiones físicas y verbales entre ellos. Además, la docente era una señora mayor, seria y sin sonrisa. La cara cargaba las arrugas de los años de vida laboral y causaba miedo. La cotidianidad de la escuela se reducía a transcribir lecciones de los libros mientras la docente tomaba tinto con las colegas en la sala de visita de la escuela. Pero el gesto que me marcó de aquella escuela fue cuando recibí una bofetada de la docente por interrumpir su discurso, en clase, con mi voz.

Esta experiencia de escuela pública se ha transfigurado en mi condición actual de ser docente; al propiciar otras experiencias que resignifican y modifican la representación incorporada en la infancia. Por lo tanto, la categoría escuela no se limita al concepto legal de institución,

Se entiende por establecimiento educativo o institución educativa, toda institución de carácter estatal, privada o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio público educativo en los términos fijados por esta Ley. [...] para la prestación del servicio y la atención individual que favorezca el aprendizaje y la formación integral del niño. (Ley General de Educación, 1994, artículo 138)

La concibo, sobre todo, como escenario de experiencias de quienes habitan en ella y ponen en tensión las concepciones, valoraciones y representaciones vivenciadas en los roles. Como lo define Pérez, un escenario de mediación cultural entre significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo de las nuevas generaciones. La escuela es “un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados” (Citado por Rodríguez, 2012, p.14).

Se reconoce la escuela como el escenario de encuentro de formas de pensar y hacer, poderes, historias de vida, percepciones, luchas, imaginarios, emociones, sentimientos... que se cruzan en intercambios sensibles cotidianos que generan múltiples experiencias no solamente restringidas a los procesos formales de enseñanza y aprendizaje. Habitar la escuela propicia una mirada subjetiva de ella en donde los valores y significados se construyen de la experiencia. Por ejemplo, en mis relatos de estudiante de primaria evidencio dos escuelas distintas, no solamente desde la naturaleza del servicio (privada y pública), sino desde la experiencia, cuyas huellas denotan una escuela alegre y la otra agresiva.

Esta manera de concebir la escuela permite valorarla desde la experiencia del docente. Esta acción es un quiebre para ver otros acontecimientos, afectaciones, acciones y discursos que no circulan entre los relatos hegemónicos de la escuela. Comprender la escuela desde las relaciones y experiencias de quienes la habitan, sería entenderla, como sugiere Saldarriaga,

[...] un escenario de luchas, contradicciones, conflictos que producen tensiones que no se oponen entre sí, sino que se tratan de resolver hacia un lado o hacia el otro según los intereses, saberes y condiciones que se mueven en su interior en un momento determinado; no obstante, también pueden darse puntos de fuga, esos puntos ciegos que escapan a la tensión, y que corresponden a esas prácticas y tácticas de los grupos o individuos capturados en las redes de vigilancia. A esto se le denomina, una antidisciplina. (Citado por Rodríguez, 2013, p.18)

Para concluir, la palabra escuela congrega algo más que un lugar, pues se adhiere a ella la experiencia de los sujetos y entre la experiencia se aglutinan la disciplina, el discurso, la disposición de los espacios, de los cuerpos, las imágenes, los gestos, la metodología, el currículo, el reglamento, las clases, la organización, la vigilancia, las rutinas, las emociones, las historias de vida... y una serie de situaciones que permite significar la experiencia escolar de quienes habitan este espacio. Éste es un propósito de la investigación: evidenciar la escuela desde la experiencia contenida en el cuerpo del docente, los significados y sentidos que construye de ella y, ante estas tensiones, cómo la habita. Registros que se van evidenciando a través de los corporrelatos.

2.2 Del docente Ray: entre lo humano y lo profesional

Del lat. Magister, -tri: el que es más. El que manda, dirige, conduce, conductor, guía, director, jefe. Populi, jefe del pueblo (denominación primitiva del dictador). Quien enseña. Pedagogo. Pueri apud magistros excentur, los niños se ejercitan ante los maestros. Ludi, maestro de escuela. Universidad de Deustos (2006).

El deseo de ser docente lo cultivé desde niño. Mientras cursaba la primaria jugaba con mis amigos del barrio a la escuela y yo era profesor. En el juego solía ubicarme frente a ellos (quienes se hallaban sentados en bancos, canecas y sillas) hablando y dibujando formas con tiza sobre la pared. Así, procedía a poner las tareas en los cuadernos viejos u hojas de papel para luego revisarlas y, entre las risas, simular que regañaba a alguien. Cuando asumía el rol de docente, imitaba la voz, la postura, los gestos, la mirada y el estar de pie de mis maestras de primaria. La concepción de autoridad, muy común en las aulas escolares, está asociada al dominio de grupo como cualidad del docente que se materializa a través del cuerpo. La autoridad, comúnmente, representa “el arte de mandar y se compone de órdenes, expresión del cuerpo, voz de mando, fuerza y energía en la palabra” (Quinceno, 2003, p.146).

De niño consideraba que ser maestro era una profesión muy importante y respetada. Esta idea la fui concibiendo cuando veía a mi mamá referirse a los maestros con respeto y admiración, situación que no pasaba con otras personas de mi contexto social y familiar. Apreciaciones similares, algunas más obsesivas, exigen un alto grado de responsabilidad, compromiso social y cultural de los maestros hacia su comunidad. Aún se puede apreciar en el imaginario social la etiqueta vocacional, altruista, moral y conservadora del maestro cargada en su cuerpo. En palabras de Gallego, un docente:

Debe tener una vida reglada en relación con las pautas de conductas que se le imponen, además de ser un hombre capaz y de edad madura, debe tener una arreglada conducta y de honrados proceder. 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. Con todo, este debe ser un oficio para ejercer por vocación. (Citado por Durango, 2013, p.35)

Ser docente es un cargo público expuesto a la sociedad, pero ésta, muchas veces, demanda de nosotros algo más que humano: un hombre con vocación y cualidades de apóstol (p.46). No somos apóstoles, aunque sabemos que formamos con el ejemplo es necesario revisar y cuestionar los modelos de comportamientos sociales que han de construir la actual sociedad, puesto que estamos aferrados a un pasado conservador y moralmente excesivo que normaliza las conductas de quienes habitan la escuela.

La configuración del cuerpo no está exenta de tensiones. En tanto hay fuerzas en pugna en la producción del sujeto, el cuerpo es intervenido y moldeado en determinados sentidos. La relación entre cuerpo y sujeto está atravesada por el poder: las formas del mismo intentan cuerpos vinculadas a los “tipos” de sujetos que se privilegia en una sociedad. Por ello, más que una instancia en que las culturas inscriben sus lógicas, el cuerpo es un campo donde confluyen todas las fuerzas que se disputan el sentido social en un momento socio-histórico. (Escobar & Cabra, 2014, p.54)

No es en vano que los perfiles de los actuales docentes del distrito (Londoño et al. 2011) desencajen con estos ideales apostólicos, reconociéndonos como ciudadanos con los mismos derechos y deberes que otros, con las respectivas responsabilidades éticas y profesionales, y también, como cuerpos vulnerables a nuestra propia experiencia. La concepción del docente ha cambiado en el transcurso de la historia de acuerdo con los cambios socioculturales que han proporcionado diversos modelos pedagógicos que lo conciben de una u otra manera.

Lo que no ha cambiado es su lugar, el docente habita como profesional la escuela y es el encargado de direccionar las prácticas educativas con la comunidad escolar; pero este habitar, no solo lo expone a experiencias pedagógicas sino que también lo expone a tensiones, contradicciones, conflictos y posibilidades que generan el encuentro y desencuentro con sujetos, formas de pensar y hacer, relaciones de poderes, historias de vida, percepciones, luchas, imaginarios, emociones, sentimientos... que se cruzan en sus interacciones cotidianas con la comunidad escolar. De sus cuerpos poco se habla, y cuando se habla, como se analizó en los antecedentes, es para referirse a su estado patológico que acontece en su misma experiencia. Como lo advierte Rodríguez:

Sobre maestros y maestras se ha dicho entre otras cosas, que reproducen el saber construido desde la academia, que no desarrollan su práctica pedagógica más allá de las cuatro paredes del aula de clase, que se encuentran inmersos en la tradición; al igual que son los intelectuales de la pedagogía, intelectuales transformativos, que acompañan el proceso de formación de otros, que son líderes natos de las comunidades..., es decir, se conciben desde el quehacer, ¿pero qué hay de sus cuerpos?, quizá suene a broma, pero no se les concibe sino desde los hombros hacia arriba. (2013)

2.3 Sobre la experiencia del cuerpo

*Del verbo “experienciar” o “experimentar”, en latín, ex/periri.
Larrosa (2006, p.91)*

Entre el docente y la escuela está la experiencia. La experiencia es eso que me pasa, no lo que pasa, sino «eso que me pasa». Acontece en la persona, en su vida, en su condición corporal, afectando el modo de relación con el entorno. La bofetada recibida de la profesora de quinto grado fue un acontecimiento nuevo para mí porque no hacía parte de mi experiencia corporal en la escuela. El peso de los años, del poder, de la institución y del cuerpo docente cayó sobre mí y afectó el modo de relacionarme con la docente, mediado por el temor y la indignación. Es en el cuerpo donde tiene lugar la experiencia.

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que esta fuera de lugar (...) Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. (...) El lugar de la experiencia soy yo. (Larrosa, 2006, p.89)

El acontecimiento afecta al sujeto, toca su cuerpo, su ser, su vida, posibilita cambios en su subjetivación, por lo tanto, la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera (p .90).

Después de ese gesto, no veía con buenos ojos la escuela pública y mucho menos la labor docente. Desde ese momento, reconocí que no quería ser como esos docentes cuya presencia encarna el miedo y la agresión. Necesité de otras experiencias en la escuela reconfigurar el significado de la educación pública.

El lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. (...) Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. Por otro lado, el “principio de subjetividad” supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio. (p. 90)

Para Larrosa, la experiencia es subjetiva y singular; lo que da un carácter local y personal. Desde este panorama, contar el relato personal, subjetivo, propio y particular hace visible lo desapercibido de la experiencia docente en los relatos hegemónicos, en especial, lo minucioso de la realidad cotidiana de la escuela. Los corporrelatos narran la experiencia del

docente en la condición carnal de su existencia en la escuela como un producto creativo del padecer su propia experiencia biográfica.

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. (p.110)

2.4 Sobre el cuerpo y sus marcas

*Del Lat. Còrpus, -òris. Forma, cuerpo. Corporis dolores, dolores del cuerpo, físico. Elemento material, sustancial, carne. Conjunto, coherente, todo.
Universidad de Deustos (2006).*

La condición carnal hace parte intrínseca de la existencia por lo que el cuerpo está inmerso en todas las circunstancias de la vida del docente en la escuela; “la experiencia del cuerpo se asoma en la variedad de escenas contemporáneas: desde las instituciones hasta el mercado, lo que somos, parecemos y hacemos involucra lo corporal” (Escobar C. & Cabra Ayala, 2014, p.17). La experiencia del docente acontece en el cuerpo; es a través de sus sentidos como sale al encuentro con el acontecimiento y es en el interior donde ocurre la afectación “en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera” (Larrosa, 2006, p .90). Nuestro cuerpo está inmerso en una serie de complejidades y de significados. En palabras de Escobar y Ayala:

El cuerpo es una configuración compleja, que articula de diversas maneras la materialidad biológica, la construcción simbólica, las pulsiones y contenidos psíquicos y la experiencias vividas por los sujetos [...] la idea de corporalidad nos trae de vuelta un uso resignificado del concepto de cuerpo, que es pensado hoy como una entidad que, además de sus rasgos biológicos, entraña potencias sensibles, emocionales, inconscientes, que además son históricas y cambiantes. (Escobar C. & Cabra Ayala, 2014, p.36).

Como docentes estamos expuestos a diferentes intercambios sensibles en la escuela que afectan fracciones del cuerpo físico/químico, psíquico/social y energético que somos (Rico, 1998, p.57). Saber que siento, percibo y vivo el entorno de cierta manera me ubica en el lugar político del sentir y del buscar las posibilidades de manifestar este sentir a los otros.

El cuerpo es nuestra única pertenencia real en este mundo; lo demás son arandelas incidentes. Así, pertenecemos a él y él nos pertenece, y por tanto existe diferencia entre tener un cuerpo y ser un cuerpo. Cuando digo “tengo un cuerpo”, establezco una distancia entre el yo mental y espiritual, y el físico o material. Cuando digo “soy cuerpo”, acepto que las ideas, emociones, sensaciones comparten la misma naturaleza de mis huesos, órganos y músculos. Tan espiritual es mi sangre, como física mi tristeza. (Restrepo, 2005, p. 39)

La experiencia del cuerpo es apertura de la sensibilidad, agudeza de cierto espíritu profundo del cuerpo hacia el entorno, que permite percibir las cargas sonoras, visuales, gestos, movimientos, palabras, acciones, situaciones, espacios, tiempos... de las dinámicas sociales y culturales que acontecen en el entorno escolar. En otras palabras, un intercambio energético y sensible con el mundo viviente. La sensibilidad nos pertenece como seres vivos, sociales y culturales, hace parte de nuestras vidas y nuestro existir, por lo tanto, está en nosotros y entre nosotros. “Hay modos distintos de percibir la realidad dependiendo de las diversas maneras de vivir el cuerpo. Insisto: la realidad es corpo-realidad pues el cuerpo precede y constituye todo sentido y toda estesis” (Mandoki, 2006, p.65).

En la indagación se siente, se piensa y se reconfigura el cuerpo del docente desde la carnalidad de su experiencia (Rico, 1998), agregando «carne y sangre» a los discursos académicos, retóricos, hegemónicos y abstractos de la escuela, que nos permite comprender la experiencia desde los lugares del sentir. Desde esta cuestión, la experiencia del cuerpo es experiencia sensible como “condición de abertura o permeabilidad del sujeto al contexto en que está inmerso (...) expuesto a la vida... esa condición del ser vivo que consiste en estar abierto al mundo” (Mandoki, 2006 II, p.11). Las estéticas prosaicas acontecen en los intercambios sensibles cotidianos entre el sujeto y el entorno u otros sujetos como respuesta a ciertos estímulos que generan la experiencia. Por lo tanto, “el sujeto es estético por definición puesto que en todos los casos es la fuente de cualquier experiencia” (p.12).

La sensibilidad permite conocer y conocernos. Reconocer qué estímulos del mundo nos tocan y cuáles nos afectan, en qué tonos e intensidades, concentra la experiencia individual que tiene cada persona. En la relación que se propone de cuerpo y escuela, el cuerpo soporta la carga cultural, social y política del territorio escolar permitiendo considerar el modo en que el sujeto es afectado por su misma experiencia y develar dicha relación través del corporrelato. Por lo tanto, la afectación del cuerpo no es solo carnal sino afectación integral a cualquier estímulo del entorno escolar, puesto que, no tenemos cuerpo, somos cuerpo (Rico, 1998, p.54), y por lo tanto, nuestra experiencia se talla en la memoria.

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. Todos los pensamientos que ha tenido una persona han viajado por su organismo biológico y activado una reacción fisiológica. Algunos pensamientos son como descargas intensas que causan una reacción en todo el cuerpo. Un miedo, por ejemplo, activa todos los sistemas corporales; el estómago se tensa, el ritmo cardíaco se acelera y tal vez el cuerpo comienza a sudar. Un pensamiento amoroso puede relajar todo el cuerpo. (Myss, 2006, p.34)

Desde este lugar, la experiencia en el docente acontece de los intercambios sensibles cotidianos en el entorno escolar y

[...] 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)

Así como hay marcas que quedan de una experiencia concreta, hay otras que se van registrando lentamente a través del tiempo, sin darnos cuenta, por ejemplo, en la cara de la profesora de quinto grado se ha grabado los años de su hacer docente. “Es así como mis arrugas, mis líneas, contornos, semblante, mirada, son la memoria de las vidas vividas en los contextos que he tenido” (Cuervo 2013). De esta manera, se utiliza la categoría *Marca Corporal* para indicar el registro carnal, sensible y emocional de afectación de la experiencia en el docente en un contexto y situación determinado. La marca es un indicio, el signo de algo (sentimiento, emoción, dolor, rasgo en la piel, imágenes sensibles, sonidos, olores...) que tiene relación de causalidad con la experiencia vivida por el docente en la escuela. Por lo tanto, a través de la marca se rastrea la experiencia, y preguntarse por ésta, es preguntarse por los modos de relación sintiente del docente que da cuenta de su condición corporal en la escuela.

2.5 Sobre el cuerpo y el relato: El Corporrelato

Me asombro hoy pensando que, salvo rarísimas excepciones, nunca supe nada de mis profesores. ¿Quiénes eran? ¿Cómo eran? ¿Cuáles eran sus ilusiones, sus fracasos, sus esperanzas? Jamás me abrieron sus almas.
Viktor Frankl (2014)

Somos cuerpos contruidos entre múltiples experiencias que componen un material diverso de huellas y memorias que dan cuenta de lugares y tiempos que hemos habitado y que se han incorporado en nosotros como signo cultural de nuestra existencia. Desde el cuerpo, el relato acontece como testimonio de experiencias de vida local del sujeto que posibilita diversas miradas no hegemónicas de la realidad y la comprensión de la experiencia en instituciones como la escuela. El corporrelato es el relato desde el cuerpo y «*práctica analítica y creativa*» (PAC) que permite indagar por el docente y preguntarse por la escuela.

El arte narrativo a menudo presenta una tremenda belleza evocadora de lenguaje e imagen (una belleza que nos atrae y que transforma nuestra imaginación). Centrarnos en imágenes muy particularizadas nos ayuda a imaginarnos la condición de las vidas que experimentamos. El arte es el modelo para reimaginar, puesto que descubre nuevos lenguajes por medio de los cuales pensar. (Blumenfeld, citado por Woods, 1998, p.104)

El relato, como acto creativo, es la voz de los sujetos, la experiencia narrada, los descubrimientos, vivencias, tropiezos, encuentros y percepciones del mundo materializado en palabra, imagen, sonido, gesto o acción. El relato da cuenta de los trazados que vivió el sujeto en su contacto con el mundo, con la cultura, los ideales y su propia realidad.

El nuevo imaginario relaciona identidad mucho menos con mismidades y esencias y mucho más con narraciones, con relatos; para lo cual la polisemia en castellano del verbo contar es largamente significativa. ‘Contar’ es tanto narrar historias como ser tenidos en cuenta por los otros. Lo que significa que para ser reconocidos necesitamos contar nuestro relato, pues no existe identidad sin narración, ya que ésta no es sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos. (Barbero, 2001. p.7)

El relato local como portador de nuestra experiencia da cuenta de lo que somos, de lo que vivimos, sufrimos, gozamos y de las luchas que hemos tenido ante las disposiciones de mundo en que vivimos. La escuela como institución humana reproduce los estereotipos que se han arraigado a su ejercicio de socialización. Los discursos pedagógicos de ideal de estudiante, docente y escuela promulgan un prototipo que excluye otras formas de ser y habitar la escuela. En los docentes se van encarnando estos discursos y prácticas cuya reproducción define el estilo y la manera como se debe habitar la escuela (Foucault, 2008; Mandoky, 2006 & Pedraza, 2011).

De esta manera, los *corporrelatos* evidencian este tipo de relaciones encarnadas en los sujetos y posibilita ver la diversidad y la diferencia que contribuyen a pensar de manera otra la escuela. Asumir la tarea de-colonial es visibilizar, desafiar, derribar y transformar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad que posicionan grupos, prácticas y pensamientos en un orden y lógica en la que somos partícipes (Walsh, 2009, p.56). Promover y circular experiencias de producción del conocimiento local a partir de relatos, en sus diversas formas de representación, materialización y circulación, posibilitan estos quiebres

Se propone, entonces, el *corporrelato* como una alternativa narrativa de indagación que contribuye a la producción de conocimiento desde la experiencia del docente investigador. Una PAC categoría de Laurel Richardson “para designar aquellas prácticas analíticas que mezclan el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales y que tienen como objetivo producir conocimiento social a través de una práctica creativa” (Feliu, 2007) para comprender las formas posibles de la vida humana (Denzin, 2013, p. 209).

El *corporrelato* como PAC nace como registro creativo de la reactivación de la memoria a partir de huellas en el cuerpo. Un dolor, un gesto, una emoción, una imagen, un recuerdo... de lo que aconteció son indicios para reconstruir la experiencia en narrativa. Los *Corporrelatos* contienen la experiencia y, al mismo tiempo, las reflexiones y emociones del docente investigador que pueden hilarse a otros relatos del contexto escolar para crear conocimiento de la escuela. De esta manera, el conocimiento que se gesta de la experiencia, de quienes habitan la institución escolar, se contrastan o reafirman con los relatos y prácticas hegemónicas que circulan en la escuela.

Relatar desde el cuerpo, como PAC, da sentido a la experiencia, construye significados del habitar lo local y reconfiguran al sujeto entre las tensiones del ser ideal (propio de los discursos hegemónicos) y el ser carnal (experiencia vivida). De esta manera, como narrativas alternativas para indagar por la experiencia y la institución escuela intenta develar y cuestionar prácticas hegemónicas encarnadas en el cuerpo del docente que contribuirán a pensar de manera otra la escuela; como afirma Walmsley “el abismo entre hecho y ficción, entre la realidad y la creación literaria, es menos real de lo que pensamos” (citado por Woods, 1998, p.105).

The word method shall be understood to refer to a way of knowing about the World. A way of knowing may proceed from subjective knowing involves drawing on personal experience or the personal experience of others in an effort to form an understanding and interpretation of a particular phenomenon.²

(Denzin, Citado por Aguirre, 2010, p.45)

A continuación propongo una estrategia escritural, como acto creativo en este proceso de investigación-creación, que me permitió concretar cuatro meses de lectura bibliográfica y de revisión de fuentes, en literatura anglosajona y castellana, para recrear tres conversatorios imaginarios con diferentes autores autoetnógrafos. El propósito de esta escritura performativa es poner en contexto las voces de los teóricos autoetnógrafos en diálogo con mi experiencia vivida como docente investigador.

De esta manera, el juego, a varias voces, conceptualiza y evidencia las posibilidades de la autoetnografía en relación con las espirales, dificultades, emociones, encuentros, desencuentros y rutas en el proceso de investigación. En este encuentro imaginario, los diálogos permitieron reconocer que la investigación transitó de una autoetnografía evocativa literaria, como se había planteado inicialmente con los corporrelatos, a una autoetnografía analítica, evidenciada en la voz analítica, al responder a las inquietudes y necesidades del investigador y del campo de estudio.

Por lo anterior, presento estas conversaciones en tres sesiones de trabajos imaginadas:

Sesión 1: Sobre el método autoetnográfico.

Sesión 2: Sobre la escritura de los corporrelatos.

Sesión 3: Sobre la voz analítica. Criterio modos de relación sintiente.

3. DEL CUERPO AL RELATO AUTOETNOGRÁFICO

*Es posible leer una sociedad a través de una biografía
Ferrarroti. (Citado por Blanco, 2012, p.55)*

SESIÓN I:
Sobre el método autoetnográfico.

Diálogo imaginario/reflexivo con autoetnógrafos

Varias tardes del mes de octubre de 2014

Yo:

Buen día.

Los he convocado a este encuentro para resolver algunas inquietudes sobre el componente metodológico de mi indagación. La práctica más usual en la academia es definir el método antes de entrar a campo, pero en mi caso, ocurrió lo contrario. Desde hace dos años escribo relatos personales que dan cuenta de mi experiencia docente para comprender mi condición corporal en la escuela a partir de marcas en el cuerpo. Reconocer un método de investigación, que fortalezca en lo conceptual y procedimental esta experiencia, ha sido otro ejercicio de indagación. En respuesta a esta necesidad, revisé varios documentos (tesis, artículos, libros de investigación) para reconocer el enfoque más cercano pero esto se ha hecho más confuso de lo que esperaba por la variedad de métodos que utilizan la narrativa como recurso de indagación. Lo único claro, es que ando haciendo investigación cualitativa.

Anselm Strauss:

La investigación cualitativa produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos [...] algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo. (2002, p.12)

Juliet Corbin:

Además, la investigación cualitativa se usa para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, proceso de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales. (p.13)

Mariza Méndez:

Tenga en cuenta que la investigación cualitativa emplea una variedad de métodos que implican una postura humanista en la que fenómenos que se investigan son examinados a través de los ojos y las experiencias individuales de los participantes. Es debido a este enfoque particular de investigación que las narrativas personales, experiencias y opiniones son valiosos datos que proporcionan a los investigadores herramientas para encontrar esas respuestas tentativas que están buscando. (2013, p.280)³

Yo:

Ahí está el enigma, ¿de la variedad de métodos que ofrece la investigación cualitativa en cual me instauró? He dado muchas vueltas repasando en los componentes de mi investigación con relación a los diferentes métodos. Por ejemplo, por un momento pensé en la Fenomenología por el componente de la experiencia vivida; luego, en la Investigación Basada en las Artes (IBA) por los estudios artísticos; después, en la investigación narrativa por los relatos y entre múltiples búsquedas, confusiones, horas y días de lectura y constante diálogo con mi tutor, finalmente, situé el énfasis narrativo y biográfico que tiene el trabajo de indagación.

Esta determinación me permitió descartar algunos métodos de investigación pero me abrió la ventana a las múltiples posibilidades de investigación narrativa biográfica (investigación biográfica, autoetnografía, relatos de vida, historia de vida...) ¿en cuál de estas me iba a circunscribir? Los límites parecen difusos y borrosos desde el lugar de la indagación.

Autores:

Ummm. Lo entendemos, pero... ¿Por qué esta sección con nosotros y no con otros investigadores?

Yo:

Después de leer y entablar diálogo con autores sospecho que lo que ando haciendo es un ejercicio autoetnográfico. Por esto, es importante para mí esta sesión con ustedes para reafirmar o descartar la autoetnografía como método para esta indagación. He leído varios documentos de investigación autoetnográfica, en los cuales, ustedes han alimentado las citas pero... me alcanzan las dudas.

Ferraroti:
Pues mira. La autoetnografía reconoce que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que vive la persona en cuestión, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia.

(citado por Blanco, 2012)

Tami Spry:
Es una autonarrativa que critica la ubicación de uno mismo y de los otros en un contexto social.

(Citada por Denzi, 2013, p.207)

Yo:
Recuerdo estas definiciones en varios artículos que leí. En un momento, inferí que relatar las dificultades, riesgos, posibilidades y emociones que han acontecido en los diez años de habitar el territorio escolar, como docente, es otra manera de visualizar la escuela y registrar la experiencia.

Ellis y Bochner:
La autoetnografía muestra diferentes niveles de conciencia que conectan lo personal con lo cultural. Es una mirada que recorre un camino de ida y vuelta entre lo social y lo personal. En esta ida y vuelta, la frontera entre lo personal y lo social se diluye.

(citado por Feliu, 2007, p.267)

Yo:
Sí, estoy de acuerdo. Inclusive, una vez, un docente del colegio me dijo que mi investigación era muy personal y no veía cómo aportaba a la escuela, ni él se veía contribuido con ella. Yo le comenté que, aunque era una investigación autobiográfica, en ella aparecía el contexto de la escuela desde mi sentir y percepción. Pensar la escuela y el cuerpo del docente es una acción que deviene de este proceso de investigación. Posiblemente, habrá experiencias que he vivido en la que usted se verá reflejado o lo podrán tocar porque en algún momento alguien que usted conoce las ha vivido en las mismas condiciones sociales y culturales.

Richardson:
Esa es la esencia de la autoetnografía. Relatos personales, textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural.

(2003, p.512)

Feliu:
De esta manera, las narraciones adquieren gran importancia, dado que el conocimiento se encuentra entrelazado con las vidas concretas y las experiencias personales. Al punto que, el conocimiento en sí, no deja de ser una narración más que participa en el mundo de las narraciones sobre la vida.

(2007, p.267)

Yo:
Esto es algo que comprendí en el proceso de escritura. Empecé a escribir sobre mi experiencia tras sentir que estaba perdiendo el sentido a mi ser como docente y a la escuela. Entonces, sin ser consciente, los primeros relatos daban cuenta de las dificultades e incomodidades que vivía en el espacio escolar. Empecé a reconocermelo como un cuerpo público y vulnerable a la misma experiencia. Y me preguntaba: ¿por qué siento esto?, ¿otros docentes también sienten lo mismo? Y... ¿por qué de esto no se habla en los discursos pedagógicos hegemónicos?

Feliu:
Considero que sus inquietudes no son distantes al método autoetnográfico. Las autoetnografías describen sucesos como la vivencia de un cáncer de pecho, de una bulimia, de la multiplicidad de roles laborales, de las dificultades de compatibilizar el mundo laboral con el familiar... Todas son experiencias que ayudan a la comprensión de las múltiples formas posibles de la vida humana. Y por supuesto son generalizables, aunque no de la manera tradicional, no se trata de afirmar que tal vida es igual a otra, se trata más bien de partir de nuestra comprensión de que los casos únicos en sí no existen, dado que todas las personas son socializadas en alguna institución humana. El caso que nos ocupa no puede dejar de ser un producto social y cultural del contexto en que se encuentra. (2007)

Steven Pace:
Un ejemplo es el libro de Robert Murphy "The Body Silent (1987)" quien después de ser diagnosticado con un tumor en la médula que lo condujo a la cuadriplejía, se dispuso a interrogar sus propias experiencias como una manera de entender el mundo social de las personas con discapacidad y analizar cómo sus experiencias también revelan mucho acerca de las estructuras y procesos sociales más amplios. A partir de éste, él es capaz de abordar numerosas áreas de interés teórico, tales como la naturaleza social de la salud y la enfermedad, el mundo social de los hospitales y de los mecanismos de retroalimentación que operan para producir y afirmar identidades estigmatizadas⁴. (2012)

4. Traducción libre

Yo:

(Conservando por unos segundos el silencio)

¡Sí, claro! Recuerdo que una vez me aconteció una situación incómoda donde un estudiante me dijo, en tono de burla, profe regay y sentí tanta rabia e indignación que tuve la necesidad de escribir esta experiencia desde estas emociones. Mientras escribía, trataba de reflexionar sobre lo acontecido y lo que estaba pasando por mi cuerpo. Luego, traté de recordar algunos autores (Wittig, Rich, Buttler y Foucault) para tratar de comprender este fenómeno en el entorno escolar, social y cultural. Entonces, pensé en un amigo profesor y le compartí el relato. Él me respondió que se había identificado con éste, puesto que, también había vivido situaciones similares en la escuela en su condición de docente. Tal como una vez lo intuí, mi caso no es el único y como Feliu expresa, estas experiencias son más comunes de lo que suelo pensar. Los docentes estamos socializados en una institución humana llamada escuela y el caso es un producto social y cultural que se reproduce en el contexto escolar.

Reed:

Por esto la autoetnografía es a su vez una narración e investigación porque genera desde una perspectiva personal y autobiográfica un enfrentamiento con lo cultural, situando al investigador dentro de una serie de autorreflexiones, interacciones y reconocimientos de emociones que le permiten construir con otros una confrontación de posicionamientos que amplían y reconstruyen nuevos conceptos de esta realidad.

(Citado por Montero, 2006)

Mark Neumann:

De esta manera, los textos autoetnográficos democratizan la esfera representacional de la cultura ubicando las experiencias personales de los individuos en tensión con las expresiones dominantes del poder discursivo.

(Citada por Denzi, 2013, p.207)

Yo:

Éste es un aporte muy interesante de la autoetnografía. Hace dos años sentí la necesidad de darle voz a lo que vivía como docente en la escuela porque vivía situaciones incoherentes e inexistentes en los discursos y representaciones hegemónicas que circulan sobre el docente y la escuela. Por ejemplo, en la acción de enseñar se habla, se mira, se circula por el espacio y esto se repite tantas veces que genera cansancio y, en ocasiones, dolor.

Por hablar, cantar, susurrar y gritar diariamente se formó un nódulo en

mis cuerdas vocales que limitaba el habla en el aula y en mi entorno social. Y... estas experiencias no hicieron parte de los discursos de formación docente. Por esto, asumo el riesgo de escribir sobre lo incorporado y marcado de la experiencia, de cuestionar y comprender lo vivido, como una voz local que se abre a las interpretaciones y asociaciones de los lectores.

Tami Spry:

Siendo la experiencia humana enredada y caótica requiere de métodos, como la autoetnografía, que sean interpretativos para abordarla, métodos que permitan atender críticamente un pluralismo discursivo así como regresar a los textos en una emancipación constante de significados.

(citada por Aguirre, 2010, P.82)

Yo:

Al leer algunas consideraciones sobre la autoetnografía, observo un interés por los lectores. ¿A qué equivale esto?

Feliu:

A la validez de una autoetnografía. Ésta reside en su capacidad para evocar que el sentimiento de la experiencia narrada es plausible; que lo contado es verosímil, posible, factible para los lectores.

(Feliu, 2007, p.269)

Bruner:

Sí señor, como nos recuerda Cronbach: la validez es subjetiva más que objetiva. La plausibilidad de una conclusión es lo que cuenta. Y la plausibilidad, por modificar el dicho, reside en el oído del espectador.

citado por Feliu, 2007, p.269)

Mariza Méndez

Por lo tanto, el objetivo de la autoetnografía es recrear la experiencia del investigador de una manera reflexiva, buscando establecer una conexión con el lector para que piensen y reflexionen sobre sus propias experiencias.⁵ (p.284)

Yo:

Abordaron un punto que me causaba preocupación en este ejercicio de investigación: la validez y la pertinencia de la indagación autobiográfica y subjetiva. Al ser investigador y sujeto de la indagación sentía que la distancia objetiva, acostumbrada en la etnografía tradicional, era el contraste en este trabajo por su alto componente

emocional y subjetivo. Por esto, me preocupaba la aceptación social y académica de lo indagado. Incluso, a quienes socialicé la propuesta, me preguntaban por la veracidad del conocimiento de una indagación autobiográfica y subjetiva. Pero, ahora, ustedes me permiten reconocer que la verosimilitud es compartida por los lectores, en este caso, quienes viven en contextos similares a la condición de la indagación: docentes de colegios, especialmente, de colegios distritales en zona de vulnerabilidad.

Feliu:

La idea es abandonar la escritura habitual, hecha por nadie y desde ningún lugar, a favor de una escritura en la que el investigador se implica y se responsabiliza personalmente de los procesos que describe. (p.270)

Mariza Méndez:

La autoetnografía no tiene normas o criterios específicos para cumplir, ya que se puede abordar a través de diversos tipos de géneros. Debido a las características particulares de la autoetnografía, las reacciones a una narrativa personal no se pueden prever y la interpretación puede variar (Bochner y Ellis, 1996). De este modo, las interpretaciones subjetivas que puedan derivarse de las narrativas personales se oponen a la visión positivista de investigación que tiene como propósito presentar un relato objetivo de la verdad⁶. (p.284)

Yo:

Es un ejercicio interesante de la autoetnografía: el investigador escribe sobre su experiencia y comparte su voz para que otros puedan encontrarse en ella o generar diversas interpretaciones, significados y valoraciones. No pretende dar una forma de ver el mundo sino expone una posible interpretación de mundo en relación con la de los lectores. El conocimiento no es estable sino está en constante tensión con la plausibilidad del lector. La circulación de los relatos es importante para lograr estos propósitos.

Denzin:

Por esto, soy de los que promulga que las prácticas de investigación autoetnográficas son performativas, pedagógicas y políticas. A través de nuestra escritura y nuestra charla, promulgamos el mundo que estudiamos. Estas actuaciones son desordenadas y pedagógicas. Ellas enseñan a nuestros lectores acerca de este mundo y cómo nos ven. Lo pedagógico es siempre moral y político; promulgando una forma de ver y de ser, cuestiona, concursa o hace suyas las formas hegemónicas oficiales de ver y representar el otro. (2013, p.212)

Feliu:

La autoetnografía se me va apareciendo, metodológicamente, como una posibilidad literaria de las ciencias sociales y una *práctica analítica creativa* de tipo autobiográfico que cuestiona los efectos de poder habituales de la producción del conocimiento por prácticas locales sin perder de vista la reflexión de la sociedad. Además, rompe la distancia emocional sobre el objeto de estudio y entra en un mundo de significados claramente subjetivos buscando comprender más que explicar. Un dato importante, para su reflexión, es que reconoce a los participantes como individuos concretos en un contexto particular y con vidas particulares.

