

Exploring Artists' identities as EFL teachers: A new perspective on TEFL.

Vanessa Andrea Reina Moreno

Nohora Patricia Moreno García

Asesora de tesis

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades.

Departamento de lenguas.

Maestría en enseñanza de lenguas extranjeras.

2025

Abstract

This qualitative research is carried out as part of the requirements for obtaining a Master's degree in teaching foreign Languages at the Universidad Pedagógica Nacional. The study aimed to explore how artists teaching English as a foreign language (AEFLT), give sense of their professional identities through their narratives. Given the complex nature of this phenomenon, a hermeneutic-narrative approach was used. This study was conducted with four artists, who currently work as EFL teachers in bilingual programs across different educational contexts in Bogotá, Colombia.

Key words: Identities, narrative identities, Artist as English Foreign Language Teachers (AEFLT), English as Foreign Language Teacher (EFLT), Teachers' Professional Identities (TPI).

Resumen

Esta investigación cualitativa se lleva a cabo como parte de los requisitos para obtener una maestría en enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Pedagógica Nacional. El estudio tuvo como objetivo explorar cómo los artistas que enseñan inglés como lengua extranjera (AEFLT) dan sentido a sus identidades profesionales a través de sus narrativas. Dada la naturaleza compleja de este fenómeno, se utilizó un enfoque hermenéutico narrativo. Este estudio se llevó a cabo con cuatro artistas que actualmente trabajan como profesores de inglés como lengua extranjera en programas bilingües en diferentes contextos educativos en Bogotá, Colombia.

Palabras clave: Identities, narrative identities, Artist as English Foreign Language Teachers (AEFLT), English as Foreign Language Teacher (EFLT), Teachers' Professional Identities (TPI).

A mi madre por su infinita paciencia y apoyo

A mi hermana por ser ese pilar de vida

A las amigas que nunca faltaron

A mi pareja por creer siempre en lo que hago

Gracias.

Y a todos los artistas que enseñan inglés

No están solos.

Content table

Introduction	6
Chapter I. The Problem	8
1.2 Statement of the Problem	10
1.3 Rationale	12
1.4 Researcher positionality	14
1.5 Research Question	16
1.6 Research Objectives	17
Chapter II. Theoretical framework	17
2.1 State of the Art	18
2.1.1 About teachers' professional identities.....	20
2.1.2 International research on EFL teachers' identities	23
2.1.3 Latin America and Colombian perspectives on EFL teachers' professional identities.	25
2.1.4 International and national research on artists, artists as art teachers, and AEFLT's identities.	29
2.2 Conceptual Framework	38
2.2.1 What is known about identities.	40
2.2.2 What is known about narrative identities.	46
2.3 Gaps in literature and contributions of this study	51
Chapter III. Methodological design	54
3.1 Narrative Hermeneutic Approach	56
3.2 Context and Participants	61
3.3 Data Collection Techniques	67
3.3.1 Narrative survey.	68
3.3.2 Narrative interviews.....	71
Chapter IV. Data analysis and discussion	76
Part I.	79
4.1.1 “A veces soy artista, a veces soy profe, a veces soy la artista profe”: Artistic and educational trajectories of AEFLT's	79
4.1.2 “¿Será que sí lo estoy haciendo bien?”: Early experiences and tensions in the ELT field.	86
4.1.3 “Conectar los dos hemisferios del cerebro. Dos lenguajes como un todo”: Methodological negotiations and aesthetic integration.	96
4.1.4 “Es como preparar un concierto de Jazz “ Symbolic and metaphorical representations through which participants express and reinterpret their professional identity.	105

Part II	123
4.2.1 Representations, Constructions, and Negotiations	123
4.2.1.1 Identity representations: narrative as a way of making oneself present	123
4.2.1.2 Identity constructions: an unfinished canvas	125
4.2.1.3 Identity negotiations: a dialogue in movement.....	128
4.2.2 Discussion	131
4.2.2.1 Identity as representation: performativity, metaphors, and legitimacy.	131
4.2.2.2 Identity as construction: hermeneutics, time, and project.	132
4.2.2.3 Identity as negotiation: institutional, relational, and ethical tensions.	133
4.2.2.4 The pedagogy of sensitivity: an emerging contribution	134
4.2.2.5 The identity “third space”: translation, mediation, and possibility	134
4.2.2.6. Identity as creative becoming.....	135
Chapter V. Conclusions and further research	135
5.1 General conclusions	135
5.2 Contributions	138
5.3 Limitations	139
5.4 Further research	140
References	141
Glossary of key terms and acronyms	147
Appendices	149
Appendix 1: Narrative survey (Final version after piloting)	149
Appendix 2: Narrative interview (Final version after piloting)	151
Appendix 3: Consent form	152
Appendix 4. Narrative questionnaire (Before piloting)	153
Appendix 5. Narrative Interview (Before piloting)	156
Appendix 6: Narrative Survey answers	160
Appendix 7: Lorena’s interview transcription	167
Appendix 8: Nicolás’ interview transcription	193
Appendix 9: Katy’s interview transcription	210

Introduction

The presence of English in global culture has evolved not only through academic and economic systems, but also through the influence of the arts. Music, film, fashion, and diverse artistic expressions have served as channels through which the language crosses borders and becomes part of everyday life. In Colombia, this cultural movement converges with national language policies that, for several decades now, have sought to strengthen English proficiency across educational levels. These initiatives have opened the door to new professional profiles in English teaching, including artists who step into classrooms bringing creative experience rather than traditional pedagogical training.

This relatively recent phenomenon raises questions that go beyond methodology. When artists become English teachers, their professional identity is reshaped in the tension between two fields that operate with different goals, values, and forms of recognition. What does it mean to teach a language from an artistic background? How is legitimacy negotiated in the school system? And, perhaps most importantly, how do these teachers understand themselves within such a hybrid role?

This study explores these questions through the stories of four artists who currently teach English in Bogotá. Their narratives offer a close look at how they define and redefine their identities in the midst of institutional expectations, personal histories, and creative impulses. By listening to their experiences, this work seeks to make visible a reality that has received little attention in the local academic context, and to broaden the conversation about what it means to be an English teacher today.

This research is organized into five chapters. Chapter one presents the research context and the guiding question. Chapter two reviews the relevant literature and outlines the theoretical framework that supports the study. Chapter three explains the methodological design and procedures followed during the research process. Chapter four reports and discusses the findings derived from data analysis. Finally, Chapter five provides the conclusions and offers further reflections and implications stemming from the study.

Chapter I. The Problem

This chapter outlines the core elements that support this research. It presents the background, justification, statement of the problem, research question, and objectives. The study is framed within the hermeneutic-narrative inquiry approach, situated in Bogotá, Colombia, and draws on the lived experiences of four artists who currently teach English as a foreign language (EFL) in different educational contexts.

1.1 Research context

Since the arts are central to this study, it is relevant to mention their role in the expansion of English as a global language. English, as a lingua franca, has transcended borders not only through formal education or business, but also through artistic expression. The global spread of the English language has been significantly shaped by cultural industries such as music, cinema, fashion, and the visual and performing arts. These forms of art have played a critical role in mediating the language and embedding within global culture.

In Colombia, the teaching of English has been a central component of the government's educational policies for decades. From the implementation of the English Syllabus (1982) and the General Education Law (1994) to the Plan Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004–2019) and the current Plan Nacional de Inglés (PNI, 2015–2025)¹

¹ The *Programa Nacional de Bilingüismo* (PNB) 2004-2019, defines strategies for producing citizens capable of communicating in English as a privileged means of strengthening participation in the global economy and the country's cultural openness. For its part, the *Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras* (PFDCLE) 2010-2014 aims to strengthen the English communication skills of teachers and students in order to incorporate them into the knowledge economy: (Knowledge capital: ways, methods of addressing and solving problems. Responds to “know who and know how”) (MEN, 2012). Likewise, Law 1651 of 2013 (amendment to General Education Law 115) sought to make Colombia the most educated country with the highest level of English proficiency in South America by 2025, through the *Colombia Very Well* program for 2015-2025, which aims to help students in the education system achieve effective communication in English in order to promote

language policies have aimed to improve English proficiency and integrate the country into international dynamics of competitiveness and communication (MEN, n.d; Valencia, 2006; Le Gal, 2018). The PNI particularly emphasizes the development of communicative competence and intercultural understanding, recognizing that language is not merely a system of grammar and vocabulary, but a tool for connection across cultures. As a result, the implementation of these policies has opened new possibilities and raised challenges for the profile of the EFL teacher in Colombia.

One phenomenon that has emerged from these policy initiatives is the inclusion of professionals from diverse disciplinary backgrounds, including those in the arts, within the field of English language teaching. Educational programs such as FONIÑEZ² and Jornada Escolar Complementaria (JEC)³ have hired individuals with high English communicative proficiency, often without formal pedagogical or linguistic training, to deliver English instruction through artistic or creative methodologies. Subsequently, around 2018, I was

academic and labor mobility (MEN, 2016). If you would like to know more: <https://es.slideshare.net/ssantiagobetancur/colombia-very-well#3>

² The purpose of *Fondo para la Atención Integral de la Niñez y Jornada Escolar Complementaria* (FONIÑEZ) law fund is to provide programs and services through the Family Compensation Funds for the line of Comprehensive Care for Early Childhood and the Complementary School Day. In order to carry out this, the family compensation funds have the parafiscal contributions of 4% of the employers' payroll plus the contributions made by the voluntary affiliates for their financing.

³ The Complementary School Day is a retention strategy within the educational system aimed at students in public institutions, implemented throughout the academic year during the opposite schedule to regular school hours. Its purpose is to create learning opportunities both inside and outside educational institutions (MEN, 2009) through various modalities such as artistic and cultural education, environmental education, sports schools, science and technology, the National Reading Plan, and bilingualism. Overall, it seeks to foster the holistic development of children and young people—encompassing their physical, cognitive, social, and emotional dimensions—by incorporating learning environments that go beyond the traditional school setting. (MEN, 2014 & 2009)

hired into one of these programs as an artist with an intermediate-high level of English proficiency according to the MCER framework to work as an Artist-English teacher.

In this context, a growing number of artists-teachers or Artists Teaching English as a Foreign Language (AEFLTs) have taken on teaching roles in public schools (as in JEC programs), private institutions (as English bilingual-schools) and other educative scenarios. These professionals approach language education from a different disciplinary origin, often bringing artistic sensibilities and creative frameworks into the EFL classroom. This opens questions about identity, professional legitimacy, transdisciplinarity, and the intersection between personal and professional dimensions.

Despite the increasing participation of AEFLTs in Colombian educative contexts, little is known about their own experiences and their professional identities. Understanding how artist that teach EFL assume their professional identity can shed light on broader discussions about legitimacy, pedagogical practice, and alternative approaches to language education in Colombia.

1.2 Statement of the Problem

In recent years, educational programs in Colombia have increasingly incorporated professionals from the arts into English teaching roles, often under the umbrella of government or semi-government programs such as JEC and other academic scenarios or educational initiatives. These teachers, though skilled in their own artistic fields, usually lack formal training as English language teachers, are expected to align their teaching with the goals of national policies.

My own experience as a visual artist and English teacher in such programs has exposed a complex landscape of contradictions and identity negotiations. This experience

gave rise to a series of questions that are at the heart of this research: How do these professionals make sense of their professional identity? How do they reconcile their artistic background with the expectations of English teaching? What strategies do they use to adapt, resist, or innovate in EFL teaching? While I do not intend to answer all of these questions, I strongly believe they provide some insight into the challenges of becoming an English teacher as an artist.

The literature on teacher identity suggests that professional identity is not fixed but shaped by individual histories, institutional discourses, and socio-cultural dynamics (Barkhuizen, G., 2016; Norton, 2013). However, the particular case of AEFLTs remains underexplored. Therefore, this study seeks to explore the narratives of four artists currently teaching English in Bogotá to better understand how they construct their professional identity through their narratives; What stories, experiences, challenges, and limitations do they face that define them as professionals in such a unique field? The study aims to illuminate an underexplored educational reality and reflect on the transdisciplinary nature of contemporary language teaching.

In particular, this study focuses on the narratives of four artists currently teaching EFL in Bogotá. Through their personal accounts, the research explores how their narratives shape their perception of themselves as teachers, and ultimately, constitutes their professional identities. While some may lack formal training in EFL pedagogy, they often bring with them a wealth of creative knowledge, experiential learning, and innovative methodologies. However, their professional identities, shaped by both artistic and EFL educational experiences, are not recognized.