(2007)

Yo:

Cada vez que atiendo a sus intervenciones, me siento más identificado con la autoetnografía. Decidí relatar desde el cuerpo porque lo considero un contenedor de marcas y experiencias que dan cuenta de una vida particular en un contexto particular. Esto no quiere decir que es un caso único, recordando la intervención de Feliu, sino una vida encarnada entre las múltiples vidas en contextos similares. Pero... ¿A qué se refiere con *práctica analítica creativa*?

Richardson:

Las prácticas analíticas creativas es una expresión que utilizo para designar aquellas prácticas analíticas que mezclan el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales y que tienen como objetivo producir conocimiento social a través de una práctica creativa.

(Feliu, 2007).

Denzin:

Estas nuevas prácticas de escrituras incluyen autoetnografía, historias de ficción, poesías, textos performativos, textos polivocales, teatro del lector, lecturas sensibles, aforismos, comedia y sátira, presentaciones visuales, alegorías, conversación, historias en capas, escritura de historias y géneros mixtos. No ficción creativa, escritura performativa, misterios, memorias, historias personales y la crítica cultural. Son formas narrativas que pueden ser utilizadas por el etnógrafo analítico-creativo.

(2013, p.209)

Yo:
¡Perfecto! Lo que yo buscaba. Es interesante el puente metodológico que posibilita la autoetnografía como *práctica analítica creativa* para relacionar las prácticas investigativas de las ciencias sociales y las prácticas artísticas en la producción del conocimiento social. Gracias a ustedes, estoy cada vez más identificado con la autoetnografía como mi método de investigación. La indagación se gesta en el contexto de la Maestría en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Francisco José de Caldas. Para los investigadores que nos enunciamos entre los límites de las prácticas artísticas y las prácticas investigativas en la construcción del conocimiento sensible y social, responder a esta articulación es una tarea que aporta a los procesos metodológicos de la maestría. La autoetnografía, en sus posibilidades, resuelve este diálogo metodológico. En el proyecto, además de indagar sobre mi experiencia docente desde el cuerpo, vivo la escritura como una práctica creativa donde incorporo los significados de mi experiencia, junto a los sentimientos y emociones que la gestan. Esta práctica creativa la proyecto en la creación de un libro ilustrado como dispositivo de circulación creativa y sensible de la experiencia indagada en diálogo con la experiencia y conocimiento de los lectores.

Steven Pace:
Estudios autoetnográficos en las artes creativas y escénicas han explorado diversos campos como la poesía, el canto, la danza y la escritura creativa, por mencionar sólo algunos. Furman (2004), por ejemplo, ha utilizado la poesía autoetnográfica para explorar el impacto del cáncer de su padre en su propia vida. Sus poemas se presentan como reflejos narrativos de sus experiencias personales y Järviö (2006) ha explorado sus experiencias como cantante, interpretando música italiana de la época barroca. Su incursión en la autoetnografía fue motivada por lo poco que ha sido revelado en la investigación sobre la práctica del interpretar en comparación con lo que sabe desde su propia experiencia como cantante y maestra⁷. (2012, p.2)

Yo:
Entonces, la autoetnografía es un método ya explorado en el campo de las prácticas artísticas. No tenía presente este dato.

Mercedes Blanco:
Suele suceder que se desconozca información de la autoetnografía al limitar la indagación a la literatura castellana. Por eso, yo utilizo la

literatura especializada producida en el mundo anglosajón debido a que su ejercicio en los países de habla hispana es aún muy incipiente. La autoetnografía es consecuencia de la profunda ruptura que se da a las normas clásicas que regían los procesos de investigación en ciencias sociales ha mediados de los años ochenta —por ejemplo, la recolección de información y la escritura se vuelven más reflexivas ya que la “autoridad” del investigador para dar cuenta de “la realidad” es cuestionada—; a una transición conocida actualmente como “la crisis de la representación”. Ya para los años noventa y, en parte, como continuidad del proceso referido, se proponen nuevas maneras de hacer investigación cualitativa y de producir resultados escritos —a veces considerados como experimentales— y se le da aún más importancia a los aspectos literarios y retóricos, de tal suerte que se habla de un “giro narrativo” que se desarrolló en la última década del siglo XX y la primera del nuevo milenio.

(2012)

Yo:
Comprendo.

Steven Pace:
La Autoetnografía está cobrando fuerza como método de investigación dentro de las artes creativas y escénicas, en parte debido a la oportunidad que ofrece para los escritores, los artistas, intérpretes y otros para reflexionar críticamente sobre sus experiencias creativas personales y profesionales. ⁸ (2012, p.55)

Tarrés:
Escribir sobre la propia vida permite comprender el significado o el sentido que los actores le otorgan a su experiencia.

Citado por Blanco (2012)

Yo:
De acuerdo. Por esto me embarco en la posibilidad de articular un núcleo biográfico con un núcleo creativo en la escritura de relatos. Considero que para la Maestría en Estudios Artísticos la autoetnografía sería un método de investigación pertinente, entre tantos, para indagar entre los intersticios de las prácticas artísticas y culturales desde la vivencia del artista/investigador o el investigador/ creador.

Feliu:
Además, los trabajos autoetnográficos se pueden clasificar según el grado de énfasis que muestran en dos ejes que se cruzan. El primer

eje sería el que iría de lo social a lo individual, así puede haber trabajos más interesados en describir el proceso personal y otros más interesados en describir la cultura en la que se dan. El segundo eje iría del realismo a la ficción, es decir trabajos que enfatizan más su voluntad de producir conocimiento objetivo (con o sin reflexión sobre el propio proceso de la investigación) y trabajos que enfatizan más el aspecto ficcional y literario de toda producción escrita”
(2007, p.268).

Yo:

Entonces, de acuerdo con lo que he venido haciendo, en el primer eje, los relatos ponen mayor énfasis en lo individual al describir el proceso personal de situaciones que he vivido en la escuela. Pero... los relatos están acompañados de reflexiones que abren camino a lo social y cultural tras comprenderlos, interpretarlos, darles un contexto y ponerlos en diálogos con autores y otras experiencias. En el segundo, me intereso más en registrar la realidad desde la posibilidad narrativa, reflexionando sobre el proceso de investigación y creación.

Steven Pace:

Desde estas características, hay dos posibilidades de hacer autoetnografía: la autoetnografía evocativa (Ellis y Bochner (2000), Denzin (2006) y la autoetnografía analítica (Anderson, 2006).⁹

Yo:

¿Pueden profundizar en el tema?

Mariza Méndez:

Sí, claro. La Autoetnografía Analítica se dirige hacia la escritura y el análisis de un grupo en particular, mientras que la autoetnografía Evocativa apunta hacia la introspección de los investigadores sobre un tema en particular para permitir a los lectores hacer una conexión con los sentimientos y experiencias de los investigadores. A mi parecer, creo que la autoetnografía evocativa o emocional está ganando terreno en la práctica de los investigadores debido a la conexión que permite en los lectores con sus propias vidas.¹⁰ (2013, p.281)

Anderson:

Aunque reconozco los aportes de la autoetnografía evocativa evidencio sus limitaciones para los investigadores que quieren practicar una tradición analítica. Por esto, la autoetnografía analítica es un método de investigación alternativa que se ha comprometido con una agenda analítica. Su propósito no es simplemente documentar la experiencia personal, para proporcionar una “perspectiva de información

privilegiada”, o evocar resonancia emocional con el lector. Más bien, la característica de la ciencia social analítica es utilizar los datos empíricos para profundizar en un conjunto más amplio de fenómenos sociales que las previstas por los datos de sí mismos.

(Citado por Steven Pace, 2012, p.3)¹¹

Charmaz:

Estoy de acuerdo con Anderson. Este tipo de autoetnografía la trae de regreso a sus raíces analíticas.

(Citado por Steven Pace, p.3)

Steven Pace:

Y aunque la autoetnografía evocativa ha ganado reconocimiento como método útil de investigación, también ha sido criticada por rechazar los objetivos analíticos tradicionales, como la abstracción y la generalización.¹² (p.3)

Ellis:

¡Un momento! No estoy de acuerdo con ustedes en tres puntos: Primero, esta forma de hacer autoetnografía analítica podría diluir el significado actual del término autoetnografía. Es decir, podría contener, limitar o silenciar el auto del investigador en el contexto de la investigación; y podría reducir las oportunidades de publicación para los que buscan practicar autoetnografía evocativa. Segundo, la autoetnografía evocativa si contiene elementos analíticos, en el sentido que, cuando la gente cuenta historias, emplea técnicas de análisis para interpretar su mundo. Si se activa una historia contada en una historia analizada... sacrificas la historia en el altar del rigor sociológico tradicional al transformar la historia en otro idioma, el lenguaje de la generalización y el análisis, y por lo tanto, se pierde las cualidades que hacen de una story una story. Tercero, sobre el tema de la generalización, es posible generalizar a partir de una autoetnografía evocativa, pero no de una manera tradicional. La generalización de una autoetnografía, como lo habían dicho antes, es probada por los lectores, ya que determinan si la historia les habla sobre su experiencia o sobre la vida de otros que conocen. El autoetnógrafo no privilegia el análisis ni la generalización tradicional.¹³

(Citado por Steven Pace, 2012, p.3)

Mariza Méndez:

Además, sobre lo que plantea Ellis, otra ventaja de la autoetnografía evocativa es el fácil acceso a los datos ya que el investigador hace un llamado a sus propias experiencias como la fuente de investigación a un fenómeno particular. Esta ventaja también implica una limitación:

la suscripción del análisis a una narrativa personal limita sus conclusiones. Sin embargo, Bochner y Ellis (1996) consideran que esta limitación no es válida, ya que, “Si la cultura circula por todos nosotros, ¿cómo puede la autoetnografía estar libre de la conexión a un mundo más allá del yo?”¹⁴ (2013, p.282)

Yo:

Comprendiendo sus discernimientos y las lecturas realizadas sobre la autoetnografía evocativa con relación a la analítica, creo que he estado en los bordes de cada una. En mi modo de ver las cosas, he pasado de la etnografía evocativa a la analítica en el transcurso de la indagación. Recuerdo que hace un año, en la primera etapa de mi tesis, hablaba con mi tutor de que quería indagar a través de la escritura de relatos, una tesis narrativa y al mismo tiempo descriptiva al expresar en imágenes narrativas un acontecimiento, una escena, una experiencia, las emociones, sensaciones, reflexiones, inquietudes, dolores... Y pensaba que esto era suficiente para representar el panorama de mi experiencia corporal como docente. Pero luego sentí, que necesitaba otra voz, una voz que me permitiera cuestionar lo que estaba viviendo para comprender lo que pasaba y reconocer mi lugar alrededor de estos acontecimientos. La voz que necesitaba debía ponerme en un lugar de confrontación con lo sucedido y de la misma manera, responder a la inquietud que me llevó a cuestionar mi lugar docente en la escuela y en mi vida personal, no solo profesional sino humano. En la investigación he constituido dos voces sobre lo indagado, lo que me hace transitar entre una y la otra.

Anderson:

La autoetnografía analítica presenta cinco características claves que es necesario tener en cuenta: Primero, el investigador es un miembro completo del mundo social en estudio. Segundo, el investigador se involucra en la reflexividad analítica. Tercero, el Yo del investigador es visible dentro de la narrativa. Cuarto, el investigador entra en diálogo con los informantes más allá del Yo; y quinto, el investigador demuestra un compromiso con el análisis teórico, no sólo captura lo que está pasando en la vida individual o entorno socio-cultural.¹⁵

(Citado por Steven Pace, 2012)

Yo:

En el proceso, he vivido algunas características pero la cuarta característica la he vivido de manera casual, es decir, he entablado diálogos informales con otros, como intercambios de experiencias o asuntos metodológicos, pero estos no hacen parte del componente de los datos de análisis de la información porque no es el propósito

principal de esta indagación. Me he centrado más, dentro del marco de la etnografía evocativa, en apuntar hacia la introspección sobre mi experiencia docente y convertirla en registros narrativos.

Vryan:

Con relación a la cuarta características que sugiere Anderson, desde mi experiencia, incluir datos de y sobre otros no es un requisito necesario de todas las autoetnografías analíticas; la necesidad, el valor y la viabilidad de estos datos varían en función de las características específicas de un proyecto determinado y los objetivos de su creador. Soy de quienes promulgan una autoetnografía analítica menos restringida, más flexible y más inclusiva, en particular, mientras el método está en una etapa temprana de desarrollo.¹⁶

(Citado por Steven Pace, 2012)

Yo:

Entonces, ¿en las condiciones que he trabajado mi proceso de indagación, puedo categorizarla como autoetnografía analítica?

Vryan:

Sí. Además creo que los límites entre la autoetnografía analítica y la autoetnografía evocativa o emocional son difusos. Esto se debe a que la distinción entre el estilo de escritura investigativa tradicional y el estilo de escritura creativa, emocional y en primera persona, es innecesario. Ambos tipos de texto son capaces de ser obras analíticas. La distinción está, instantáneamente, entre las formas de práctica autoetnográfica que están orientados hacia el análisis explícito y los que no lo son.¹⁷

(Citado por Steven Pace, 2012)

Yo:

Vryan, su intervención es muy pertinente, posibilita no enmarcarse en una u otra autoetnografía sino en la necesidad que tiene el investigador de dar respuesta a sus inquietudes. Llegar a esta conclusión metodológica fue un recorrido de meses de lectura y diálogo entre ustedes. Un diálogo dispendioso y necesario para moverme con seguridad y libertad entre las posibilidades de la Autoetnografía. De este diálogo teórico concluyo que tomo elementos de la autoetnografía evocativa, en la elaboración de los corporrelatos (voz narrativa) componente que será visualizado en el libro ilustrado como dispositivo de creación y circulación; y elementos de la autoetnografía analítica en la producción de la voz analítica.

Steven Pace:

A nosotros nos parece evidente que la investigación es en realidad más un arte que una servil adhesión a reglas metodológicas. Ningún estudio se ajusta exactamente a una metodología estándar; cada uno de ellos pide que el investigador doble la metodología a las peculiaridades de la configuración.¹⁸ (2012)

SESIÓN 2:

Sobre la escritura de los corporrelatos

Diálogo imaginario/reflexivo con autoetnógrafos evocativos

Varias tardes del mes de noviembre de 2014

Yo:

Me pregunto ahora sobre la escritura autoetnográfica. Realizo una escritura auto-experiencial desde el cuerpo, que llamo corporrelatos y no sé qué tanto de esto me acerca o me distancia de una escritura autoetnográfica. Tengo claro que la autoetnografía es una *práctica analítica creativa* de escritura personal, pero no sé hasta dónde van sus límites y posibilidades, si hay una estructura definida, lineamientos o estilo para considerar una escritura autoetnográfica. Por esto, los convoqué a esta segunda sesión para resolver estas inquietudes.

Elizabeth Aguirre:

Recuerdo que viví las mismas inquietudes en mi tesis autoetnográfica de doctorado. Y me encontré con Elizabeth St. Pierre quien decía: “Of course, there is not model for the work since each researcher and each study requires different writing.”¹⁹

(2010, p.115)

Chaim Noy:

Sí. No hay receta o forma correcta de escribir una autoetnografía.
(2003)

Yo:

¿Entonces estoy en la posibilidad de proponer mi propia escritura autoetnográfica?

Carolyn Ellis:

Si, sin olvidar que la autoetnografía es la investigación, la escritura y el método que conectan lo autobiográfico y personal a lo cultural y social. Este formato, por lo general, presenta la acción concreta, la emoción, la encarnación, la auto-conciencia y la introspección. Estos componentes son los referentes autoetnográficos que deben direccionar y evidenciarse en su ejercicio de escritura.

(Citada por Denzi, 2013, p.207)

19. Por supuesto, no hay modelo de trabajo, ya que cada investigador y cada estudio requiere diferente escritura.
Traducción libre

Richardson y Ellis:

Además, tenga en cuenta que la autoetnografía al producir conocimiento social a través de una práctica creativa, generalmente se escribe en primera persona, narrativamente y que esta escritura sea evocativa.

(citado por Aguirre, 2010, p.81)

Yo:

Si, así escribo. Los corporrelatos están escritos en primera persona como mi voz... Soy Yo quien ha vivido la experiencia y soy quien la indaga y la rememora. Tomo el Yo, en el sentido que plantea Bruner, “...la noción del Yo como narrador: el Yo cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del Yo como parte de la historia” (citado por Aguirre, 2010, p.10). Los corporrelatos son relatos cortos de diferentes experiencias que recuerdo a partir de marcas en el cuerpo y es importante saber si logro un estilo autoetnográfico narrativo o no.

Carolyn Ellis:

Los textos autoetnográficos pueden adoptar una diversidad de formas o estilos literarios, desde historias cortas, poesía, ficción, novelas, ensayos fotográficos, ensayos personales, periódicos, la prosa de las ciencias sociales, así como performances y pueden ser escritos de manera fragmentada y/o en niveles. Así, el investigador autoetnográfico está en la posibilidad de crear o armar su propio estilo, sin olvidar la puesta que hace la autoetnografía como método de investigación.

(citada por Aguirre, 2010, p.81)

Yo:

Entonces, parece que voy por buen camino... Por otro lado, me suele suceder que cuando escribo desde lo vivido tengo la posibilidad de ver el pasado con ojos del presente. Por ejemplo, puedo ver lo que no había visto o puedo comprender una situación que no había evidenciado en el momento. Y lo mismo me sucede con la ilustración, en la distancia que existe entre mi experiencia y la imagen (representación), puedo reconocer mis miedos y ser consiente de mi existencia.

Denzin:

Así lo he vivido. Al traer el pasado al presente autobiográfico, me inserto a mí mismo en el pasado y creo las condiciones para volver a escribir y por lo tanto volver a experimentarlo. La historia se vuelve un montaje, momentos citados fuera de contexto, como dice Ulmer, “fragmentos yuxtapuestos de lugares y tiempos muy dispersos”.

(2013, p.213)

Gil:
Las emociones y la memoria se construyen mutuamente y de manera simultánea. Las personas hacemos memoria en las narraciones e historias que coproducimos con los otros y que dan sentido a nuestra vida en aquel momento, que nos sirven para reinterpretar todo lo ocurrido y nos indican para dónde hay que seguir.
(citado por Aguirre, 2010, p.230)

Yo:
Por ejemplo, encuentro marcas de afectación física y carnal que van componiendo una vivencia de cuerpo patológico relacionado con su hacer laboral; o el silencio como la marca que vivencia el cuerpo para encubrir su género. Los fragmentos relatan la experiencia de ser cuerpo en la escuela.

Lewin:
En la autoetnografía, el trabajo de campo y el trabajo de escritura, se confunden y se funden en un mismo acto.
(Citada por Aguirre, 2010, P.94)

Mariza Méndez:
La autoetnografía representa para muchos el derecho a contar su verdad como experiencia sin esperar que otros expresen lo que realmente quiere ser conocido y comprendido. De este modo, la riqueza de la autoetnografía está en esas realidades que surgen de la interacción entre el ser y sus propias experiencias que reflejan el contexto cultural y social en el que los hechos tuvieron lugar. Es a través de esta representación que la comprensión de un fenómeno particular, se lleva a cabo.²⁰ (2013, p.284)

Yo:
Escribir desde el cuerpo es recordar las emociones que acompañaron la experiencia. Muchas veces, me encuentro con mis miedos, tristezas y frustraciones... Y esto me hace sentir vulnerable como sujeto e investigador. Inclusive, a veces, siento que escribo y hago público situaciones que había callado por años y que lo mejor, es dejarlas en silencio.

Tarrés:
Pero no solo es usted a quien leen sino también a su entorno sociocultural.
Citado por Blanco (2012)

20. Traducción libre.

Denzin:
Ésta es una de las experiencias que vive el investigador con la autoetnografía. El yo se torna vulnerable cuando sus experiencias privadas, los temores y las dudas los hace públicos. Considero que la vulnerabilidad genera múltiples capas del yo, que se esconden tras muchas máscaras, un yo que tiene mucho que perder si muestra mucha emoción.
(Citado por Aguirre. 2010, p.9)

Yo:
Como investigador tengo claro que soy Yo quien decide que tanto me puedo exponer y que tanto quiero indagar. Al mismo tiempo, soy consciente del compromiso y del mundo que hay tras de mí. Silenciar es seguir ignorando lo que está ahí, es mantener la máscara del ocultamiento de lo que está a la vista de muchos. La decisión de revelar es un acto político y ético conmigo mismo y con quienes hacen parte de los contextos que habito.

Mariza Méndez:
Por esta razón, estoy de acuerdo con Ellis (2007), quien considera que el principal criterio para tener en cuenta es que la Autoetnografía en sí es una práctica ética. Escribir autoetnografía implica ser.²¹ (283).

Susanne Gannon:
En la autoetnografía el cuerpo, las emociones y la experiencia vivida son convertidas en textos que serán escritos y leídos.
(citado por Aguirre, 2010. p.10)

Yo:
En otras ocasiones, me acompaña el temor de no poder resolver la indagación, de perderme entre lo teórico, entre las emociones o de contradecirme en lo que escribo.

Elizabeth Aguirre:
Es doloroso escribir reflexivamente porque te hace ser y sentirte vulnerable, ya que no es fácil mostrar el camino que has seguido, tus dudas, tus incertidumbres, tus lagunas, mares u océanos entre las nociones de algunas personas y las tuyas.
(2010, p.148)

Yo:
Este riesgo tiene su apuesta. Es asumir lo que a veces callo para verlo de otra manera y para verme de otra manera. Además, en ocasiones,

21. Traducción libre

pienso que es hora de gritar, de hablar, de liberar las emociones... Y aunque el gesto parezca tímido es parido con mucha fuerza.

Carolyn Ellis:

La autoetnografía la han venido desarrollando, configurando y reconfigurando precisamente para ser desobediente, peligrosa, vulnerable, rebelde y creativa. La han convertido en un método que busca inter-conectar “la mente” con “el cuerpo” incluyendo “el corazón” y/o las emociones, así como con sus profundas raíces culturales.

(Citada por Aguirre, 2010, p.29)

Yo:

Sus palabras me emocionan (mirando a Ellis). Considero que las experiencias que tienen alta carga de emoción son las más carnales porque de alguna manera nos ha afectado tanto que la emoción se vuelve una marca corporal. Suelo ocultar la emoción para olvidar la experiencia vivida. En este momento siento que voy al borde de mí mismo, caminando sobre mis propios límites, tratando de escribir sobre mis silencios y afectaciones.

Bochner:

Cuando reviso una autoetnografía busco abundantes detalles concretos, la preocupación no sólo por el lugar común, lo trivial de las rutinas cotidianas, la vida, sino también las emociones, la carne y la sangre de la gente para hacer frente a las contingencias de la vida; no sólo los hechos sino también incluso los sentimientos.

(Citado por Aguirre, 2010, P. 110)

Yo:

Observo las ilustraciones y veo mi mundo docente representado. Pensar que el personaje soy yo y he vivido esto. La imagen cuestiona mi hacer docente. La imagen me huele a conocimiento de la escuela.

Elizabeth Aguirre:

Si, recuerde que la autoetnografía evocativa es más que un género de escritura, es a su vez... una estrategia de análisis. (2010, p.53)

Yo:

Ahora comprendo porque los Corporrelatos son muy importantes para mí: en ellos se evidencian las situaciones que me afectan en la escuela y cómo se han marcado o evidenciado en mi cuerpo.

Carolyn Ellis:

Porque no solo analizamos pensando sobre una «story», reduciéndola al contenido y esperando encontrar grandes categorías, temas o patrones como tradicionalmente se ha hecho.

(Citada por Aguirre, 2010, p. 154)

Yo:

Sí... tiene razón. Incluso, quienes me preguntan sobre el análisis, me preguntan por estos procedimientos. Inclusive, alguna vez, una compañera de la Maestría, entre risas, me dijo que yo no tenía metodología y que no esperara que me dejaran graduar con un ensayo de treinta hojas y este chiste me molestó en su momento. Luego pensé que tenía razón y esto me causó preocupaciones al punto de sentir que andaba forzando las acciones de escritura para llegar al lugar de las categorías. Ahora que reflexiono sobre esto, el comentario de la compañera y mis acciones de respuesta evidencian la encarnación de los métodos de análisis tradicionales y lo difícil de asimilar otros caminos.

Carolyn Ellis:

Desde hace más de 20 años los movimientos de vanguardia, que se han venido generando en el campo de la investigación cualitativa, han motivado a varios autoetnógrafos a abandonar esa perspectiva.

(2010, p.160)

Elizabeth Aguirre:

Se ha pasado de la metáfora del triángulo a la metáfora del cristal, como lo dice Laurel “Hay muchos más de “tres lados” para aproximarse al mundo. Nosotros no triangulamos; nosotros cristalizamos”.

(2010, p.160)

Yo:

Cristalizar...La imagen también cristaliza la experiencia.

Denzin:

Poststructuralists do not rely on preconceived categories and do not seek to impose their theoretical frameworks. Rather, their goal is to let “the prose of the world speak for itself” and they highlight multivocality and multiple perspectives.²²

(Citado por Aguirre, 2010, p.161)

Plummer:

Lo que importa es la forma en que la narrativa permite al lector entrar en el mundo subjetivo del narrador: para ver el mundo desde su punto de vista, incluso si este mundo no lo hace corresponder a la realidad.²³

(citado por Mariza Méndez, 2013, p.282)

22. Postestructuralistas no se basan en categorías preconcebidas y no buscan imponer sus marcos teóricos. Más bien, su objetivo es permitir que “la prosa del mundo hable por sí misma” y destacan multivocalidad y múltiples perspectivas. Traducción libre

23. Traducción libre.

Yo:

Hasta este punto me he identificado con los elementos de escritura de la autoetnografía evocativa pero como expresé en la sesión anterior, sentí la necesidad de buscar una voz analítica más explícita y visible que me permitiera evidenciar y valorar, con mayor lucidez, mi condición corporal de docente. La idea es poner en diálogo los corporrelatos con mi voz analítica. No quiero mezclarlos, como me lo han sugerido, para evitar cerrar la interpretación de los corporrelatos a los lectores sino poner en diálogo la narrativa con una posible interpretación analítica de lo vivido. Para esto, estoy pensando en la manera más efectiva de lograr visualmente este objetivo.

Elizabeth Aguirre:

Por supuesto. Expresar creativamente es también darle un formato visual al texto, pero sobre todo teniendo muy presente que ningún formato es neutro y que además según Tedlock el formato supone su interpretación.

(2010, p.30)

Yo:

Tiene razón. Recuerdo que aposté, inicialmente, a escribir los Corporrelatos y en pie de página agregar la voz analítica para vincular la experiencia vivida con una de las posibilidades de interpretación y comprensión de la misma. Esta disposición espacial permitía dos posibilidades de lectura en la tesis: en la primera, el lector lee un corporrelato y luego puede leer la voz analítica. La segunda, leer los Corporrelatos de seguido como una etnografía evocativa y al terminar, leer solamente la voz analítica como un ensayo crítico de la experiencia. Bueno, sin desconocer que puedan acontecer otras formas de leer estas escrituras, de acuerdo al gusto, indisciplina y ritmo de los lectores.

Pero... al compartir este ejercicio con otros investigadores, aparecieron las dudas y las inquietudes sugiriendo cambiar el formato, puesto que, visualmente, estaba subordinando la interpretación y el análisis en la tesis al ubicarlo en el espacio inferior de la hoja; además de lo incómodo de leer. Entonces, pensando en los lectores, decidí dejar las voces en tensión: la voz creativa en la hoja izquierda y la voz analítica en la derecha, permitiendo las posibilidades de lectura iniciales.

Feliu:

El investigador tiene la posibilidad de disponer en el texto de elementos de reflexión como otras voces, pensamientos en voz alta, preocupaciones varias... que visualicen las espirales y circularidades que se vive en todo trabajo de investigación. (2007)

Yo:

En estas sesiones, he compartido con ustedes las espirales de estar indagando, comentando, compartiendo, leyendo, cuestionando, sufriendo, gozando... la tesis.

Elizabeth Aguirre:

Escribir autoetnográficamente es escribir hasta que duela, decía Ellis, en ese momento sabrás que estas escribiendo autoetnográficamente. Cuando escribí mi tesis nunca dudé en mostrar esta experiencia. Fui reconfigurando el trabajo, jugando con él, para contar una «story» con «stories», intentando no tomar a pie juntillas la recomendación de Bochner y Ellis de cuidar que toda «story» debe tener un principio, un intermedio y un final, porque pensé que desarrollarla de esta manera era una manera muy lineal y de acuerdo a lo que yo entendí, la narrativa postmoderna es más fragmentada, menos lineal, con más espacios abiertos, dejando preguntas abiertas, trazando caminos y no llegar a transitarlos, pensando que esto pueda dar más espacio a la acción a quien me hiciera el favor de leer mi tesis, intentar darles más espacio para sus reflexiones y la multiplicación de las interpretaciones. Insinuando caminos que quizá pudieran ser transitados por otros....

(2010, p.368)

Yo:

De la misma manera, me inquieta la escritura en el espacio académico de la maestría. Como les comenté anteriormente, estoy en la maestría de Estudios Artísticos cuya cualidad más sobresaliente son las prácticas artísticas. Quienes me escuchan hablar de corporrelatos se imaginan una narrativa literaria de alta calidad estética pero mi apuesta va más por una narrativa cotidiana, sentida, prosaica, cuyas metáforas reflejan el entorno de las cuales son motivo. Esta situación genera tensiones entre quienes quieren ver al artista y quienes quieren ver al investigador. Me instauró en el lugar del docente que indaga su hacer desde los bordes de las prácticas artísticas como posibilidad de creación entre las estéticas prosaicas, las sensibilidades y las corporeidades: El lugar del investigador – creador. De esta manera, la creación en los lenguajes de las prácticas artísticas ha de tener tres sentidos en esta indagación:

1. Como método de construcción de conocimiento a través de la escritura desde el cuerpo: corporrelato.
2. Como superficie de circulación de conocimiento desde la representación narrativa visual a través del libro ilustrado.
3. Como categoría de la experiencia docente cuerpo creativo: un acto performativo, de significado y resistencia en la escuela.

En este ejercicio vivencio la autoetnografía desde una escritura (grafía) de mi experiencia personal-biográfica (auto) como docente y proyecto esta experiencia en relato a una mirada más amplia del entorno socio – cultural de la escuela (Etno). El relato desde el cuerpo como una práctica creativa para indagar por el docente y preguntarme por la escuela

Heather Carve:

Una metodología del corazón lleva la mente, cuerpo y alma no solo en la experiencia sino en la escritura de esa experiencia. Es una metodología que abarca la realidad de nuestros cuerpos performativos, como nosotros llevamos a cabo nuestra investigación y como nosotros expresamos lo que hemos aprendido.

Yo:

Agradezco sus intervenciones. Me han llevado a otro punto de mi indagación y a un límite de decisiones. De seguro, después de estas conversaciones algo se va a transformar, espero que lo conozcan cuando esté materializado.

SESIÓN 3:

Sobre la voz analítica: criterio modos de relación sintiente (CMRS)

Diálogo imaginario con la maestra Sonia Castillo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Varias tardes del mes de diciembre de 2014

Yo:

Maestra, como alguna vez le comenté, estoy realizando una investigación autoetnográfica para indagar sobre las marcas que ha dejado la experiencia de ser docente en mi cuerpo. Para esto, recopilé experiencias a partir de la escritura desde el cuerpo en donde rememoro aquellas que han sido significativas para mí porque me han tocado/afectado. A estas experiencias las he llamado corporrelatos. Inicialmente, pensé que los corporrelatos contenían la información suficiente para crear el contexto de lo indagado pero luego sentí la necesidad de agregarle una voz crítica para tratar de comprender la condición corporal que develan las marcas en el cuerpo del docente. Por esta razón, participé en varias sesiones de la línea “Estudios críticos de las corporeidades, las sensibilidades y las performatividades” que usted dirige, y ahí conocí el “*criterio modo de relación sintiente (CMRS)*” para interpretar datos de experiencias de vida de los investigadores.

En una de estas sesiones, realizamos un análisis interpretativo de un corporrelato utilizando el CMRS y acontecieron interpretaciones profundas que no había evidenciado. En ese momento, percibir el potencial del CMRS como herramienta analítica para comprender la condición corporal del docente en la escuela y su relación con las marcas en el cuerpo. Por esta razón, el CMRS es la herramienta que utilizaré para crear mi voz analítica en la indagación.

Sonia Castillo:

Raimundo, gracias por tomar este análisis interpretativo en su indagación. *criterio modo de relación sintiente* indaga por las tramas de tensiones vitales que tejemos en las interacciones humanas en tanto seres corporales, a partir de los intercambios del sentir que conforman las realidades que construimos desde la condición corporal vivida, personal, social, cultural, histórica y ambiental. (2012)

Yo:

¿Concretamente, qué permite indagar el *criterio modo de relación sintiente*?

Yo:
Comprendo.

Sonia Castillo:
En otras palabras, los modos de relación del sujeto con su entorno, es decir, cómo se relaciona sensiblemente con el mundo: lo que nosotros pensamos, sentimos, interactuamos y representamos.

Sonia Castillo:
Este criterio permite hacer una indagación relacional y crítica de algún concepto, de alguna idea, de imágenes, de objetos, de sentimientos, de circunstancias o de actuaciones humanas en general. En particular, puede ser muy útil para facilitar comprensiones sobre el cuerpo: el género, las identidades, las acciones de investidura, la intimidad, las prácticas sensibles, las violencias, la memoria, el vestir, las artes del cuerpo, un recuerdo específico, una imagen, las palabras, escuchas, tactilidades, sonoridades, etc.

Yo:
En mi caso, ¿permitiría el análisis de la experiencia vivida como docente que ha dejado marcas en el cuerpo?

Sonia Castillo:
Es lo que se espera de los *modos de relación sintientes*: Interpretar la condición corporal como el sustrato o basamento que sostiene las distintas manifestaciones de las performatividades humanas, comprendiendo que esta condición, si bien nos conmueve profundamente por lo que nos es común como condición humana, es comprendida en esta reflexión *como condición de la vida*, que lo es tal porque es requisito de toda forma de existencia.

Yo:
Y... ¿Cómo puedo indagar por los modos de relación sensible del docente en la escuela?

Sonia Castillo:
El análisis permite valorar en relación con lo que se dice, se representa o se hace. Por eso, cuando planteo que el *criterio modo de relación sintiente* es relacional, refiero a un proceso complejo y flexible que demanda de la atención del investigador, como apertura de sentidos, en su capacidad de relacionar diferentes situaciones que permiten develar las interacciones humanas o las tramas de las intersensibilidades.

Yo:
Pero, las interacciones humanas son complejas, habría que categorizarlas.

Sonia Castillo:
De acuerdo. Las tramas del sentir que constituyen las realidades diarias y las poéticas, están tejidas por: ***Dinámicas de concepción*** respecto a un tema o aspecto específico, es decir, ideas, conceptos, imaginarios, creencia, opiniones, discursos, etc; las cuales instalamos, concretamos y ponemos en marcha en la vida diaria a manera de ***dinámicas de valoraciones socio-personales en las pragmáticas o actuaciones humanas***. Es decir, que las concepciones toman vida y se vuelven dinámicas cuando son aplicadas en las interacciones humanas y sociales en el día a día a través de prácticas, acciones, hábitos, comportamientos, conductas, gestualidades, sentimientos, emocionalidades, maneras de ver, de escuchar, de actuar... en su caso, la corporeidad en el ámbito escolar.

Yo:
Es decir, que las concepciones que he encarnado en el transcurso de mi vida de formación y labor docente han definido la manera de relacionarme con el entorno escolar, de otra manera, mi condición corporal. Entonces, puedo anticipar, que algunas marcas que reconocí en mi cuerpo están relacionadas con dinámicas de concepción que tengo del rol docente y la escuela.

Sonia Castillo:
Además, tanto las concepciones como las valoraciones, que son propias de un ámbito contextualizado determinado, son proyectadas en las maneras como las sociedades y las personas la comprenden a través de la **representación**. Es decir, tanto las dinámicas de concepción como las dinámicas de valoración dan sentido y se manifiestan en las ***dinámicas de representación*** de la condición corporal que se llevan a cabo y que circulan respectivamente en las artes, las culturas y las colectividades a través de la “poética”, la “prosaica” y los procesos de “creación social”.

Yo:
¿Qué representaciones encarnadas de cuerpo docente evidencian los corporrelatos? Es una cuestión que puedo resolver con el análisis del criterio *modo de relación sintiente* y se puede ilustrar junto a los corporrelatos. La ilustración sería la herramienta para circular visualmente estas representaciones.

Sonia Castillo:

El *criterio modo de relación sintiente* contribuye a la interpretación de los modos de relación con la vida que se agazapan tras los procesos de representación o a develarnos cuales son las concepciones que ponemos en marcha cuando ejecutamos una u otra acción en general, particularmente, del orden sensible; y cómo esta implicación política de la acción sensible humana contribuye a que sigamos representando y continuemos repitiendo órdenes de la vida como el bio-político o, por el contrario, a su transformación mediante el ejercicio crítico de poner en marcha otras posibles representaciones en el ámbito de las interacciones humanas y respecto al mundo.

Yo:

Los Corporrelatos, de una u otra manera, son representaciones narrativas de la experiencia vivida. Develar es el verbo que me permite resumir la pertinencia de los *criterio modo de relación sintiente* en esta fase analítica de la indagación. Develar cuáles son las dinámicas de concepción, valoración y representación en los modos de relación del docente en el contexto escolar y la relación con las marcas en su cuerpo.



Ilustración 2. Esquema criterio modos de relación sintiente.

Sonia Castillo:

Las dinámicas tienen relación en lo existencial (en lo que decimos o hacemos) porque han pasado por la experiencia del cuerpo en interacción. De lo que se vive sale lo que se piensa y de allí se representa. Nosotros representamos lo que somos o lo que decimos como memorias del cuerpo. La persona se representa a sí misma como consecuencia de la representación social. Al poner en juego las representaciones, éstas afectan la existencia, cambian la vida y circulan como propuesta política de modificación de la existencia. Estas dinámicas se relacionan constantemente.

Yo:

Al identificar órdenes de la vida, no sólo biopolíticos sino también hábitos personales, estamos en la posibilidad de transformarlos para incorporar otras rutas de existencias y representaciones. Por ejemplo, en mi caso, cuando hablo en tono alto por espacios prolongados en el aula me quedé sin voz y aunque reconozco esta relación de experiencia y afectación, lo sigo haciendo. Por lo tanto, creo que es necesario comprender por qué actúo de esta manera y buscar otras formas de habitar corporalmente el aula para no sentirme afectado.

Sonia Castillo:

Inclusive, desde las prácticas artísticas propongo modificar las representaciones coloniales por otras más cercanas a la vida. Tras las maneras o modos de representación, tanto artísticas como en la vida cotidiana, se manifiestan componentes estructurales de los modos como valoramos a través del sentir y el actuar, y de los modos como concebimos y pensamos respecto de aquello que es representado.

Yo:

Con los *criterio modos de relación sintiente* terminé reconociendo los componentes estructurales de los modos como el docente se relaciona corporalmente con su entorno. Tengo claro que no estaré hallando todas las estructuras que componen mi acción docente, pero sí de las experiencias que se han registrado en los Corporrelatos.

Sonia Castillo:

Por eso acentúo en la complejidad de la experiencia humana. Por otro lado, una recurrencia en su trabajo son las marcas en el cuerpo. Este puede ser el criterio para indagar por las dinámicas de concepción, de valoración o de representación para ampliar la comprensión de su condición corporal como docente. Por ejemplo, una herida tiene una condición física y emocional, afecta sus ideas y afecta su representación.

Yo:

De acuerdo. Es la herramienta que necesito para comprender mi condición corporal como docente en la escuela y su relación con las marcas contenidas en mi cuerpo.

Sonia Castillo:

La condición corporal es en sí misma condición performativa pues integra distintas comprensiones: cuerpo, corporeidad como cuerpo encarnado, corpo-oralidad, corporalidad. Es por lo tanto condición, en tanto es circunstancial, situada, contextualizada, encarnada. Es condición del ir siendo, que conlleva el ir sintiendo, condición de estados inconclusos, constantemente inacabados desde donde tejemos las historias personales que hacen las memorias colectivas. Todo es corporal.

Yo:

Maestra, ¿Cómo procedo a hacer el análisis de *modos de relación sintiente*?

Sonia Castillo:

Para la utilización del criterio es preciso tener establecido, con claridad, aquello que se quiere indagar a través de los modos de relación sintiente en un ámbito contextualizado específico.

Yo:

Quiero indagar por los *modos de relación sintiente* que circulan alrededor de las marcas que revelan los corporrelatos y que dan cuenta de mi experiencia corporal como docente en la escuela.

Sonia Castillo:

Si, pero supongo que las marcas son variadas al igual que los contextos que relatan los corporrelatos. Considero que, para hacer el análisis interpretativo, es necesario identificar, con anticipación, las marcas que develan los relatos para que pueda establecer relaciones con las tramas del sentir que va a relacionar.

Yo:

Desde la auto-observación o experiencia del sentir identifiqué las marcas de la experiencia docente en mi cuerpo (sentimiento, emoción, dolor, rasgo en la piel, imágenes sensibles, sonidos, olores...) que activaron la memoria para recordar las experiencias y escribir los Corporrelatos. Después de escribir los Corporrelatos, me preguntaba: ¿cómo analizar con el *criterio modos de relación sintiente* los datos (29 corporrelatos)? Era necesario organizarlos, clasificarlos por un criterio que respondieran al interés de la indagación. Entonces, al

revisar las marcas y leer los corporrelatos por varias ocasiones, empecé a evidenciar que las marcas se relacionaban por afectación corporal y condiciones de la experiencia, ilustrando condiciones corporales en común en la experiencia como docente. De esta manera, concluí, que las marcas obedecen a diferentes situaciones de condición corporal del docente en la escuela.

Sonia Castillo:

Y... ¿Qué decidió hacer para organizar estos datos?

Yo:

Decidí clasificar los corporrelatos desde las propiedades que tienen en común las marcas. Es decir, agrupé las marcas buscando similitudes y diferencias para establecer relaciones con criterios de afectación corporal, contexto de la experiencia y características de la marca para configurar condiciones corporales del docente. Por ejemplo, las marcas de nódulos vocales, dolores musculares, alopecia, estrés y ansiedad, tienen características en común de afectación corporal y contexto de la experiencia, lo cual me permitió establecer la categoría de análisis de *cuerpo desgastado del docente* para evidenciar la condición corporal relacionada con las enfermedades laborales del hacer docente. Esta condición corporal es la representación de la vivencia corporal del docente a partir de las marcas en su cuerpo y es una categoría que agrupa los corporrelatos para el análisis con el criterio *modos de relación sintiente*. De esta manera, se clasificaron y organizaron los corporrelatos en seis categorías para analizar y comprender la condición corporal del docente a partir de marcas en su cuerpo.

1. *Cuerpo desgastado*
2. *Cuerpo vulnerable*
3. *Cuerpo autoritario*
4. *Cuerpo silenciado*
5. *Cuerpo creativo*
6. *Cuerpo cuidador*

Sonia Castillo:

Bien. De esta manera, es más coherente analizar los modos de relación desde una condición corporal específica del docente... Teniendo organizados los relatos en categorías, procedemos a realizar un ejercicio de codificación de los corporrelatos a analizar. Es decir, hacemos una lectura minuciosa y cuidadosa para identificar en la autonarrativa experiencias descriptivas (proposiciones, conceptos, frases o párrafos) importantes y significativas desde el punto de vista analítico, que dan cuenta de las *dinámicas de*

concepción (ideas, conceptos, imaginarios, creencia, opiniones, discursos, etc), las **dinámicas de valoración** (prácticas, acciones, hábitos, comportamientos, conductas, gestualidades, sentimientos, emocionalidades, maneras de ver, de escuchar, de actuar, la corporeidad en el ámbito escolar...) y las **dinámicas de representación** (imágenes de todo tipo, ámbitos sonoros, musicales, danzas, manifestaciones poéticas o prosaicas, maneras del vestir, disposición, cultura material (la escópica)... del fenómeno a indagar, en este caso, sobre la condición corporal que componen las marcas en el docente.

Las descripciones o conceptos significativos se registran en la herramienta analítica «cuadro comparativo de CMRS»²⁴ para visualizar, comparar y establecer relaciones. Luego, se procede a interpretar, comparar y relacionar las dinámicas de concepciones con las de valoración y representación evidenciando la incidencia de la una sobre la otra y estableciendo relaciones con el fenómeno que se está indagando.

Finalmente, se procede a teorizar o interrelacionar, de manera flexible, las interpretaciones y relaciones evidenciadas entre las tres dinámicas que constituyen las tramas del sentir de la condición corporal del docente en relación con sus marcas corporales. Este ejercicio de escritura, interrelación y teorización permite contextualizar el fenómeno para facilitar una mejor comprensión del mismo en contexto estableciendo cómo una **concepción** incide en una **actuación (valoración)** y circula social y culturalmente como representación (poética o prosaica). Además,

Yo:

Este diálogo me permitió dilucidar el análisis de los corporrelatos para revelar los modos de relación sintiente del docente y la relación con las marcas en el cuerpo.

Acciones desarrolladas durante el proceso de investigación

1. *Relación sensible corporal entre la inquietud: Me pregunto por el cuerpo y la experiencia docente. Ejercicio de Autoreconocimiento.*
2. *Reconocimiento de marcas en el cuerpo a través de la autoobservación desde el sentir.*
3. *Reactivación de la memoria para evocar la experiencia vivida.*
4. *Escritura de los corporrelatos a partir de las marcas en el cuerpo.*
5. *Indagaciones de referentes artísticos y académicos de investigación y creación relacionados con el campo de estudio.*
6. *Construcción del marco teórico incluyendo referencias al sujeto de investigación y al escenario donde este se desempeña.*
7. *Organización y clasificación de los corporrelatos por criterios de relación de las marcas en el cuerpo (afectación corporal y condición de la experiencia) para enrutar o encaminar su análisis.*
8. *Definición de las categorías de análisis a partir de los criterios de relación de las marcas en el cuerpo.*
9. *Interpretación de los corporrelatos mediante la técnica de análisis cualitativo: criterio modos de relación sintiente.*
10. *Creación de la voz analítica desde la interpretación del criterio modos de relación sintiente.*
11. *Diseño del formato visual textual de la voz analítica en paralelo a los corporrelatos.*
12. *Elaboración de resultados y conclusiones*
13. *Diseño del resultado creativo (libro ilustrado) para circular los corporrelatos, incluidos en la investigación, con las ilustraciones como representaciones otras de la condición corporal del docente en la escuela.*

24. Traducción libre.

Técnicas para la recolección de información:

1. La autoobservación desde el sentir y recordar.
2. Corporrelatos: Escritura autoexperiencial desde el cuerpo.
3. Registros fotográficos.

Categorías de análisis de los corporrelatos a través del criterio modos de relación sintiente

- Cuerpo desgastado
- Cuerpo vulnerable
- Cuerpo autoritario
- Cuerpo silenciado
- Cuerpo creativo
- Cuerpo cuidador

Ruta de registro y análisis de la información

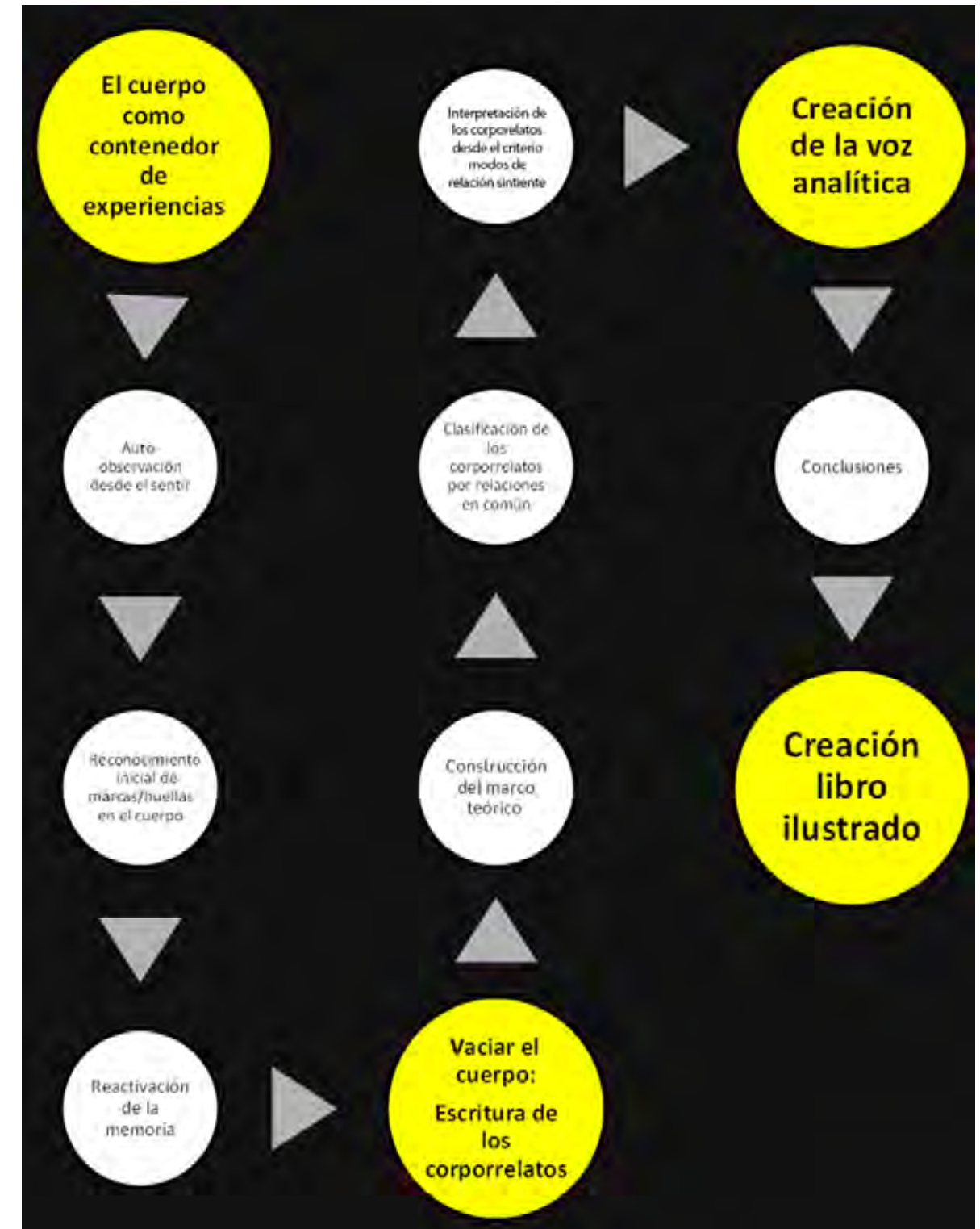


Ilustración 3. Ruta metodológica

Enseñar es bello, pero esta belleza se esconden las espinas de la realidad. Sobre esto son los relatos, sobre las espinas que se incrustan en el cuerpo del docente; las espinas que adolecen de la experiencia del habitar la escuela:

un acto de resistencia.

4. CORPORRELATOS:



Ilustración 4. Corporrelatos

¿Quién pensará que mi labor exige algo más de carne, algo más de voz?

El tiempo pasa y nos volvemos viejos, con menos sonidos, gestos, y acción.

Las piernas duelen, las venas afloran, los dolores aumentan y con ellos el cansancio y las arrugas.

Antes, paseaba por el salón sin necesidad de utilizar el escritorio; ahora, busco pausas para sentarme o recostarme sobre él.

El tiempo pasa y el cuerpo se agota. Es la ley de la vida de quienes en la rutina repiten los mismos movimientos, gestos y acciones.

Enseñar es bello, y entre esta belleza se esconden las espinas de la realidad.

Sobre esto son los relatos, sobre las espinas que se incrustan en el cuerpo del docente; las espinas que adolecen de la experiencia del habitar la escuela:

un acto de resistencia.

4.1.1 Corporrelatos del cuerpo desgastado



Esta experiencia me hizo sentir lo valientes que somos los maestros, sacrificamos el cuerpo por nuestros sueños colectivos, aquellos proyectos que dan sentido y sabor a la vida”.

Corporrelato 2: martes 05 de junio de 2013



En el aula, a lo lejos, el movimiento de los labios del docente es indicio de que está en acción. El tiempo transcurre y los labios del docente dibujan formas, sonidos y significados en la escuela. A una misma hora es posible encontrar diversos ritmos de los labios que danzan al sonido de su voz por todos los salones de la escuela. Los labios del docente siempre están en acción porque contribuyen a crear la experiencia.



Ilustración 6. Cuerpo desgastado

Corporrelato 3: miércoles 03 de abril de 2013.

Estoy cansado.

Me *duelen las piernas* en la zona de los gemelos y mi *voz está agotada*. En el patio, la práctica está centrada en la experiencia corporal, pero cuando se traslada la práctica al aula y se prioriza el discurso, la palabra del maestro toma protagonismo y, en esta condición, su presencia se centra en la voz con todas sus cualidades.

Hablé durante casi todo el tiempo de clase. Mi posición como maestro me alienta a aprovechar cada situación para hacer presente el discurso. Recuerdo que utilicé diferentes tonos de voz, en especial los altos para llamar la atención de los distraídos y hacer énfasis en ciertos puntos del discurso. Aunque tomo agua después de cada intervención, como lo recomendó el terapeuta, a veces retomo la palabra entre un «gallo» y otro, y después de tanto hablar siento el *cansancio* y la *sensación de ronquera*.

Lo que ha permanecido igual es estar de pie. La presencia en el aula la vivo sobre mis dos piernas, me soporto en ellas como imagen del cuerpo docente en acción. En el aula camino entre filas y espacios mientras observo y hablo a los estudiantes. En el patio estimulo el movimiento, la exploración del cuerpo físico; acompaño a quienes zaquean o zaqueo con ellos; juego o interpreto el clarinete.



Ilustración 7. Cuerpo desgastado

Corporrelato 4: martes 17 de septiembre de 2013

En ocasiones me siento **cansado** de tanta actividad. Creo que incorporé el ritmo de trabajo de los niños de primaria a mi estilo profesional

Mover

Mover, cortar,

Mover, cortar, pegar,

Mover, cortar, pegar, hablar,

Mover, cortar, pegar, hablar, regañar,

Mover, cortar, pegar, hablar, regañar, explicar,

Mover, cortar, pegar, hablar, regañar, explicar, corregir,

Mover, cortar, pegar, hablar, regañar, explicar, corregir, revisar,

Mover, cortar, pegar, hablar, regañar, explicar, corregir, revisar, notificar,

Mover, cortar, pegar, hablar, regañar, explicar, corregir, revisar, notificar, saludar,

Mover, cortar, pegar, hablar, regañar, explicar, corregir, revisar, notificar, saludar,

escribir y cada 30 minutos cambiar de actividad.

Corporrelato 5: jueves 16 de mayo de 2013

D-i-g-i-t-a-r

U-n-a--a--u-n-a--c-a-d-a--l-e-t-r-a--d-u-e-l-e.

E-s-s-e-l--g-r-i-t-o--d-e-l--c-u-e-r-p-o--c-a-n-s-a-d-o--a-g-o-t-a-d-o

L-a-s-t-i-m-a-d-o--s-o-b-r-e-u-t-i-l-i-z-a-d-o--m-a-l--a-c-o-m-o-d-a-d-o.

E-l-c-u-e-r-p-o-s-o-m-e-t-i-d-o-a-l-c-o-m-p-u-t-a-d-o-r-y-l-a-r-u-t-i-n-a



E-s-c-r-i-b-i-r--d-i-b-u-j-a-r--c-o-r-t-a-r--b-o-r-r-a-r--s-o-s-t-e-n-e-r--c-o-n--l-a--m-a-n-o.

Ilustración 8. Cuerpo desgastado

Corporrelato 6: miércoles 11 de septiembre de 2013

Tengo mucho trabajo por hacer en la escuela: las clases, la disciplina, la comparsa, las evaluaciones, atender a padres, resolver conflictos... El tiempo no alcanza y esto me inquieta. Y la inquietud se cruza con las dinámicas cotidianas: los regaños, las tensiones, el ir de prisa, el cambiar de actividad, las preocupaciones, la responsabilidad...

Sentirme limitado para dar respuestas a estas demandas me está afectando. Y entre estas tensiones surge el *estrés*. Quisiera ser un «súper profe» para resolver estas tareas. Siento que voy corriendo en un bus que no quiere parar, que se le ha pinchado una llanta, que se le ha volado un espejo y no sé qué más va a sacrificar.

Corporrelato 7: miércoles 28 de agosto de 2013

Cada vez que tus dedos exploran en mi cabellera, te detienes en esa fracción desprovista de pelo. Te preguntarás qué me pudo haber pasado. Y sólo puedo decir que apareció después de una angustiada temporada de trabajo y presión laboral.

Una de aquellas épocas en que el trabajo nos vuelve mierda y ni el olor puede hacer que desistamos, puesto que, criados en un mundo de dependencia económica, hemos de comerla para sobrevivir. La sobrevivencia me dejó esto que los dermatólogos llaman *alopecia*.

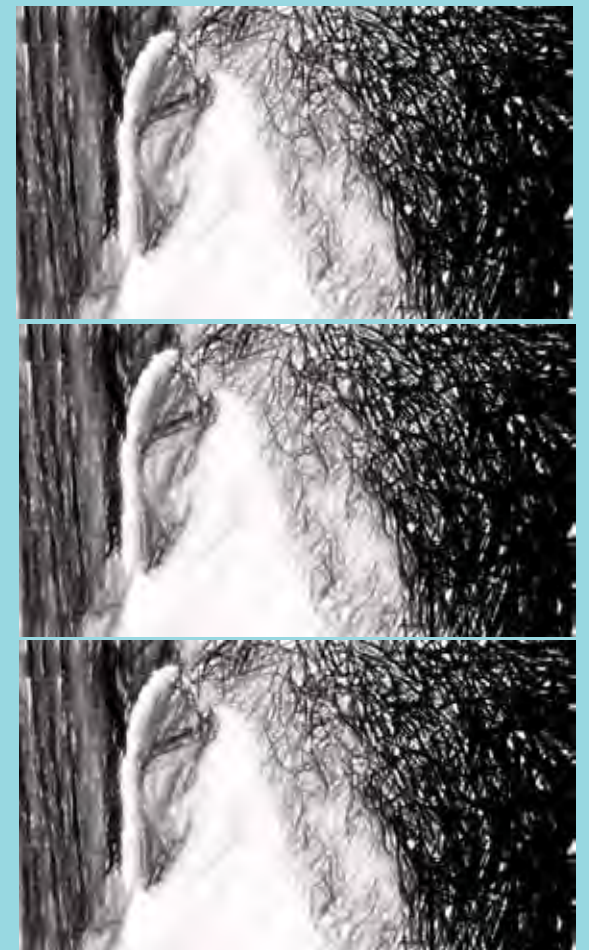


Ilustración 9. Cuerpo desgastado

Corporrelato 8: viernes 13 de Septiembre de 2013.

Miento cuando afirmo que gozo de exceso de energía después de finalizar la semana laboral. La última hora de clase NO fue un éxito. Manejé muy bien mis emociones, al punto de regañar y gritar de aquí para allá para tratar de dar la clase del VIERNES en la ÚLTIMA HORA.

Miento cuando afirmo que he terminado la clase sin *sangrado en la nariz, dolor de cabeza, tensión en el cuello y omoplatos*, y sin recibir el comentario de un niño de cuarto que observaba la clase desde la puerta:

- Profe, ahora sí lo vi bravo...
ahora sí lo vi bravo.

El comentario no me dio risa. ¡Ja, ja, ja!

Y recordarlo, tampoco. ¡Ja, ja, ja!

Miento cuando digo que no termino este escrito entre risas como gesto sanador de una jornada de *cansancio y tensiones*.

Miento cuando digo que soy incapaz, en este fin de semana, de tomar aire, respirar, reír, compartir, ser feliz, leer un poco y recargarme de fuerzas para empezar de nuevo. Me gusta recordar el lunes sabiendo que me esperan en la escuela con la esperanza de encontrar otras experiencias que me hagan creer en ella.



Ilustración 10. Cuerpo desgastado

Corporrelato 9: lunes 9 de Septiembre de 2013

Cometí un error:
somaticé la vulnerabilidad de sentirme docente en la escuela.

Como una esponja absorbí las emociones, imágenes, sentimientos y recuerdos de los acontecimientos negativos, y esto me afecta. Hay situaciones que provocan tensiones grises que se desplazan del cerebro al estómago. Entonces, el corazón palpita más rápido y la sangre recorre las arterias como tren sin frenos. De pronto, surge el deseo no deseado de vomitar, de escupir algo atascado en las entrañas y salir corriendo.

Corro, corro, corro, y por más que lo hago no puedo escapar.
Aparece la intranquilidad.
Anoche no pude dormir...
me atrapan los **miedos**.

Aunque trato de desmarañarlos, en imágenes circulan sin control.
Me siento vulnerable como docente y no sé cómo escapar a esta condición:
¿en dónde quedó la fuerza de mi presencia en la escuela?

Debo retomarla, recuperarla e incorporarla. Estar en la escuela es tener la posibilidad de vivir entre la vulnerabilidad o la resistencia. Y mientras permanezca aquí, he de alimentarme de ella. Evoco la comparsa, las danzas y la clase de artes como burbujas de oxígeno que brindan esperanza. En medio de la **ansiedad**, sueño con revivir los proyectos artísticos para saltar y danzar entre los pasillos del colegio, escuchar el ruido de los tambores, las flautas y los clarinetes mezclado con las risas y las voces de los estudiantes.

Comprendí que hay marcas que debo sanar y equilibrar. Creo fuertemente en la capacidad del cuerpo para recuperarse y transformar sus estados.

4.1.2 Voz analítica del cuerpo desgastado



Ilustración 11. Voz analítica del cuerpo desgastado

Los docentes estamos expuestos a factores de riesgos que devienen del hacer profesional. En la interacción permanente con el medio se manifiesta el desgaste corporal como el conjunto de marcas que acontecen del oficio docente. En consecuencia, los dolores musculares, los trastornos de la voz y psicolaborales son algunas de las marcas que revelaron el análisis de los corporrelatos de mi experiencia docente que afectan el bienestar físico, mental y psicosocial e influye en mi desempeño de las actividades laborales y en mi vida.

La disfonía es la primera marca corporal a señalar en la condición de *cuerpo desgastado* al padecer afectaciones de la voz por esfuerzo y sobreuso en actividades laborales cotidianas. La relación de causalidad entre el hacer y el desgaste corporal, deviene, en principio, de la manera como el docente concibe su lugar en el acto comunicativo pedagógico: la preferencia y tendencia a ser el emisor.

La acción de escupir palabras en el aire para incrustarlas en los oídos de quienes escuchan es el juego constante de mi oficio. Amo este juego porque cada palabra adquiere un sentido en la escuela. (Corporrelato 1)

De esta manera, la conducta cotidiana del docente en la escuela es estar en comunicación oral-verbal constante como acción principal de su hacer pedagógico. A modo sensible, su voz circula en diferentes registros (ritmo, tono, intensidad y volumen), de acuerdo al contexto, la ocasión y la intención del acto comunicativo. La voz es el recurso corporal utilizado para cumplir el propósito pedagógico, no sólo de transmisión de saberes sino también, como dispositivo de control del ambiente escolar¹.

Recuerdo que utilicé diferentes tonos de voz, en especial, los altos para llamar la atención de los distraídos y hacer énfasis en ciertos puntos del discurso. Aunque tomo agua después de cada intervención, como lo recomendó el terapeuta, a veces retomo la palabra entre un gallo y después de tanto hablar siento el cansancio y la sensación de ronquera. (Corporrelato 3)

Gritar, forzar la voz y hablar constantemente es un modo de relación sensible del docente en el entorno escolar; por lo tanto, el uso frecuente, cotidiano y excesivo de esta actividad corporal afecta su voz, favoreciendo el desarrollo de la disfonía y nódulos de cuerdas vocales como marca corporal del *cuerpo desgastado* en su aparato fonador.

La disfonía es la alteración de una o más cualidades acústicas de la voz como el timbre, la intensidad y la altura vocal. Si la alteración es acústica o aerodinámica en la voz, se evidencia una disfonía disfuncional; pero cuando aparecen lesiones orgánicas a nivel de las cuerdas vocales se evidencia una disfonía orgánico-funcional como los nódulos de cuerdas vocales (Pérez & Preciado, 2003, p. 254).

Los hábitos no adecuados en el uso de la voz y diversos factores del entorno escolar hacen del docente una persona propensa a presentar una disfonía: gritar, forzar la voz, hablar

25. Véase también en Cuerpo Disciplinar

constantemente, descontrol emotivo, estrés y ruido ambiental son factores que intervienen en el desempeño de la voz. La disfonía es padecida por el docente al sentir carraspeo en la garganta, dolor y fatiga al hablar, voz ronca y sensación de pérdida durante o al finalizar la jornada laboral.

Si la memoria no nos engaña, fueron dos meses de incapacidad y dos meses más por nódulo vocal. Un mes de terapia repitiendo y repitiendo silabas y fonemas. (Corporrelato 1)

La condición de incapacidad es la valoración del *cuerpo desgastado* como antónimo de cuerpo saludable. En su alto grado de desgaste, se excluye al docente del espacio laboral al considerarse que no está en condiciones aptas para desempeñar con eficacia su labor. Por lo tanto, requiere descanso, recuperación y sanación para volver a la escuela. De esta manera, la actitud de cuidado y recuperación es otro modo de relación que asume para reducir la afectación de su voz e incorporar nuevos hábitos a su rutina laboral. Por lo tanto, evita hablar demasiado para decir lo necesario, se hidrata constantemente con agua, asiste a sesiones de terapia, está más consciente de la vivencia de su voz y se relaciona de otra manera con su cuerpo y el entorno.

La disfonía es una marca común en los docentes. Un estudio epidemiológico realizado en España (Pérez & Preciado, 2003) identificó que los nódulos son más frecuentes en docentes jóvenes, posiblemente, por menor experiencia, estrés y falta de técnica vocal. En este grupo, la población más vulnerable es el sexo femenino debido a que “las mujeres tienen la laringe más pequeña que los hombres y la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales en la mujer es más elevada que en el hombre, lo que ocasiona un mayor traumatismo vocal” (p.257). Así mismo, el estudio evidenció que el ruido en el salón de clase, producido generalmente por el ambiente escolar, induce al docente a aumentar el volumen fonatorio, mediante la sobrecarga de la musculatura laríngea y perilaríngea, ocasionando mayor traumatismo de las cuerdas vocales.

Otras marcas del *cuerpo desgastado* están asociadas a factores ergonómicos: la postura constante, los movimientos repetitivos y la intensidad que puede llegar a alcanzar una actividad o acción en el entorno escolar traen como consecuencias cansancio corporal y dolores musculares.

Sabes, la presencia en el aula la vivo sobre mis dos piernas, me soporto en ellas como imagen del cuerpo docente en acción. (Corporrelato 1)

La imagen del docente en acción, soportado sobre sus piernas (bipedestación), es la vivencia de la postura corporal constante. Mantener la presencia vertical sobre la horizontalidad de las filas de los estudiantes (quienes permanecen sentados) evidencia, nuevamente, la enfática en el docente como emisor y centro del acto comunicativo-pedagógico, y una relación de poder y control. Esta postura vertical asienta el énfasis osteomuscular en las piernas, en consecuencia, después de la jornada laboral, el docente manifiesta dolor muscular en sus miembros inferiores y en la zona de los gemelos, estableciendo una relación de causalidad entre la rutina corporal y el dolor.

Además de la presencia vertical, el docente ha incorporado el ritmo rápido, emocional y en constante cambio de actividad de los estudiantes de primaria como respuesta a la demanda laboral. Entonces, Mover, cortar, pegar, hablar, regañar, explicar, corregir, revisar, notificar, saludar, escribir y cada 30 minutos cambiar de actividad (Corporrelato 4), hacen parte de su rutina y, al finalizar la jornada laboral, termina cansado tras el desgaste energético del continuo movimiento muscular.

Otra marca en el cuerpo del docente es sentir dolor en la mano derecha, relacionado con movimientos repetitivos. El cuerpo “sometido” revela la condición de un cuerpo disciplinado, obediente y programado para una serie de actividades que se repiten en la cotidianidad. De esta manera, el cuerpo del docente se concibe como un cuerpo programado para asumir patrones de comportamientos que configuran su hacer. En el caso del docente de primaria el énfasis corporal está puesto en la motricidad fina para elaborar las tareas básicas de su hacer: escribir en el tablero y en los cuadernos, dibujar, colorear, pintar, recortar, pegar, borrar, digitar, entregar, calcar, calificar, recoger... En consecuencia, estos modos de relación sensible por exceso y rutina desencadenan molestias musculares evidenciadas a través del dolor.

Digitar, una a una, cada letra duele. Es el grito del cuerpo cansado, agotado, lastimado, sobre utilizado, mal acomodado. El cuerpo sometido al computador y la rutina.
(Corporrelato 5)

La condición de *cuerpo desgastado* es tolerada por el docente a causa del logro pedagógico y profesional. El placer del trabajo escolar aguanta el desgaste corporal y lo justifica hasta encontrarse con el límite: el dolor y la incapacidad. Se percibe así, la imagen de un docente “apóstol” que se sacrifica así mismo por su obra. Se concibe, así, la docencia como una labor altruista, vocacional y de sacrificio del cuerpo por la acción pedagógica.

Esta experiencia me hizo sentir lo valiente que somos los maestros, sacrificamos hasta nuestro propio cuerpo por ir detrás de nuestros sueños colectivos. Aquellos proyectos que dan sentido y sabor a la vida.
(Corporrelato p.72)

Otras marcas del *cuerpo desgastado* están asociadas a riesgos psicolaborales. El estrés laboral, un ejemplo de estas, se presenta cuando el docente percibe que las actividades de la escuela se salen de su control y no puede responder de la manera deseada o esperada. En estas condiciones, el estrés se manifiesta como un desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad del docente para llevarlas a cabo (Ayuso, 2006, p.6).

Una causa de estrés laboral está relacionada con la concepción del tiempo como dispositivo de control de los cuerpos en la escuela. En correspondencia, su desempeño laboral se coordina con el tiempo institucional: el calendario académico, el currículo, la planeación, el horario de clases, las horas de clases, el descanso... Las acciones de la escuela están regidas por un patrón temporal que regula y controla el desempeño de los cuerpos que la habitan. La autorregulación temporal de sus actividades laborales es un modo de relación del docente en su jornada escolar.