This situation reveals a significant tension: although artists are increasingly involved in teaching English as a foreign language, bringing creative knowledge, transdisciplinary perspectives, and pedagogical innovation to these classrooms, their professional identity remains unrecognized and insufficiently understood within the education system. This lack of recognition poses challenges not only in terms of their institutional positioning, but also in terms of how they perceive themselves as legitimate educators. The gap between the expectations imposed by educational policies and the complexity of their dual identity as artists and English teachers underscores the need to critically examine their lived experiences, giving visibility to the struggles and aspirations that shape who they are and who they are becoming as professionals.

1.3 Rationale

This research stems from personal and professional reflections on the intersection of English as a Foreign Language Teaching (EFLT) and the arts, within the context of transdisciplinary education in Bogotá, Colombia. My experience as an artist involved in EFL teaching in official schools, under the framework of the Jornada Escolar Complementaria (JEC), and later as an artist teaching English in the UPN (Universidad Pedagógica Nacional) has unveiled significant questions regarding teaching practices, teacher identity, and the dynamics of transdisciplinary teaching of EFL and the arts.

The teaching of English as a foreign language (EFL) has undergone significant evolution in recent decades, particularly in multilingual and multicultural contexts. In Colombia, the integration of the arts into EFL teaching has opened up new educational possibilities, while also raising important questions regarding identity, legitimacy, and professional training. It represents an emerging field of practice that intersects with national

policy goals, transdisciplinary teaching, and teacher identity. This research is justified by the need to explore the professional identity construction of AEFLTs and understand the complex dynamics that emerge when artists take on the role of English language teachers.

This qualitative work, with a hermeneutic-narrative approach, aims to explore these dynamics through the personal experiences of artists like me who have participated in EFL teaching. The investigation delves into how their artistic background intersects with and impacts in their negotiation and construction of their professional identities, initiating a dialogue about the implications of transdisciplinary EFL teaching, shedding light on an underexplored aspect of language education in Colombia. Therefore, this study contributes to the scarce literature on non-traditional and transdisciplinary language teachers in Colombia, especially those from artistic backgrounds, and it provides insights into the role of identity in shaping teaching practices and professional development in EFL contexts. It responds to a gap in research on how artists experience their roles as English teachers, and how their backgrounds influence their self-perception, pedagogical decisions, and relationships with students. As Norton (2013) argues, teacher identity plays a crucial role in shaping classroom practices and student engagement. Exploring these identities in transdisciplinary contexts is vital to expanding our understanding of language teaching beyond traditional frameworks.

Moreover, this study supports educational policy debates by presenting grounded perspectives on the real challenges and opportunities that transdisciplinary approaches entail. It contributes to educational policy and practice by providing insights into how non-traditional teachers navigate these dynamics within the Colombian EFL context, thereby highlighting the potentialities of transdisciplinary methodologies in language teaching. At

the same time, this research offers a holistic understanding of the role of AEFLT's identities in the language instruction that values multiple ways of knowing and being. Moreover, this holistic approach recognizes the dynamic interaction between teacher identity and educational outcomes, emphasizing the importance of aligning teacher identities with pedagogical goals to enhance the effectiveness of language education.

By adopting a hermeneutic-narrative inquiry approach, this research honors the voices and experiences of AEFLT's, recognizing identity as dynamic, situated, and co-constructed through experience (Clandinin & Connelly, 2000; Norton, 2013; Barkhuizen, G., 2016). This approach is particularly appropriate for understanding how individuals make sense of their professional journeys and how they position themselves within institutional, social, and cultural discourses.

1.4 Researcher positionality

To understand how artists' identities permeate their self-perceptions as language teachers, it is necessary, as I mentioned earlier, to listen carefully to their stories. Likewise, it is necessary to inquire into their positions as artists, their aesthetic influences, their creative needs, their personal motivations, their pedagogical tactics, their ideals, and their feelings in relation to art and language teaching. Where do such different areas of knowledge converge? As a researcher, I do not approach this study from a neutral or detached position. I am, myself, an artist who teaches English. My background in visual and digital arts, my work in schools and academic institutions, and my personal and professional journey deeply inform the questions I ask and the meanings I draw.

For the purpose of this paper, my previous experience determines, to some extent, this convergence. Moreover, it would be counterproductive to talk about the identity of

AEFLTs without speaking from my own voice. Thus, my own identity steers the course of this ship. My own narrative around my professional identity plays an essential role in the understanding of the conceptual framework, as well as for the analysis of the data, because just like an artistic work, my inner world emerges through this research exercise as a creative bet, which also wants to answer a research question that transits and resonates in my own being.

Therefore, dear reader, let me briefly introduce myself. I studied in a free school, which endowed me with arguments to build my own ideas, gave me reasons to believe in education, which led me to pursue a degree in the arts, and gave me the foundations to be the professional I am today. I am a visual artist, focused on the digital, the electronic, and the interactive, in the arts of time. I have worked as a teacher in public and private schools, mainly in artistic and bilingual (English) training programs, and I was recently appointed as a teacher in the language department at UPN, thanks to the bridge that, at a certain point in my history, was established between the arts and English. This convergence of roles has provoked in me -and in many of my colleagues- deep reflections on identity, legitimacy, and transformation.

The above is not a definition of my identity but a sample of who I am and from where I position myself to speak in this research, because talking about identity is not an easy task. It seems to me that the more we want to understand it, the more we delve into our own psyche, the more it seems to blur and mix with other elements that change our own perception of what we are, or who we are. I saw this in several of my colleagues when I worked in the bilingual (English) arts programs, who had similar reactions to mine and wondered about their identity. These artists coming into this type of environment were

confronted with societal expectations, but mostly their own, around what it is to be an artist, sometimes what it is to be a teacher, what it is to be an English teacher, and ultimately what it is to be an AEFLT.

I believe that most of us AEFLTs have had some kind of identity crisis. However, this should not be seen in a fatalistic sense, but on the contrary, as something exceptionally enriching. Seeing ourselves as artists in the need to converge in the teaching of languages gives us spaces to grow professionally, and this crisis allows us to throw ourselves fully into artistic experimentation and the investigative search for what today seems so confusing, to give meaning to our own identities, to who we are as AEFLT.

Consequently, I embrace the perspective of a researcher-practitioner, or as I prefer to call it, an artist-researcher EFL teacher. My narrative identity is embedded in this work, not as an object of study but as a lens through which I engage with others' stories. I recognize that our identities are not static or fully knowable, but evolving, contradictory, and always in dialogue with our contexts. This reflexive stance is not only a methodological choice but also an ethical and political one. It reflects my commitment to honor the complexity of the AEFLT experience and to contribute to a broader understanding of what it means to teach English from the margins of conventional teacher education.

1.5 Research Question

How do artists who teach English as a foreign language make sense of their professional identities through their narratives?

1.6 Research Objectives

General Objective: To explore how artists who teach English as a foreign language give sense to their professional identities through their narratives.

Specific Objectives

- To examine how AEFLTs construct meaning of their professional identity through personal narratives.
- To analyze the tensions and synergies between their roles as artists and as English teachers within institutional and sociocultural contexts.
- To interpret how their narratives contribute to broader understanding of professional identity in transdisciplinary approaches to EFL teaching in Colombia.

Chapter II. Theoretical framework

This chapter provides the conceptual and research foundations that support the present study. It is organized into two main sections. First, it addressed the literature review that situated this research within the broader field of teacher and EFL teacher identity studies, considering international, Latin American, and Colombian perspectives. After, literature regarding artists' identities and art teachers' identities is addressed, paying special attention to research on artists who teach English as a Foreign Language (AEFLTs). This review allows the identification of gaps in the literature and the contributions that this research aims to make.

Second, the conceptual framework is presented. It begins with a sociocultural and poststructuralist viewpoint on identity and concludes with the analytical framework, which clarifies how professional identities are understood and operationalized in this study. Later

the construct of narrative identity is addressed, since the study focuses on how artists teaching English as a foreign language construct, negotiate and represent their professional identities through their narratives.

2.1 State of the Art

Before beginning, it should be clarified that various search engines and databases available in the UPN university such as Scopus and Web of Science, Boolean operators in Google and Google Scholar, as well as ASTA an specialized search engine, were used to track down the literature reviewed in this section; however, only articles from 2020 to 2025 that were available on open-access websites were included in this review, taking special attention to studies conducted through state-of-the-art and narrative inquiry methodologies to better delimitate this research's focus. At the end, only the articles that met the defined criteria for this study were reviewed and analyzed. Similarly, some studies related to EFL teacher-in-training, TESOL or ESL teacher identities were not included in this review, as the problems that arise from this population differ from those in this research.

Research on teacher identity has expanded significantly in recent years, offering multiple perspectives on how educators understand themselves and their roles. Within English as a Foreign Language (EFL), these discussions have highlighted identity as a dynamic construct shaped by social interaction and expectations, institutional policies, personal histories, and pedagogical experiences. While much of this scholarship has emerged from international contexts, it provides important empirical, theoretical, and methodological foundations that can inform studies in Latin American contexts.

In Latin America, and particularly in the Colombian context, studies that address EFL teachers' identities have significantly increased in the last decade, showcasing the relevance that this topic has in the academic field. Although it seems extremely difficult to unravel the deeper meaning of what encompasses the identities of EFL teachers, scholars mostly agree on the complexity that this subject represents, and recognize that EFL teachers' identities are shaped by societal, political, academic, pedagogical, and personal experiences, but also, identities are the reflection of the tensions that occur with contextual factors, such as global ELT narratives, bilingual policies, classroom realities, social and personal expectations, and professional success. The previous suggests that identities are not only about personal choices but also about meaning and negotiating systemic constraints. The Colombian case is especially relevant for this research, given how the local context defines who can be considered an English teacher and how teachers respond to these shifting demands.

The intersection of artistic practices and education has also attracted increasing attention to the academic field. Available literature on the role of the arts in education emphasizes how creativity, aesthetic experience, and cultural perspectives shape pedagogy (Greene, M. 1995; Eisner, E. W. 2002). Yet, research specifically on art teacher identities in the local context is limited, and research on Artists who teach English as a foreign language (AEFLTs) in Bogotá is almost nonexistent, even though their presence in schools and other educational fields is growing. However, the available literature suggests that these educators navigate unique challenges and opportunities, as their artistic identities intersect with and sometimes disrupt traditional understandings of teaching or language teaching (Silva, D., 2023).

Despite these contributions, important gaps remain. Much of the literature has overlooked the narratives of AEFLTs themselves, especially in Bogotá, where public, private schools and other educational contexts create distinct conditions for identity negotiation. This study seeks to address these gaps by amplifying the voices of AEFLTs and placing their experiences within the framework of broader debates about what it means to be an English teacher in Colombia in relation to the arts, and how this field of action shapes professional life in language classrooms.

2.1.1 About teachers' professional identities

The present section starts by reviewing varied articles related to teacher professional identity (TPI) formation, which serve as a starting point for understanding more specific phenomena such as EFL Teacher Professional Identity (EFLT-PI), Artist Professional Identity (A-PI), and even more specific, Artist Teacher Identity (AT-PI) and Artist EFL Teacher Professional Identity (AEFLT-PI). Therefore, this review provides valuable insights regarding a common factor for all the following sections: Teacher Professional Identity (TPI). It is important to highlight that individually, all the reviewed articles contributed to the research field of TPI, however only the articles that specially contributed to this one, because of their innovation, methodology or their findings, were thoughtfully analyzed. The studies reviewed do not attempt to provide fixed definitions of identity; rather, they use teachers' narratives as a means to better understand what constitutes and shapes TPI in practice.

TPI is understood here as a dynamic, socially constructed sense teachers have of themselves in relation to their professional roles, practices, and contexts (Norton, 2013; Beijaard et al., 2004). Recent research emphasizes TPI as a multifaceted, negotiated, and

context-dependent construct. Deniz (2022) highlights three major influences on TPI formation: internal self-conceptions and beliefs; institutional demands and pedagogical experiences; and broader socio-cultural discourses. Similarly, Lojdová et al. (2021) argue that TPI is not a single, stabilized entity but a set of multiple identities enacted across contexts, which can converge, clash, or align over time (Schaefer & Clandinin, 2019, as cited in Lojdová, K., et al., 2021). These studies collectively portray professional identity as inherently unstable, relational, and socially dependent.