El tiempo no alcanza y esto me inquieta.
(Corporrelato 6)

La autorregulación del tiempo se enlaza con la concepción de autoridad²⁶ y dominio de grupo en la escuela. Al valorar situaciones de indisciplina de los estudiantes como ausencia de autoridad, el docente la encarna a través del grito, el regaño y la actitud de enfado para retomar el manejo de grupo en el aula. La acción de gritar y regañar se utiliza en el aula como dispositivo de control y regulación de las condiciones corporales promovidas en la escuela y, por lo tanto, el modo de relación de la autoridad del docente en situaciones de indisciplina en el aula. En consecuencia, el cuerpo del docente se expone a altos niveles de desgaste energético y físico al perder el control emocional y corporal en sus intercambios sensibles. Entonces acontece el estrés laboral como marca corporal del *cuerpo desgastado* evidenciado en la alteración de la voz, dolor de cabeza, tensiones en el cuello y omoplatos, sangrado de la nariz y cansancio.

Miento cuando relato que la última hora de clase fue un éxito y manejé muy bien mis emociones, a tal punto, que no tuve que regañar ni gritar de aquí para allá para tratar de orientar una clase que solo se ve este día y a esta hora.
(Corporrelato 8)

De igual forma, soportar condiciones de exceso de trabajo y presión laboral por el salario es causante de estrés laboral. De esta forma se evidencia cómo el *cuerpo desgastado* es una característica del mundo capitalista, producto del intercambio de exceso de energía física, mental y emocional a cambio de dinero.

Te preguntará qué me pudo haber pasado. Yo solo puedo decir que apareció después de una angustiada temporada de trabajo y presión laboral. Una de aquellas épocas en que el trabajo te vuelve mierda y ni el olor puede hacer que desista, puesto que, criados en un mundo de dependencia económica, has de comértela para sobrevivir.
(Corporrelato 7)

Cuando el estrés no es controlado puede generar estado continuo de ansiedad, tensión, ira, descontrol y múltiples síntomas psicósomáticos como dolores de cabeza, insomnio, alopecia, gastritis, etc. (Médicos asociados, 2014, p.8). Entonces, otra marca corporal por riesgo psicolaboral es el trastorno de ansiedad (Cardona, 2008). El docente concibe la escuela como ambiente laboral vulnerable al vivenciar y recordar condiciones y situaciones²⁷ que han afectado su salud y desempeño. La ansiedad se manifiesta como un estado de desequilibrio en la percepción de la escuela cuya enfática está puesta en las experiencias negativas que recuerda y vive el docente. En consecuencia, siente los síntomas como respuesta corporal a su percepción de afectación: alteración del sistema nervioso, náusea, perturbación del sueño, miedos, sensación de vulnerabilidad, intranquilidad...

Somaticé la vulnerabilidad de sentirme docente en la escuela. Como una esponja absorbí las emociones, imágenes, sentimientos y recuerdos de los acontecimientos y esto me afecta.
(Corporrelato 9)

26. Véase también en Cuerpo Disciplinar

27. Véase también en Cuerpo Vulnerable

El desequilibrio en la percepción de la escuela obedece a la dificultad que manifiesta el docente para manejar y digerir las situaciones difíciles que vivencia. Ésta acontece después de una fractura emocional en el docente: la separación de la pareja sentimental. Si el docente antes asimilaba las dificultades laborales en pareja, ahora esta experiencia pasó a ser individual.

Escribir me hace ver lo vulnerable y en tu ausencia, los hechos tienen otro peso. Aquello que se resolvía con una risa y con un “mañana es otro día”, hoy me ahoga.
(Corporrelato 9)

Una fortaleza en el docente es reconocerse a sí mismo como *cuerpo desgastado* pero con la posibilidad de transformar su condición. De esta manera, él recurre a experiencias placenteras, significativas y motivadoras que resignifican, de manera positiva, su condición corporal en la escuela. Por lo anterior, rememora y valora las experiencias agradables vividas en el entorno escolar como la risa, los proyectos artísticos, los afectos y la memoria.

Evoco la comparsa, las danzas y la clase de dibujo como burbujas de oxígeno que brindan esperanza. En medio de la ansiedad sueño con revivir los proyectos artísticos para saltar y bailar entre los pasillos del colegio, escuchar el ruido de los tambores, las flautas y los clarinetes mezclado con las risas y las voces de los estudiantes. Necesito crear y sentirme bien para saborearlo.
(Corporrelato 9)

Así como rememorar experiencias de vulnerabilidad lo hicieron sentir vulnerable, rememorar experiencias gratas le permiten fortalecerse en su crisis emocional. De esta manera, deja el modo de representación de escuela vulnerable para representar la escuela con imágenes, emociones y sentimientos de placer y felicidad entre las experiencias artísticas que ha liderado en el entorno escolar. Estas acciones creativas las visualiza como terapias sanadoras de su crisis y reconciliadoras con su entorno laboral.

Consideramos que desde la sinrazón puede salir o lo más destructivo o lo más constructivo, ya que estamos en el punto extremo del nihilismo, en donde las fuerzas negativas han llegado a su punto extremo. Aquí los cuerpos, o siguen destruyendo hasta ser destruidos, o autodestruyen la negatividad que los define, se transmutan, y desde la afirmación, construyen. Esta experiencia límite que vivimos nos permite entonces, como acto de resistencia, trastocar la existencia en su conjunto. (Pabón, 2002, p.67)

Para concluir, el docente está expuesto a factores de riesgos que devienen de su hacer laboral y afectan su cuerpo como indicios de patologías laborales. Los trastornos de voz, dolores musculares, el estrés y la ansiedad son marcas corporales del desgaste y afectación que ha dejado la experiencia del habitar la escuela en el docente como evidencia de los modos de relación sensible con el entorno escolar.

Si bien nuestros cuerpos pueden casi todo, también es cierto que los define la fórmula: “padezco, luego existo” [patior, ergo sum]. Somos inicialmente todo aquello que el dolor hace del cuerpo, luego ese dolor es el motor del pensamiento. (Serres, 2011, p.23)

Ante el *cuerpo desgastado* el docente pone la esperanza como estrategia de reconfiguración para posibilitar otros modos de existencias. Experiencias gratas que resignifican la escuela y el rol docente.

Los corporrelatos presentan, desde la voz del docente, situaciones y marcas de desgaste que tienen ecos en otros docentes, sin importar la geografía. Diagnósticos de enfermedades ocupacionales, realizados por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, evidencian que los trastornos de voz y la patología psiquiátrica, seguidos de los desórdenes osteomusculares, constituyen los casos más frecuentes de la comunidad latinoamericana de docentes en sus motivos de consulta laboral (Pachón & Peña, 2011, p.23).

El cuerpo desgastado se descubre, se interroga y se llega a él a través de la autoobservación desde el sentir y la rememoración de la experiencia. El cuerpo desgastado está contenido en el cuerpo del docente, un cuerpo que estaba silenciado, desapercibido, invisibilizado...

Así, lentamente y al parecer sin previo aviso, los maestros se divorcian y desaparecen de sus cuerpos, ¿cómo es posible esto?, Al negar la existencia de su cuerpo más allá del ejercicio de “enseñar”, estos cuerpos se van silenciando, son discretos, quieren pasar desapercibidos se van desvaneciendo y sólo en presencia de enfermedad o dolor (Díaz, 2006). Estos cuerpos dolidos, enfermos afectan la estabilidad emocional de los maestros y son resultado por las prácticas y discursos propios y ajenos que los acallan, niegan, ocultan y violentan. (Rodríguez, 2013)



*“Cuando retomo la investigación me encuentro con mis miedos.
empiezo a reconocer que los docentes somos vulnerables en nuestro medio laboral: la escuela”*

Ilustración 12. Cuerpo vulnerable

Corporrelato 10: miércoles 19 de junio de 2013

Nos convoca otra vez el **miedo**.

El sentimiento acostumbrado en los últimos años en la institución tras vivenciar situaciones de amenazas a docentes excluidos del territorio escolar. En estos momentos, los docentes deseamos el traslado masivo; sentimos miedo de permanecer, de **que nos quiten el habla**, los gestos, el movimiento... **la vida**.

Estoy aquí, once años después de abandonar la normal, y no entiendo cómo la realidad vivida es tan distante de la narrada. Aquí, ser docente, además de las acciones pedagógicas correspondientes, es tomarse las calles para exigir el derecho al trabajo y a la vida; es necesitar seguridad policial; es hacer un plantón en la Secretaría de Educación para solicitar atención; es aparecer en los medios de comunicación amarillistas para denunciar nuestra situación. Aquí, ser docente es recuperar nuevamente la voz mediante el grito; es tener la fuerza de voluntad para interrumpir lo construido por meses para decir: ¡no más! Es quitarse la bata y dejarnos ver como humanos, como hombres y mujeres de carne y hueso, con sentimientos y sueños. Aquí, ser docente es ser parte de un cuerpo agredido en su lucha por habitar la escuela sin restricciones.

Esta es la escuela que no me enseñaron en la normal ni en la universidad. **La no contada, la ignorada, la silenciada, la del SUSurro...**

Corporrelato 11: miércoles 17 de Julio de 2012.

Se acerca la amenaza como un monstruo que nadie conoce, pero vive entre nosotros.

Hoy amenazaron a otro profesor, y con él son seis los docentes amenazados en lo transcurrido del mes. Para cuidar de sus vidas se trasladaron a colegios de otras localidades, pero quienes quedamos compartimos los mismos sentimientos:

miedo, abandono, frustración, incapacidad, vulnerabilidad...

Sentimos la necesidad de hacer algo. Era oportuno alterar la normalidad académica y proponer acciones de respuesta a estas amenazas. Entonces, los docentes decidimos manifestarnos con los estudiantes utilizando la misma técnica plástica con que se hizo la amenaza. De esta manera, elaboramos un gran mural de panfletos que contenía recortes de letras de revistas que expresaban nuestras emociones y sentimientos. Consignamos en las paredes del colegio nuestra voz de protesta y exigimos respeto por la vida e integridad de quienes habitamos en la escuela.



Ilustración 13. Cuerpo vulnerable

Corporrelato12: jueves 16 de mayo de 2013

Un año después continúan las amenazas.

Amenazaron a docentes y estudiantes de la jornada de la tarde. En la sala de profesores **hay un sentimiento de frustración y tristeza** ante la incapacidad de resolver el conflicto en la escuela. El ideal pedagógico de transformación social ha fallado, hemos hecho todo lo que estaba a nuestro alcance para encontrarnos con el límite. Han sido tres años de direcciones de grupo, reuniones con padres y entidades externas, protestas en espacios públicos, acciones artísticas y pedagógicas... y las amenazas continúan.

No aguantamos más.
Nos dejaron sin voz y sin acción.

Sólo nos quedan los últimos sonidos de protesta para exigir a la Secretaría de Educación el derecho a la vida y a un trabajo en condiciones dignas.

Profesora 1: Los funcionarios de la secretaría de educación no sienten el miedo porque no habitan la escuela. Su incomprensión por la realidad escolar demora sus acciones de intervención. Hasta hoy van dieciocho maestros amenazados, pero mañana puede ser cualquiera de nosotros. Así vivamos en la «Conchinchina», como la maestra, sabrán dónde y con quién vivimos, y nos amenazarán con nuestra familia, como lo hicieron con su hija. Y... ¿qué vamos a hacer?, ¿qué va a hacer la Secretaría de Educación? Estamos en riesgo. Si recordamos el año pasado un funcionario nos dijo – usted escogió esta localidad, usted sabía a qué se atenía-. Fue una respuesta absurda y todos nos quedamos callados. Acaso, ¿yo tuve oportunidad de elegir cuando sólo había cinco plazas y todas eran en sectores de alto riesgo? La única en la mañana era este colegio y sabía que tenía que entrar en este concurso por estabilidad económica y que necesitaba la tarde libre para cuidar de mi hijo. Es una cuestión de dignidad.

*Profesora 2: Yo vivo cerca al colegio y los niños los lleva mi mamá. **Me siento atemorizada.** Prefiero entregar la carta de renuncia, pero no permitiré que se metan con mis hijos. Si después pasa algo, ¿quién responderá? **¡No quiero volver al colegio!** (La sala de profesores queda en silencio).*

*El llanto interrumpe el silencio. Algunos proponen solicitar el traslado masivo, pero los docentes provisionales se preocupan al no tener la certeza que les renueven el contrato. En medio de las intervenciones, **me duele la cabeza.** Me siento pequeño en este mar de interacciones, fuerzas y emociones a punto de fragmentarse. La rabia se libera en palabras, gestos y acciones. Llegamos al límite.*



Ilustración 14. Cuerpo vulnerable

Corporrelato 13: miércoles 30 de abril de 2014

Una, dos, tres, cuatro y cinco veces más llegó un comunicado de amenazas a los docentes.

Una, dos, tres, cuatro y cinco veces más firmado por «los mismos de siempre».

Una, dos, tres, cuatro y cinco veces más no sabemos qué hacer.

No siento nada, no hay nada que sentir, no hay miedo que no resista, no hay nada que angustie, no hay nada que entristezca, no hay nada que indigne, no hay nada que no haya vivido antes. Como los otros, creo que estoy entrando en un estado de insensibilidad y adaptación.

Los rumores me llevaron la noticia; mientras tanto, la jornada escolar continuaba como si no hubiera pasado nada, como si ayer en la tarde no hubiera llegado un mensaje de texto al celular del colegio amenazando a doce docentes de primaria y bachillerato.

No siento nada porque no pasó nada, nadie formalmente dijo nada: ni el rector, ni la coordinadora, ni mis compañeros amenazados de la mañana; se supone que no sé nada.

No siento nada porque cuando llegaron las amenazadas de la tarde yo actué como si no supiera nada, y ellas siguieron el juego... Pero el juego de la risa nerviosa que soporta la tristeza y la indignación, al no poderse mantener, reveló el rollo. Definitivamente, debíamos despedirnos.

No siento nada porque no hubo nada: ni lágrimas, ni quejas, ni reuniones o acciones de protestas. Nada de lo que hacíamos antes pasaba porque andamos *anestesiados*. No siento nada porque si lo sintiera tendría la necesidad de rasgar mi cuerpo al pensar que este viernes nos vamos de paseo a celebrar el día del maestro.

Corporrelato 14: Martes 12 de noviembre de 2013

Gozaba del sol cuando la vi entrar llorando.

Estaba asustada y su cuerpo temblaba. Mientras me acercaba, los docentes comentaban que la habían robado. Entonces, la abracé y ella advirtió que iba con dos maestras, y que fue la única que pudo correr para evitar que le quitaran algo... aunque le quitaron la tranquilidad. La solté y salí al encuentro de las otras. En una esquina del colegio estaban esperando a que sus pertenencias fueran devueltas y que los demás docentes llegaran en su apoyo. Estaban *tensas, nerviosas, perdidas entre las emociones* sin saber qué hacer.

-Tenía un arma, dijo una.

- Un arma de juguete - agregó la otra -, pero me sacó un cuchillo, un cuchillo grande.

Caminamos por donde huyeron los asaltantes mientras dos vecinos llamaban a la policía. Alguien dice que están ahí, en la casa de la esquina, cerca las escaleras que bajan de la montaña a la zona plana.

- Ahí están, no se vayan, háganle cacería mientras viene la policía. Susurraron.

Hacemos la espera y, mientras los segundos pasan, siento que nos estamos exponiendo. Así que les propongo devolvernos para el colegio, pero ellas no se quieren ir, tienen la esperanza de que sus cosas sean devueltas. La policía llega, pero no soluciona nada. Una vecina se arriesga a indicarles la casa en donde se refugiaron los asaltantes, pero ellos insisten que no pueden hacer nada porque la ley les restringe invadir el espacio privado sin autorización legal. Nos devolvimos para el colegio y aunque todos murmuraron la reunión de profesores continuó.

El robo, la amenaza y la agresión se normalizaron en la escuela. Esto que parece raro se anexa a la rutina de los docentes.



Ilustración 15. Cuerpo vulnerable

Corporrelato 15: miércoles 27 de noviembre de 2013

Busqué en la maleta y la cámara ya no estaba.

Iba tarde para la escuela -más tarde que de costumbre- en un bus con exceso de cuerpos que se friccionaban al más leve movimiento. En su recorrido, una llanta se pinchó

*o
o
o
o
y el bus se varó.*

Entonces, quienes estábamos de pie nos desplazamos hacia la salida, aglutinándonos. Como en un embudo, me deslicé entre los otros, que respondieron con torpes movimientos. Al salir, sentí que algo mío había quedado allí. Revisé mi ropa, luego la maleta: efectivamente, faltaba la cámara fotográfica con las fotos que habían registrado fracciones de experiencias en la escuela.

Era la tercera vez que me pasaba. La cámara se sumó a dos celulares que se habían quedado en las manos de extraños mientras subía o bajaba la montaña. Aún no aprendo, aunque me lo recalcan todo el tiempo los compañeros docentes, aún no aprendo... Debe ser el toque de confiado que me hace olvidar, que:

- 1. Aquí no se debe dar papaya.*
- 2. Aquí no se debe traer objetos que llamen la atención.*
- 3. Aquí hay que pasar desapercibido, camuflado entre los otros.*
- 4. Aquí se corre el riesgo de ser víctima de robo.*



Ilustración 16. Cuerpo vulnerable

“Algo que aprendí en la escuela fue ejercer la disciplina a través de la mirada”



Ilustración 17. Voz analítica del cuerpo vulnerable

El *cuerpo vulnerable* lo configuran las marcas de experiencias de vulnerabilidad vividas por el docente en la escuela. Estas vivencias tienden a estar en conflicto con los discursos pedagógicos de su formación y con los relatos hegemónicos que circularon desde su niñez y contribuyeron en su elección profesional. En este sentido, ideas, creencias, imaginarios, concepciones, comentarios... hacen parte de los discursos incorporados de representaciones ideales de escuela y labor docente.

Estoy aquí, once años después de abandonar la normal, y no entiendo cómo la realidad vivida es tan distante a la narrada.
(Corporrelato 10)

Nietzsche plantea el problema de la relación cuerpo-moral a través de su aguda crítica del ideal ascético. “La constitución de ciertos valores morales está enraizada en un creciente y sistemático debilitamiento del cuerpo, que luego es transformado en un ideal de vida” (citado por Escobar & Cabra, 2014, p.30). Entonces, la idealización del docente y de la escuela circula como discursos descarnados que se deslegitiman en la experiencia vivida de quien habita la escuela en condiciones de vulnerabilidad. Esta percepción de incoherencia entre el ideal y lo vivido generaron el sentimiento de frustración, como marca emocional, en el docente.

Esta es la escuela que no me enseñaron en la Normal ni en la universidad. La no contada, la ignorada, la silenciada, la del susurro.
(Corporrelato 10)

Un ejemplo de experiencias de vulnerabilidad es la situación de amenazas a docentes (Noticias Caracol, 2013; City tv, 2013), en donde se habita la escuela en el miedo.

Hoy amenazaron a un profesor y con él son seis (6) docentes amenazados en la institución en lo transcurrido del mes. Para cuidar de sus vidas, la Secretaría de Educación Distrital los trasladó a colegios de otras localidades. Pero quienes nos quedamos compartimos los mismos sentimientos: miedo, abandono, frustración, incapacidad, vulnerabilidad...
(Corporrelato 11)

La amenaza es representada como un monstruo ajeno al orden regular de la naturaleza escolar y los valores que intenta replicar. Su presencia en la escuela, junta el miedo con otros sentires: el deseo de traslado de institución y de localidad, la frustración del ser y del hacer docente, la incapacidad de resolver el conflicto, la imposibilidad de no poder hacer más de lo que han hecho y el sentimiento de vulnerabilidad. El miedo es la marca corporal más recurrente del *cuerpo vulnerable* del docente en situación de amenazas, al concebir y valorar la escuela como espacio vulnerable para ejercer su labor.

En estos momentos, la mayoría deseamos el traslado masivo, sentimos miedo de permanecer, de que nos quiten el habla, los gestos, el movimiento, el cuerpo... la vida.
(Corporrelato 10)

El deseo de traslado de institución y de localidad es la manifestación de la fractura afectiva entre el docente y la escuela, una negación de permanecer en condiciones de amenazas.

¡No quiero volver al colegio!
(Corporrelato 12)

El traslado de institución es la opción legal de protección para el docente amenazado.

La Sentencia T-795 de 2003 se refiere a la protección jurídica de los docentes amenazados. Se plantea que en el plano jurídico tal protección se proyecta no sólo en la adopción de un plan de acción destinado a proteger sus vidas, sino también de un marco normativo que le permita al Estado contar con los mecanismos indispensables para reubicar laboralmente y en forma ágil al personal docente que se encuentre bajo situación de amenaza, permitiéndole ejercer su trabajo en condiciones de seguridad. (Amézquita, 2012, p. 14)

Pero los docentes que permanecen en la escuela continúan habitándola desde el miedo. El traslado al docente amenazado no minimiza el impacto en la escuela, puesto que, quienes quedan mantienen por largos períodos el sentimiento de frustración, inseguridad y desconfianza del entorno escolar.

Habitar la escuela desde la experiencia corporal del miedo genera otros significados del entorno escolar que inciden en el comportamiento de los docentes. Desde el miedo, los docentes dejan de circular por algunos espacios, en especial, lo externo a la escuela. Se generan relaciones de desconfianza con la comunidad escolar: se reprime la voz, se reducen las risas, aumenta el llanto y la angustia; se somatizan las emociones de los otros, se siente el vacío de quien se va y el ambiente se torna tenso.

El miedo es un sentimiento colectivo en los docentes pero es una experiencia que activa el acto creativo como acción de resistencia a las amenazas. Ante el *cuerpo vulnerable* deviene el *cuerpo creativo* y el *cuerpo colectivo* como respuesta creativa a la afectación corporal. Así, se promueven procesos comunitarios que recopilan ideas, saberes, emociones y sentimientos de la comunidad escolar para gestar acciones de protesta contra las amenazas y los agresores, y solicitar atención a las instituciones públicas (Secretaría de Educación Distrital, policía, Fiscalía...) para su protección.

No obstante, desde las prácticas artísticas, se proponen actividades alternas con los estudiantes para intervenir la escuela, el barrio y espacios institucionales. Se circula la situación de riesgo en la escuela por diferentes medios de comunicación y se entablan diálogos con agentes externos a la comunidad escolar para buscar estrategias de resolución de la situación. La defensa de la vida y el agenciamiento para el cuidado y el respeto por el otro, son acciones que asumen los docentes para neutralizar la violencia de un país que ha tocado la escuela.

De esta manera, se percibe otro lugar del docente, el lugar político de quien responde a los conflictos sociales que vivencia en la escuela. Un docente que actúa en un contexto socio-cultural en defensa de sus derechos humanos y laborales para narrar experiencias adversas a la concepción idealista y romántica de la escuela.

Aquí ser docente [...] Es quitarse la bata blanca y manifestarnos como humanos, como hombres y mujeres de carne y hueso, con sentimientos y sueños.
(Corporrelato 10)

Pero esta presencia se desvanece al ser reiterativas las amenazas y la condición de vulnerabilidad. Los docentes conciben que las estrategias ejecutadas para intervenir en su impacto y prevención no dieron los resultados esperados y las valoran como inútiles para solucionar el conflicto escolar. En consecuencia, acontece el sentimiento de desesperanza entre los docentes y la sensación de mutilación corporal: “*nos dejaron sin voz y sin acción*” (Corporrelato 12). El cuerpo se percibe más frágil y vulnerable, indefenso en su seguridad social y vital.

En la escuela, el docente se expone a su realidad educativa; mientras quienes laboran en el nivel central de la Secretaría de Educación, lo hacen desde la comodidad de las oficinas. Esta desconexión entre realidades genera la emoción de en los docentes al sentirse desatendidos por el nivel central.

Estamos en riesgo y si recordamos el año pasado, en la Dirección Local de Educación un funcionario nos dijo: usted escogió Ciudad Bolívar; usted sabía a qué se atenía-. Fue una respuesta absurda y todos nos quedamos callados. Acaso, ¿yo tuve oportunidad de elegir cuando solo había 5 plazas y todas eran en sectores de alto riesgo y la única en la mañana era este colegio, sabiendo que tenía que entrar en este concurso por estabilidad económica y que necesitaba la tarde libre para cuidar de mi hijo?
(Corporrelato 12)

Ellos no están en nuestros pellejos. Ellos no sienten el miedo (refiriéndose a los funcionarios de la Secretaría de Educación Distrital).
(Corporrelato 12)

Concebir que el docente debe tolerar situaciones de amenazas por laborar en sectores vulnerables esa atentar contra el derecho al trabajo en condiciones dignas y justas. La Sentencia T-733 de 1998 manifestó que los docentes son “servidores públicos civiles y, a diferencia de los miembros de las fuerzas armadas, no tienen el deber de arriesgar su vida en ejercicio del cargo para el cual han sido nombrados”. Además, el artículo 25 de la Constitución Política de Colombia (1991) declara que “el trabajo es un derecho y una obligación social y goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas”.

La Sentencia T 976 de 2004 hace referencia al derecho a la vida y a la integridad personal de los docentes ante los altos índices de secuestros, desapariciones forzadas y homicidios que tienen lugar en Colombia. La Defensoría del Pueblo ha adelantado investigaciones que evidencian el panorama nacional:

Con respecto al número de docentes amenazados y asesinados como consecuencia de la labor docente durante el año 2009, la encuesta aplicada muestra que tal cifra ascendió a 636 docentes amenazados a nivel nacional por parte de los actores armados. Llama la atención el amplio número reportado por Antioquia (83) y Putumayo (157). (Amézquita, 2012, p. 58)

En la ciudad, el traslado de docentes se hace entre localidades; pero a nivel nacional, en donde el conflicto armado está sujeto a grandes territorios, los docentes son trasladados a ciudades principales u otras regiones lo que ocasiona experiencias de desplazamientos de mayor impacto para el docente y su familia. En otros casos, la agresión cesa con la vida del docente. Finalmente, ¿quién es el responsable de su cuidado?

Entre la desesperanza de una solución y la costumbre a las amenazas, se llega a la indolencia. El docente no siente nada porque no hubo nada ni se hizo nada ante el último ciclo de amenazas. No hubo sensibilidad colectiva que transformara lo ocurrido. El evento se dejó pasar en silencio, llevándose tres maestras más. El docente percibe una escuela resignada a no dar transcendencia a los sucesos de amenazas que han afectado la dinámica escolar por más de tres años, trasladando por amenazas a trece docentes y dos rectores (Docentes IED, 2013). Estar anestesiado es una actitud de no sentir dolor, de desconectar el cuerpo de los otros cuerpos, el ejemplo de anestesia social de un país que ya no llora por sus muertos, se acostumbró a la violencia y el desplazamiento.

La indolencia es el modo de relación del docente ante las últimas situaciones de amenazas. Un mecanismo de protección ante el desgaste energético y emocional que generaron estas vivencias en la escuela y la incapacidad de resolverlas... Un modo de relación no acorde con la moral encarnada: la preocupación de no sentir nada cuestiona su actitud. Había olvidado que las acciones creativas de denuncia, protesta y resignificación de las amenazas aunque no las cesaron, lograron hacer visibles

el cuerpo creativo y colectivo docente. En sus actos sensibles de voz, color, acción... agenció la acción comunitaria para enfrentar la problemática social en pro de construcción y empoderamiento de la comunidad escolar. Un cuerpo político, tejido con muchos cuerpos, que salió de la escuela para intervenir espacios públicos.

Otras experiencias vulnerables son el hurto y el atraco con arma blanca a los docentes en zonas aledañas a la escuela. El cuerpo, entonces, tiembla y se reanuda las emociones del miedo, la inseguridad, la intranquilidad y la desconfianza como en las situaciones de amenazas. El atraco intimida y pone en tensión el bienestar del docente al quitarle con violencia sus pertenencias y exponer su vida.

*-Tenía un arma. Dice una.
- Un arma de juguete- Agrega la otra,
-pero me sacó un cuchillo. Un cuchillo grande.-*
(Corporrelato 14)

La representación de un cuerpo agresor que intimida con un arma corto punzante a docentes es la imagen genérica de la vivencia del hurto en los alrededores de la escuela. El cuerpo del agresor centra su energía en la fuerza y violencia de sus gestos para intimidar a su víctima. Esta sensación queda grabada en el cuerpo del docente como marcas de experiencias vulnerables.

La escuela en su interior es segura, pero estar fuera de ella es estar expuesto. Por lo tanto, el docente es un *cuerpo vulnerable* cuando está externo a la seguridad que brinda el edificio escolar. En esta circunstancia, la escuela adquiere un significado de protección espacial.

Para concluir, hay experiencias otras en la labor docente que no son incluidas en los relatos hegemónicos de su hacer. El hurto, el robo y las amenazas a docentes son un ejemplo de estas experiencias, lo que describe una condición de vulnerabilidad en el entorno escolar. La marca corporal reiterativa de la experiencia de ser cuerpo vulnerable es el miedo, y junto a este, el sentimiento de frustración al no percibir condiciones dignas para ejercer su labor. Entonces, acontece la resiliencia como acción comunitaria y restauradora para recuperar el sentido y la confianza en la escuela. Pero las amenazas al repetirse, van tomando parte de la vivencia cotidiana en la escuela y los docentes se acostumbran a estas. Entonces, el mecanismo de defensa para habitar la escuela deja de ser colectivo y se asume personal desde la indolencia.

Desde esta mirada, el cuerpo se enuncia como lugar del poder y de la resistencia, superficie de fijación de la identidad, pero también superficie de impresión de los cambios de la vida, entidad del dolor y, al mismo tiempo, de la sanación y la liberación. (Escobar C. & Cabra Ayala, 2014, p.132)

4.3.1 Corporrelatos del cuerpo autoritario



“Algo que aprendí en la escuela fue a ejercer la disciplina a través de la mirada.”

Corporrelato 16: jueves 7 de febrero de 2013

El profesor Ray se pone
Furiosos cuando no traen los
Materiales y cuando no hacen
Nada se pone rojo y serio
Y le salen venas y arruga
La cara y grita mucho.

Gledy Mosquera. 502.

Se pone rojo la
Cara se le arruga
Tiemblos mucho.

Duván Monsalve Gómez. 502.

Hoy sentí la necesidad de controlar mis impulsos, de gastar la medida exacta de voz, gestos faciales y corporales luego del exceso de regaños de ayer que pretendían mostrar autoridad poder y control sobre los estudiantes en el aula. Aquello que algunos llamamos “dominio de grupo”:

Cara: se coloca mucho roja y
Las cejas se le bajan y la
Voz le cambia y arruga la cara.
Tiemblan las manos y sube la voz.

Cuerpo: se coloca las manos en
el pecho o en la cintura.

Piernas: coloca el pie derecho,
lo voltea y se le brota un poco
Las venas de la frente. Tuerse la
Cara y la nariz.

Mi opinión

Me gusta cuando se pone bravo
Me da risa pero no me rio.

Hasley Dallan Damian. 502.

Algo que aprendí en la escuela fue a ejercer la disciplina a través de **la mirada**.

Lo aprendí una vez, al observar a una maestra que se paraba en la puerta del salón, cruzaba los brazos a la altura del pecho y con el rostro serio y neutro condensaba su energía en la mirada para proyectarla al grupo y luego a cada uno de los estudiantes indisciplinados

que no se habían caído en cuenta de su presencia. Esa vez, me impresionó la fuerza de la mirada para generar respuestas en los estudiantes; de un momento a otro, ellos se iban organizando en el salón hasta quedar en sus puestos por filas. Este ejercicio lo he evidenciado en otros maestros y en mí mismo. En ocasiones no hay necesidad de pronunciar palabra, la mirada da la indicación y genera la respuesta esperada.

Se le arruga la nariz
Se pone rojo
Se le brotan las venas del cuello
Se le arruga las cejas
Abre mucho la boca cuando nos regaña
Se le saltan los ojos
Se mueve chistoso
Y grita mucho.

Jelson Estiven Zamora. 502.

En la hora del descanso, me ubico en un lugar estratégico del patio para hacer «disciplina o vigilancia» y cuando la mirada no funciona llega **el grito**, la voz en su volumen máximo para llamar la atención.

El profesor se pone
rojo
Arruga la nariz
Se le salen las venas
Se pone triste..

Johan Mateo. 502.

Se te arruga la cara
Se pone rojo
Gritas muy duro y
A los cinco minutos
Se está riendo
Se te salen las venas y alza la ceja
Tuerse la boca.

Lisdey Johanna Martinez.. 502.

El profe se
Pone rojo cuando
Grita y tiene
Una voz
Muy gruesa y
Le salen venas.

Maryori Xiomara. 502.



Ilustración 19. Cuerpo autoritario

4.3.2 Voz analítica del cuerpo autoritario



Ilustración 20. Voz analítica del cuerpo autoritario

*“la autoridad es una acción que deviene directamente del cuerpo y de la palabra del maestro y sólo se realiza en la medida en que se expresa visualmente”.
(Quinceno, 2003, p.146)*

El *cuerpo autoritario* lo ha encarnado el docente tras reproducir prácticas estereotipadas de representaciones de autoridad moral y corporal aprendidas en la escuela como modos de relación sensible en el espacio escolar. La acción de regañar es una de estas prácticas, reproducidas en la cotidianidad, para reprender al estudiante por un comportamiento no aceptado en el entorno escolar. El regaño, como juicio moral, supone la desaprobación de conductas por quien encarna la autoridad moral para amonestar a quien realiza la falta.

*El profesor Ray se pone furioso
cuando no traen los materiales
y cuando no hacen nada se pone rojo
y serio y le salen venas
y arruga la cara y grita mucho. (Corporrelato 16)*

Disgustarse porque los estudiantes no traen los materiales para la clase o no hacen nada evidencia dinámicas de concepción sobre las condiciones pedagógicas ideales de la experiencia escolar instauradas en el docente. Que todos los estudiantes tengan los materiales necesarios para la clase y que su ritmo de producción escolar sea homogéneo, componen las estructuras deseadas del proceso escolar. De esta manera, al no materializarse lo deseado, el regaño es la respuesta sensible y emocional del docente para señalar y amonestar la situación.

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. (Goicoechea, 2001, p.188)

Otra práctica de representación de autoridad del docente en el espacio escolar es ejercer la disciplina a través de la mirada:

*Lo aprendí, una vez, al observar a una maestra que se paraba en la puerta del salón, cruzaba los brazos a la altura del pecho y con el rostro serio y neutro condensaba su energía en la mirada para proyectarla al curso en general y luego a cada uno de los estudiantes que no se habían dado cuenta de su presencia y continuaban la indisciplina.
(Corporrelato 16)*

Mantener el “dominio de grupo” es una acción que deviene de una concepción, como conceptualiza Foucault (2009), anatomopolítica de dispositivos disciplinarios sobre los cuerpos. Incorporar la práctica corporal de vigilancia y control de los cuerpos a través de la mirada en su experiencia laboral evidencia que el docente valora este gesto como estrategia corporal efectiva para mantener y regular los cuerpos en la escuela.

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. (p.158)

De esta manera, ejercer la disciplina a través de la mirada es otro modo de relación del *cuerpo autoritario* aprendido en la tradición docente.

*Esa vez, me impresionó la fuerza de la mirada, como generaba respuestas en los estudiantes, de un momento a otro, ellos se iban organizando en el salón hasta quedar sentados en sus puestos organizados por filas.
(Corporrelato 16)*

Pero cuando la mirada no basta y es insuficiente para obtener la respuesta deseada, entonces, acontece el cuerpo del docente exaltado y enfadado, con su tono de voz alto para disciplinar a través del grito a los “indisciplinados” y, nuevamente, regular y normalizar la condición corporal.

*Se le arruga la nariz
Se pone rojo
Se le brotan las venas del cuello
Se le arrugan las cejas
Abre mucho la boca cuando nos regaña
Se le saltan los ojos
Se mueve chistoso
Y grita mucho.
(Corporrelato 16)*

Cuando la condición homogenizada de los cuerpos en la escuela se altera por presencias desordenadas, la representación de autoridad acostumbrada del docente se desfigura. Entonces, acontecen el grito y la alteración excesiva del cuerpo para retomar por fuerza el control y normalizar las conductas. El cuerpo alterado es otro modo de relación del *cuerpo autoritario* en situaciones en donde la mirada es incapaz de normalizar el “descontrol corporal”.

*En ocasiones, en la hora del descanso, me ubico en un lugar estratégico del patio para hacer disciplina o vigilancia. Y cuando la mirada no funciona llega el grito, la voz en su volumen máximo para llamar la atención.
(Corporrelato 16)*

El cuerpo alterado es revelado en la mirada de disgusto, en las arrugas faciales, en la coloración de la piel, en la exaltación de las venas y en el grito; manifestaciones fisiológicas inconscientes causadas por procesos neuroquímicos y neurofisiológicos del sistema nervioso autónomo (Goicoechea, 2001, p.179). Por lo tanto, estas manifestaciones fisiológicas, que se activan como gestos de autoridad, son marcas corporales del *cuerpo autoritario*.

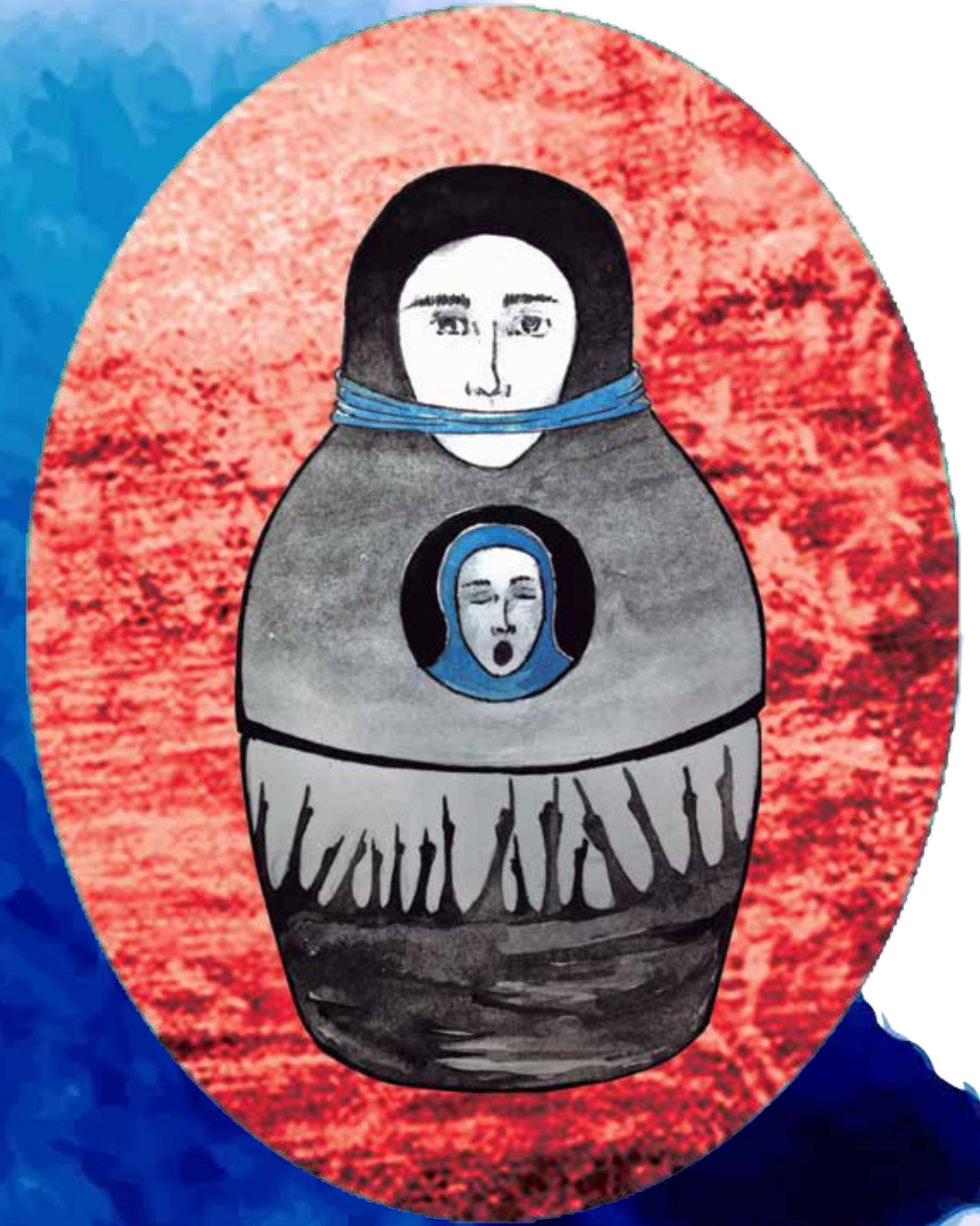
La conducta expresiva -gestos, posturas, elementos ilocucionarios del discurso- tiene consecuencias a la hora de activar y regular la experiencia de la emoción en otros, porque comunica intenciones, motivaciones, deseos. (Goicoechea, 2001, p.187)

Para concluir, el *cuerpo autoritario* docente se aprende, se incorpora y se reproduce como práctica corporal estereotipada de autoridad en la escuela. La enfática del registro somático, acústico y escópico están centrada en el poder y el control. El cuerpo del docente permanece de pie, se le admite el tono de voz alto, arruga el rostro, se ubica en puntos estratégicos de observación, vigila y reprende a los estudiantes... reproduce, como denomina Tarruella y Rodríguez (2008), rituales corporales de los docente:

La organización corporal se muestra desde la misma carne: en las posturas, la presencia, los gestos, el funcionamiento de los órganos. Se trata de la construcción de una forma de ser cuerpo, a partir de la repetición de sus usos ordenados. (p.2)

Y aunque el docente valore como excesiva la autoridad encarnada en su presencia, a través de las marcas corporales reconocidas, solamente podrá generar un cambio corporal de respuesta si logra modificar o reinterpretar las concepciones estructurales de los cuerpos encarnadas en su rol, “puesto que, si el aprendizaje requiere el mimo corporal de los otros, cae pronto en el hábito, y peor, en la obediencia” (Serres, 2011, p.88); esquema que a veces logra desarticular y fracturar a través de la risa.

4.4.1 Corporrelatos del cuerpo silenciado



“Desde que empezó a laborar, jamás le contó a alguien del espacio escolar que compartía su vida con una persona de su mismo género”

Ilustración 21. Cuerpo silenciado

Corporrelato 17: s.f.

Desde que empezó a laborar, no le había contado a alguien del espacio escolar que compartía su vida con una persona de su mismo género. Nunca expresó que amaba a alguien con su misma estructura corporal. Su vida íntima no la narraba y en las mañanas, mientras todos tomaban tinto y dialogaban sobre sus vidas familiares, se mantenía en **silencio**. Para todos, vivía en la soltería esperando el momento de organizarse.

El tiempo pasaba y le preguntaban, una y otra vez, ¿cuándo tendrá pareja?, ¿cuándo se le conocerá la pinta?... y otras cuestiones que acontecen entre la «normalidad» de una vida heterosexual. Siempre hay excusas para huir de estas cuestiones, aunque los años pasen y con ellos se esperen las respuestas.

Nació en un mundo dualista en donde lo diferente era excluido con la agresión. Su infancia y adolescencia las vivió en la escuela bajo la burla de sus compañeros que no comprendían su forma de caminar, mover las manos, mover la cabeza, el tono de voz, su forma de vestir y su delgada masa muscular. En consecuencia, habitó la infancia y la adolescencia desde el silencio, y desde el silencio aprendió a habitar espacios como la escuela. Y aunque hace con gusto y compromiso la profesión soñada en su niñez, en sus sombras habita **el miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión**.

Trata de silenciar pero el cuerpo lo delata. En su tono de voz, en los gestos, en la forma de vestir, en las palabras, en los actos de creación, en el cuidado de sí y de los otros, se manifiesta todo él. Entonces, acontece de vez en cuando la burla, la risa, los susurros y, en ocasiones, la agresión. En esos momentos, la presencia toma fuerza y se reafirma con voz y cuerpo de docente; construyendo la confianza y la credibilidad que la sociedad les ha negado a los excluidos.

Corporrelato 18: jueves 02 de mayo de 2013

Otra vez llegué indignado a casa. No a causa de los otros sino mía: **aún no soy capaz de gritar**.

12:30 p.m. Finaliza la jornada escolar. Antes de salir, como de costumbre, me dirigí al cuarto de los vigilantes para firmar la salida. Los estudiantes de bachillerato estaban en el patio esperando a que empezara la siguiente jornada. Mientras firmaba, escuché a un estudiante decir:

- ¡Profe Ray!

Luego repitió:

- ¡Profe **regay!**, perdón, ¡Ray!

Me molestó la burla. Aunque no reconocía quién era, estaba seguro de que no era un estudiante a quien le había dado clase en primaria. No dije nada. Salí del cuarto como si no hubiera escuchado nada. Mientras me dirigía a la ruta, me molesté conmigo mismo por haber callado, por no haber hecho algo. Y me preguntaba ¿qué podía hacer?: ¿regañarlo?, ¿citarle acudiente?, ¿decirle a la coordinadora? Esta es la tensión social en la que siempre me he encontrado. ¿Por qué la etiqueta gay y en tono de burla?

Hubiera deseado devolverme y hacer un acto pedagógico, pero terminé haciendo lo que hacía desde niño: silenciar, simulando no haber escuchado, mientras me engullía un rojo intenso de indignación y, al mismo tiempo, la tristeza de sentir pena ante la impotencia para dibujar con técnica masculina formas gruesas, más azules, más fuertes, más ortodoxas, más repetitivas, más estáticas, más oscuras...con el cuerpo. Por más que trato de actuar lo más **azul** posible, algo fluye, algo rosa se colorea en mí. La escuela aún no está preparada para ver matices en los cuerpos porque la sociedad aún sigue ciega a las realidades corporales.



4.4.2 Voz analítica del cuerpo silenciado



Ilustración 23. Voz analítica del cuerpo silenciado

Desde el punto de vista analítico, los corporrelatos evidencian que el docente ha encarnado la concepción biopolítica del género heterosexual que reproduce el contexto escolar al negar su condición homosexual en la escuela. Al relacionarse desde el silencio, el miedo, la tristeza y la incorporación de comportamientos masculinos para invisibilizar gestos repartidos sensiblemente al rol femenino. Ésta es la condición corporal del *cuerpo silenciado*.

El miedo, como estado emocional de la homosexualidad, es la marca corporal tras vivir experiencias de burla, agresión y etiquetación como cuerpo abyecto de la estructura heterosexual normalizada que define las relaciones sensibles, cotidianas y corporales en la escuela. De esta manera, mientras los compañeros docentes expresaban sus dinámicas familiares, el docente permanecía en silencio, promoviendo la representación de un hombre heterosexual soltero que se esfuerza en actuar lo más azul posible.

*- ¡profe Rai!
Luego repitió:
- ¡profe regay!, perdón, ¡Ray!
(Corporrelato 18)*

Pero esta representación carnal de la masculinidad heterosexual se ve amenazada con la etiqueta “gay” que irrumpe en el ideal heterosexual normalizado en la escuela. Por lo tanto, el silencio y la incorporación de los gestos masculinos son la manera más cómoda para el docente de encajar con las condiciones establecidas en el entorno y no exponerse a la agresión y la exclusión.

[...] en el campo del surgimiento de la sexualidad en el occidente moderno esta operación ideológica se manifiesta en la creación de la heterosexualidad obligatoria. La ley actúa en su función represiva que efectivamente produce la heterosexualidad, pero por exclusión -expulsión/repulsa- crea el homosexual como otro subalterno. (Figari, 2009, p.132)

Los docentes no escaparon a la operación ideológica porque en sus manos se le asignó el poder de reproducción corporal de estos perfiles en masas a través de la escuela. Así, él es el cuerpo ejemplo de este ideal moderno, cuyo perfil, preferiblemente, se condiciona a una vida ejemplar, casado, heterosexual, disciplinado, trabajador, sabio... perfil que se reafirma e incorpora entre los diálogos cotidianos con el aroma y el sabor de una taza de café. “El cuerpo también se enseña y se aprende, sin la mediación del orden discursivo, es decir de manera directa, a través de prácticas sociales cotidianas y concretas” (Tarruella & Rodríguez, 2008, p.2).

De esta manera se fortalecen y circulan las representaciones y los discursos sobre la heterosexualidad como modos de relación cultural y social válidos que incorporan los miembros en la escuela, materializando así, el proyecto moderno y cristiano de la familia. La tensión entre lo público/normal (heterosexualidad) y lo privado/anormal (homosexualidad), lo resuelve el docente con el silencio. Por lo tanto, el silencio es el modo de relación del docente desde un sistema de estructura social incorporado.

*En su infancia y adolescencia habitó la escuela bajo la burla de sus compañeros que no entendían su forma de caminar, mover las manos, mover la cabeza; su voz, su forma de vestir y su curiosa delgadez muscular. En consecuencia, habitó la infancia y la adolescencia desde el silencio y desde el silencio aprendió a habitar espacios como la escuela.
(Corporrelato 17)*

Silenciar es el acto de negación de su voz en el espacio público escolar. Sus concepciones y valoraciones sobre la homosexualidad, en un contexto de promoción heterosexual, actúan como un dispositivo de autocensura de su condición homosexual.

El proyecto moderno de la heterosexualidad se legisló para los docentes en Colombia con el decreto - ley 2277 de 1979, estatuto docente, artículo 46, el cual valoró el homosexualismo como “mala conducta”, discriminó a los docentes por su orientación sexual y definió sanciones o destitución definitiva del cargo. Esta ley se mantuvo regulando el cuerpo docente del país por diecinueve años hasta que la Sentencia C-481/98 debatió e impugnó este artículo al determinar que la “Homosexualidad no es falta disciplinaria en el ejercicio docente”, señalando que la Constitución de 1991 pretende construir una sociedad fundada en el respeto de los derechos fundamentales de las personas y en donde la diversidad de formas de vida no sean un factor de violencia y de exclusión sino una fuente insustituible de riqueza social (Amézquita, 2012, p.16).

Los docentes han encarnado la heterosexualidad y la familia como modos de relaciones “normales” y se ha abordado la homosexualidad como anormalidad en el entorno escolar. Históricamente estas dinámicas de concepción y valoración han sido promovidas en el marco normativo y moral del país como “el modo correcto de relación” en la sociedad. De esta manera, en la escuela se reproducen estas representaciones a través de los cuerpos, generando tensiones entre un cuerpo ideal “heterosexual” deseado por el docente en tensión con el cuerpo vivido.

El miedo a la discriminación es un sentimiento en común de los docentes homosexuales. Tal situación lo denunció una docente, en audiencia pública, en la demanda inconstitucional contra el Decreto 2277 de 1979 estatuto docente que sancionaba el homosexualismo como falta disciplinaria de los profesores en Colombia.

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 espectador, 2015)

Hay una estesis corporal que se adhiere en la construcción del género en los cuerpos. Una estética en el registro somático, léxico, acústico y escópico con una enfática de género femenino para las mujeres y una enfática de género masculino para el caso de los hombres (Mandoki, 2006). Pero cuando las enfáticas corporales no están en correspondencia con las enfáticas hegemónicas acontece el señalamiento y la exclusión. La voz, el léxico, el

movimiento, el tono corporal, los gestos y el vestir dibujan la corporalidad que, en ocasiones, no responde a la corporalidad convenida culturalmente para su género, lo que genera diversas valoraciones en sus intercambios estéticos con los otros.

Por intercambio estético entenderé a los procesos de sustitución o conversión, equivalencia y continuidad en las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, con los otros y con su entorno a través de enunciados que ponen en juego identidades individuales y grupales en términos de su valorización [...] y pasa por la experiencia “cara a cara” que, para Berger y Luckmann (1989, 46) es la experiencia más importante que tenemos con los otros, el prototipo de la interacción social que apela a la sensibilidad de los participantes. (Mandoki, 2006, p.19)

Aunque la Sentencia C-481/98 y el decreto 1278 de 2002, nuevo estatuto docente, eliminó el homosexualismo entre las prohibiciones de los actuales docentes, los prejuicios aún se conservan. *La Encuesta docente Bogotá 2009* (Londoño y otros, 2011), realizada por el Instituto para la *Investigación Educativa y el Desarrollo IDEP*, evidenció que los docentes del distrito son poco tolerantes al homosexualismo. Al preguntarles si “A los homosexuales se les debe permitir ser profesores de colegio”, la mayoría (57,2%) estuvo en desacuerdo, lo que evidencia la “persistencia de arraigados prejuicios contra los homosexuales, no obstante todo cuanto se ha hecho en Bogotá para fomentar la tolerancia y la valoración de las diferentes opciones sexuales, y para proteger la población LGBT” (p.167). La encuesta confirma los prejuicios que describe el docente en su relato, lo que promueve experiencias de miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión; y una identidad silenciada.

La subjetividad da cuenta así de un sujeto “sujetado”, y la potencia del cuerpo –lo que puede un cuerpo (en términos de Spinoza)- queda constreñida en vectores de regulación. En consecuencia, el sujeto se constituye desde lo igual, desde lo semejante o similar, y todo aquello que vislumbra como lo otro es configurado como “raro”, extraño, anormal a su identidad. (Escobar & Cabra, 2014, p.55)

Relacionarse desde el silencio genera el sentimiento de indignación en el docente. Siente la necesidad de gritar, autoafirmarse y cambiar el modo de relación en la escuela. Su cuerpo abona a estas intenciones sin ser consciente. La presencia no verbal (gestos, movimientos, forma de vestir, textura corporal, tono de voz...) se manifiesta en la escuela como un acto de resistencia a la estructura heterosexual, construyendo la confianza y credibilidad que la sociedad les ha negado a los excluidos.

Para concluir, el *cuerpo silenciado* del docente es el cuerpo que se relaciona sensiblemente con la escuela desde el silencio de su género tras la concepción de heterosexualidad masculina encarnada y el miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión como marcas en su cuerpo. De esta manera, el docente busca incorporar representaciones sensibles heterosexuales masculinas en la cotidianidad que se ponen en tensión con su corporeidad. De otra manera, encarna el dispositivo de un cuerpo heterosexual masculino, pero vivencia un cuerpo con otras tonalidades que se hace presente en su condición de docente.

*Por más que trato de actuar lo más azul posible, algo fluye, algo rosa se colorea en mí.
(Corporrelato 18)*

Y aunque la escuela opere “como parte de un dispositivo que desprecia y sujeta al cuerpo a través de una serie de prácticas que van desde 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 del género” (Escobar & Cabra, 2014, p.149); el cuerpo del docente se desajusta al configurarse desde sus propias experiencias y potencialidades.



“Sin la creación en la escuela, pierdo el sentido de ella”.

Corporrelato 19: domingo 15 de octubre de 2012

Hace diez años promoví con los niños de primaria un montaje escénico de rondas infantiles para un evento cultural. Era la excusa perfecta para afectar la vivencia cotidiana del cuerpo en la escuela. La creación gustó tanto en la comunidad escolar que desde ese momento me han reconocido como el *docente de artes de primaria* y se implementó la clase de danzas en la asignatura de educación artística. Este era el nuevo espacio que asumía como docente en la escuela y la oportunidad para vivenciarla desde lo que amo hacer. De esta manera, empecé a gestionar estudios de postgrados en educación artística y participar en procesos de creación para ampliar y enriquecer mi experiencia y la de los estudiantes.

Reconfiguraba un cuerpo nuevo, otra presencia, *un cuerpo creador* en diálogo con el movimiento, la música, el juego coreográfico, la sonrisa y la creación. Empecé a compartir mi experiencia en danza y teatro callejero con los niños en la escuela. Y en la experiencia se añadió el vestuario de colores, el maquillaje, los tonos de voz, los instrumentos musicales, la grabadora, el salón de comparsa, la acción, el juego, la creación y la función escénica. Ser docente de artes fue un deseo que se hizo carne en la escuela.

Alguna vez me pregunté por esta manera de incidir en la escuela y encontré la respuesta en la insoportable condición de pasividad, control y asentamiento del cuerpo a una silla y a un salón. Aunque esta condición corporal es indispensable en el modo tradicional de habitar la escuela era necesario romper este esquema de vez en cuando, así fuera una vez a la semana, en la clase de artes. Quería provocar otra experiencia corporal en la escuela y la danza era la posibilidad inicial de hacer algo.

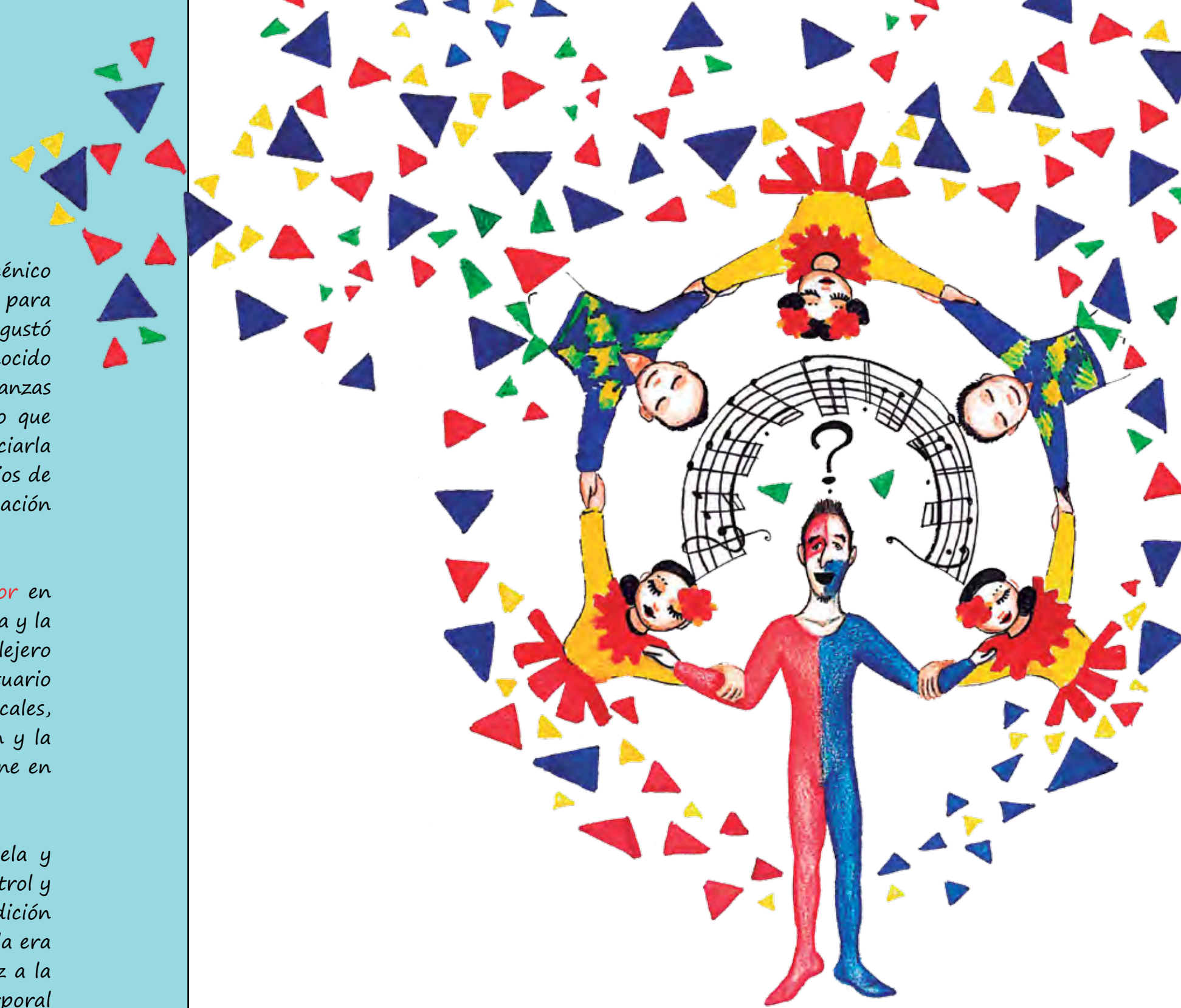


Ilustración 25. Cuerpo creativo

Corporrelato 20: lunes 16 de octubre de 2012

Conservo la **memoria** de los festivales de danzas...

Me alegra recordarlos danzando, sonriendo, cantando y jugando.

Melodías, movimientos, experiencias gratas e ingratas permiten rememorar y sentir emociones al ritmo de bambucos y canciones infantiles. Se me cuela una canción y, con ella, el ritmo y la provocación del movimiento enseñado.

Me alegra **recordarlos** vibrando con la música, gozando la falda en sus vuelos, meneando el sombrero, girando, saltando, sintiendo su peso, desafiando el equilibrio y la coordinación.

Cuando contemplo las fotos, veo el color y **siento** el movimiento de las acciones poéticas de los niños sobre el pavimento gris de la cancha de microfútbol. Experiencias que descoordinaron la dinámica cotidiana de la escuela.

Me alegra recordarlos viviendo de otra manera el tiempo y el espacio. El trabajo de meses se condensa en minutos de presentación, pero sus huellas quedarán de por vida.

Las imágenes alimentan la memoria y despiertan emociones de **felicidad** y complacencia por el trabajo realizado. Al mismo tiempo, el sentimiento de **nostalgia** por lo que fue y ahora no es, y por quienes hicieron parte de este proceso de **creación**.



Corporrelato 21: miércoles 17 de octubre de 2012

Alguna vez, alguien me preguntó por el cuerpo del docente de artes.

Al observar los registros audiovisuales de los procesos de creación, me veían alejado, externo al proceso de creación de los niños. Efectivamente, el cuerpo tangible no era visible en la obra, pero siempre había estado ahí. En cada estudiante en escena se proyecta una fracción del cuerpo del docente de artes, así como en mí se conservan fracciones de ellos. El cuerpo del docente de artes es un **cuerpo colectivo y creativo**. Lo que ven también hace parte de mi cuerpo, es mi creación, ese soy yo.



Ilustración 27. Cuerpo creativo

Corporrelato 22: viernes 19 de octubre de 2012

En el festival escolar de danzas la profesora de educación física y yo sorprendimos a la comunidad escolar. Aparecimos como bailarines danzando un pasillo. La presentación fue muy significativa por el espacio: la escuela. Los dos somos bailarines y presentarnos en algún evento es una situación común, pero aparecer en la escuela como docentes y artistas fue exponernos, no enseñando sino haciendo y viviendo lo que enseñamos. El cuerpo del *docente bailarín* es una presencia horizontal que desvistió la autoridad para dejar de observar y permitirse ser observado. El cuerpo del docente bailarín tiene color, ritmo, movimiento, fluidez, sonrisa, tacto, mirada, acción, sensibilidad, encanto...



Corporrelato 23: sábado 20 de octubre de 2012

La **primera comparsa** creada en la escuela tuvo sus orígenes en una tarde de música y color sobre una importante avenida del centro de la ciudad. La maravillosa experiencia de ser un feliz comparsero azul con la cara naranja fue la motivación necesaria para incluir la escuela en las festividades de la ciudad y compartir esta experiencia con los estudiantes. Asumí, entonces, el reto de hacer realidad este sueño y -con la ayuda de algunos docentes, padres de familia, directivos y estudiantes- creamos el primer cuerpo festivo que desfiló por las calles de la ciudad. Así, transité de la clase de danzas hacia la comparsa, ampliando la experiencia artística a través de la música, el teatro, la plástica y el lenguaje festivo.

La comparsa era el proyecto creativo más importante del docente de artes. El tiempo, los talleres, los aprendizajes, los descubrimientos, las interacciones y la energía se condensaban en una presencia efímera que se desplazaba por las calles. La **memoria** evocaba la fuerza del **gesto creativo de los estudiantes** y el goce de lo que estaban viviendo. Hicieron suyos el vestuario, el maquillaje, el personaje, los movimientos, la música, la alegría y la narrativa. Era una fiesta que nos congregaba como duendes de colores entre las anchas calles y las extravagantes estructuras de cemento y vidrio que se elevaban hacia los cielos. De esta manera, muchos niños conocieron la ciudad; así lo contaban: se habían conectado con la otra ciudad que no conocían, la que solo veían en televisión y que era muy distinta a su localidad.

Observo las fotos y creo que no fui yo quien les enseñó esto. Yo solo facilité las condiciones para que ellos expresaran su espíritu de colores. Así, se liberaron el calor, el gesto, la sonrisa, el movimiento, los tonos, los volúmenes, los colores y la confianza mutua. Dejaron ver partes de su vida que estaban ocultas por las dinámicas cotidianas de la escuela.



Ilustración 29. Cuerpo creativo

Corporrelato 24: viernes 3 de mayo de 2013

La mañana empieza preparándonos para salir con la comparsa a desfilarse por las calles de la localidad. Lo plástico emana la alegría tras repartir los vestuarios de colores a los estudiantes: el placer de sentirse vestido entre las identidades mágicas de los personajes. Luego maquillar, dejar que el pincel ponga su huella en la mejilla, un gesto pequeño pero con una sensación grande. Después, tomar las herramientas de la creación y salir a la calle a carnavalear, disfrutar, reír, saltar, correr, interpretar, jugar; relacionándose de otra manera con el entorno, con el barrio, con los estudiantes, los profesores, los padres de familia, el vecino...

Corrí mucho, grité feliz, me reí, se me olvidó el miedo de ver los estudiantes zaqueando. Estaba conectado con ellos, como si tuviéramos una red artificial que interconectaba nuestras energías. Sudaba mucho y, aunque fue un ejercicio sencillo de foguear la comparsa, para mí fue la mejor, la más mágica. Nos sentíamos libres y perdidamente felices en nuestro mundo creado. Las huellas de pintura en mis manos me hacen *recordar esta bella experiencia*: la felicidad de sentirme docente en la escuela.



Corporrelato 25: martes 3 de junio de 2014

Sin la creación en la escuela, pierdo el sentido de ella.

Por varios años había construido un sentido para habitar la escuela de las montañas del sur de la ciudad. Sabía que el sentido en los procesos de formación no estaba únicamente ligado a la formación racional de las asignaturas básicas a las que todos allí dan importancia -matemáticas, español, sociales y ciencias naturales- sino que había encontrado sentido en las prácticas de creación desde la educación artística. Ese fue el punto de encuentro entre los estudiantes y mi labor como docente.

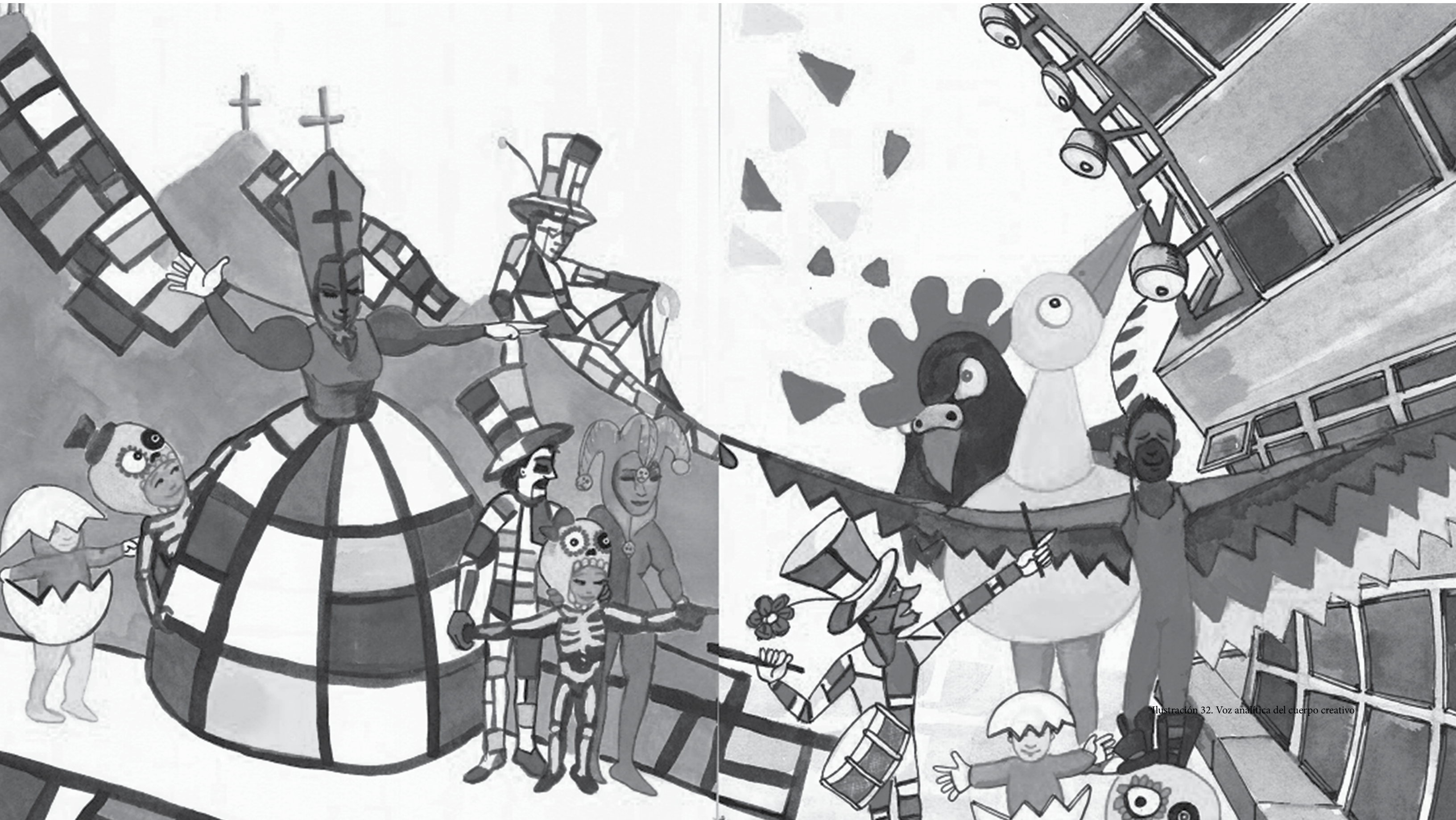
Así, creamos por años, entre la danza y la comparsa, las prácticas artísticas de la institución: acciones que me han permitido soportar la carga sensible de vivenciar situaciones de vulnerabilidad y conflicto en el territorio escolar; acciones que han configurado mi ser, definiendo mi identidad como el profe de artes de primaria.

Pero ahora, estoy excluido de esta creación. La nueva administración del colegio y las políticas educativas limitaron los espacios y tiempos. No hay condiciones para continuar los proyectos y propiciar los encuentros. Han sobrevenido **la desmotivación, la tristeza, los conflictos** con los directivos y no encuentro sentido para habitar la escuela.

Me siento vulnerable, todo lo que acontece en la escuela cae con una carga fuerte que me golpea y me doblega. A veces pienso que mi ciclo docente terminó. Y de esta experiencia sólo queda la **nostalgia** de los maravillosos momentos. Debo aprender a dejar ir, a soltar los globos de colores para que viajen sobre las nubes grises del recuerdo; entender que este ciclo terminó y necesito promover otros para agitar las dinámicas cotidianas en la escuela.



Ilustración 31. Cuerpo creativo



El *cuerpo creativo* contiene las marcas de la experiencia vivida como docente de educación artística en la escuela. Experiencia que se propició tras afectar las prácticas corporales cotidianas -que conciben los cuerpos de los estudiantes y docentes como pasivos, controlados en una silla y encerrados en un salón- a través de la danza y la comparsa como experiencias estéticas corporal.

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 & Cabra, 2014, p.154)

En este espacio escolar el cuerpo del estudiante y del docente vive otras posibilidades de movimiento y expresión con sí mismo y con los otros. Ante los cuerpos genéricos de la clase regular, el cuerpo en la clase de artes adquiere un auto-reconocimiento que posibilita la creación. De esta manera, la estatura, el peso, el género, las habilidades, las emociones, las sensaciones, los tactos, las risas, el caos, el juego... hacen parte de la condición corporal vivida.