Qualitative and narrative-based studies further reveal that TPI emerges through the interaction of personal and professional dimensions. The personal dimension includes factors such as gender, emotions, political affiliations, and family experiences, while the professional dimension relates to teaching practice, curricular engagement, and interactions with students and colleagues (Lojdová, K., et al., 2021, p.129-130). Narratives enable teachers to construct identities that are co-constructed, situated, and continuously reinterpreted through social interactions (Deniz, Ü., 2022; Edwards & Burns, 2016, as cited in Deniz, Ü., 2022; Beijaard et al., 2004, as cited in Deniz, Ü., 2022). As recognized by Beijaard et al. (2004, as cited in Lojdová, K., et al., 2021), “Teacher identity is formed and reformed by the stories teachers tell and that they draw upon in their communications with others”. This aligns with Wenger’s view of identity as a process of becoming and unbecoming, where individuals reaffirm and shed aspects of themselves according to temporal experience and social relationships (Wenger, 1998, as cited in Deniz, Ü., 2022; Schaefer & Clandinin, 2019, as cited in Lojdová, K., et al., 2021).

Temporal and affective dimensions are further explored by Woolhouse (2023), who introduces hauntology (Derrida, 1994)⁴ and performativity (Butler, 1993, 2004)⁵ to understand how past experiences “haunt” present identities. Metaphorical narratives, as highlighted by Porta and De Laurentis (2020), complement these perspectives by showing how teachers use symbolic language, as journey, game, or performance, to communicate complex meanings, tensions, and aspirations embedded in their professional trajectories. Combining these approaches, narrative studies reveal that teachers’ identities are continuously re-narrated, reinterpreted, and renegotiated across time and practice.

Ultimately, the reviewed literature demonstrates that teacher professional identity is fluid, relational, and constructed through narratives, memories, social and institutional interactions, and symbolic representations. These insights provide a solid foundation for examining more specific identities, such as those of English language teachers. Importantly, they open interpretive paths for exploring AEFLTs in Colombia, highlighting their hybrid trajectories at the intersection of artistic practice, language pedagogy, and institutional expectations. The following sections expand on international and Colombian studies on

⁴Hauntology as a concept was first coined by Jacques Derrida in 1993 but was popularized by Mark Fisher in the early 2000s. The concept of hauntology establishes that the present is “haunted,” that is, influenced by the past. This past does not disappear and can come to represent futures that never came to be. Thus, the concept of hauntology refers to the permanence of ideas, ideologies, objects, or feelings that inhabited the past and act as “ghosts” in the present, evoking feelings of nostalgia, stagnation, or loss of the future.

⁵Judith Butler’s (1993, 2004) exploration of identity formation suggests that it is not innate, fixed, or organic; instead, identity is actively and constantly shaped through an individual’s “performance” of themselves. This performance encompasses all that a person articulates or executes, situated within the repetition of recognizable discourses, practices, and norms portrayed as essential and significant; as elements that “matter,” as Butler (1993, 12–13) articulates: “Performativity is not merely one action, for it constantly reiterates a norm or collection of norms . . . it hides or dissimulates the conventions it repeats . . . it is a discursive practice that enacts or generates that which it designates”

EFL teacher identity to situate AEFLTs within the broader landscape of language education.

2.1.2 International research on EFL teachers' identities

In recent years, research on the professional identity of English as a Foreign Language (EFL) teachers have grown exponentially. Following the inclusion criteria established previously, this section focuses specifically on narrative studies involving non-native EFL teachers, highlighting both common complexities and unique contextual dynamics in the field.

On international context, research on EFL teacher professional identity (EFL-TPI) is predominantly conducted in countries with significant migrant populations or where English is taught as a second or foreign language, such as China and Iran, followed by the United States, Indonesia, Turkey, and other East and Southeast Asian countries. This trend suggests a contextual relationship between the sociolinguistic characteristics of these settings and the increasing academic interest in EFL-TPI. Crucially, this validates the need for further exploration in countries like Colombia, thereby contributing to an expanding area of inquiry and opening pathways for the present study.

The vast majority of EFL-TPI literature adopts a narrative approach. This methodological choice acknowledges that identity cannot be captured through static categories or predetermined variables. Instead, by privileging teachers' voices and experiences, narrative inquiry foregrounds subjectivity as a legitimate site of knowledge production, allowing researchers to trace how identities evolve across time, are re-signified through memories, and are continuously reshaped by encounters with institutional

demands, cultural expectations, and personal aspirations. In this way, narrative research positions teachers not as passive objects of analysis but as active narrators who co-construct meaning and reveal the multiple, and sometimes contradictory, layers of their professional selves.

Similar to TPI research, EFL-TPI studies adopt a sociocultural perspective, viewing identity as multidimensional and negotiated (Norton, 2013; Beijaard et al., 2004; Barkhuizen, 2016). Specific to EFL contexts are tensions between local and global discourses of language learning, the implications of the non-native label, teacher training, and the symbolic power of English as a language of prestige and mobility. English functions both as a bridge and a barrier, promising social mobility while highlighting teachers' marginalization within native-speaker hierarchies (Neupane & Bhatt, 2023).

To navigate these tensions, narrative inquiry illuminates teachers' agency amid institutional and policy pressures. This includes acts of resistance, minor curriculum adaptations, and reformulating their professional selves to legitimize their linguistic and pedagogical resources (Yi & Meng, 2022; Gu, Liang, & Wang, 2022; Wu, 2022). For instance, in Indonesia, teachers combine local cultural values with global English discourses, producing hybrid identities that are both situated and globally oriented (Syahnaz, Ramadhani, & Dewi, 2023; Ardi et al., 2023). Ultimately, teachers negotiate roles such as manager, acculturator, or professional, demonstrating that these identities are fluid, performative, and context-dependent (Aghaei, Bavali, & Behjat, 2020).

Overall, international research demonstrates that EFL teacher identity is complex, multi-layered, and inseparable from the symbolic and socio-cultural dynamics of English.

These findings provide a solid foundation for exploring EFL-TPI in Latin America and Colombia, where hybrid figures such as Artist-EFL teachers introduce non-traditional perspectives in professional identity construction.

2.1.3 Latin America and Colombian perspectives on EFL teachers' professional identities.

The focus was placed in Latin American countries, with particular attention to Colombian research, in order to establish the conceptual and contextual foundations necessary to understand the present study. This review moves from a macro to a micro perspective, tracing regional tendencies before centering on the local context.

So far, both groups of studies (TPI and EFL-TPI) converge on a sociocultural and poststructuralist view of identity, in which identity is understood as a dynamic, socially mediated, and narratively constructed entity shaped by personal past histories, institutional contexts, and sociocultural discourses. However, research on EFL-TPI expands this perspective toward the political, linguistic, and transnational spheres, making visible how teachers' narratives intertwine with global discourses of language, power, and belonging. In other words, these studies recognize an additional layer of complexity in identity construction for EFL teachers: the English language as a symbol of global power, cultural mobility, and linguistic hierarchy.

While the propositions of studies related to TPI focus on the interaction between personal and professional spheres, hunted, context and time related, research on EFL-TPI broadens the scope of identity negotiation by highlighting the geopolitical weight of English and teachers' positioning as "non-native" speakers within the tensions between the local and the global. Therefore, it can be stated that studies on EFL-TPI broaden the

conversation on professional identity by situating it within transnational, intercultural, and often postcolonial frameworks that redefine what it means to teach, belong, and speak through English.

Latin America research in EFL teachers' identities.

Latin America's interest in researching the identities of English language teachers has also increased over the past five years; however, the number of studies remains considerably smaller compared to those conducted in global contexts. After applying inclusion criteria, only three studies met the parameters, reflecting the scarcity of research in the region. Given this, the review includes other qualitative methods beyond narrative inquiry. Discarded studies largely focused on TESOL, ESL, or pre-service EFL teachers.

Countries such as Chile, Mexico, and Ecuador have shown the greatest interest in EFL-TPI. In these contexts, teachers navigate tensions between global discourses, local realities, and personal expectations, balancing linguistic authority and cultural authenticity. Barahona and Quijanes (2020) describe Chilean teachers as “neither fish nor fowl,” reflecting ambivalence between linguistic prestige and local marginality. Despite job satisfaction, teachers feel undervalued, partly due to accountability systems and native-speaker ideologies. Nonetheless, they resist purely instrumental views of English, envisioning it as a means to contribute to students' development and society (p. 15).

Similarly, Marcial and Basurto Santos (2025) examine Mexican university teachers, showing that they redefined professional identity through integrity and ethical responsibility rather than submission (p. 197). By negotiating the ideological space of

English, they assert their values, agency, and voice. This aligns with the Chilean case, highlighting the localized construction of identity against externally imposed norms.

Basantes (2021) explores Ecuadorian teachers' identities through classroom practices, emphasizing emotional and relational dimensions. As teachers adapt teaching strategies—such as using an “Ecuadorian pitch” to reduce student anxiety—they blend global English practices with local affective and cultural expressions (p. 79–80). This demonstrates that EFL teacher identity is constructed not only ideologically but also through empathy, culturally situated interactions, and relational labor.

Across these studies, a common thread emerges: English functions as symbolic capital, a political terrain shaped by colonial legacies yet offering avenues for agency, resistance, and transformation. Teachers reclaim legitimacy and voice, re-signifying professionalism beyond compliance and efficacy (Barahona & Quijanes, 2020; Marcial & Basurto Santos, 2025).

Converging with international scholarship on EFL-TPI while offering unique perspectives from Global South contexts, these studies reveal how broader tensions of language, power, and belonging manifest locally. They influence teachers' negotiations, resistances, and professional self-conceptions. In this way, Latin American research illuminates how EFL teachers construct their identities within their sociocultural contexts, highlighting the interplay between local histories, institutional conditions, and personal trajectories.

Colombia research in EFL teachers' identities.

Considering the limited number of studies that fully met the established criteria, this review is not restricted to narrative focused research. Instead, it opens the scope to other qualitative approaches such as discourse analysis and state-of-the-art reviews to enrich the understanding of this topic. While the initial exploration yielded approximately twenty studies, several were excluded for focusing on pre-service teachers' identities or teachers' subjectivities. The following discussion examines the studies that met the thematic and methodological parameters established for this section.

This review includes narrative, discursive, critical, and reflective approaches to capture the complexity of teacher identity. Studies by Álvarez (2022), Castañeda-Trujillo & Largo-Rodríguez (2025), Ubaque-Casallas (2021, 2023), Torres-Rocha (2019), Cruz-Arcila (2020), Ovalle & González (2023), Mosquera-Pérez & Losada-Rivas (2022), and Acosta (2022) adopt sociocultural and poststructuralist perspectives, conceiving identity as relational, narrative, and in constant negotiation.

These studies converge in portraying teacher identity not as a fixed or achieved status but as an unfinished narrative, continuously rewritten amid global discourses and local realities. Teaching English in Colombia is thus a political, emotional, and epistemological act that shapes identity through critical reflection, praxis, and storytelling. Teachers construct meaning from experience, interpret practice, and co-create their professional selves through language, silences, and everyday interactions (Mosquera-Pérez & Losada-Rivas, 2022; Cruz-Arcila, 2020). Ubaque-Casallas (2021, 2023) emphasizes self-awareness and pedagogical reflection as key to identity formation, where teaching becomes an act of self-interpretation and knowledge production.

Colonial legacies, neoliberal policies, and global ELT discourses strongly influence Colombian EFL teachers' identities (Torres-Rocha, 2019; Cruz-Arcila, 2020; Ubaque-Casallas, 2021). Teachers navigate tensions between local authenticity and native-speaker authority, often inhabiting narratives of subalternity while seeking to reclaim agency. Alternative narratives of professional success, particularly in rural contexts, focus on generating meaning and dignity rather than formal certification. Similarly, Álvarez (2022) situates identity within intercultural frameworks, highlighting the negotiation of meanings across multiple cultural and linguistic repertoires, and Ovalle & González (2023) explore “imagined communities” that provide recognition and belonging.

Overall, Colombian studies reveal that EFL teacher identity is emotional, situated, and political, encompassing experiences of vulnerability and pride, anxiety and hope. Identity emerges as a tapestry of memories, aspirations, and contradictions, where teaching English is both a professional occupation and a mode of positioning oneself in the world. Teachers are depicted not merely as language transmitters but as reflective, creative, and politically conscious actors, shaping their professional selves while transforming the meaning of English teaching and learning in Colombia.

2.1.4 International and national research on artists, artists as art teachers, and AEFLT identities.

The preceding sections have established that professional teacher identity, particularly within English language teaching (EFL-TPI), is not a fixed element, but rather a canvas in constant transformation, shaped by discourse, power, and lived experience. It is, at the same time, an act of self-interpretation, where narration and critical reflection become states of understanding and meaning making. Having situated this dialogue within

both global expectations and local pedagogical practices, the discussion now opens a path toward a new inquiry: how identity is constituted when English language teaching intersects with the arts. Therefore, the following section moves from linguistic terrains toward aesthetic and creative ones, exploring international and national research on the identities of artists, art teachers, and artist-English as a Foreign Language teachers (AEFLTs).