En la clase de danzas: la falda, el sombrero y el pañuelo son extensiones del cuerpo. El tiempo y el espacio adquieren otros sentidos y otras mediciones. El cuerpo se interviene para su propósito creativo con el uso del maquillaje, el peinado, el vestuario y la parafernalia. El color, el sonido, el sudor, el calor, el cansancio, el placer y el dolor son experiencias que se anudan a la corporalidad en la escuela; como refiere Mandoki (2006), el cuerpo además de expresarse en su movimiento, también lo hace en su temperatura, olor, talla, humedad y textura (p.31).

La comparsa es otro acto de quiebre a las estructuras estereotipadas de los cuerpos en la escuela. La realidad y la imaginación pierden sus límites como acto profano del ambiente escolar. Lo deseado se hace carne: se quiebra el uniforme de dos colores por el vestuario colorido y en formas diversas; el cuerpo limpio se unta de maquillaje y se le incrustan accesorios para crear otras identidades; la utilería del aula es reemplazada por lo plástico en diversas formas, colores y tamaños; se transita de la condición sedentaria a la risa, el canto, la música, la burla, el juego, el movimiento y la clase se echa a andar por la calle.

El carnaval es la toma de la ciudad por la risa y la máscara. Una risa que no es un gesto de diversión sino el más subversivo desafío a la seriedad del poder y su visión de la vida como tiempo del ahorro, la contención y la acumulación. Máscara, porque quiebra la estabilidad de la identidad individual potenciando la experiencia comunitaria. (Rodríguez, 2011, p.13)

Por lo tanto, el quiebre de la representación del cuerpo cotidiano en la escuela por la representación del cuerpo creativo fue el dispositivo que transformó la experiencia corporal en la escuela y la condición del docente, al punto que, la clase de danza y comparsa se formalizó en el currículo de los grados de primaria y se reconoció al docente de primaria como el docente de artes en este ciclo escolar. Este aporte institucional y personal es la marca principal del *cuerpo creativo* , cuyos modos de relación sensible estuvieron mediados por las prácticas artísticas en el espacio escolar.

Reconfiguraba un cuerpo nuevo, otra presencia; un cuerpo creador [...] Y mi cuerpo se fue ampliando a un espacio y acciones que empezaban a identificar mi acción como el docente de artes de primaria.
(Corporrelato 19)

Vivenciar el rol de docente de artes le significó gestionar los componentes necesarios para ejercer su labor: el salón de comparsa, los materiales, el vestuario, los instrumentos musicales, la parafernalia, sus gestos, su olor, sus tonos de voz, sus movimientos, los proyectos de creación... cualidades que representaron el *cuerpo creativo* en la escuela.

El sujeto es el cuerpo mismo, pues se despliega por el mundo desde la experiencia corporal y se constituye a sí mismo en tal acontecer. Entonces, la percepción, las sensaciones, el movimiento hacen al sujeto consciente no solo de su materialidad, sino de la íntima conexión que tiene con ella. Todo lo que vivenciamos, conocemos o nos constituye pasa por y en el cuerpo. (Escobar & Cabra, 2014, p.53)

El cuerpo del docente no se reduce a su presencia física sino que se proyecta en su hacer, en la creación, en los intercambios sensibles con los estudiantes y en el entorno escolar. El *cuerpo creativo* no se limita a la concepción de cuerpo tangible sino que trasciende la carnalidad del docente para encarnarse en los espacios y materialidades que habita, en las metodologías, en la obra y en los estudiantes como sujetos de la creación.

Esta comparsa tenía magia, la considero la creación más poética en la que he sido co-autor; el cuerpo más extendido, emancipado y creativo del docente de artes. Una obra con sesenta estudiantes en escena. Había trasladado la escuela a la calle, al centro de la ciudad. Se había materializado el tiempo, los talleres, los aprendizajes, los descubrimientos, las interacciones, la energía en una presencia efímera que se desplazaba por las calles...
(Corporrelato 21)

La clase de artes fue el espacio de placer del *cuerpo creativo* en la escuela. La felicidad llegaba al compartir con los estudiantes los zancos, los instrumentos musicales, la danza, el juego, la sonrisa y los malabares. Sin el recorrido académico legal para este cargo profesional, había realizado el sueño de ser docente de educación artística; sueño que luego fortaleció con formación académica post-gradual para enriquecer su experiencia y la de sus estudiantes.

Las huellas de pintura en mi manos me hacen recordar esta bella experiencia: la felicidad de sentirme docente en la escuela.
(Corporrelato 24)

Crear desde las prácticas artísticas fue el sentido que encontró el docente para habitar la escuela, pero esta vivencia ha sido afectada tras el cambio administrativo en la institución. La nueva administración concibe una escuela desde las políticas públicas e intereses personales que no responden a las experiencias pedagógicas legitimadas por la comunidad escolar. En consecuencia, el docente de artes de primaria es limitado en espacios, recursos y tiempos para mantener los proyectos artísticos, y esta limitación devino en tristeza y desmotivación. De lo vivido queda el sentimiento de nostalgia como otra marca corporal del *cuerpo creativo* del docente.

No hay condiciones para continuar los proyectos y propiciar los encuentros. Ha sobrevenido la desmotivación, la tristeza, los conflictos con los directivos y he perdido el sentido para habitar la escuela.

(Corporrelato 25)

El *cuerpo creativo* sin creación pierde el sentido en la escuela. Por lo tanto, en un ejercicio de re-significación de su vivencia busca agujeros, orificios, quiebres -en el muro del control escolar- para continuar haciendo obra y no cohibir su naturaleza.

El nihilismo encuentra su fin cuando el cuerpo que se resiste empieza a conocer lo que puede y hace el intento de actuar afirmativamente, construyendo nuevas realidades. Intentar concretamente desde el cuerpo, desde lo más cotidiano, un devenir activo, una transmutación de la cultura. (Pabón, 2002, p.41)

Para concluir, el *cuerpo creativo* es aquel capaz de promover otras posibilidades y condiciones de existencia desde las prácticas artísticas en la escuela. En la creación se vivencia otras maneras de circular por los espacios, otras variedades de intercambios sensibles y energéticos, otras experiencias corporales que rompen con la concepción disciplinar de los cuerpos.

La reproducción de la sociedad acontece en el cuerpo mismo, las fuerzas lo producen en su intención de controlar lo viviente. Y justo por eso, por esa relación corpórea del poder hacia los sujetos, el cuerpo mismo se constituye en un intenso bastión para la posibilidad de re-crear la existencia, de devenir en modos impensados que afirmen la vida en contradicción perenne con sus limitantes. (Escobar & Cabra, 2014, p.56)

Desde los proyectos artísticos comunitarios el docente incorpora la escuela como territorio de resistencia y «re-existencia» creativo-corporal que se contrasta con las experiencias de vulnerabilidad o desgaste corporal. De esta manera, encuentra otra forma de habitarla, un punto de fuga hacia otra posibilidad de ser, estar y hacer, y de permitir estas posibilidades en los estudiantes. La «re-existencia» estaría en transmutar la vivencia cotidiana del cuerpo docilizado al cuerpo creativo a través de la transmutación de los valores, permitiendo construir otras existencias, modos de vida y subjetivaciones en la escuela (Pabón, 2002, 69).

Promover experiencias de creación a través de las prácticas artísticas es el modo de relación del docente como *cuerpo creativo* en la escuela. En consecuencia, las marcas que habitan en su cuerpo son imágenes sensibles de sus experiencias en este hacer pedagógico. Y aunque las decisiones administrativas hayan limitado su acción, el *cuerpo creativo* florecerá como la hierba: por algún quiebre del sistema escolar porque *sin la creación en la escuela, pierdo el sentido de ella.*

4.6.1 Corporrelatos del cuerpo cuidador



Pasó el riesgo pero seguía preocupado por el estudiante.

Ilustración 33. Cuerpo cuidador

Corporrelato 26: jueves 21 de marzo de 2013

Tengo muchos jardines para cuidar y embellecer.

Un jardín soy yo. Un cuerpo con existencia y realidad, vida y acción. Reconocer el paso del tiempo y las **cargas** que han caído sobre mí, evidencia que este jardín ha estado un poco descuidado. Es necesario abonar la tierra, regarla diariamente y sembrar semillas de vida para que sea un terreno fértil.

Otro jardín es la escuela. Habitarla como docente es el deber para el cual me he venido preparando desde niño. **Cuidar**, velar, sanar, regar, abonar, construir... entre los proyectos que dirigen mi acción. El jardín de la escuela hay que abonarlo diariamente con palabras sabias, sonrisas, abrazos, proyectos, regaños, música, danza, color, imágenes y comparsas. Esa es la «estética» de mi vida, de mi clase y de mis estudiantes. El maestro es el jardinero y la escuela el jardín; soy el responsable por la vida de mis plantas que siempre desearé ver florecer de múltiples colores, formas y siluetas, buscando desde cualquier punto el calor de sol.

Corporrelato 27: miércoles 20 de marzo de 2013

Hoy, mientras zaqueaba, uno de los estudiantes cayó al suelo. Comúnmente ellos caen de rodillas y se levantan sin problema, pero este, aunque cayó de esta manera, manifestaba no poder respirar mientras su cuerpo se agitaba sobre el espacio, esforzándose por tomar aire para normalizar su respiración. Reaccioné y me dirigí hacia él. Debía hacer algo; su cuerpo y su vida estaban bajo mi cuidado. Sentía su ahogo, su estrés, su esfuerzo por sobrevivir y su necesidad de respirar. Entonces, le palmoteé la espalda, le apreté el abdomen, lo moví y busqué la manera de ayudarlo. Traté de darle un poco o todo de mi vitalidad para recomponer aquella que se estaba escapando. Al ver que nada funcionaba, pensé llevarlo rápidamente al hospital y decidí quitarle los zancos. Mientras esto acontecía, llegaron a mí **imágenes y sensaciones** de otras experiencias.

De niño, en el colegio, recibí un balonazo en el estómago que me dejó sin aire. No podía respirar: lo intentaba y no podía. Esforzaba los órganos más profundos de mis entrañas y luego de varios intentos lo logré, mi respiración volvió, me sentí nuevamente vivo.

Una mañana, un niño de cuarto llegó llorando al salón porque había ingerido, luego del empujón de un compañero, una canica de vidrio que tenía en la boca y que dificultaba su respiración. Al verlo sentí una preocupación vital; debía actuar rápidamente porque la vida del niño estaba en mis manos. Entonces, le hice comprensión abdominal para que pudiera expulsar la canica, pero no funcionó. Él continuaba llorando y manifestando su dificultad para respirar. Decidí llevarlo al hospital y mientras esperábamos el taxi, la señora de la cafetería intentó, de nuevo, hacerle comprensión abdominal y el efecto fue el contrario: la canica bajó a su estómago y el niño pudo respirar. Dos días después, la canica abandonó el cuerpo en un proceso digestivo normal.

Una estudiante sufrió un accidente en su casa: cayó golpeándose en la garganta y el chicle que estaba masticando se trasladó de su boca a un pulmón y broncoaspiró. Tres días después, dejó de estar entre nosotros.

Los segundos parecían horas y llamé con un grito de auxilio a la colega de artes que estaba con nosotros. Ella estaba quieta, inmóvil, bloqueada por la situación. En ese momento, el estudiante recuperó la respiración y manifestó estar bien. Luego, surgió la risa de los otros estudiantes pávidos por la situación; la risa que distensionaba los cuerpos y nos volvía a la calma para burlarse de las reacciones corporales del profesor. Pasó el riesgo, pero seguía preocupado por el estudiante. Aunque volvió a zanquear no dejaba de vigilarlo y preguntarle si se sentía bien. Él me decía que sí, aunque manifestaba un leve dolor en la zona lumbar. Cuando le ayudé a bajarse de los zancos, *sentí sus manos frías* y esta sensación quedó grabada en las mías...

Durante el día *me sentí culpable*. Aunque estaba ahí, me preguntaba: ¿cómo no pude evitar que esto sucediera? Otra vez el riesgo con los zancos. Este proceso tiene sus propios riesgos como montar bicicleta, patineta o hacer gimnasia, pero los docentes tenemos un cuidado por el otro y en clase somos responsables del bienestar de nuestros estudiantes. Es fácil decir: ¡no más clase de zancos!, pero estaría excluyendo las valiosas experiencias sensibles que se vivencian en estos procesos. Además, a los estudiantes les gustan, no tanto por el vértigo como por la otra forma de aparecer, ver y sentir la escuela.

Es inevitable preguntarse ¿cómo mantener la clase asegurando el bienestar de los estudiantes?, ¿cómo superar el miedo que ahora nos acoge por lo sucedido?, ¿cómo devolver la confianza como docente a los estudiantes? He dispuesto mi cuerpo para soportar las caídas del cuerpo del otro y evitar que se lesionen.

Así, diariamente recibo golpes, rasguños, fuerzas, apretones... que marcan con hematomas, sangrado y *lesiones en la piel*. Pero esta vez no estuve ahí para mitigar la caída. No puedo controlar totalmente las acciones y situaciones de los estudiantes para evitar que caigan. Me pregunto: ¿es necesario caer y sentir dolor para configurar una nueva relación con el cuerpo, con la vida y con el entorno?



Ilustración 34. Cuerpo cuidador

Corporrelato 28: jueves 02 de mayo de 2013

Tengo una *lesión corporal irreal* por lo acontecido a un estudiante.

Hay una herida con arma blanca en el cuerpo de un estudiante quien fue agredido ayer por un exalumno. La herida no se justifica por la resistencia ante el robo del celular o por ser sapo en meses anteriores. Mientras esto sucedía, frente al colegio, los docentes nos encontrábamos en una reunión pedagógica y entre los susurros nos fuimos enterando del hecho. Cada susurro dolía, en especial, en quienes conocíamos al estudiante. El verbo *apuñalar* netraba en las entrañas, era la sensación al imaginar que con un objeto de metal le habían desgarrado el cuerpo de un estudiante.

Estaba herido y sentía que por esa lesión se iban escapando su sangre, sus sueños, su familia, su memoria, su energía... y así se han ido, por ley de ellos mismos, fracciones de vida de nuestros estudiantes. La vida es lo más maravilloso que tenemos, su respeto y cuidado por la misma es lo primero que debemos aprender, es lo mínimo que no podemos olvidar. La contradicción de la escuela entre lo que se enseña y lo que se vive frente a sus puertas.

Corporrelato 29: lunes 9 de septiembre de 2013

Conmemoro el abrazo que recibo de una estudiante de diez años. Por alguna razón, desde que me siento frágil, ella me recibe en las mañanas con un fuerte *abrazo* acompañado de un emocionante:

- ¡Profe Ray!

Su sonrisa me hace cálida la fría mañana. El gesto es aliento, aire de vida que se registra en la memoria. Siento el abrazo en mi cuerpo y su voz entre mis oídos.

En la noche, cierro los ojos pensando que al otro día, alguien me espera en la escuela.

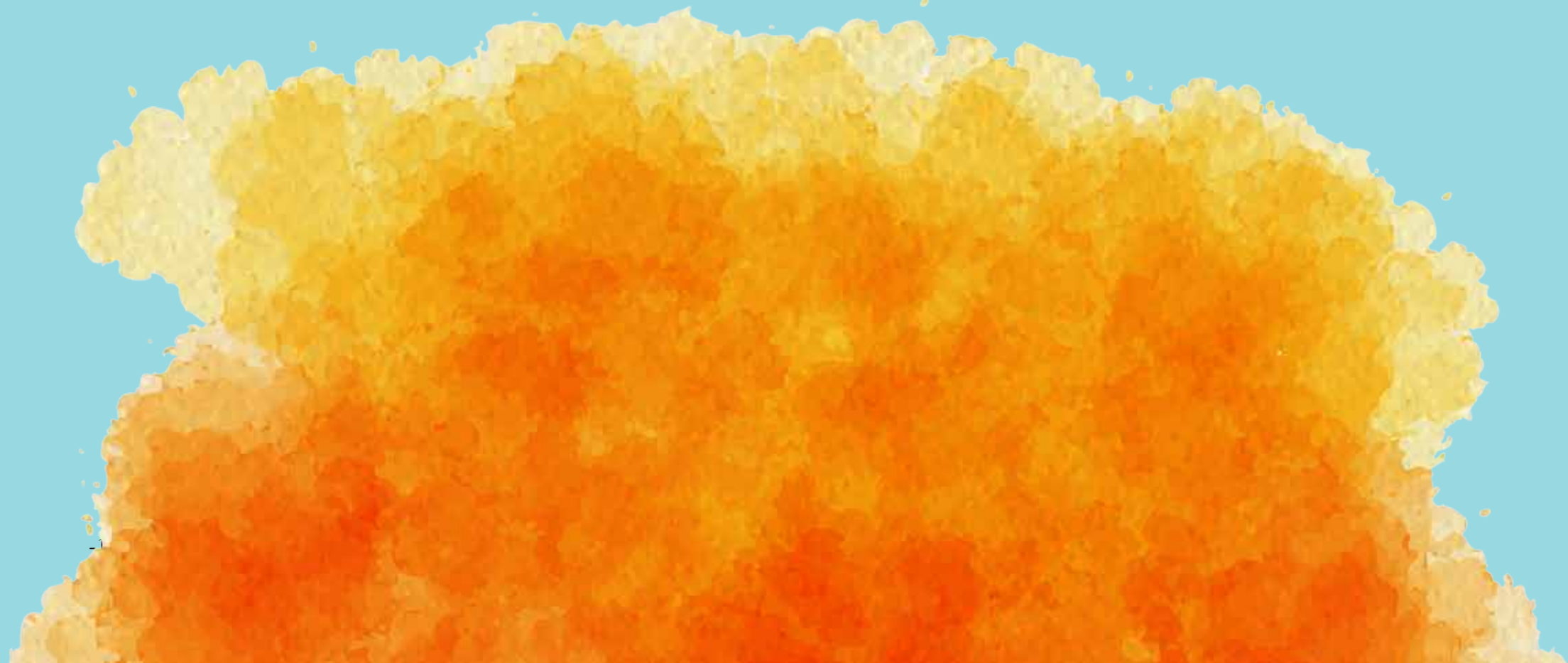




Ilustración 35. Voz analítica del cuerpo cuidador

Cuidar el cuerpo y la vida de los estudiantes es el modo de relación sensible del *cuerpo cuidador* en la escuela, al vivenciar experiencias de riesgos vital. En correspondencia, al valorar una situación de riesgo para el bienestar del estudiante, el docente reacciona activando el estrés como mecanismo fisiológico y psicológico de acción para proteger o atender la emergencia.

Entonces, reaccioné y me fui hacia él, debía hacer algo, su vida está a mi cuidado, su cuerpo está bajo mi protección.
(Corporrelato 27)

Cuando el estudiante se expone al riesgo y se lesiona, el docente se afecta al sentir la responsabilidad por lo acontecido. Por lo tanto, responde a la situación de riesgo con el deseo de aliviar, reducir o resolver la crisis. La compasión, entonces, es el sentimiento característico del *cuerpo cuidador* que influye en el modo sensible como el docente se relaciona con el estudiante en situación de emergencia.

Sentía su ahogo, su estrés, su esfuerzo de sobrevivencia y su necesidad de respirar. Entonces, le palmoteaba la espalda, le apretaba el abdomen, lo movía y buscaba la manera de ayudarlo a respirar. Trataba de darle un poco o todo de mi vitalidad para recomponer la que se estaba escapando.
(Corporrelato 27)

El sentimiento de compasión anuda en el cuerpo imágenes, emociones y sensaciones de los intercambios sensibles entre el docente y los estudiantes en situaciones de accidentalidad. Estas memorias se van acumulando como marcas en el cuerpo que se activan en nuevas situaciones e influyen en el modo de responder ante la emergencia: detecta situaciones de riesgos, sigue protocolos de procedimientos, vela por la protección y el cuidado del otro y la preservación de la vida.

Pasó el riesgo pero seguía preocupado por el estudiante [...] Cuando le ayudé a bajarse de los zancos, sentí sus manos frías. Y esta sensación quedó grabada en mis manos.
(Corporrelato 27)

El docente promueve el bienestar del estudiante y la seguridad de la experiencia pedagógica. El hacer está enfocado a prevenir, advertir e indicar situaciones de riesgos para promover experiencias que contribuyan al bienestar del estudiante. La escuela evita el dolor, el error y promueve la perfección en las actuaciones humanas y la vivencia de la felicidad. De esta manera, al acontecer un accidente en la clase, el *cuerpo cuidador*, después de responder a la emergencia, entra en crisis y cuestiona su desempeño docente tras valorar la acción pedagógica como negligente y desconcertante, juzgándose como el responsable de lo acontecido.

Durante el día me sentí culpable. Aunque estaba ahí, no pude evitarlo. Otra vez, el riesgo con los zancos.
(Corporrelato 27)

El accidente como evento no deseado y no previsto en la planeación ideal de la clase genera el sentimiento de culpa en el docente tras fallar la estrategia metodológica implementada. De esta manera, la culpa, en palabras de Goicoechea (2001), es la respuesta emocional a regulaciones del self en lo social al comprender la responsabilidad en la falla de un orden moral y ético (p.188). El sentimiento de culpa es la marca de experiencias de accidentes bajo la responsabilidad del *cuerpo cuidador*.

Como mecanismo de resiliencia, el *cuerpo cuidador* evalúa las causas y consecuencias del accidente para proveer estrategias de seguridad en las próximas prácticas pedagógicas y, así, restituir la confianza en sí mismo y en los estudiantes. De esta manera, el docente es soporte, guía, apoyo, estabilidad, protección y confianza que contribuye en el aprendizaje y el cuidado del cuerpo del estudiante. De estas interacciones corporales, en algunos casos, en el cuerpo del docente se adhieren lesiones físicas como marcas corporales de este encuentro:

He dispuesto mi cuerpo para soportar las caídas del cuerpo del otro y evitar que se lesionen. Así, diariamente, recibo golpes, arañazos, fuerzas, apretones... que marcan con rasguños, hematomas, sangrado y lesiones mi cuerpo; en especial, en las piernas, en las manos y en el cuello.
(Corporrelato 27)

La acción de cuidar de la escuela y de quienes habitan en ella no es propia del docente sino que también la han ido incorporando los estudiantes. Estas manifestaciones sensibles de cuidado de los estudiantes hacia el docente fortalecen, emocionalmente, al *cuerpo cuidador*. Es el ejemplo de la niña de diez años quien, todas las mañanas, recibe al docente con un fuerte abrazo y un emotivo saludo de “Profe Ray”. La energía de la niña se transforma en risas, abrazos, saludos, fuerza, voz y calor; intercambios sensibles que tocan profundamente al docente. Los estudiantes perciben sus emociones y sentimientos para brindar soporte y sanación en momentos de fragilidad. Estas experiencias sensibles y emocionales son las marcas que rememora el *cuerpo cuidador* para fortalecer su presencia en la escuela en condiciones de fragilidad.

Otro modo de relación, utilizado por el docente para fortalecer los estados de fragilidad, es el autocuidado. En su biografía docente se han registrado experiencias de desgaste y de vulnerabilidad que dejan marcas corporales que requieren sanar. Cuidar de sí es la necesidad de provocar experiencias gratas en la cotidianidad para reconfigurar su condición corporal y encontrar otros sentidos para habitar la escuela. Las marcas que acontecen de éstas búsquedas permiten reconfigurar las de desgaste y vulnerabilidad por marcas afectivas, sensibles... que resignifican las dinámicas de concepción, valoración y representación de los modos de habitar el espacio escolar.

La escuela, entonces, también es concebida como el espacio de acción del *cuerpo cuidador* docente. Cuidar de la escuela y de quienes habitan en ella es la misión que encarnó el docente desde su infancia como el espacio de cultivo de los otros y de sí mismo. Cuidar de la vida es la acción de acompañamiento al ciclo escolar del sujeto en su paso por la escuela.

*El jardín de la escuela hay que abonarlo diariamente con palabras sabias, sonrisas, abrazos, proyectos, regaños, música, danza, color, imágenes y comparsa. Es la estética de mi vida, de mi clase y de mis estudiantes.
(Corporrelato 26)*

El *cuerpo cuidador* está conectado con la escuela, al punto que, abonarla es abonarse a sí mismo; cuidar de la escuela es cuidarse así mismo. El cuerpo se alimenta de sus propias acciones, se reaviva mediante intercambios sensibles afectivos con su entorno, con acciones que enriquecen su espíritu y su carnalidad. La integridad del docente se fortalece y recupera a través de la palabra, la música, la danza y la imagen, y al mismo tiempo, alimenta y reanima el espíritu de la escuela.

*El maestro es el jardinero y la escuela el jardín, soy el responsable por la vida de mis plantas, que siempre desearé verlas florecer de múltiples colores, formas, siluetas, buscando desde cualquier punto el calor de sol.
(Corporrelato 26)*

Los corporrelatos del *cuerpo cuidador* contienen el tono romántico del hacer pedagógico y es una respuesta a las marcas corporales de experiencias de desgaste y vulnerabilidad en la escuela. Idealizar la escuela desde la emoción y la metáfora permite encontrar otros sentidos y marcas corporales de experiencias gratas y significativas para equilibrar el peso de la condición corporal en la escuela. Cuidar de sí y de los otros son los modos de relación sensible que ha encarnado el docente al vivenciar experiencias de riesgo de la vida y de afectación en la escuela.



5. DESDE LAS MARCAS EN EL CUERPO

Marcas del cuerpo desgastado

5.1 Sobre lo encontrado, develado y creado desde el cuerpo

Del proceso de indagación y creación por la condición corporal de mi experiencia docente, a partir de las marcas en el cuerpo, acontecieron los siguientes productos y conocimientos académicos de creación e indagación:

1. Se identificaron marcas en mi cuerpo de la experiencia docente a través de la técnica de auto-observación desde el sentir.

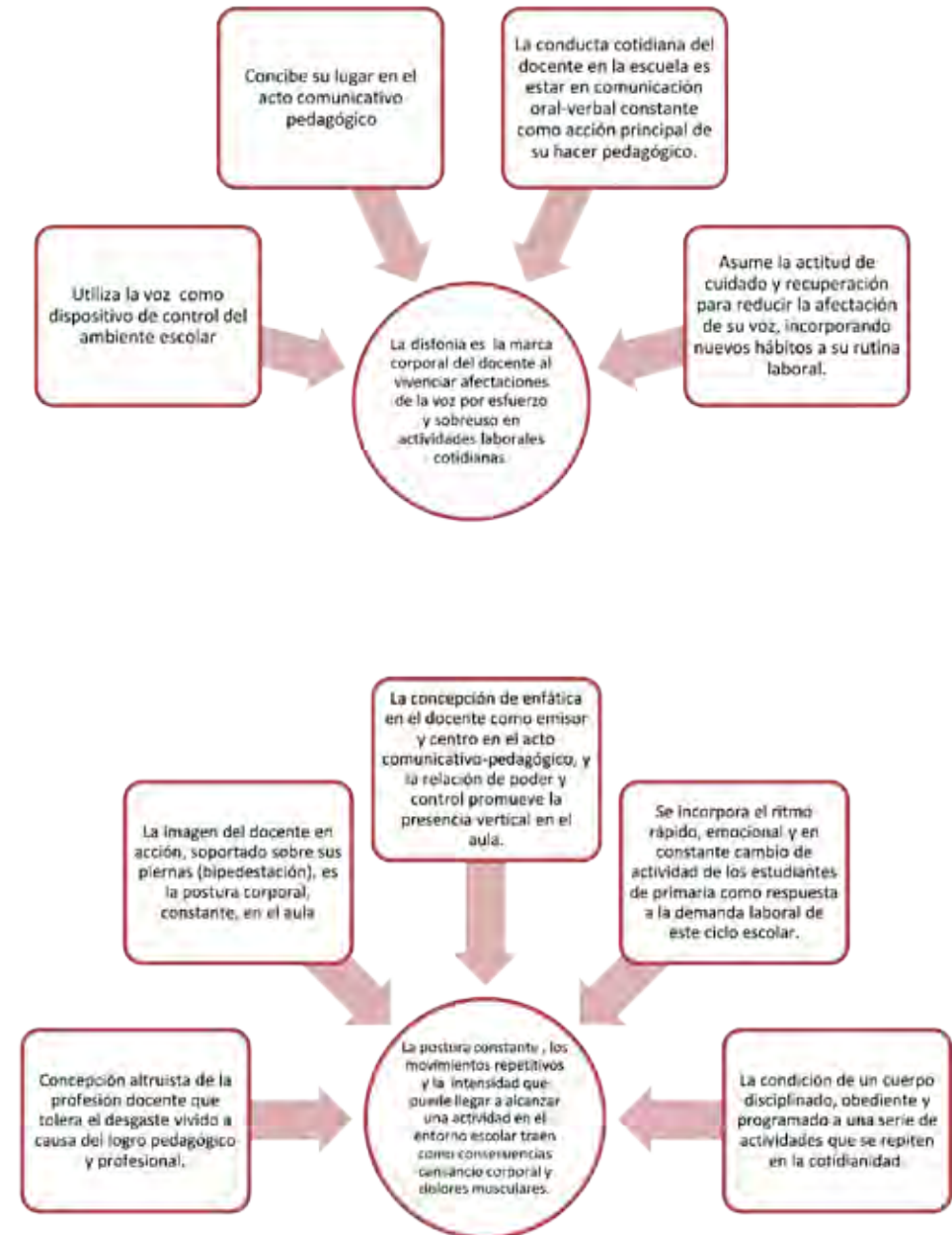
2. Creación de veintinueve experiencias autonarrativas a partir de marcas en el cuerpo (corporrelatos) como producto de indagación y creación que dan cuenta de mi condición corporal, como experiencia circunstancial, situada, contextualizada y encarnada en la escuela.

3. Las marcas en el cuerpo, correlacionadas por criterios de afectación corporal y características de la experiencia, develaron seis condiciones corporales de mi experiencia docente en la escuela que permitieron la organización de los corporrelatos para su respectivo análisis.

- Cuerpo desgastado
- Cuerpo vulnerable
- Cuerpo autoritario
- Cuerpo silenciado
- Cuerpo creativo
- Cuerpo cuidador

4. Como resultado creativo del proceso de creación e investigación se recopilaron y editaron materiales narrativos (verbales y de imagen) para el diseño y elaboración de un Libro ilustrado para lectores adultos como estrategia de circulación del conocimiento y experiencia sensible. El libro ilustrado contiene una selección de corporrelatos que dan cuenta de las seis condiciones de mi experiencia corporal como docente en la escuela y las marcas en el cuerpo. Las narrativas e ilustraciones logran el objetivo investigativo y creativo de proyectar representaciones otras de la experiencia docente.

5. Presento, a modo de ilustración, las marcas en mi cuerpo, reconocidas a través de la técnica de autoobservación desde el sentir y el sustrato gráfico de la condición corporal develada.



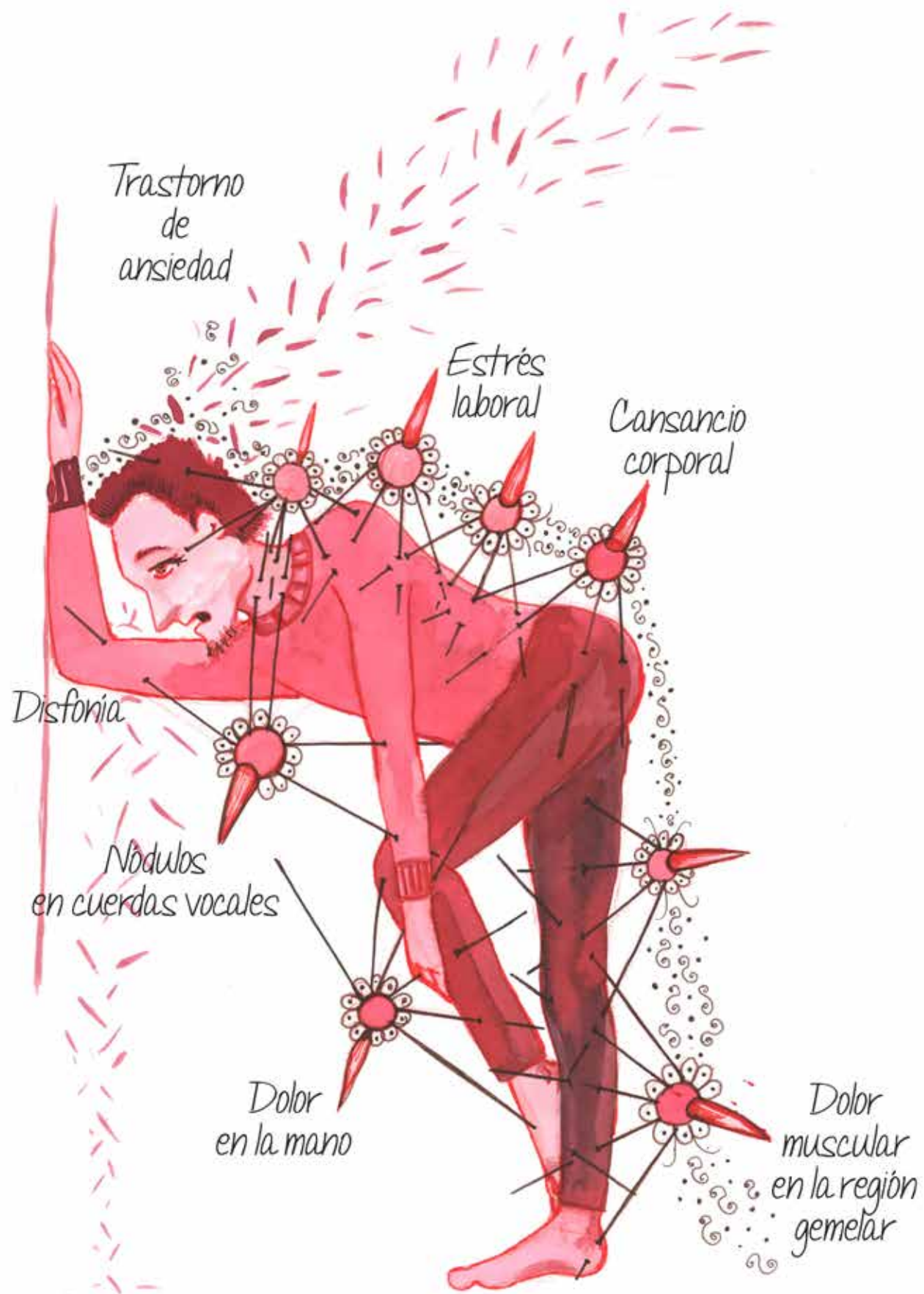


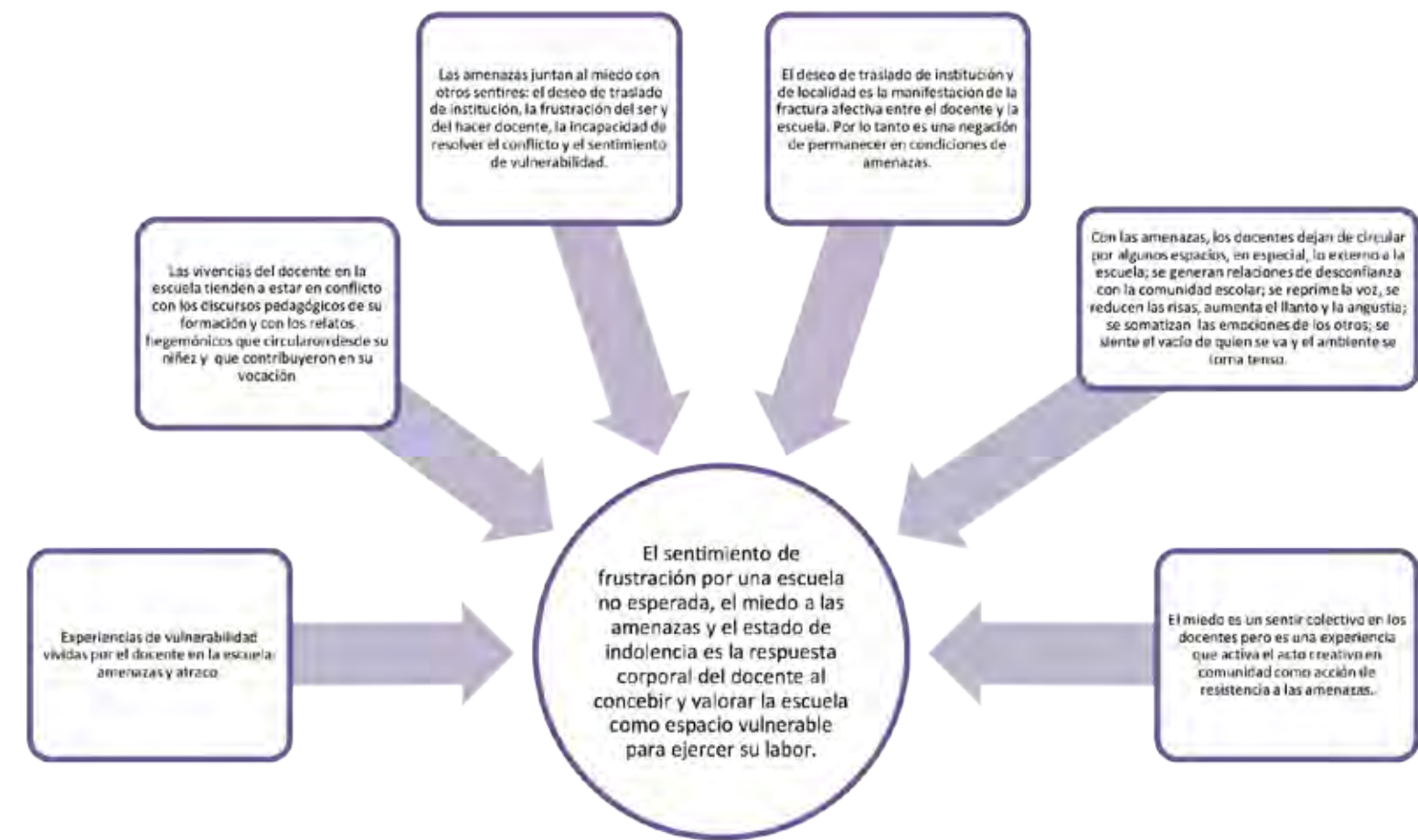
Ilustración 36. Marcas del cuerpo desgastado



Marcas del cuerpo desgastado



Ilustración 37. Marcas del cuerpo vulnerable



Marcas del cuerpo vulnerable

Gestos de autoridad :

Mirada vigilante

El regaño

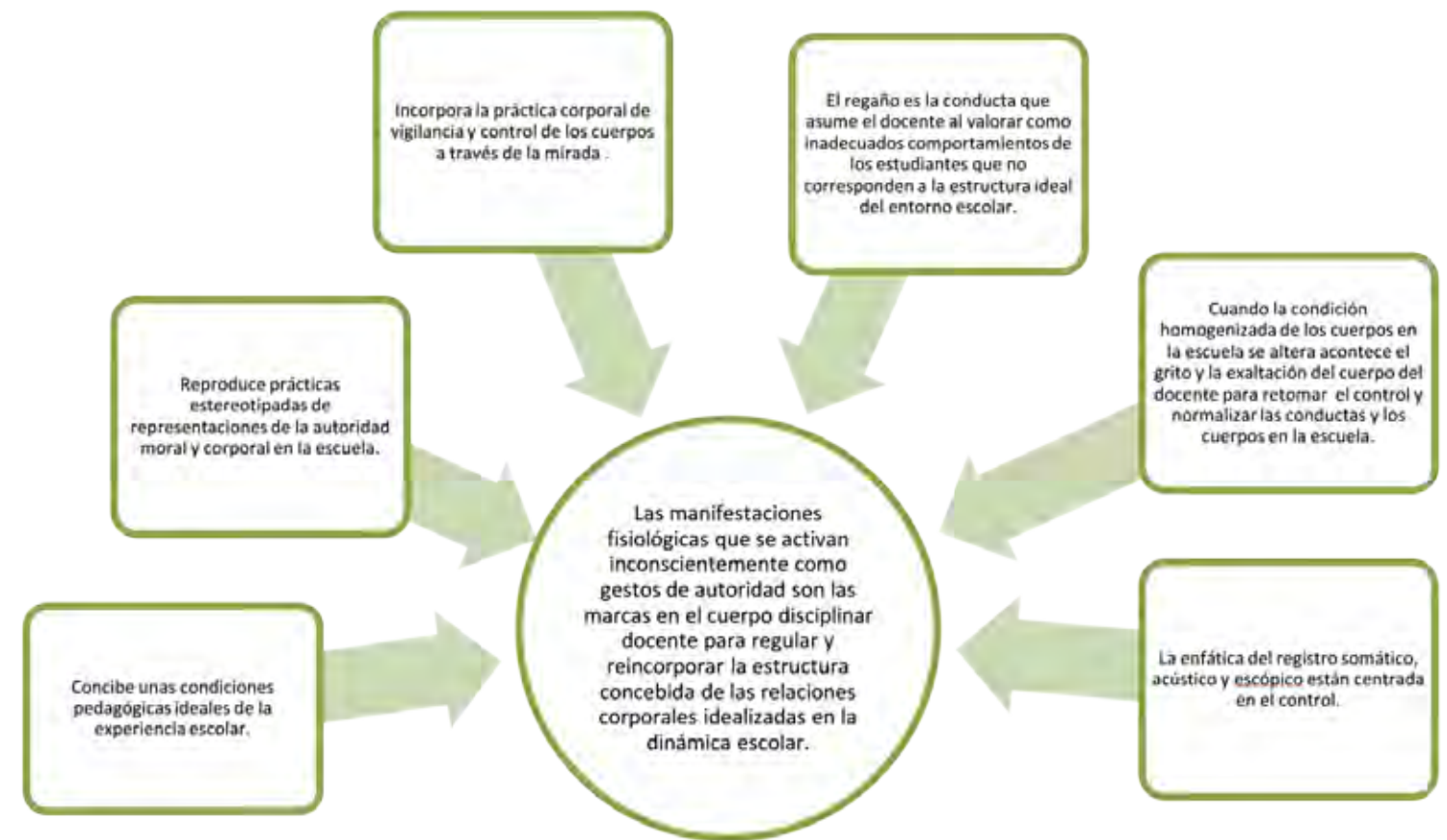
Mirada de disgusto

Exaltación corporal

Arrugas faciales

Coloración facial

El grito



Marcas del cuerpo autoritario

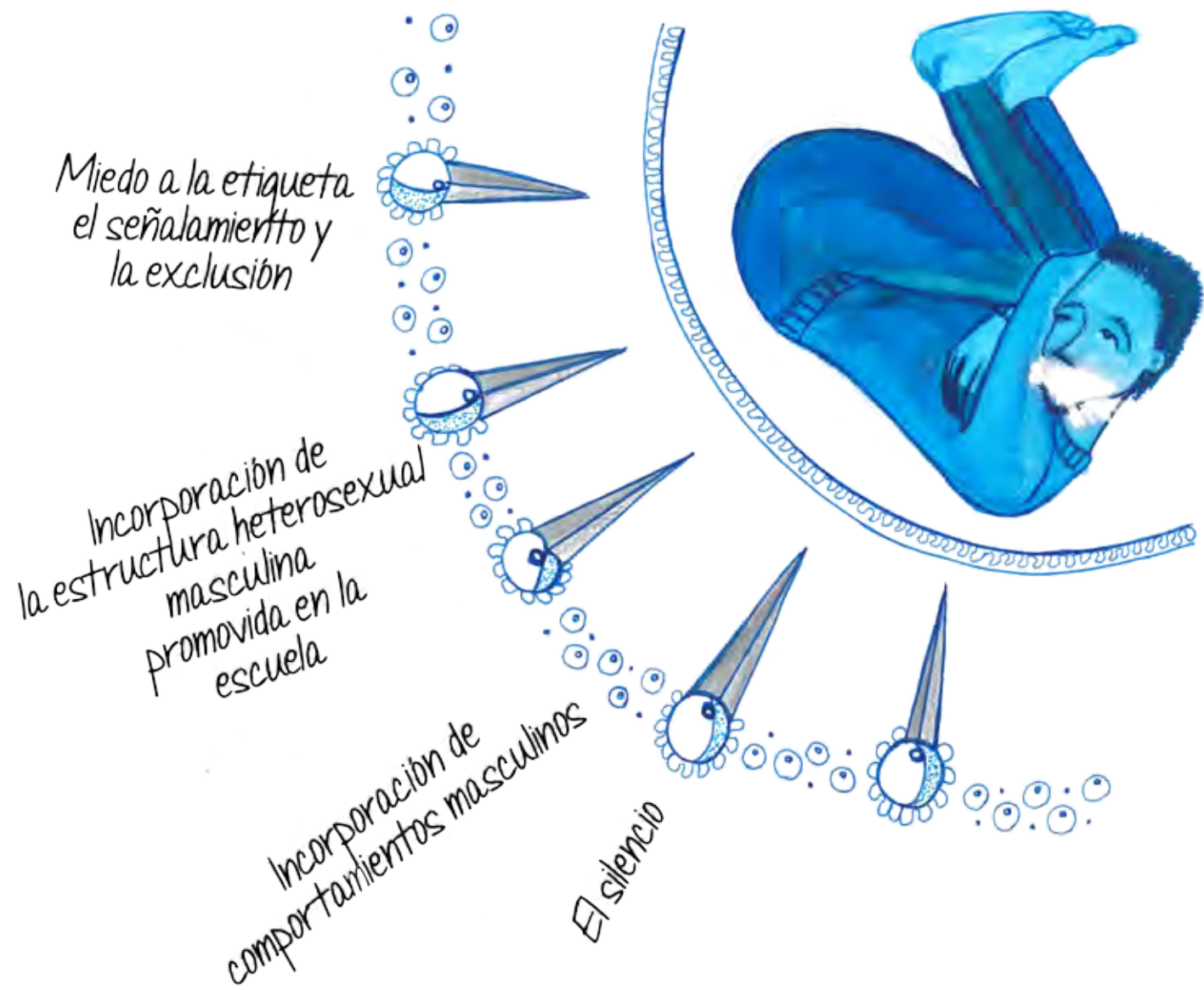
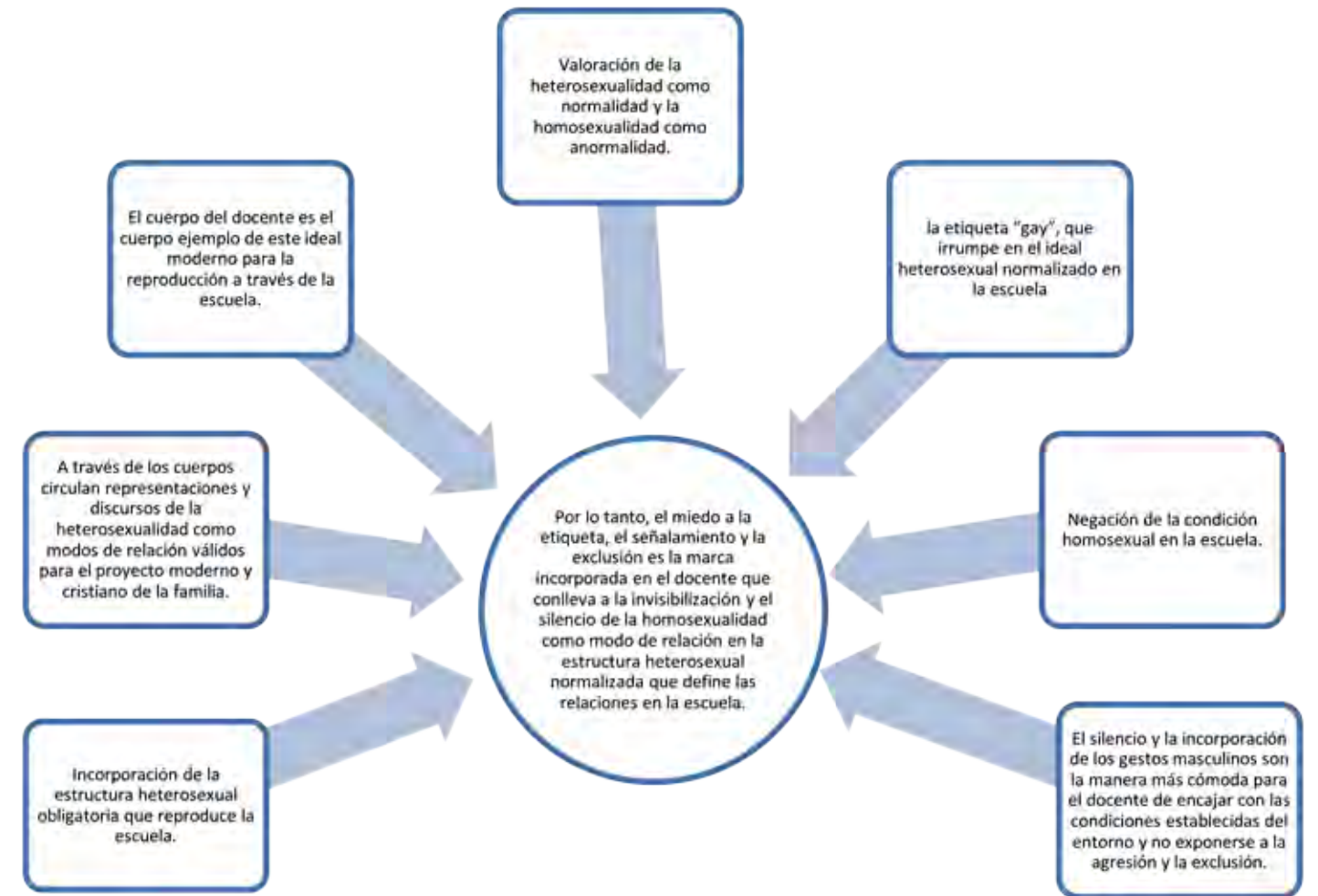


Ilustración 39. Marcas del cuerpo silenciado



Marcas del cuerpo silenciado



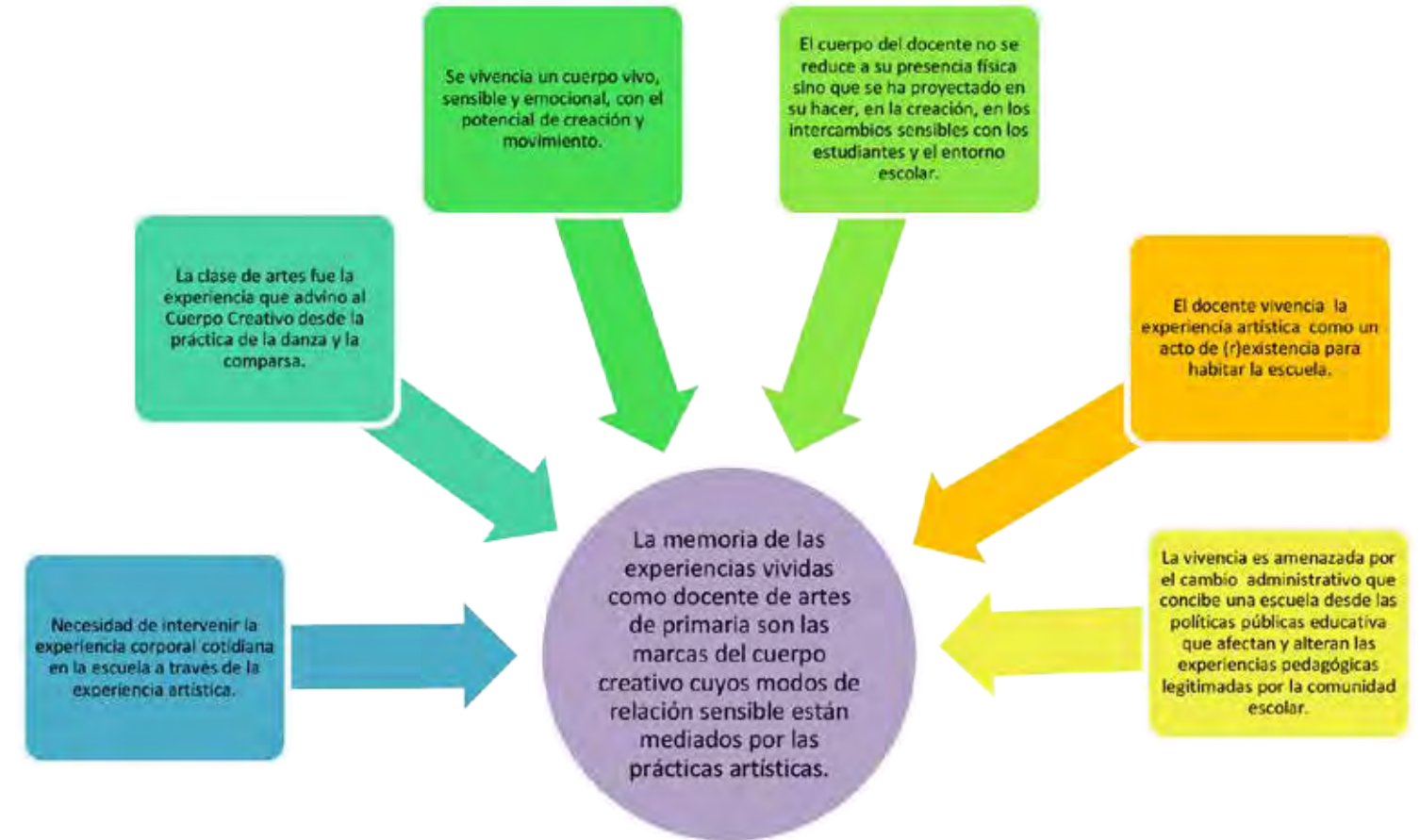
Imágenes sonoras, táctiles, visuales y olfativas de los procesos de creación en danza y comparsa.

Felicidad y alegría por la experiencia vivida.

El cuerpo bailarín y comparsero

La encarnación del rol como docente de educación artística en primaria

El sentimiento de nostalgia



Marcas del cuerpo creativo

Ilustración 40. Marcas del cuerpo creativo



Imágenes, emociones y sensaciones de los intercambios sensibles en situaciones de riesgo vital

Lesiones físicas del encuentro del cuidado

Sentimiento de culpa

Sentimiento de compasión

El cuidado recibido de los estudiantes

encarnación del cuidar

Ilustración 41. Marcas del cuerpo cuidador



Marcas del cuerpo cuidador

5.2 Conclusiones generales

Sobre la condición corporal

Se establece una relación de causalidad entre las marcas en el cuerpo y la experiencia vivida, mediadas por concepciones, valoraciones y representaciones incorporadas en el docente que influyen en los modos de relación con el entorno escolar.

El cuerpo es el lugar en el que se inscriben las experiencias y el relato desde el cuerpo expresa las dimensiones complejas de su experiencia.

Las marcas en el cuerpo del docente relatan su vivencia en la escuela en condiciones de desgaste, vulnerabilidad, autoridad, silencio, creatividad y cuidado. Y aunque estas vivencias fueron las categorizadas en la indagación, esto no significa que sean las únicas. Es de reconocer que la experiencia humana es compleja y hay otras experiencias por indagar en la condición corporal del docente.

El hacer docente no se reduce a una acción meramente intelectual sino que está sujeta a una experiencia corporal de intercambios sensible, emocional, motriz, energético, afectivo, biológico, químico, psicológico, perceptivo... con el entorno escolar. La escuela, al ser el espacio en donde el docente habita parte de su vida, es uno de los lugares influyentes en la constitución de su corporalidad.

En su gran mayoría, la producción académica que aborda la relación cuerpo-escuela centran su atención en la experiencia corporal de los estudiantes, pero es incipiente la producción académica referida a la condición corporal del docente.

La experiencia vivida narrada en los corporrelatos evidencia la tensión entre lo vivido y los discursos pedagógicos dominantes que circulan en los imaginarios sociales. A este respecto, ideas, creencias, imaginarios y concepciones se desmoronan ante la realidad vivida en situaciones de desgaste y vulnerabilidad.

Los corporrelatos presentan, desde la voz del docente, situaciones y marcas en el cuerpo que tienen ecos en otros docentes, sin importar la geografía.

Sobre la experiencia de investigación - creación

La autoobservación desde el sentir es una estrategia corporal que dispone el cuerpo para que emerja la palabra escrita con fluidez y exprese la complejidad de la experiencia vivida.

El relato escrito es una herramienta potencial para registrar, analizar y socializar la experiencia. Relatar desde el cuerpo (corporrelato) como *práctica analítica creativa* es una acción de resistencia desde el conocimiento local, ante los relatos dominantes que se han instaurado en la cotidianidad de los sujetos e incorporado en sus cuerpos.

Los corporrelatos, además de los propósitos académicos, están íntimamente relacionados a propósitos de vida, evidenciando que habitamos el mundo de lo brumoso, de lo no claro, el mundo de las incertidumbres. Por lo tanto, la tarea consistió en tratar de visibilizar para comprender la manera como nos relacionamos con el mundo.

Los corporrelatos registran un periodo de la vida del docente/investigador a través de la mirada retrospectiva y la presencia de un presente efímero que toma consciencia del cuerpo a partir de las marcas de su existencia. En esta ruta metodológica, se logró reconocer los padecimientos del ser docente y la resignificación de esta condición a través de la creación.

La autoetnografía en sus vertientes (evocativa y analítica) permite comprender la experiencia desde una perspectiva creativa y personal. Se constituye en un filtro del lente social y cultural en que hemos nacido, criado y aprendido. Está en los lectores, la posibilidad de permitir el encuentro del mundo subjetivo del investigador con un contexto más amplio y universal del que hacen parte. La plausibilidad de este encuentro es lo que permite diluir la frontera entre lo personal y lo social.

La autoetnografía es una herramienta pertinente para la Línea de Estudios Artísticos por cuanto es una posibilidad de indagar desde la emoción, el sentir y la encarnación. Así mismo, es un camino para construir conocimiento social desde una práctica creativa y reflexionar críticamente sobre las experiencias en el proceso de creación.

La investigación creación es una apuesta interesante para dar cuenta de los diversos procedimientos, rutas, dificultades y giros en el proceso de creación. La autoetnográfica es una ruta para describir y comprender el recorrido del creador en la gestación de su obra, al permitir preguntas que surgen en la interacción con el campo sensible y conceptual, los hallazgos, los materiales y la obra. Así mismo, permite el autoconocimiento del investigador/creador y sugiere posibilidades de acción.

El libro ilustrado es un procedimiento y producto artístico que permite la construcción de conocimiento desde la narrativa y la imagen para proyectar representaciones que se conectan con la experiencia de los lectores en el encuentro literario. Así mismo, es un dispositivo de circulación de conocimiento local que se ponen en tensión con los relatos y representaciones hegemónicas.

5.3 Recomendaciones y fases futuras del trabajo

Indagar la escuela desde lugares diferentes a la pedagogía y la educación sugiere otras búsquedas y miradas al entorno escolar. Conocimientos que enriquecen la comprensión de la relación sujeto e institución, como los posibilitados desde el lugar del sentir y la corporeidad.

Es necesario, en otras etapas del campo de indagación, salir del Yo al encuentro del otro para ampliar las voces de la experiencia docente.

Socializar la investigación-creación con la comunidad, la institución educativa en donde acontecieron las experiencias del docente, para promover encuentros o desacuerdos con la experiencia narrada y resignificar la condición docente y la escuela.

Implementar talleres de escritura de corporrelatos con la comunidad para posibilitar que el cuerpo hable de su experiencia en la escuela. De esta manera, otras voces, reflexiones y descubrimientos acontecerán de la compleja experiencia humana.

La autoetnografía es una herramienta recomendada para indagar por la experiencia humana y los procesos de creación. De esta manera, desde la experiencia del sujeto se cuestiona y reflexiona sobre las estructuras que direccionan sus acciones cotidianas.

Para quienes están inscriptos en el campo de la autoetnografía como recurso metodológico de investigación, recomiendo, ampliar sus referentes teóricos con la bibliografía anglosajona para enriquecer el componente creativo.

Circular el proceso metodológico de investigación - creación y los resultados de la indagación entre la comunidad académica y docentes para estimular la reflexión sobre las condiciones en que se desempeña el hacer docente y las maneras creativas de indagar en la escuela.

Se abre un campo de exploración para futuras indagaciones que amplíen y profundicen el conocimiento por la condición corporal del docente en la escuela como producto social, político y cultural del entorno escolar. De esta manera, las reflexiones contribuirán a dignificar la labor docente y a propiciar políticas de bienestar laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Armendáriz, E. (2012). *Un recorrido autoetnográfico: de las construcciones sociales de la sequía hacia otras construcciones posibles*. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53723279009>
- Alves Vicente, A., & Nuño Perez, J. (1996). Problemas de la voz en el profesorado. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33-42.
- Amézquita Quintana, C. (2012). *Características del cuerpo docente público y privado educativo colombiano*. Bogotá: Defensoría del Pueblo.
- Antolín de la Fuente, Á. (2013). *Ser y comprender al docente contable: exploraciones autoetnográficas*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de Repositorio Documental Universidad de Valladolid: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3439>
- Arón, A. M., & Milicic, N. (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Recuperado el 08 de noviembre de 2013, de Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato: http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). *La Profesión Docente: temas y Discusiones en La Literatura internacional*. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de Scientific Electronic Library Online Scielo: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100013&script=sci_arttext
- Ayuso Marente, J. A. (7 de octubre de 2006). *Profesión docente y estrés laboral*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rioei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>
- Barbero, J. M. (24 de mayo de 2014). *Colombia: Ausencia de relato y des-ubicaciones de lo nacional*. Obtenido de Mediaciones. Net: www.mediaciones.net/2001/01/colombia-ausencia-de-relato-y-des-ubicaciones-de-lo-nacional/
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 49-74.
- Cabra, N. A., & Escobar, M. A. (2014). *El Cuerpo en Colombia -Estado del arte y subjetividad-*. Bogotá: IDEP.
- Cantor, L. C. (2009). *Análisis Fono-ergonómico de la disfonía ocupacional en docentes: Influencia del espacio físico en la presencia de disfonía*. Bogotá: Tesis de Maestría en Salud y Seguridad en el Trabajo. Universidad Nacional de Colombia.
- Cardona Restrepo, G. (agosto de 2011). *Factores de riesgo psicosocial que afectan el ejercicio pedagógico de los docentes del núcleo educativo nº 8 de la Ciudadela Cuba de Pereira*. Recuperado el 14 de diciembre de 2013, de Universidad Católica de Pereira: <http://ibsa.mx:8080/ucp/handle/10785/398>
- Castillo Ballen, S. (2012). Criterios de Modos de Relación Sintiente, propuesto en la tesis: *La Condición Sintiente en las Artes del Cuerpo*. Cuba: Tesis de grado de Doctorado. ISA, Universidad de las Artes.
- City noticias. (19 de octubre de 2012). *161 docentes han sido amenazados este año*. Recuperado el 21 de diciembre de 2013, de Citytv.com.co: <http://www.citytv.com.co/videos/879210/video-161-doce>

Citytv. (19 de Octubre de 2012). *161 docentes han sido amenazados este año*. Obtenido de Citytv.com.co: <http://www.citytv.com.co/videos/879210/video-161-docentes-han-sido-amenazados-este-ano%20Recuperado%20el%2021%20de%20diciembre%20de%202013>.

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994: Ley General de Educación en Colombia*. Recuperado el 8 de enero de 2014, de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Corominas, J. (1974). *Diccionario Crítico Etimológico Castellana*. Madrid: Gredos.

Correa, J. M., Aberasturi, E., Gutierrez, L., Fernández, L., Losada, D., & Martínez, A. (11 de octubre de 2013). *La construcción de la identidad del profesorado de educación infantil en la formación inicial y primeros años de la vida profesional*. Recuperado el 27 de 12 de 2013, de Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa REUNI+D: <http://som.esbrina.eu/reunid/docs/coms/FOR07-ElkarrikertuzL.pdf>

Cucaita Cárdenas, M. N., & Secretaría de Educación Distrital. (2011). *Informe Descriptivo del IED. Compartir Recuerdo*. Recuperado el 26 de diciembre de 2013, de Documentos Google.com: 1. CUCAITA Cárdenas, María Nelcy. (2011). Informe Descriptivo del IED. Compartir Recuerdo. Secretaría de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxyZWNo3JpYWNvbGNlcxneDozMzFiYWFIMGE1YjEwYzUx>

Cuervo Mondragón, C. I. (15 de diciembre de 2010). *Cuerpo con sentido*. Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de Slideshare: <http://www.slideshare.net/educacionrafael/ponencia-clara-cuervo-cuerpo-con-sentido-panel3#btnNext>

Cuervo Mondragón, C. I. (2011). *Cuerpo con sentido: hacia una pedagogía poética*. *Revista Internacional Magisterio*, 62-67.

De la Torre Ramírez, C. (2007). *El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional*. Recuperado el 18 de diciembre de 2013, de Universidad de Castilla ~ La Mancha: <http://www.uclm.es/variados/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero7/Car>

Decreto 1278 de Junio 19 de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. (19 de junio de 2002). *Ministerio de Educación Nacional*. Colombia.

DECRETO 2277 DE 1979: Estatuto docente. (14 de septiembre de 1979). *Ministerio de Educación Nacional*. Colombia.

Denzin, N. k. (2013). *Autoetnografía Analítica o nuevo Déja Vu*. Obtenido de Revistas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina): Revista Astrolabio: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/viewFile/6310/7398>

Díaz Granados, S., González, C., & 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 Andes*, 45-55. Obtenido de Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes: Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes, 23: 45-55. Recuperad

Docentes Institución Educativa Distrital Compartir Recuerdo. (5 de JUNIO de 2013). *Los Docentes del colegio Compartir Recuerdo publican el siguiente comunicado*. Recuperado el 21 de diciembre de 2013, de Asociación Distrital de Educadores ADE: http://www.adebogota.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5853:los-docentes-del-

Durango Oquendo, D. L. (2013). *Las prácticas educativas para la formación de los estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el colegio Benedictino de Santa María*. Recuperado el 8 de enero de 2014, de Repositorio Universidad Pontificia Bolivariana: <http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/788/1/TESIS%20FINAL%20-%20MAESTRIA%20EN%20EDUCACION%20C3%93N.pdf>

El Espectador. (8 de Agosto de 2014). “¿Cómo serían sus vidas si fueran gays o lesbianas?”. *El Espectador*.

Frankl, V. (10 de enero de 2014). *Una fábrica de monstruos educadísimos*. Obtenido de Universidad Distrital Francisco José de Caldas: <http://liceduhc.udistrital.edu.co:8080/documents/47880/2ac23015-ff1d-42e9-ba2e-deba12f07d97>

Feliu, J., & Lajeunesse, S. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 262-271.

Figari, C. E. (2009). *Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación*. Obtenido de Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe. CLACSO: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/>

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Frankl, V. (s.f.). *Una fábrica de monstruos educadísimos*. Recuperado el 10 de enero de 2014, de Universidad Distrital Francisco José de Caldas: <http://liceduhc.udistrital.edu.co:8080/documents/47880/2ac23015-ff1d-42e9-ba2e-deba12f07d97>.

Heather Carver, M. (2007). Methodology of the Heart: A Performative Writing Response. *Liminalities: A Journal of Performance Studies*, 1-14.

Lajeunesse, J. F. (2007). *Nuevas formas literarias para las Ciencias Sociales: El caso de la Autoetnografía*. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.: <http://www.redalyc.org/BusquedaAutorPorNombre.oa?q=%22Joel%20Feliu%20i%20Samuel-Lajeunesse%22>

Larrosa Bondía, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Recuperado el 19 de diciembre de 2013, de ALOMA: Revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte Blanquerna: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

León Paime, E. (2011). *Ser y comprender al docente contable: exploraciones autoetnográficas*. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de Revistas científicas, Pontificia Universidad Javeriana:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuacont/article/view/3115>

Londoño, R., Sáenz, J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V., & Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Mandoki, K. (2006). *Prácticas Estética e identidades sociales. Prosaica II*. México: Siglo XXI.

Méndez, M. G. (2013). *Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms*. Obtenido de Colombian Applied Linguistics journal. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá):
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/5134>

Montero Sieburth, M. (marzo de 2006). *La Autoetnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual en la Escuela*. Obtenido de Congreso Internacional de Educación Intercultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). UNED.:
http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf

Myss, C. (2006). *Anatomía del espíritu*. Ediciones B. Grupo Z.

Noticias Caracol. (9 de junio de 2013). *Alarma en Bogotá por amenazas a 36 docentes de 2 colegios*. Recuperado el 8 de agosto de 2013, de Noticias Caracol:
<http://www.noticiascaracol.com/nacion/video-296269-alarma-bogota-amenazas-a-36-docentes-de-2-colegios>

Noticias Caracol. (9 de junio de 2013). *Alarma en Bogotá por amenazas a 36 docentes de 2 colegios*. Obtenido de Noticias Caracol:
<http://www.noticiascaracol.com/nacion/alarma-en-bogota-por-amenazas-36-docentes-de-2-colegios>

Noy, C. (1 de enero de 2007). *La escritura de transición: Reflexiones en torno a la composición de una disertación doctoral en metodología narrativa*. Obtenido de Academia.edu:
https://www.academia.edu/900006/La_escritura_de_transici%C3%B3n_Reflexiones_en_torno_a_la_composici%C3%B3n_de_una_disertaci%C3%B3n_doctoral_en_metodolog%C3%ADa_narrativa

Pabón, C. (2002). Construcciones de Cuerpos. En M. López Castaño, *Expresión y vida: prácticas en la diferencia* (págs. 36-79). Bogotá: Grupo de Derechos Humanos - ESAP Publicaciones.

Pace, S. (april de 2012). *Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in autoethnography*. Obtenido de University Australia. Repository:
<http://www.textjournal.com.au/speciss/issue13/Pace.pdf>

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*. .

- Parra, N. (1954). *Poemas y Antipoemas*. Recuperado el 6 de agosto de 2013, de Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile:
<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC00143>
- Pascual Baños, C. (2003). *La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: su desarrollo personal y profesional*. Recuperado el 20 de diciembre de 2013, de Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte. Universidad de Valencia:
http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_2_carminabanos.pdf
- Pedraza, Z. (2011). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad: Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990)*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Peláez, G. I. (2007). Los duelos en el cuerpo físico y social de mujeres víctimas de violencia. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 75-95.
- Plath, S. (2 de mayo de 2014). *Olmo (poema)*. Obtenido de Círculo de Poesía. Revista electrónica de Literatura: <http://circulodepoesia.com/2014/05/olmo-de-sylvia-plath/>
- Pérez Fernández, C., & Preciado López, J. (2003). Nódulos de cuerdas vocales. Factores de riesgos en los docentes. Estudio de casos y controles. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 253-260.
- Preciado, J., Pérez, C., Calzada, M., & Preciado, P. (09 de 07 de 2015). *Frecuencia y factores de riesgo de los trastornos de la voz en el personal docente de La Rioja*. Obtenido de Elsevier:
http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13097050&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=102&ty=160&accion=L&origen=zonalectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=102v56n4a13097050pdf001.pdf
- Quinceno, H. (2003). *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quintero Patiño, J. (2009). *La educación artística en la escuela pública, relatos de maestros*. Recuperado el 7 de diciembre de 2013, de Repositorio Universidad de la Salle: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1445/1/T85.09%20Q46e.pdf>
- Ramírez Goicoechea, E. (2001). *Antropología «compleja» de las emociones humanas*. Obtenido de Revista de Filosofía Moral y Política. ISEGORÍA:
<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewArticle/589>
- Restrepo, Á. (2005). Fragmentos de un discurso sobre el cuidado del cuerpo. En *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Rico Bovio, A. (1998). *Las Fronteras del Cuerpo. Crítica de la Corporeidad*. Quito: Abya-Yala.