Regarding the scope of this review, it encompasses open-access research published between 2020 and 2025 in English and Spanish. The studies referenced in this section differ in geographical location, type of art, and methodological approach. Therefore, this section does not differentiate between international, Latin American, and local studies, as in the case of EFL-TPI, but rather combines them in each section addressed. This demonstrates the significant research potential of this phenomenon, given its limited exploration in the academic field.

Research on artists' identities.

It is worth clarifying that the search for articles, research papers, or conference proceedings on this topic was particularly difficult. Although there are documents related to it, very few directly address the concept of artists' identity. Most of the excluded works focused on the perceptions of other artistic agents—such as audiences, gallerists, or managers—regarding artists' identities, or on analyses of artworks that overlooked the subjects' own narratives, or that were not available in Spanish or English. For this reason, from over three thousand articles initially found in the databases used for this process, the first screening yielded just over one hundred, of which only four met the necessary criteria to be analyzed in this section, where artists' identity is explicitly addressed.

The exploration of artists' identities has gained increasing prominence in contemporary humanities, particularly as artistic practice itself has evolved toward more reflexive, hybrid, and performative forms. Research conceptualizes identity similarly to EFL teachers' professional identity, as a process of construction and negotiation enacted and redefined through performative acts, narration, artistic creation, and social interactions. This highlights a theoretical resonance between studies on teaching and artistic practice, revealing how both domains involve self-construction, agency, and reflection.

Kohl (2021), in *Under Construction: Performing Critical Identity*, emphasizes that artists challenge essentialist notions of identity, situating it as fluid and intersectional. As she asserts, "identities are hardly one-dimensional but complex and intersectional, and are rather to be thought of as a process of identification and belonging than as a consistent essence." Artistic identity emerges within a critical and performative framework, where creation, narration, and self-positioning are inherently intertwined. Similarly, Fürst (2023) examines emerging artists, particularly novelists, showing that identity formation depends on navigating fragmented temporalities and precarious economic contexts: "the broader pattern of creative career continuation is shaped by artists' historical, cultural, and situational ability to claim artistic identities, as well as manage their trajectories and priorities in life." Identity, therefore, is both a professional claim and a moral project, sustained amid multiple social, personal, and institutional roles.

From a hermeneutic-philosophical lens, Solewski (2020) underscores the role of art as a medium for self-understanding. Drawing on Paul Ricoeur, he argues that "'selfhood' is a process that is intuitively undertaken by a human, ethically characterized and self-interpreting." Each artwork mediates between permanence and transformation, producing a

dialogue between the artist's lived experience and its symbolic expression. Solik (2023) complements this view by emphasizing participatory and interactive art practices, where identity becomes relational, distributed, and co-constructed. Contemporary art shifts the artist's role from solitary authorship to engagement with audiences and materials, highlighting the interdependence of creation, interpretation, and context.

The reviewed studies show that artistic identity is performative, hermeneutic, socially situated, and continuously negotiated. Artistic practice functions as both narrative and ethical space, where the artist actively reflects on, critiques, and reconfigures their subjectivity (Kohl, 2021; Fürst, 2023; Solewski, 2020; Solik, 2023). To create is to narrate oneself; to narrate oneself is to reinvent oneself, revealing identity as an open, unfinished work that constantly evolves through practice and reflection.

This perspective on artistic identity lays a conceptual foundation for understanding the complexities that arise when artistic subjectivities intersect with pedagogical practice. If artistic identity is performative, hermeneutic, and socially situated, the transition from artist to art teacher involves reconfiguring creative agency within educational contexts rather than a rupture of identity. The art teacher embodies a dual role: as an artist, generating meaning through aesthetic practice, and as a teacher, mediating that meaning through pedagogical interaction. This duality foregrounds questions about how artistic identity adapts, negotiates, and sometimes resists institutional and educational discourses. The following section therefore examines research on art teachers' identities, where artistry and pedagogy converge, highlighting the interplay of creative and professional selfhood in educational practice.

Research artists as art teachers' identities.

Similar to the previous section, literature on the identity of art teachers is exceptionally scarce, with only three studies meeting the inclusion parameters. The search revealed two variants in the research: the identities of art teachers and the identities of artists who are art teachers. By considering both lines of study across various methodological approaches, geographies, and artistic disciplines, this section highlights a relatively unexplored field that invites deeper academic investigation.

In the first study, Jeong (2024) conducts an auto-ethnographical inquiry into her own experience of identity transformation as an artist, teacher, and teaching artist in South Korea. Through a reflective and hermeneutic narrative, Jeong explores how sociocultural discourses and educational structures shape, constrain, and also enable identity reconstruction within the arts education field. Her work reveals that artistic and pedagogical identities are never fixed but continuously reconstructed through the interplay between personal history, social context, and creative practice. As she writes, “My identity as an artist has always been shaped by a process of constant change and reminiscence, and my identity as an educator has been influenced by past experiences that cannot be established in isolation, neither as an artist nor as an educator” This fluidity is often challenged by institutional expectations and hegemonic pedagogies, which impose ideological and political pressures on teaching practice. Jeong acknowledges that “it is important to expose the ideological interests and political forces embedded in our individual experiences of artistic activity and educational narratives.” Through analytical autoethnography and phenomenological interpretation, she situates her story within broader philosophical frameworks (Levinas, Derrida, Foucault, Bourdieu), showing that self-reflection and transgenerational dialogue with students can become means of identity reconstruction and

educational renewal. Her conclusion encapsulates this ethos: “I, as a learner and a teacher, have had a constantly changing identity that grows with my learners.”

Different from Jeong’s account that centers on inner negotiation and social critique, Bremmer, Heijnen, and Kersten (2021) approach identity formation from a pedagogical-artistic intervention, developing the concept of the “teacher as conceptual artist.” Drawing from Jorge Lucero’s pedagogical art practices, they explore how the operational modes of conceptual art can help pre-service art teachers in Amsterdam reconcile or merge their identities as artists and educators. Their three-day workshop, followed by a three-month classroom implementation, enabled participants to integrate artistic thinking into their pedagogical practice. As the authors explain, “through the modes of operation as a conceptual artist, students who mainly identified as an artist were able to integrate a teacher identity in their artist identity, but the modes of operation also gave students who withheld their artist identity from the classroom an opportunity to live their artist identity in the classroom.” The study identifies six key modes of operation: School as material, Accumulating, using proximity, co-constructing, presenting narratives, and embracing invisibility. These modes not only fostered collaboration and critical reflection but also raised ethical and practical dilemmas concerning authorship, visibility, and the documentation of learning.

In Latin American context, García-Huidobro and Ferrada (2020) examine the cultural and ethical dimensions of art teachers’ professional identities in Chile. They find that Chile’s unequal educational system marginalizes arts education, yet this marginality becomes a site for ethical engagement and cultural resistance for art teachers. The authors emphasize that the diversity of initial training and years of professional experience intersect

in meaningful ways, giving rise to multiple forms of connection between professional identity and the broader processes of cultural development. Art teachers' identities, they argue, emerge as “dispositivos de acciones múltiples, no lineales ni singulares” reflecting hybrid, evolving, and rhizomatic trajectories. They suggest that the professional identities of Chilean art teachers are sustained by a deep sense of cultural responsibility and community engagement. In this light, artistic-pedagogical identity is not merely a professional construct but a form of social praxis, an effort to counter the instrumentalization of education and to reaffirm the transformative and dialogical role of art in society.

Across different contexts, artistic-pedagogical identity emerges as dialogical, performative, and relational. Whether through sociopolitical awareness, the conceptualization of teaching as an artistic practice, or a focus on ethical participation, the artist-teacher's identity is not a mere synthesis of two roles. It is living negotiation, a narrative in progress where the acts of creating and teaching mutually constitute one another. In this dynamic space, the classroom becomes both a studio and a social forum, where the aesthetic, the ethical, and the educational converge in the ongoing making of self and meaning.

To conclude this section, the discussion now turns to a more specific and interdisciplinary convergence: that of artists who teach English as a foreign language (AEFLTs). This case adds another layer of complexity by integrating the linguistic dimensions of English language education. Identity formation here involves negotiating not only art and pedagogy, but also language, hegemonic discourses, and power dynamics. Exploring AEFLTs' identities allows to understand how the aesthetic, linguistic, and

educational dimensions converge in the lived experience of teachers who inhabit, and continuously recreate, this hybrid professional space.

AEFLT identities in the Colombian context.

For the development of this section, it was not possible to find international or national studies related to the topic, except for one research project conducted in 2023 by a colleague of mine. We first met while working as artists in English training programs in public schools in Bogotá and later decided to pursue the same master's degree to formally prepare ourselves as language teachers. To some extent, we both discovered that artistic, teaching and linguistic components were deeply intertwined, and that continuing this exploration was essential to understanding our own trajectories as AEFLTs. Consequently, although we approached the same research problem, each of us took a different path shaped by our own identities, as artists, as teachers, as English language educators, and ultimately, for the purposes of this project, as AEFLTs. For this reason, this section focuses on his study as the only existing step so far in the emerging field of research that examines the unique and complex phenomenon of AEFLT identities.

Silva (2023) employed a narrative inquiry approach, collecting data through narrative interviews, which were transcribed, translated, and analyzed using thematic coding and stepwise qualitative text reduction. Echoing the poststructuralist theories discussed throughout this chapter (Norton, 2013; Barkhuizen, 2016; Ricoeur, 1991), the five participants—who possessed professional backgrounds in both the arts and EFL—presented narratives reflecting the fluid and socially embedded nature of their professional identities. Silva's study emphasizes that AEFLTs' self-conception cannot be separated from the institutional and societal environments in which they operate.

The Colombian context presents specific challenges for AEFLT's, including institutional pressures, rigid EFL curricula, limited support for arts integration, and difficulties promoting innovation within conventional educational systems. Silva (2023) notes that this dual role places AEFLT's in an intermediate state, where artistic expression and pedagogical responsibilities must coexist, often in tension. Participants describe obstacles such as restricted class time and a general undervaluation of the arts, as reflected in one participant's statement: "The limited time does not allow us to fully cover some essential skills for learning another language... difficulty that is related to the limited interest people in general have in art, aesthetics, poetry, as practical tools for the acquisition of the second language." Despite these challenges, AEFLT's employ creative pedagogical strategies that prioritize process over product, encouraging collaboration, imaginative thinking, and emotional engagement through visual arts, performance, and creative writing, exemplifying Said's (2014) notion of inseparability between experience and theory.

A key contribution of Silva's study is its acknowledgment of AEFLT's as epistemological sources, planting what he describes as an "initial seed" in a notably underrepresented interdisciplinary field. By documenting professional narratives, the study allows participants to reflect upon and reconstruct their identities, aligning with Ricoeur's (1991) concept of narrative identity as self-understanding through time and expression.

While Silva focuses primarily on how arts teachers integrate English instruction into practice, offering a largely descriptive and pedagogically oriented analysis, the current research extends this inquiry by examining how artistic identity intersects with EFL teacher identity. It emphasizes the interpretive dimensions of professional selfhood, exploring how

aesthetic experience, creative agency, and interpretive reflection contribute to AEFLT's evolving professional selves.

Methodologically, this research employs hermeneutic narrative inquiry to trace how meaning emerges from participants' stories, revealing the dynamic interaction between self-perception, practice, and context. By focusing on the narratives through which AEFLT's make sense of themselves, their histories, and their trajectories, this study advances the understanding of interdisciplinary identity formation. It shifts the focus from classroom performance to the processes through which teachers author and continually rewrite their professional and artistic identities, extending Silva's foundational work to explore the deeper, reflective dimensions of being both an artist and an English teacher in Colombia.

2.2 Conceptual Framework

The construction of professional identity among AEFLT's cannot be understood from a single static perspective but rather requires a dialogue between different theoretical perspectives that shed light on how these teachers position themselves based on their own discourses. Their ideals, aspirations, desires, limitations, and challenges are elements that, represented in the stories they tell themselves, constantly represent and redefine their identities. For this reason, this section seeks to delve into the concepts of identity and narrative identity from different theoretical perspectives that enable the exploration of the phenomenon. From structuralist, poststructuralist, and sociocultural to hermeneutic theories that position identity from a narrative perspective, this section discusses these concepts, taking into account the intersectionality between art and language education.

A starting point is the work on teacher identity in EFL contexts, where scholars such as Norton (1997; 2000) and Barkhuizen (2016) have conceptualized identity as an evolving and socially constructed process. Under these views, teachers are not seen as fixed professionals but as individuals who continuously negotiate their roles in relation to institutional expectations, their histories, and the communities and the societies they lived in. These notions are especially relevant to English language teaching, where tensions and synergies frequently are taken into consideration, as teachers pursue their own courses of action, aligning to pedagogical demands.

Simultaneously, the concept of AEFLTs is impossible to understand without references to artistic identities and the pedagogical opportunities that they offer. Theorists like Greene (1995) and Eisner (2002) point out the contribution of the arts in education as content or as means of perceiving, interpreting and engaging with the world. Artistic identity comes with a system of practices, sensibilities, and commitments that may strengthen and provoke traditional ways of teaching. Artists introduce aesthetic experiences into the language classrooms, and this can transform pedagogy and in some cases in harmony with language teaching and in other cases in conflict with it. Such perspective provides an important lens for this study, revealing the opportunities and obstacles of AEFLTs traversing between artistic and language pedagogical spheres.

Lastly, narrative inquiry is not only a methodological instrument but also an entry point into theories of identity. Narratives enable educators to make sense of their experiences, to place themselves into larger discourses, and to determine meaning around who they are and who they are becoming. When it comes to AEFLTs narratives can give an insight into how teaching artistic and language paths intersect, collide, and transform with

time. These views combined together form the conceptual foundation of this study. They make it possible to interpret the narratives of AEFLT's not in isolation but within a web of theoretical insights that foreground the intersections of artistry, pedagogy, and professional identity in Bogota's English language classrooms.

2.2.1 What is known about identities.

The debate concerning identity has taken a radical twist in recent years. The concept has shifted from static and predetermined understanding to a more flexible and, at the same time, diffuse one. Accordingly, the meaning and perception of identity in the contemporary world is a place of shifting borders, a space that resists fixed definitions and invites dialogue among scholars from various fields of knowledge to contribute to a clearer understanding of what identity is, and what studying it entails. Recent theories that have been prominent seem to be in closer agreement with hermeneutic theories that bring out the depth and meaning layers of the concept as the self is becoming progressively blurred and recreated in relation to the other, the environment, history, and the language. In that regard, identity, rather than a state or a specific feature, is a process that is alive, a mode of being in the world.

Defining identity has been an arduous task that different fields of knowledge have attempted throughout history making it difficult to reach a general consensus beyond dictionary definitions. Human sciences have been particularly concerned with establishing a precise definition: some have defined it as individual perceptions, others as social interpellations. The mutable nature of identities, however, seems to defy any definition that can fulfill all the perspectives. This work does not aim to delve into every discipline that

explores this concept, but rather to offer a general overview of the most resonating interpretations in the research fields that inquire into identity.

From an epistemological standpoint, the concept of identity has undergone multiple shifts. In modernity, the subject was conceived as a unitary, consistent, and self-reliant entity. Philosophy, for instance, has explored this concept in depth. Philosophers such as Locke and Descartes located identity within individual consciousness, the “I think, therefore I am” was their cornerstone. Nevertheless, this paradigm that was based upon reason, stability and essence, began to fracture with the rise of critical thought and contemporary social sciences. From Hume’s proposal of the self as a “bundle of perceptions” (1739–1740) and Kant’s notion of the “transcendental ego” (1781/1787), to Judith Butler’s idea of “performativity” (1990) and Charles Taylor’s view of the “self” as a moral being (1989), identity ceased to be an essence, toward being a relationship, from the individual toward interaction, from the fixed toward the fluid. Out of this change, identity was conceptualized as a social construction, a symbolic web created by language, culture, and power.

From a sociocultural perspective (Vygotsky, 1978; Wenger, 1998), identity emerges in encounters with others. It is co-constructed within communities of practice where participation, recognition, and a sense of belonging shape who we are and who we may become. Being a teacher, an artist, or a speaker of a foreign language are, within this framework, forms of social participation, spaces where individuals negotiate recognition and legitimacy. As Wenger (1998) states, “identity is not an object, but rather the lived experience of participation in specific communities”. Similarly, Vygotsky (1978) proposed that identity is essentially mediated by social interaction and language; meanings and forms

of thought are constructed collectively before being internalized, making the “self” a reflection of relationships with others.

However, it is within poststructuralism that identity is definitively stripped of any pretense of stability. Weedon (1997) argues that “the subject is not a coherent, unified entity, but rather a site of conflicting discourses and power relations”. Language ceases to be a neutral medium and becomes the very field in which identity is produced and contested. Hence, as Norton (2013) explains, identity is “the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future”. In this sense, identity is not limited to what one is, but becomes a horizon of possibility, desire, and agency, including what one might yet become. This understanding aligns with Barkhuizen (2016), who emphasizes that “identities are dynamic and contextually constructed in interaction with others and within broader social structures”. Thus, identity is not something one possesses; it is something one performs, narrates, and embodies in practice.

Therefore, to speak of *identities* in the plural form is to recognize the complexity and dynamism of the contemporary subject. Within this plurality intertwine personal, professional, social, artistic, linguistic, and emotional dimensions that coexist and are constantly reconfigured through experience. Deniz (2022), Lojdová et al. (2021), and Micán (2019) reinforce this view by asserting that there is no single identity but rather a coexistence of multiple ones. As Micán (2019) notes, “what we encounter in everyday relationships and at different places is a multiplicity of identities discursively portrayed, constructed, and deconstructed through time and space”. Each interaction, each story told, each social practice activates a different version of ourselves. Teachers, in this sense,

embody interwoven identities, such as professional, artistic, linguistic, emotional, and political, that are continuously negotiated. To speak of teacher identity, then, is to recognize a narrative movement between the personal and the collective, between the intimate and the institutional.

Rodgers and Scott (2008) also insist that identity is “in constant construction and reconstruction, formed in relationship with others and influenced by emotion”. In the case of teachers, this construction occurs through reflective processes, critical practice, and discourse. Teachers do not simply transmit knowledge; in the act of teaching, they also produce themselves. As Ubaque-Casallas (2023) observes, teaching entails “un acto de autointerpretación” where pedagogy becomes a form of thought and the classroom a space of self-exploration and transformation. In this sense, teaching is not only epistemological but existential.

Thus, teaching, artistic, or linguistic identities do not exist outside of language; they emerge in the very act of narrating lived experience. The ideas of Ricoeur (1991) and Clandinin and Connelly (2000) on identity as narrative make it possible to understand identity not as a substance but as a story in permanent rewriting. As Ricoeur (1991) states, “the narrative constructs the identity of the character, what can be called his or her narrative identity, in constructing that of the story told”. Through storytelling, subjects make sense of their experiences, reconstruct their past, and project their becoming. Narrative does not merely represent identity, it constitutes it. To narrate oneself is, therefore, a way of being.

The concept of narrative identity (Ricoeur, P. 1991) offers a profound philosophical anchor to understand identity as both interpretation and becoming. Ricoeur establishes a

dialectic between *idem* (sameness) and *ipse* (selfhood), suggesting that identity is not a fixed essence but a narrative process through which the self gives coherence to its multiplicity. In *Oneself as Another* (1991), he asserts that “time becomes human time to the extent that it is articulated through a narrative mode, and narrative attains its full meaning when it becomes a condition of temporal existence” Through narrative, human beings weave the scattered moments of their lives into meaningful continuity; the self exists only insofar as it can tell itself.

Narrative identity, then, reconciles the paradox of permanence and change. While certain elements of the self remain, they are constantly reinterpreted through memory, action, and anticipation. Identity is not achieved but enacted, a continuous act of self-understanding mediated by language, others, and time. Ricoeur’s idea of oneself as another emphasizes that identity is inherently dialogical: we become through the stories we tell and those told about us. This insight aligns with the interpretive orientation of this research, where the narratives of artist-educators are not only reflections of who they are but the very means by which they become.

Within the framework of this research, identity is assumed as a relational, aesthetic situated, and narrative construct. Relational, because it is shaped in encounters with others; aesthetic, because it involves sensitivity, creativity, and expression; situated, because it responds to historical, cultural, and political contexts; and narrative, because it is expressed and re-signified through stories; The identity of the artist who teaches English as a foreign language (AEFLT) emerges precisely from this confluence, a practice of thought and creation where pedagogy becomes art, and art becomes a form of pedagogy.

In this sense, identities are not mere reflections of context but creative responses to it. While social, linguistic, or institutional structures influence their configuration, individuals possess agency, this means the capacity to resist, reinvent, and create new modes of existence. Therefore, the AEFLT identity is not understood here as a predetermined destiny but as a work in progress, a canvas painted with experience, desire, and reflection. Consequently, identity is not defined, it is narrated. It is a story that lives between memory and possibility, between inheritance and invention. Each subject, each teacher, each artist constructs their identity in dialogue with what they have been, what they are, and what they imagine themselves to be. From this understanding, this study approaches the identities of AEFLTs as the convergence of language, body, creation, and teaching, spaces where the act of narrating oneself also becomes an act of self-creation.

Understanding identity as something dynamic, relational, and socially constructed allows this study to approach the professional identities of AEFLTs as ongoing negotiations shaped by their artistic backgrounds, institutional expectations, and participation in different EFL communities. By assuming identity as a process rather than a fixed category, the narratives analyzed later in this research will be interpreted as moments within a broader trajectory of becoming, revealing how AEFLTs continually position and reposition themselves in relation to others, the educational system, and their own sense of purpose. This theoretical perspective supports an analysis that pays attention to the multiplicity of identities that are activated in their everyday experiences as EFL teachers and artists, as well as the tensions that arise when their professional legitimacy is questioned or overlooked.

2.2.2 What is known about narrative identities.

In continuity with the previous discussion on identity as a relational, dynamic, and socially constructed phenomenon, this section explores how narrative becomes both the medium and the method (although the latter will be detailed more precisely in chapter three) through which identity is understood, shaped, interpreted, and transformed by means of self-narration. From this perspective, identity does not preexist narration: it emerges through it. Understanding identity from a narrative perspective opens a space where being and telling converge, a place where who we are is inseparable from the stories we tell about ourselves.

As discussed in the previous section, Paul Ricoeur (1991) offers one of the most influential conceptualizations of narrative identity, understood as the process through which human beings make sense of themselves by configuring the events of their lives into coherent plots that give meaning to what becomes individually constitutive. According to Ricoeur, it is within the narrative structure that the temporal character of human experience finds its proper expression; to say, who we are is to tell a story about ourselves. Identity, therefore, is a hermeneutic act that articulates continuity and change—*mêmeté* (sameness) and *ipséité* (selfhood). The first provides stability and recognition over time, while the second expresses openness, promise, and transformation. Hence, narrative identity is not reduced to what remains stable, rather, it constitutes the dynamic mediation that allows the subject to maintain coherence while becoming other (Ricoeur, 1991; López Ladino, 2016).

Ricoeur (1991;1996) explains this dialectic through his theory of *triple mimesis*, in which life and narrative shape one another. In *mimesis I*, human action is prefigured within a symbolic world of meanings that already structure experience before it is told. In *mimesis*

II, these elements are configured into a plot (*emplotment*), where dispersed events are organized into a meaningful story. Finally, in *mimesis III*, the reader or listener refigures the story, finding within it a new horizon of understanding that transforms both the narrative and the interpreting subject. This means that the meaning of the text and the interpretation of the reader meet in the act of reading, creating a *fusion of horizons*. Through this process, the subject interprets and reinterprets themselves, transforming lived experience into intelligible time. Identity, therefore, is not a stable possession but an ethical and temporal practice of self-interpretation (1996), a way of inhabiting one's own story with others. Narrative makes it possible for who one is to remain recognizable while simultaneously allowing for transformation.

It is in the act of telling and retelling that individuals weave meaning across temporalities. Bruner (1991) calls this the *narrative construction of reality*, arguing that “we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative.” Narratives are not mere reflections of reality but cognitive and cultural frameworks that shape how people interpret and inhabit their worlds. As Bruner (1991) further explains, we become the narratives by which we tell about our lives. Narratives do not simply represent reality; they constitute it. Similarly, Riessman (2008) maintains that storytelling organizes experience and constructs the very self that tells it, since narratives perform identity, rather than a description of it. This performative and relational dimension is especially significant in the lives of teachers and artists, for whom identity emerges at the intersection of reflection, creation, and embodied expression.

This hermeneutic understanding directly dialogues with the sociocultural and poststructuralist perspectives discussed earlier. From these views, identity is seen as a

dialogical and discursively constructed phenomenon shaped through social interaction, language, and power (Weedon, 1997; Norton, 2013; Barkhuizen, 2016). Thus, the narrative act becomes the discursive space in which such construction occurs. As Barkhuizen (2016) explains, narrative inquiry helps us to understand the “complex interrelationship between identity, language, and power.” Teachers’ stories are not neutral accounts but performative acts through which they negotiate legitimacy, agency, and belonging.