Rodríguez Amaya, C. (2012). *La Constitución de Sujetos Maestros en las Tensiones Escolares*. Recuperado el 27 de diciembre de 2013, de Repositorio Universidad Nacional: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8962/1/868093.2012.pdf>

Rodríguez Bautista, D. M. (5 de octubre de 2013). ¿Cuerpos en tensión? Del maestro quemado al maestro vivido. *Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Corporeidad: Giro Corporal. Organizado por la Red Nacional de Estudios sobre el Cuerpo*. Bogotá, Colombia.

Rodríguez, J., Chaves, J. M., Orozco Araujo, A. P., Goyes Narváez, J. C., & Zarama Vásquez, G. Z. (2011). *Semiosis del Carnaval*. Pasto.

Secretaría de Educación Distrital. (15 de Mayo de 2015). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40*. Obtenido de Educación Bogotá. Secretaría de Educación Distrital: <http://www.educacionbogota.edu.co/temas-estrategicos/curriculo-40-40>

Segura Munguía, S. (2006). *Diccionario por Raíces del Latín y de las Voces Derivadas*. Bilbao: Universidad de Deustos.

Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia - Facultad de enfermería.

Taruella, N. L., & Rodríguez, L. B. (2008). La mirada en la organización corporal del/la docente. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 1-5.

Walsh, C. (9-11 de marzo de 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Obtenido de ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.: <file:///C:/Users/Maestro/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf>

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

ANEXO

DE UN PRELUDIO A UN ANEXO

10 de junio de 2013

Antes que nada y todo, quiero contarles algo.

Hace dos meses quien era mi pareja estable se marchó sin despedirse, dejando un gran vacío de inquietudes y culpas que hasta ahora han rondado dentro de mí. Cada vez que me siento a pensar por esta investigación, por la investigación que nace desde mi cuerpo, me cuesta mucho concentrarme. Entre palabras, cuerpo, vulnerabilidad, marcas, memoria corporal, afectación, docente, sensibilidad... me disperso para evitar enfrentarlas y continuar con la construcción de pensamiento. Me disperso una y otra vez. Me dan ganas de orinar, de comer, de tomar agua, de hacer algo diferente; de lavar la loza, prepararme un tinto, dibujar, leer algo... y en cada intervalo la imagen de mi ex aparece una y otra vez. Siento sus abrazos grabados en mi piel; siento su calor en mi espalda; escucho sus susurros, su respiración y sus juegos sonoros. Siento, nuevamente, tocar mi cabeza, cercar sus labios juntos a los míos y decirme –me quiero casar contigo-. Sus marcas en mi cuerpo me dispersan una y otra vez.

Muchas veces, pensando en darle un toque analítico a la propuesta término viendo un video en donde estamos juntos (grabado un mes antes de partir), y las emociones de alegría y libertad se confunde con la tristeza, el vacío y la rabia de su abandono. Me ahoga su ausencia. Respiro profundo y muy fuerte porque lo necesito. El corazón late muy despacio, poco perceptible, y mi mente queda incontrolada a múltiples imágenes y palabras que motivan este y otros textos.

Quisiera escapar entre las actividades cotidianas, entre los dibujos o la masturbación. Quisiera escapar pensando en antiguos amores que no significan nada diferente a recuerdos. Quisiera buscar cuerpos, carnes, toques... Y después de largos minutos y horas de dispersión... me encuentro con la investigación.

Quería contarles esto porque hace parte de estas escrituras; estas marcas brotan cuando pienso en las marcas de la escuela. Marcas que dialogan entre los escritos de la academia y la vida emotiva y sensible del investigador. La investigación duró más tiempo del que había planeado, el tiempo que duró recomponer, estabilizar y sanar las heridas del desafecto.

NOTAS DE LA ESCRITURA CREATIVA

Me pregunto por el escribir como acto creativo que brota desde el cuerpo en medio de la lectura de artículos, una taza de café y la ausencia. Escribir me recuerda la Poesía Confesional: revelación de uno mismo. Acabo de leer el poema “Olmo” de Sylvia Plath (2014) y su voz me inquieta, me deja con dudas, me deja con el dolor de sus entrañas, con sus preocupaciones, con su manera de vivir y percibir el mundo; vive el miedo, la tristeza, el silencio y aparece la lluvia... las emociones que describen los versos se siente.

La vida se hace visible en la narrativa. La escritura contiene la vida en las intensidades sensibles de quien la narra. Me encuentro en el borde de quien lee entre las páginas del escritor creativo, sensible y emocional, y las páginas del escritor investigador. Trenzo la creación y la investigación, lo subjetivo y lo objetivo, las prácticas artísticas y las prácticas académicas, la voz creativa y la voz analítica, la escuela y la academia, para crear conocimiento desde el Yo. Trenzar mediante la escritura esta experiencia, no es tan plano y liso como la escritura académica acostumbrada sino que está cargado de emociones, imágenes, sensaciones, sentimientos, texturas, formas y colores.

NOTAS DEL CONOCIMIENTO SENSIBLE, LA INDAGACIÓN Y LA OBRA

Nos recuerda Mandoki (2006) que la éstesis es la apertura del sujeto al mundo, el sujeto encarnado que vive el mundo en su condición corporal. Cuando un artista indaga por el conocimiento sensible, indaga por las múltiples percepciones y estímulos que recibe de su entorno como condición corporal para la construcción de significados. La obra es un devenir de los signos y significados de la percepción de mundo que circula a su alrededor. La obra, entonces, encarna las emociones, sensaciones, percepciones, representaciones de la relación del sujeto con su entorno. La obra es el producto de un proceso de relación del sujeto cultural, histórico y social con los materiales de su entorno para la representación de estructuras o significados que habitan en su ser. La obra es el resultado de la indagación entre el sujeto y su mundo.

NOTAS DEL PROCESO DE CREACIÓN

Indagar por el proceso de creación es una apuesta interesante para dar cuenta de los diversos procedimientos, rutas, dificultades, giros, métodos en el proceso de creación. La Autoetnográfica es una ruta para describir y comprender el recorrido del creador en la gestación de su obra, al permitir responder preguntas que surge entre el investigador/creador, su campo sensible y conceptual a explorar, los materiales y la obra. Así mismo, permite el autoconocimiento del investigador/creador y sugiere posibilidades de acción. Finalmente, la obra es el dispositivo sensible de circulación de lo indagado para establecer diálogos con el público y la academia.

¿POR QUÉ LA CREACIÓN?

Reflexión 1

Soy un docente de primaria que circula entre las prácticas artísticas y las prácticas cotidianas del entorno escolar. En este tránsito, reflexiono sobre la escuela desde la experiencia vivida. Como docente y creador enfatizo en las formas sensibles de relacionarnos con el mundo para crear otras representaciones. Sentir y crear es la experticia. La sensibilidad provoca a la razón, la experiencia acontece en el cuerpo, cada ejercicio de creación es un ejercicio de indagación. Intuyo que estas prácticas de indagación y creación nos remite a nosotros mismos, a nuestra experiencia sensible con el mundo, a lo que somos. Es un paso metodológico que nos exponemos cuando nos embarcamos en el viaje.

Reflexión 2

No puedo dibujarme porque además de no ser tan hábil con la técnica, como lo pueden ser otros, no me reconozco. ¿Qué contiene este cuerpo docente?

Me reconoceré en la escritura y en las imágenes que devengan de este hacer creativo para reconfigurar un cuerpo difuso entre los discursos hegemónicos y la cotidianidad. Quiero devolver, vomitar en acción creativa, todas las emociones, sensaciones y tensiones de la experiencia vivida en la escuela. Sacar lo que está oculto en las entrañas y hacerlo visible como acto creativo. Una excusa más para entablar un diálogo con mi mismo y el entorno laboral.

NOTAS DE LOS CORPORRELATOS

Los corporrelatos se han filtrado por procesos de edición para encontrar el tono personal. Hasta el momento se han realizado siete revisiones, en el transcurso de tres años de escritura, para quitar, cambiar y agregar pequeños fragmentos en busca del estilo poético prosaico y las palabras suficientes para dar cuenta de la experiencia desde la marca. Un ejercicio paciente y riguroso de ubicar bien el punto, la coma, la tilde, los espacios y las palabras pertinentes en cada renglón. Un ejercicio que cansa, duele, agota, estresa y, en ocasiones, aburre, en especial, cuando algo se ha escapado a la rigurosa vista y queda la sensación de fracturas en el texto. No hay tiempo y disposición carnal para repetir todos los días la edición, y menos, al intuir que un texto puede ser algo no terminado, puesto que, cada vez que vuelvo a estos siento que tengo que intervenirlos.

A veces me preocupa no ser fiel a la génesis del sentir del corporrelato al editarlo. Otras veces, creo que estos relatos son simples, innecesarios, que no dicen nada, que no valen nada para la academia, que no son poéticos, que no son prosaicos, que no son bellos, que no son feos... Y en otras ocasiones, surge el problema de la circulación: cómo aparecen en la tesis, dónde ponerlos, cómo acomodarlos, junto a qué, con o sin ilustración, qué tipo de letra, para quién escribo, acaso no puedo jugar con un para quién que realmente no es... y múltiples inquietudes más. Asuntos de la creación.

Los corporrelatos, además de los propósitos académicos en que se articula esta experiencia, están íntimamente relacionados a propósitos de vida, evidenciando que habitamos el mundo de lo brumoso, de lo no claro, el mundo de las incertidumbres. Por lo tanto, la tarea es tratar de visibilizar para la comprender la manera como nos relacionamos con el mundo. De esta manera, los corporrelatos registran un periodo de mi vida como docente/investigador registrando los inicios de la indagación y la mirada retrospectiva, la presencia de un presente sin tiempo y efímero que toma consciencia del cuerpo a partir de sus marcas, el cuerpo desde la experiencia de vulnerabilidad, sanación, incorporación y resignificación del ser docente. Finalmente, el camino recorrido fue una experiencia de ser cuerpo en la escuela.

Marcas del Cuerpo Desgastado

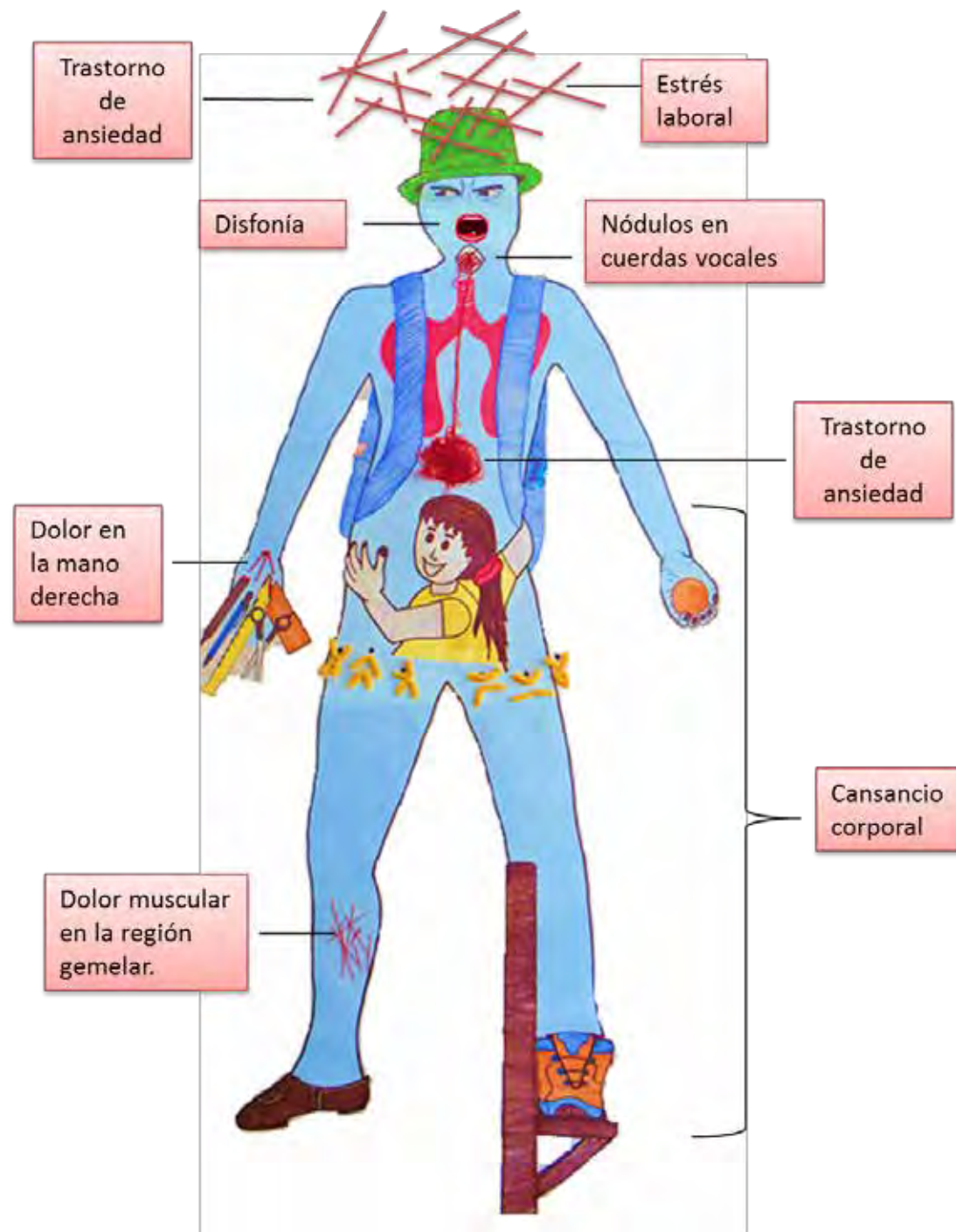


Ilustración 42. Boceto ilustración marcas del cuerpo

FICHA: 1

103303	TUTORIA	Grupos	Inscritos	Periodo
79367999	MARIO MONTOYA CASTILLO	103-3 - 103-7	5	2014-1

INSTRUMENTO PARA LECTURA ANALITICA - SINTETICA DE INVESTIGACIONES

TITULO DEL ARTICULO:

AUTOR (ES):

AÑO:

CATEGORIA:

INSTITUCION:

Cita:

CATEGORIA	CRITERIOS
Temática(s)	
Problema	
Antecedentes	
Disciplinas	
Enfoque teórico autores	
Teorías explícitas	
Enfoque metodológico	
Instrumentos aplicados	
Resultados	
Aportes	
Pertinencia	

Ilustración 43. Instrumento para lectura analítica

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS MAESTRÍA EN ESTUDIOS ARTÍSTICOS FACULTAD DE ARTES ASAB			
Recurso Metodológico para Ejercicio de Análisis Relacional de Proyectos de Investigación Adscritos a la Línea de Estudios Críticos de Las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades			
Proyecto de investigación-creación: Corporrelatos del Yo docente: Un inventario de experiencias contenidas en el cuerpo.			
Investigador: Raimundo Villalba Labrador			
Aplicación del <i>Criterio Modos de Relación Sintiente</i> para una comprensión respecto de la condición corporal del docente en la escuela a partir de la escritura de relatos desde el cuerpo. Condición corporal a Indagar:			
Pregunta: ¿Qué concepciones, valoraciones y representaciones se evidencian del cuerpo ____ en los corporrelatos con relación a las marcas corporales?			
Propósito por alcanzar en la investigación-creación: Comprender la correspondencia entre los modos de relación sintiente del docente en su entorno escolar y las marcas en su cuerpo.			
Corporrelatos:			
Marcas corporales identificadas desde el sentir físico y emocional (Autoobservación):			
DINAMICAS DE CONCEPCIONES:	DE	DINAMICAS DE VALORACIONES:	DINAMICAS DE REPRESENTACIONES:
Concepciones, lo que la gente, l@s investigador@res o l@s autor@s dicen en el ámbito indagado, ideas, creencias, imaginarios, comentarios, etc.		Que se manifiestan en comportamientos, conductas, actuaciones, acciones, interacciones, intercambios del sentir, sentimientos, emociones, inter - sensibilidades e intercorporeidades,	Imágenes de todo tipo, ámbitos sonoros, musicales, danzas, manifestaciones poéticas o prosaicas, maneras del vestir, disposición y cultura material...
RESPECTO A "-----"		EN RELACIÓN CON " ____ "	DONDE SE REPRESENTA " ____ "

Ilustración 44. Cuadro analítico modos de relación sintiente

Muestra del Análisis Modos de Relación Sintiente a los Corporrelatos del Cuerpo Silenciado

Muestra del Análisis Modos de Relación Sintiente a los Corporrelatos del Cuerpo Silenciado

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS MAESTRÍA EN ESTUDIOS ARTÍSTICOS FACULTAD DE ARTES ASAB		
Recurso Metodológico para el ejercicio de Análisis Relacional de Proyectos de Investigación Adscritos a la Línea de Estudios Críticos de Las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades.		
Proyecto de investigación-creación: Corporrelatos del Yo docente: Un inventario de experiencias contenidas en el cuerpo.		
Investigador: Raimundo Villalba Labrador		
Aplicación del criterio de <i>modos de relación sintiente</i> para una comprensión respecto de la condición corporal del docente en la escuela a partir de la escritura de relatos desde el cuerpo.		
Condición corporal a Indagar: Cuerpo Silenciado		
Preguntas: ¿Qué concepciones, valoraciones y representaciones se evidencian en la condición de Cuerpo Silenciado con relación a las marcas?		
¿Qué sentidos, significados y percepciones se extraen del análisis de los corporrelatos con relación al docente y su condición corporal en la escuela?		
Propósito por alcanzar en la investigación-creación: Comprender la correspondencia entre los modos de relación sintiente del docente en su entorno escolar y las marcas en su cuerpo.		
Categoría: Cuerpo Silenciado		
Relatos: 17 y 18.		
Marcas identificadas a través de la autoobservación desde el sentir y la herramienta analítica de la recurrencia: Miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión. Encarnación de la concepción heterosexual que reproduce la escuela. El silencio.		
DINAMICAS DE CONCEPCIONES:	DINAMICAS DE VALORACIONES:	DINAMICAS DE REPRESENTACIONES:
Concepciones, lo que la gente, l@s investigador@res o l@s autor@s dicen en el ámbito indagado: ideas, creencias, imaginarios, comentarios, opiniones, etc.	Que se manifiestan en comportamientos, conductas, actuaciones, acciones, interacciones, intercambios del sentir, sentimientos, emociones, inter - sensibilidades e intercorporeidades.	Imágenes de todo tipo: ámbitos sonoros, musicales, danzas, manifestaciones poéticas o prosaicas, maneras del vestir, disposición, cultura material...
Respecto a:	En relación con:	Donde se representa:
Desde que empezó a laborar, no le había contado a alguien del espacio escolar que compartía su vida con una persona de su mismo género. Nunca expresó que amaba a alguien con su misma estructura corporal. <i>(género como intimidad)</i>	En las mañanas, mientras todos tomaban tinto y dialogaban sobre sus vidas familiares, se mantenía en silencio, escuchando a los otros. <i>(El silencio como conducta para relacionarse entre las estructuras heterosexuales).</i>	Desde que empezó a laborar, no le había contado a alguien del espacio escolar que compartía su vida con una persona de su mismo género. Nunca expresó que amaba a alguien con su misma estructura corporal. <i>(género como intimidad)</i>
Su vida íntima no la narraba y en las mañanas, mientras todos tomaban tinto y dialogaban sobre sus vidas familiares, se mantenía en silencio, escuchando a los otros. <i>(Intimidad como secreto)</i>	En sus sombras habita el miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión. <i>El miedo como sentimiento de la homosexualidad.</i>	Su vida íntima no la narraba y en las mañanas, mientras todos tomaban tinto y dialogaban sobre sus vidas familiares, se mantenía en silencio, escuchando a los otros. <i>(Intimidad como secreto)</i>
	En su infancia y adolescencia habitó la escuela bajo la burla de sus compañeros que no entendían su forma de caminar, mover las manos, mover la cabeza, su	

Ilustración 45. Muestra del Análisis Modos de Relación Sintiente a los Corporrelatos del Cuerpo Silenciado

<p>Para todos, vivía en la soltería, suponiendo que, esperaba el ser querido que completara su vida. <i>(negación de su pareja)</i> <i>(la homosexualidad como secreto)</i></p> <p>Le preguntaban una y otra vez, cuando tendrá a alguien que le acompañe, cuando se le conocerá la pinta... y otras cuestiones que acontecen entre la «normalidad» de una vida heterosexual.</p> <p><i>Normalidad de la vida heterosexual y familiar)</i> <i>El proyecto heterosexual y familiar como público y normal)</i></p> <p>Miedo a la etiqueta, el señalamiento y a exclusión.</p> <p>Nació en un mundo dualista en donde lo diferente es excluido y con ello la agresión hacia quienes construyen otras corporalidades.</p> <p><i>(las corporalidades diferentes a la heterosexualidad normalizada es excluida)</i></p> <p>Miedo a la etiqueta, el señalamiento y a exclusión al exponer la homosexualidad ante lo público (heterosexualidad), por eso, es preferible el silencio, tras sentirse un cuerpo diferente.</p>	<p>voz, su forma de vestir y su curiosa delgadez muscular.</p> <p><i>(contraste corporal con el régimen heterosexual falocéntrica)</i> <i>(El cuerpo homosexual es un cuerpo abyecto)</i></p> <p>En consecuencia, habitó la infancia y la adolescencia desde el silencio y desde el silencio aprendió habitar espacios como la escuela.</p> <p><i>(El silencio como modo de relación con la condición de homosexualidad).</i></p> <p>Entonces, acontece de vez en cuando la burla, la risa, los susurros y, en ocasiones, la agresión.</p> <p><i>(Cuerpo homosexual, cuerpo abyecto)</i></p> <p>Y aunque trata de silenciar, su cuerpo lo delata, es imposible callarlo.</p> <p><i>(contrariedad entre lo que concibe y su corporeidad: actuar – ser)</i></p> <p>En su tono de voz, movimientos del cuerpo, en su forma de vestir, en sus palabras, en los actos de creación y en ese cuidado por sí mismo y los otros, aparece el ser.</p> <p><i>(resistencia desde el cuerpo)</i></p> <p>La presencia toma fuerza; se manifiesta como sujeto político con voz y cuerpo de docente. Y empieza a construir la confianza y la credibilidad que la sociedad les niega a los excluidos.</p> <p><i>(acción política: el cuerpo homosexual en contraste con el cuerpo heterosexual falocéntrico)</i> <i>Tensión entre el cuerpo abyecto (homosexual) y el cuerpo ideal (heterosexual).</i></p>	<p>Para todos, vivía en la soltería, suponiendo que, esperaba el ser querido que completara su vida. <i>(negación de su pareja)</i> <i>(la homosexualidad como secreto)</i></p> <p>Le preguntaban una y otra vez, cuando tendrá a alguien que le acompañe, cuando se le conocerá la pinta... y otras cuestiones que acontecen entre la «normalidad» de una vida heterosexual.</p> <p><i>Normalidad de la vida heterosexual y familiar)</i> <i>El proyecto heterosexual y familiar como público y normal)</i></p> <p>Miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión.</p> <p>Nació en un mundo dualista en donde lo diferente es excluido y con ello la agresión hacia quienes construyen otras corporalidades.</p> <p><i>(las corporalidades diferentes a la heterosexualidad normalizada es excluida)</i></p> <p>Miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión al exponer la homosexualidad ante lo público (heterosexualidad), por eso, es preferible el silencio, tras sentirse un cuerpo diferente.</p>
---	---	---

<p>Desde que empezó a laborar, no le había contado a alguien del espacio escolar que compartía su vida con una persona de su mismo género. Nunca expresó que amaba a alguien con su misma estructura corporal.</p> <p><i>(género como intimidad)</i></p> <p>Su vida íntima no la narra y en las mañanas, mientras todos tomaban tinto y dialogaban sobre sus vidas familiares, se mantenía en silencio, escuchando a los otros.</p> <p><i>(intimidad como secreto)</i></p> <p>Para todos, vivía en la soltería, suponiendo que, esperaba el ser querido que completara su vida.</p> <p><i>(negación de su pareja)</i> <i>(la homosexualidad como secreto)</i></p> <p>Le preguntaban una y otra vez, cuando tendrá a alguien que le acompañe, cuando se le conocerá la pinta... y otras cuestiones que acontecen entre la «normalidad» de una vida heterosexual.</p> <p><i>Normalidad de la vida heterosexual y familiar)</i> <i>El proyecto heterosexual y familiar como público y normal)</i></p> <p>Miedo a la etiqueta, el señalamiento y a exclusión.</p> <p>Nació en un mundo dualista en donde lo diferente es excluido y con ello la agresión hacia quienes construyen otras corporalidades.</p> <p><i>(las corporalidades diferentes a la heterosexualidad normalizada es excluida)</i></p> <p>Miedo a la etiqueta, el señalamiento y a exclusión al exponer la homosexualidad ante lo público (heterosexualidad), por eso, es preferible el silencio, tras sentirse un cuerpo diferente.</p>	<p>En las mañanas, mientras todos tomaban tinto y dialogaban sobre sus vidas familiares, se mantenía en silencio, escuchando a los otros.</p> <p><i>(El silencio como conducta para relacionarse entre las estructuras heterosexuales).</i></p> <p>En sus sombras habita el miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión.</p> <p><i>El miedo como sentimiento de la homosexualidad.</i></p> <p>En su infancia y adolescencia habitó la escuela bajo la burla de sus compañeros que no entendían su forma de caminar, mover las manos, mover la cabeza, su voz, su forma de vestir y su curiosa delgadez muscular.</p> <p><i>(contraste corporal con el régimen heterosexual falocéntrica)</i> <i>(El cuerpo homosexual es un cuerpo abyecto)</i></p> <p>En consecuencia, habitó la infancia y la adolescencia desde el silencio y desde el silencio aprendió habitar espacios como la escuela.</p> <p><i>(El silencio como modo de relación con la condición de homosexualidad).</i></p> <p>Entonces, acontece de vez en cuando la burla, la risa, los susurros y, en ocasiones, la agresión.</p> <p><i>(Cuerpo homosexual, cuerpo abyecto)</i></p> <p>Y aunque trata de silenciar, su cuerpo lo delata, es imposible callarlo.</p> <p><i>(contrariedad entre lo que concibe y su corporeidad: actuar – ser)</i></p> <p>En su tono de voz, movimientos del cuerpo, en su forma de vestir, en sus palabras, en los actos de creación y en ese cuidado por sí mismo y los otros, aparece el ser.</p> <p><i>(resistencia desde el cuerpo)</i></p> <p>La presencia toma fuerza; se manifiesta como sujeto político con voz y cuerpo de docente. Y empieza a construir la confianza y la credibilidad que la sociedad les niega a los excluidos.</p> <p><i>(acción política: el cuerpo homosexual en contraste con el cuerpo heterosexual falocéntrico)</i></p>	<p>Para todos, vivía en la soltería, suponiendo que esperaba el ser querido que le completara su vida.</p> <p><i>La heterosexualidad y la familia como normalidad en la escuela, como normalidad en la escuela.</i></p> <p>Normalidad de la vida heterosexual representada y vivida por los otros maestros.</p> <p><i>(representación encarnada de la heterosexualidad – familia en los maestros)</i></p> <p>Y aunque hace con gusto y compromiso la profesión que había soñado desde su niñez, en sus sombras habita el miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión.</p> <p><i>(Representación encarnada del cuerpo diferente como cuerpo excluido de la estructura heterosexual)</i></p> <p>Pero por más que trata de silenciar, su cuerpo lo delata, es imposible callarlo, hay una estesis en su corporalidad que dialoga con su vida y su trabajo. En su tono de voz, movimientos del cuerpo, en su forma de vestir, en sus palabras, en los actos de creación y en ese cuidado por sí mismo y los otros, aparece el ser.</p> <p><i>(Otras representaciones de cuerpo masculino diferente a la estructura heterosexual)</i></p> <p>Tensión entre el cuerpo abyecto (homosexual) y el cuerpo ideal (heterosexual).</p>
---	---	--

<p>Esta es la tensión social en la que siempre me he encontrado. <i>(cuerpo homosexual es un cuerpo en tensión en la estructura heterosexual)</i></p> <p>¿Por qué la etiqueta gay y en tono de burla? <i>(La etiqueta homosexual como cuerpo abyecto en la estructura heterosexual)</i></p> <p>La escuela aún no está preparada para ver matices en los cuerpos porque la sociedad aún sigue ciega a las realidades corporales. <i>(La escuela reproduce el régimen biopolítico heterosexual desconociendo otras posibilidades).</i></p> <p><i>(El docente también está ciego a su propia realidad corporal).</i></p> <p>Al mismo tiempo, la tristeza de sentir pena ante la imposibilidad para dibujar con técnica masculina formas gruesas, más azules, más fuertes, más ortodoxas, más repetitivas, más estáticas, más oscuras...con el cuerpo. <i>(Invisibilidad de la corporeidad homosexual en la escuela)</i></p> <p><i>(reproducir la estructura heterosexual masculina en la escuela)</i></p>	<p>Otra vez llegué indignado a casa. No a causa de los otros sino mía: Aún no soy capaz de gritar. <i>(silencio incorporado de su homosexualidad que genera indignación con sí mismo)</i></p> <p>me molestó la burla <i>(la etiqueta social lo afecta alimentando el miedo a la exclusión)</i></p> <p>No dije nada, salí del cuarto como si no hubiera escuchado nada. <i>(incorporación del silencio como modo de relación)</i></p> <p>Mientras me dirigía a la ruta, me molesté conmigo mismo por haber callado, por no haber hecho nada. <i>(molestia por mantener el silencio como modo de relación)</i></p> <p><i>(Necesidad de romper el silencio como modo de relación con su homosexualidad en su entorno escolar)</i></p> <p>Por más que trato de actuar lo más azul posible, algo fluye, algo rosa se colorea en mí. <i>(Deseo por la corporeidad heterosexual masculina)</i></p> <p><i>(tensión entre la corporeidad heterosexual masculina y la homosexual)</i></p> <p>Hubiera deseado devolverme y hacer un acto pedagógico de exigencia de respeto pero terminé haciendo lo que hacía desde niño, salir en silencio, dramatizando no darle importancia. <i>(Necesidad de romper el silencio como modo de relación con su homosexualidad desde el lugar docente, como acto pedagógico, pero el silencio funciona como modo de relación desde la infancia)</i></p> <p>Al mismo tiempo, la tristeza de sentir pena ante la imposibilidad para dibujar con técnica masculina formas gruesas, más azules, más fuertes, más ortodoxas, más repetitivas, más estáticas, más oscuras...con el cuerpo. <i>(La tristeza como emoción de su condición de género)</i></p> <p><i>(Incorporar roles comportamiento masculina en su corporeidad)</i></p>	<p>¡profe regay!, perdón, ¡Ray! <i>(Representación de cuerpos "anormales" de la masculinidad heterosexual que se etiquetan como gay)</i></p> <p>¿Por qué la etiqueta gay y en tono de burla? <i>(El cuerpo gay es una representación subvalorada de la heterosexual masculina. Comúnmente la palabra gay, casi siempre es acompañada de la risa o la burla)</i></p> <p>...la tristeza de sentir pena ante la imposibilidad para dibujar con técnica masculina formas gruesas, más azules, más fuertes, más ortodoxas, más repetitivas, más estáticas, más oscuras...con el cuerpo. Por más que trato de actuar lo más azul posible, algo fluye, algo rosa se colorea en mí. <i>(Heterosexualidad masculina machista encarnada en el docente)</i></p>
--	---	--

INTERPRETACIONES COMPARADAS DE LAS TRES DINAMICAS, MODOS DE RELACIÓN SINTIENTE RESPECTO AL "CUERPO SILENCIADO"		
<p>Marcas corporales evidenciadas en el docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión. Encarnación de la concepción biopolítica del género heterosexual que reproduce la escuela. <p>Elaboración conceptual:</p> <p>El docente tiene encarnado la concepción biopolítica del género heterosexual que reproduce la escuela. De estas experiencias, el miedo a la etiqueta, el señalamiento y la exclusión por los cuerpos diferentes es una marca incorporada que conlleva al maestro a refugiarse en la invisibilidad y el silencio como modo de relación en la estructura heterosexual – falocéntrica normalizada que define las relaciones sensibles, cotidianas y corporales en la escuela. De esta manera, el docente concibe la homosexualidad como una condición privada, secreta y no publica en el espacio escolar, que excluye en los diálogos cotidianos con sus pares académicos y compañeros de profesión.</p> <p>Por lo tanto, las concepciones heterosexuales actúan como dispositivo de negación de la homosexualidad en la corporeidad del docente, dando prioridad a la concepción de la heterosexualidad como cuerpo ideal del entorno escolar.</p>	<p>Marcas corporales evidenciadas en el docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Encarnación biopolítica del género heterosexual. La etiqueta gay. <p>Elaboración conceptual:</p> <p>Encarnación biopolítica del género heterosexual que reproduce la escuela el docente la manifiesta en dinámicas de valoración basadas en el silencio, el miedo, la tristeza y la incorporación de roles de comportamiento masculino para silenciar gestos repartido sensiblemente al rol femenino.</p> <p>El miedo, como sentimiento de la homosexualidad, es una marca adquirida al vivir experiencias de burla, agresión y etiquetación de gay como cuerpo abyecto a la estructura heterosexual masculina. De esta manera, adopta el silencio y la adopción de roles masculinos como modo de relación con la condición de homosexualidad en los discursos cotidianos entre docentes en el espacio escolar.</p> <p>Por lo anterior, se evidencia una desigualdad en las condiciones de participación del docente con relación a los discursos que se promueven entre los docentes. Silenciar es el acto de negación de su voz en el espacio público escolar. Él docente así mismo se excluye, sus concepciones sobre la homosexualidad en un contexto de promoción heterosexual actúa como un dispositivo de autocensura de su condición íntima y de expresar otras formas de vivir en pareja diferentes a las establecidas.</p> <p>Esta forma de relación cuestiona al docente, teniendo la necesidad de transformarla desde su hacer pedagógico. Necesidad de romper el silencio como modo de relación con su homosexualidad desde el lugar docente, como acto pedagógico, pero el silencio funciona como modo de relación desde la infancia). Su presencia corporal no verbal</p>	<p>Marcas corporales evidenciadas en el docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Representación encarnada de la heterosexualidad masculina. Etiqueta gay: masculinidad diferente. <p>Elaboración conceptual:</p> <p>Los maestros encarnan la heterosexualidad y la familia como modos de relaciones normales en el entorno escolar y reproducen estas representaciones a través de sus propios cuerpos y relaciones. En esta estructura, las representaciones de cuerpos "anormales" de la masculinidad heterosexual se etiquetan como gay como una representación subvalorada de la heterosexual masculina. Comúnmente, la palabra gay, es acompañada de la risa o la burla. Por lo anterior, El docente siente miedo a la exclusión al representarse a sí mismo como cuerpo diferente del prototipo masculino promovido en el entorno escolar. En respuesta, el docente trata de invisibilizar su representación diferente, encarnando y reproduciendo representaciones heterosexuales masculinas; evidenciándose la tensión entre el deseo de una representación heterosexual masculina y su corporeidad vivida en la etiqueta gay.</p>

	<p>(gestos, movimientos, forma de vestir, textura corporal, tono de voz...) se manifiesta como un acto de resistencia en la permanencia de otros tipos de corporeidades en la escuela se manifiesta como sujeto político con voz y cuerpo de docente. Y empieza a construir la confianza y la credibilidad que la sociedad les niega a los excluidos.</p>	
<p>Se toman como bases para el análisis los corporrelatos: Escritura de relatos cortos desde el cuerpo organizados en 5 dimensiones de la experiencia del docente: cuerpo vulnerable, cuerpo silenciado, cuerpo patológico, cuerpo creativo</p>		
<p>Nombre y datos de los evaluadores: Raimundo Villalba y equipo de la Línea de investigación Estudios Críticos de Las Corporeidades, las Sensibilidades y las Performatividades.</p>		