Narratives thus become spaces of agency where subjects negotiate the positions assigned to them within institutional and ideological structures. Norton (2013) expands on this understanding by showing that language learners and teachers construct their identities across time and space, shaping “their imagined futures” through the very act of narrating their participation in the world. In this sense, “la narratividad es una re-significación del obrar humano, del modo de obrar y de padecer”, and as López Ladino (2016) asserts, it involves two intertwined dimensions: the historical, linked to the empirical-real world, and the fictional, projected toward possible worlds. The understanding of identity thus implies a double movement between what has happened and what could have happened, between lived experience and imagined possibility. Narrative identity is therefore not only descriptive but also projective, it signals what one might become. When teachers narrate their experiences, they articulate these relations: between self and other, between language and ideology, between the inner voice and the institutional discourses that surround them. In this way, narration becomes an ethical and political act, a way of reclaiming the right to define one’s own story.

Along these lines, Clandinin and Connelly (2000) describe narrative as both the phenomenon and the method through which experience is studied and lived. They propose

that teacher identities develop within three-dimensional narrative inquiry spaces; interaction (personal and social); continuity (past, present, and future); and situation (place). This spatio-temporal model complements Ricoeur's notion of temporality by situating the act of storytelling within specific social and educational contexts. In the case of artist-teachers, these contexts are not only pedagogical but also aesthetic and embodied: the classroom becomes a stage where teaching and art intertwine as a living narrative practice. From this perspective, Riessman (2008) emphasizes that narratives are not merely the stories people tell; they are the means by which identities are produced, questioned, and transformed. This dynamic and performative quality allows narrative to capture the fluid and multiple nature of identities. Each story told reflects not only memory but also imagination: not only who one has been, but who one might become.

Similarly, Said (2014) argues that narrative inquiry offers a "window into the intricate processes of teacher identity formation". Through storytelling, teachers engage in what Georgakopoulou (2011, as cited in Said, 2014) calls "'socialization through the narrative mode' to construct 'coherent and culturally tellable narratives'". For AEFL teachers, this narrative practice involves articulating the intersections between their artistic, pedagogical, and linguistic identities. Their stories reveal how they merge creative sensitivity with educational responsibility, and how these interwoven identities shape their teaching philosophies and classroom practices.

The concept of narrative identity thus stands as a point of convergence between the epistemological and the ontological. Epistemologically, narratives are a form of knowledge: they organize lived experience into meaningful structures that can be communicated, analyzed, and interpreted. Ontologically, they are a way of being through them, subjects

constitute themselves as temporal and relational beings. As Connelly and Clandinin (1990) argue, people live stories, and in the telling of those stories reaffirm them, modify them, and create new ones.

In the case of AEFLTs, narrated identities embody the dialogical relationship between art and pedagogy. Their identities are not fixed roles but compositions in process, works in constant creation shaped by memory, creativity, and interaction. This aligns with the idea, derived from Ricoeur (1991) and Bruner (1991), that narrative is the bridge between experience and meaning. Through storytelling, AEFLTs transform their daily practices, struggles, and inspirations into a coherent self-understanding that integrates the aesthetic, the linguistic, and the educational.

In summary, narrative identities provide a framework to understand how subjects interpret themselves across time and within diverse contexts. They highlight the active, interpretive, and creative nature through which individuals shape their experiences into stories that both reflect and reconfigure who they are. In this research, narrative identity is understood as the dynamic and interpretive process through which individuals configure their lived experiences into meaningful stories that mediate continuity and transformation, allowing them to make sense of who they have been, who they are, and who they may become through the act of narration; is conceived as a hermeneutic, temporal, and performative construct that emerges from the encounter between lived and told experience, between memory and imagination, between sameness and selfhood. As Ricoeur (1991) reminds us, we are the stories we tell; in the act of telling, we become.

Placing identity within a narrative and hermeneutic framework means that participants' stories will not only function as reflections of their professional lives, but as

the very means through which their identities take shape. Through Ricoeur's narrative identity and Gadamer's hermeneutic circle, the analytical process will explore how AEFLTs shape their past experiences, current practices (further explained in chapter three), and imagined futures to make sense of themselves as professionals inhabiting a hybrid space between art and language teaching. Each act of storytelling becomes an interpretive and creative moment in which meaning is transformed, allowing us to trace how continuity and change emerge throughout their trajectories. Consequently, the analysis of their narratives will reveal how they construct, defend, and project their identities, giving voice to their struggles for recognition and their ability to define who they are becoming.

2.3 Gaps in literature and contributions of this study

The review of international and national literature reveals a persistent segmentation in the study of teachers' professional identities. Although the concept of identity has been widely explored from sociocultural, poststructuralist, and narrative perspectives, most research has remained confined within specific disciplinary domains: on the one hand, studies on English teachers, whose identities are primarily analyzed through linguistic and pedagogical frameworks; and on the other hand, research on art teachers, whose identities are examined from aesthetic and cultural perspectives.

This segmentation in the reviewed studies of teacher identity within distinct fields of knowledge has produced three main gaps that the present research seeks to address. First, there is a lack of studies that explicitly recognize artistic identity as an active dimension in teachers' professional self-understanding. This absence extends even to English teachers with artistic training or professional backgrounds, whose artistic dimension remains largely unacknowledged. Although the pedagogical potential of art in language classrooms has

been discussed, the artist-teacher's identity within the EFL context remains virtually invisible in educational research. Second, the few studies that explore the intersection between art and teaching tend to focus on classroom practices or methodological innovation, overlooking the hermeneutic and narrative processes through which teachers interpret and narrate their experiences as acts of meaning-making. Third, research on this phenomenon is scarce within the Latin American and Colombian contexts, where the sociocultural, institutional, and political dimensions of education play a decisive role in shaping teachers' subjectivities.

The study conducted by Silva Sánchez (2023) stands as the only documented effort to explore the identities of art teachers who also teach English in Bogotá. His work represents an important starting point in making visible the challenges of interdisciplinary teaching and the ways in which creative practices enrich language learning. However, his analysis remains primarily descriptive and pedagogical, focusing on teaching practices rather than on the hermeneutic or interpretive construction of identity. The absence of a deeper narrative approach limits the understanding of how AEFL teachers make sense of their dual belonging, how they articulate who they are and who they want to become through the stories they tell about their artistic and pedagogical trajectories.

In response, this study seeks to fill these gaps through a hermeneutic-narrative approach that conceptualizes AEFLT's professional identity as a process of ongoing self-interpretation. Identity is not understood here as a fixed category but as a temporal and relational practice mediated by narrative. By positioning teachers' stories both as data and as acts of meaning, this research contributes to the theoretical dialogue between narrative identity (Ricoeur, 1991), teacher identity (Norton, 2013; Barkhuizen, 2016), and artistic

subjectivity (Kohl, 2021; Solewski, 2020). Furthermore, it also locates this discussion in the realms of the Colombian sociocultural context, in which the overlaps between art, education and language obtain new historical and political meaning.

Within this framework, the study makes three main contributions. First, it gives voice to a professional group underrepresented in both English language teaching and arts education research, acknowledging its existence and validating their lived experiences as legitimate sources of pedagogical and epistemological knowledge. This means recognizing professional identity of artists within English language education as a source of teacher empowerment, enhancing teachers' agency, their pedagogical practice, and their capacity to transform themselves and their educational communities. Second, it reveals the formative and disciplinary diversity that may intersect in English language teaching positioning artist-teachers as relevant actors in the execution of interdisciplinary knowledge and new education paradigms of EFL teaching. Third, it broadens the scope of narrative inquiry by demonstrating that storytelling is not merely a methodological tool but also a form of self-affirmation and professional reflection that fosters critical self-awareness and identity agency.

In this research, AEFLT presents itself as a moving subject: a narrative-being whose professional identity is developed in the discourse of the aesthetic and the pedagogical, the lived and the told, the sameness and the otherness. Ultimately, this study opens new ways of conceiving foreign language teaching through the lens of artists, where the recognition of one's own narrative identity becomes central to professional growth and the reimagining of EFL educational practices in Colombia context and beyond.

Chapter III. Methodological design

This chapter presents the methodological framework that grounds this research on the professional identities of Artists who teach English as a Foreign Language (AEFLT) in Bogotá. Based on a narrative-hermeneutic qualitative approach, this study seeks to understand how these teachers construct, interpret, and negotiate their professional identities through their narratives. The research aims to reveal the implicit meanings within experience, that is, how being an artist and being an English teacher intersect, overlap, and at times, come into conflict in the process of becoming an AEFLT.

The methodological design that takes shape in this study emerges from an interpretive epistemology that conceives identity as a dialogical and temporal process; that is, a practice through which the self is continuously interpreted, negotiated, and transformed through the narrative act. For this reason, this research integrates hermeneutic narrative inquiry, a qualitative approach that allows the revelation of implicit meanings embedded in the experiences of AEFLTs.

From a hermeneutic perspective, the narrative act is understood as a process of intelligibility through which lived experience becomes materialized and its meaning co-constructed between the narrator and the interpreter, thus establishing a “fusion of horizons” (Gadamer, 1960). Consequently, in this research, narratives are conceived not only as data but also as constitutive acts of identity, meaning that identity unfolds both as story and as interpretation. In this sense, the dynamic nature of hermeneutics makes it possible to trace the narrative movements that give meaning to the subject’s identity. Hence, the analysis based on the hermeneutic circle provides the necessary analytical structure to organize and relate large amounts of qualitative data, while allowing deeper

exploration of the meanings that emerge inductively from participants' narratives. This leads to a profound and situated interpretation of the phenomenon, grounded in the fusion of horizons of meaning (Gadamer, 1960).

Hermeneutics conceives each story as an interpretative manifestation of being in time, situated within the existential horizon of the narrating subject and continuously reconfigured in the dialogical encounter between narrator and interpreter. At the same time, the hermeneutic circle contributes the systematic rigor needed to construct emerging interpretations from the data, reflecting the very nature of the phenomenon under study: just as AEFLTs construct their identities through the narrative act, this study constructs understanding through the interpretation of those narratives. In this sense, the proposed methodology is not only a set of procedures but also a dialogical space of horizons of meaning, where the participants and the artist-teacher-researcher co-create meaning grounded in lived experience, and where knowledge itself becomes a manifestation of the narrative condition of identity.

To methodologically address the complexity of the phenomenon studied in this research, this chapter is divided into four sections. First, the narrative-hermeneutic approach implemented in the study is described. Second, the research context and participants are defined. Third, the instruments used for data collection are presented, and finally, the ethical considerations that frame the research are outlined.

3.1 Narrative Hermeneutic Approach

This research draws on hermeneutics as a methodology that enables the interpretation of subjectivity through identity narration. According to Ricoeur, identity—far from being a fixed essence—reveals itself as a dynamic construction and an interpretative elaboration.

Hermeneutics has been consolidated within contemporary philosophy as a qualitative research methodology centered on the comprehension (*Verstehen*) of meanings of every human action. Beyond textual interpretation, hermeneutics encompasses any phenomenon that bears meaning: actions, institutions, social discourses, and, crucially, existence itself. Thus, understanding is determined by the overall meaningful structure—that is, by the relationship between the text and its context of enunciation. This process unfolds dynamically through the hermeneutic circle, whose outcome is an ever-deepening and more grounded comprehension.

For this, it is essential to recognize that every act of understanding presupposes a *pre-understanding*, which means the *prejudices* (*Vorurteil*) that precede any interpretative process. Every interpreter approaches their object of study from a “horizon” of prior meanings, traditions, and prejudices. The researcher’s task is not to eliminate this horizon but to make it conscious and subject it to critique in the encounter with that which is interpreted. As Gadamer (1960) states:

El que quiere entender un texto realiza siempre un proyectar. Apenas aparece un primer sentido en el texto, el intérprete proyecta un sentido del todo. Apenas aparece, a su vez, este primer sentido del todo, sólo a partir de él se interpretan los detalles... La comprensión de lo que ahí está consiste justamente en la elaboración de este proyecto previo.

The process described by the hermeneutic circle involves projecting an understanding of the whole (based on our prejudices and traditions) to make sense of the parts; in turn, the meanings discovered in the parts modify and refine our understanding of the whole. This movement constitutes the very structure of the act of understanding.

The hermeneutic circle thus represents the fundamental methodological structure of hermeneutics. It describes the dialectical movement that characterizes every process of comprehension, in which the interpreter constantly moves between the constitutive parts of a text—such as words, sentences, or acts—and the meaningful totality they form—the complete work, cultural context, or tradition. This back-and-forth is not a flaw to be overcome, but rather the very condition for the emergence of meaning.

The circle extends beyond the internal relation of the text to encompass the dialectical relationship between interpreter and object. The circular movement is, in essence, a dialogue in which prior prejudices are confronted with what the text itself reveals, allowing their validation, refinement, or rejection in a process of fusion of horizons.

Consequently, the hermeneutic circle emerges as a dynamic, productive, and open process. The relationship established by the subject from their own situatedness determines how they interpret a text; this exchange between interpreter and text (between parts and whole) generates a more nuanced, coherent, and grounded understanding. This movement does not culminate in a definitive interpretation but transforms both the comprehension of the object and that of the interpreting subject.

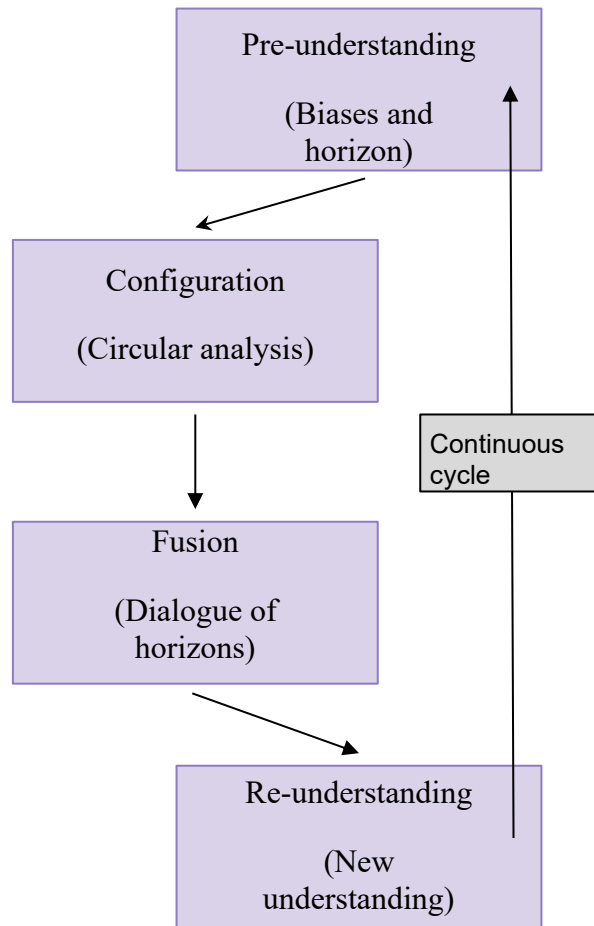


Figure 1. The Hermeneutic Circle. Own elaboration.

Paul Ricoeur enriches this framework by introducing the concept of *productive distancing*. A text, once fixed through writing, becomes autonomous from its author and original context. This distancing is not a loss but the very condition of possibility for the text to be “appropriated” and to open a world of possible meanings for new readers in new contexts (Ricoeur, 1986). Hermeneutic research is therefore a process of objectification through distancing and of personalization through appropriation.

The relationship between hermeneutics and identity becomes explicit in Paul Ricoeur's work, particularly in his trilogy *Time and Narrative* (1983–1985) and in *Oneself as Another* (1990). Ricoeur posits that personal identity is neither a metaphysical substance nor an immediate psychological datum, but the outcome of a hermeneutic operation mediated by narration—just as Gadamer had suggested for other phenomena. The consequence of this perspective is that identity, as a hermeneutic process, enables the narrator to construct an ongoing way of referring to oneself—namely, a self-interpretation.

Ricoeur establishes a crucial distinction between two modalities of identity: *sameness (idem)* and *selfhood (ipse)*. The former refers to identity as likeness and substantial permanence over time (the identity of a thing). The latter, however, designates the identity of the self—the “who” that is both agent and patient of one's own life. It is at this second level that narrativity plays a constitutive role.

Narrative identity is precisely the articulation of *ipseity*. Ricoeur argues that subjects narrate themselves through heterogeneous plots of meaning, where characters, goals, interactions, and situations are organized within a story oriented toward a sense of purpose. Thus, the question of identity—“Who am I?”—cannot be addressed through a list of fixed attributes but requires the narration of a life story. Narrative is the linguistic dimension we provide to the temporal dimension of life. Although it is difficult to speak directly about the story of a life, we can speak of it indirectly through the poetics of narrative. The life story thereby becomes a told story (Ricoeur, 1999).

We thus come to understand ourselves by telling our stories and by listening to the stories others tell about us. This identity is not rigid but subject to constant reinterpretation,

as new events demand the reconfiguration of the past narrative and the projection of new plots for the future.

The relationship between hermeneutics and narrative identity is fundamental in Ricoeur's thought. Hermeneutics provides the methodological framework for understanding how human beings interpret and make sense of existence, while narrative identity emerges as both the content and the result of that interpretive process applied to ourselves. What individuals narrate about themselves constitutes the interpretive framework of their own experience. As characters in a story, our identity is dynamic: "El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la del personaje" (Ricoeur, 1999).

In this sense, the hermeneutic-narrative approach does not seek to verify hypotheses or apply predefined categories but to foster the emergence of meaningful understandings from the encounter between the participants' narratives and my interpretive horizon as artist-teacher-researcher. Through the constant movement of the hermeneutic circle—between part and whole, text and context, interpreter and narrator—the analysis allows for the emergence of categories that are not imposed from a closed theoretical framework but progressively constructed as the product of dialogical interpretation. In other words, they are grounded in the preconceptions of both the ATR (Artist-Teacher-Researcher) and the AEFLT, resulting in a *fusion of horizons*.

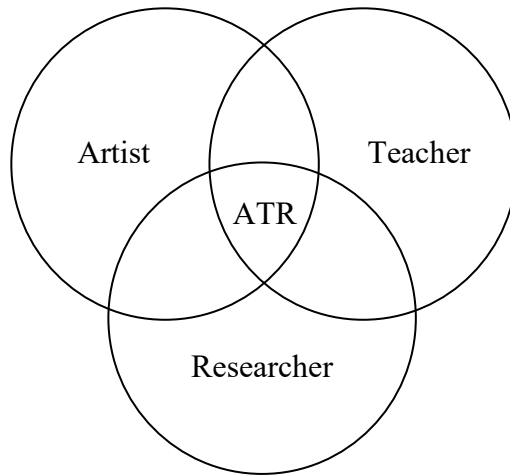


Figure 2. ATR intersection. Own elaboration.

The categories that emerge from the data—and that will be developed in the analysis—are the result of reflection and re-reading of the participants’ identity narratives. These constitute units of meaning that reveal how Artists as English as a Foreign Language Teachers (AEFLTs) configure, negotiate, and re-signify their professional identity. Thus, the hermeneutic methodology ensures that understanding remains open, dynamic, and in continuous reformulation.

3.2 Context and Participants

This study was developed in Bogotá, a city that presents a complex sociocultural and educational landscape regarding both artistic and linguistic formation. It is well known that, within Colombian basic and secondary education, the curricular emphasis and institutional interest in the arts are significantly lower than those dedicated to English. Common imaginaries among Colombians associate the English language with economic utility, while the arts are often perceived as “useless”. It is common to encounter parents and students who, through their discourse, downplay the impact of the arts on personal and academic life, while simultaneously emphasizing the importance of English as a foreign

language, associating it with professional and personal success. Although these generalized conceptions are not universal, they are so deeply rooted in collective imaginaries that they tend to be taken as truths. How many artists have not been questioned about this choice at least once? While language education circulates within the sphere of prestige, the arts are often located within that of failure. But is this truly the case?

On one hand, in Bogotá where various bilingualism policies—analyzed in the first chapter—coexist, English language teaching has been strongly influenced by institutional programs that aim to strengthen bilingual education, both in public and private institutions. These policies are often shaped by hegemonic perspectives that rely on the CEFR and other standardized assessment models as foundational frameworks, despite their contradictions. On the other hand, Bogotá is a vibrant city in artistic and cultural terms, with a strong interest in developing cultural practices that position it as Latin America's cultural capital. This artistic effervescence profoundly influences ways of being and acting in the world—namely, the construction of identity.

The intersection between these two spheres—language education and the arts—which often seem to exist in isolation, is increasingly becoming a space of interconnected meanings that allows for the exploration of new research phenomena, such as the professional identity of AEFLTs. These teachers navigate between hegemonic linguistic policies and standards on one side, and the flexible and critical practices promoted by the arts on the other. The current context of these two domains is, therefore, somewhat contradictory: while the arts are increasingly alive in Bogotá, they still struggle to find a place within schools. Conversely, English does not seem to fully fit within a framework of

prestige, as many English learners end up seeking employment in call centers. Can the intersection of these two spheres become mutually enriching?

In my experience, it has become increasingly common to find teachers in Bogotá's public schools who navigate across multiple roles. For instance, in institutions that organize their pedagogy around "learning dimensions," teachers are often asked to teach subjects beyond their main area of study. A physics professional, for example, may teach biology, chemistry, and natural sciences. The same occurs with art teachers, who are increasingly taking on roles as English teachers. Combined with the intercultural openness promoted by the MEN bilingualism policies, this tendency suggests that role navigation is more widespread than is known. Within this navigation, AEFLT's become the focus of my interest: how do institutional decisions and public policies impact the self-recognition and identity construction of AEFLT's?

Considering this panorama of the Colombian educational system, the hybrid position assumed by AEFLT's is particularly compelling. National bilingualism policies have historically prioritized linguistic competence and global competitiveness. Although language teaching approaches have gradually become more intercultural, they still often overlook the cultural and creative dimensions of language education. In this sense, the participants in this study embrace pedagogical alternatives to language teaching that are grounded in artistic creation, critical reflection, and emotional expression—thus challenging the instrumental view of English.

Consequently, it is important to clarify that the context inhabited by these AEFLT's is not merely a physical space where teaching takes place, but rather a symbolic space

developed within a specific sociocultural framework—one that, in turn, shapes, redefines, and transforms the identities of these teachers. The tensions that emerge among institutional demands, artistic vocation, and the socio-political realities of public education constitute the boundaries within which these teachers construct, negotiate, and represent their professional identities.

Considering the above, the selection of participants in this study was based on professional relevance, accessibility, and affinity with the research phenomenon. Since the profile of the Artist as English as a Foreign Language Teacher (AEFLT) is relatively uncommon within the Colombian educational context, a purposive sampling method was used to identify teachers who, through their personal and professional trajectories, integrate English teaching and artistic practices in Bogotá's public institutions. Three of the four participants were previously known to me through my professional experience in bilingual education projects of the Cajas de Compensación Familiar, which facilitated access, communication, and the establishment of the trust necessary for narrative data collection.

To better understand the trajectories that will be portrayed in the following chapters, a concise profile of each participant is presented below⁶, detailing their artistic disciplines, experience, and current roles

- Participant 1 (Winston): Specialized in visual arts, specifically ceramics, Winston brings 10 years of experience in the arts and 7 years in English language teaching.

He has navigated numerous official public institutions in Bogotá (including Colegio

⁶ Some excluded profiles were graduates in foreign languages with artistic training, art teachers in bilingual English schools, or artists without professional training.

Ismael Perdomo IED, Villamar IED, and Cultura Popular IED, among others). His entry into the AEFLT role was driven by a deep passion for language learning combined with his inquiries into the aesthetic field. Although his institutional function has often been assigned to cover administrative shortages in the English department, he actively links linguistic topics with visual and literary resources. He has forged such a strong bond between these fields that he currently does not conceive his professional activity without the tangential link to a second language.

- Participant 2 (Nicolás): A musical artist specializing in the electric bass with a postgraduate degree in pedagogy, Nicolás integrates music, dance, and visual arts into his practice. He has 8 years of artistic experience and 6 years teaching English. His journey into the AEFLT field began within the Jornada Escolar Complementaria (JEC) as a music teaching artist. Due to his versatile profile, he was invited to join the "Arte para el Bilingüismo" program at Colsubsidio. Despite initial anxiety about teaching English through art, it became a highly rewarding experience. Currently working in public institutions like Colegio Gloria Valencia de Castaño IED, he defines himself as an artist who teaches English, relying on active, movement-based methodologies—much like a jazz musician improvising within a solid structure.
- Participant 3 (Lorena): A visual and plastic artist who also incorporates music, literature, theater, and dance. Lorena holds the most extensive pedagogical trajectory among the participants, with 10 years in the arts and 17 years teaching English. Coming from a family of artisans, her entry into language teaching initially stemmed from economic necessity after acquiring English abroad. She began

tutoring at 17 and later worked across various educational settings, from international baccalaureate schools to bilingual programs like Colsubsidio. Having transitioned from an artist-teacher to a project coordinator and teacher trainer, she views the arts as an essential pedagogical tool to lower students' affective filters and build communicative confidence.

- Participant 4 (Katy): Holding a degree in Visual Arts and a specialization in Neuropsychology and Education, Katy focuses on visual arts, performance, and art therapy. With 5 years of artistic experience and 3 years teaching English, she entered the AEFLT field out of a dual desire to improve her own applied language skills and to generate more dynamic, sensory-rich learning environments. Currently working within the Colsubsidio bilingual initiatives, she conceptualizes her classroom as an immersive space where art history, aesthetics, and the second language converge, aiming to transform education through practical, individual, and collective awareness

The pedagogical spaces inhabited by these teachers exist between formal and extracurricular education, illustrating how AEFLTs articulate their artistic and linguistic identities. To some extent, although with distinct approaches, the particular cases of the four selected participants mediate between the curricular expectations of EFL teaching and the artistic practices that often operate from counter-hegemonic perspectives and function as emancipatory expressions of individual and collective meaning.

Given the limited presence of teachers with this hybrid profile in the Colombian educational system, the selected sample represents a significant opportunity to explore an emerging and under-documented phenomenon. The sample size was determined according

to the principles of the qualitative-interpretive approach, which privileges the depth and richness of information over numerical breadth. The choice of four participants provided a balance between contextual and experiential diversity and the possibility of conducting an in-depth narrative analysis, consistent with understanding AEFLT's identity construction from an interpretive and transdisciplinary perspective.

In this sense, the participation of four AEFLT's was adequate to achieve a dense and contextualized understanding of the experiences, meanings, and tensions that shape their professional identities within Bogotá's educational landscape. Considering that the study's objective is the situated interpretation of narratives that reveal how artistic practice intertwines with English language teaching, a small number of participants allowed for a deeper, more reflective, and closer engagement with each of them.

3.3 Data Collection Techniques

To explore the identity narratives of AEFLT's, this research employed qualitative instruments that foster the emergence of personal stories. In coherence with the narrative-hermeneutic approach of this study, the instruments were designed to collect lived experiences, interpretations, and meanings constructed by the participants about their professional —artistic— and teaching —English— trajectories. The choice of these instruments responds to the need to deeply capture individual voices and points of convergence of meaning among AEFLT's, recognizing that their identity is shaped at the intersection of the arts, English teaching, and the sociocultural contexts they inhabit. In this sense, the production and analysis of narratives are not mere descriptions of events, but interpretive acts through which participants construct and communicate their professional identity.

Accordingly, two complementary tools were designed and implemented to encourage the emergence of personal narratives, while allowing exploration of both the diversity of trajectories and the shared meanings that traverse the being and doing of teaching from the convergence between art and English language education. Thus, the first instrument designed and implemented was a narrative questionnaire, which allowed for the collection of initial stories and the establishment of a broad overview of the participants' experiences. Secondly, a narrative interview was conducted to delve deeper into the meanings, tensions, and personal reflections that emerged in the first phase of the process. The following section details each of these instruments.

3.3.1 Narrative survey.

In alignment with the hermeneutic-narrative methodology, the design (Appendix 1) and implementation of the narrative survey in this research aimed to explore the understanding of the meanings that individuals attribute to their own experiences. Contrary to the collection of quantifiable or generalizable data, this instrument is conceived in this study as a means to access the identity stories of AEFLTs, who are not understood as informants of objective facts but as interpreters of themselves within the framework of their artistic and pedagogical practice.

Considering that traditional surveys are oriented toward measuring behaviors or perceptions in a standardized way, the design of the narrative survey in this research takes a different direction; it is configured as an interpretive device, designed to provoke in the participants a narrative reflection on their trajectory, their education, their motivations, and the tensions they experience in their praxis as AEFLTs (Artists as English as a Foreign Language Teachers).

Given the narrative-hermeneutic approach of this research, it is assumed that every narration is an interpretation mediated by the participant's pre-understanding and by their historical, cultural, and professional context. Following the hermeneutic circle, Gadamer (1960) argues that understanding always implies a circular movement between the whole and the parts, that is, between the interpreter's preconceptions and the text being interpreted. Therefore, the narrative survey designed for this study was implemented to initiate that hermeneutic movement. The questions invited participants to revisit their histories, reinterpret them, and articulate them in a written discourse that reveals the relationship between their experiences and the institutional, pedagogical, and artistic frameworks in which they operate.

Methodologically, this narrative survey represents the first phase of data collection, which sought to explore the range of experiences and meanings among participating AEFLTs. To ensure accessibility and participation, the instrument was designed and administered through a digital form (Google Forms). This decision allowed each participant to complete the narrative survey in a safe environment, with full control of their time and at their own convenience. Thus, the instrument not only facilitated the efficient collection of initial narratives but also expanded the interpretive scope of the study by enabling the inclusion of participants' voices from heterogeneous educational contexts.

As Shkedi (2004) proposes, the narrative survey is grounded in a narrative-constructivist perspective. The purpose of this instrument does not align with common conceptions of surveys that aim to measure or generalize; instead, it seeks to understand the configurations of meaning that emerge from multiple individual stories. Each participant's response constitutes a singular text, yet their collective analysis reveals interpretive patterns

and traces of shared meaning, contributing to the understanding of the identity phenomenon this study addresses. In this sense, the approach acknowledges that “The richness of human events and thought cannot be expressed in definitions, statements of fact, or abstract propositions. It can only be demonstrated or evoked through story” (Carter, 1993, as cited in Shkedi, 2004), which justifies the relevance of this tool within a hermeneutic-narrative research framework.

Accordingly, this interpretive inquiry tool is consolidated as a writing-mediated space that allows AEFLTs to reconfigure their professional experience through narration. The subsequent analysis is grounded in the hermeneutic circle, seeking to interpret the relationships between the parts—the individual narratives—and the whole—the collective identity of AEFLTs. This initial phase made it possible to identify patterns related to how participants understand and narrate their practice as teachers and artists, guiding a deeper interpretation in the second phase of data collection, which corresponds to the narrative interviews.

The design process of this narrative survey followed the parameters established by the hermeneutic-narrative approach of this research. First, the narrative dimensions that would guide the questions were defined, emerging from the conceptual framework and study aims: (1) formative and professional trajectory, (2) the relationship between art and English language teaching, (3) self-perception of the artist–EFL teacher identity, and (4) meanings attributed to teaching praxis. Second, a pilot version of the survey was conducted (appendix 3) with a collaborating AEFLT, whose feedback on the lived experience of completing the form allowed for adjustments in wording and question sequencing, ensuring that the instrument elicited the emergence of personal narratives, self-reflection, and the

representation of experience through storytelling (appendix 1, final version of the Narrative Survey after piloting).

To conclude, the narrative survey in this study is understood as the initial hermeneutic stage that triggers interpretive dialogue. Through this instrument, AEFLT's recognize themselves as authors of their own stories and as co-interpreters in the construction of knowledge about their professional identity. Therefore, the set of narratives is understood as living texts that remain in constant relation with the interpretive horizon of the artist–teacher–researcher, allowing for the *fusion of horizons* (Gadamer, 1960) that gives meaning to the process of narrative understanding.

3.3.2 Narrative interviews.

Considering the objectives of this research, the narrative interview served as the central data collection instrument, given its potential to explore the interpretive, experiential, and dialogical dimensions of AEFLT's professional identities. Grounded in the hermeneutic-narrative approach that guides this study, this interview (Appendix 2) is conceived as an intersubjective encounter in which meanings are co-constructed through language, memory, and shared reflection. In this sense, narrating implies an act of interpreting the self through time—a space where participants reconstruct their trajectories, reconfigure their experiences, and produce knowledge about themselves (Ricoeur, 1996; Connelly & Clandinin, 1990).

The design of the narrative interview in this research thus functions as a means to reveal the ways in which AEFLT's narrate themselves—how they construct, negotiate, and represent their identities within the educational and artistic contexts they inhabit. From a hermeneutic standpoint, every narrative is a form of mediation, where lived experience and

understanding are intertwined (Gadamer, 1960). Therefore, the narrative interview provides a process of mutual understanding in which both the artist-teacher-researcher and the participants engage in dialogue from their respective horizons of meaning, co-participating in the construction of knowledge. In this way, this instrument is situated within an interpretive and context-bound epistemology, recognizing knowledge as a product of interaction rather than a neutral discovery of external reality. This is particularly relevant since I, the researcher, also identify as an AEFLT.

Since through storytelling teachers not only reconstruct their histories but also critically reflect on their place in the world—their forms of resistance, ethical dilemmas, and the ways they re-signify teaching as a creative and expressive practice—the choice of the narrative interview is justified, as it directly aligns with the nature of the phenomenon under study. Thus, professional identity, as a dialogical, relational, and constantly transforming process, is configured here at the convergence of multiple discourses present in everyday life: artistic, pedagogical, linguistic, and institutional. The narrative interview, therefore, enables access to the complexity of these interwoven voices and allows a careful exploration of how AEFLTs make sense of their formative trajectories, their teaching experiences, and the tensions that arise from their dual belonging to the fields of art and language education.

Identities are not narrated as coherent and fixed wholes but as sets of meanings in dialogue, movement, and tension. For this reason, the narrative interview does not seek to obtain linear biographical accounts; rather, it aims to foster the narration of fragmented, contradictory, and deeply emotional stories—understood, within the hermeneutic-narrative perspective, as legitimate manifestations of human experience. Each interview is thus

interpreted as an open text that invites understanding, questioning, and, consequently, re-reading.

The interview design followed the principle of a semi-structured narrative conversation, in which questions served as flexible guides to orient the discussion. This format maintained a balance between the thematic focus of the study and the openness necessary for the spontaneous emergence of complex, non-linear, and emotional personal narratives. The questions were formulated as reflective invitations, aimed at stimulating memory and facilitating the construction of extended and meaningful stories. Before applying the final instrument to the study participants, it underwent a pilot phase (appendix 4) with the same AEFLT collaborator who tested the previous tool. This allowed for the assessment of the relevance, depth, and natural flow of dialogue intended for the final narrative interview (appendix 2, final version of the Narrative Interview after piloting).

Accordingly, this instrument aimed to foster close dialogue with participants, promoting trust and a natural narrative flow in their storytelling. To this end, the questions were organized around four core axes: (1) participants' artistic trajectories, (2) their experiences in the field of English language teaching, (3) the ways in which they integrate, negotiate, or confront art and language teaching within their professional practice, and (4) the symbolic and metaphorical representations through which they express and reinterpret their professional identities.

Each interview lasted approximately 80 to 240 minutes and was conducted in settings previously agreed upon with the participants, ensuring adequate comfort and privacy conditions. The conversations were held in Spanish, the participants' native language, in order to preserve discursive authenticity, symbolic richness, emotional

expressiveness, and narrative depth. Each session was audio-recorded and later transcribed verbatim, preserving pauses, interjections, and linguistic nuances. The transcription process was also understood as part of the hermeneutic circle, as it involved an initial reading that facilitated the identification of resonances, recurring themes, and key moments in the narrative construction of AEFLTs' professional identities. This process added interpretive depth and subsequently guided a more profound analysis of the data.

Regarding the analysis of the interviews, this involved a progressive interpretive process that began with the individual reading of each narrative and then moved toward identifying shared patterns, metaphors, and themes. As part of the hermeneutic cycle, this process enabled the emergence of interpretive categories that reflected how AEFLTs construct meaning around their professional self-identification. These categories emerged from the interaction between the participants' discourse and the interpretive lens of the artist-teacher-researcher, who, through continuous dialogue between text and context, between voice and collective meaning, interprets and constructs understanding.

In conclusion, this research conceives storytelling as an act of identity construction (Ricoeur, 1986), which makes the narrative interview a pertinent instrument to understand how AEFLTs construct, negotiate, and represent their professional identity as an ongoing process of situated self-recognition. Thus, this instrument gave voice to perspectives that often remain hidden within the hegemonic discourses of English language teaching.

3.5 Ethical Considerations

This research was conducted under the fundamental and necessary ethical principles that guide any qualitative study involving human participants. Each participant was fully

informed about the purpose, scope, and procedures of the study prior to their participation and voluntarily agreed to take part by signing an informed consent form (Appendix 3). To protect the identity of each participant, they each chose a pseudonym by which they are referred to throughout this research, and any personal or institutional information that could allow their identification was either omitted or modified.

Given the narrative nature of this study, the shared stories were treated with special care, recognizing that they intertwine sensitive data of personal, professional, and emotional dimensions. The analysis and presentation of the narratives were conducted with respect for the authorship and interpretive agency of the participants, who were regarded not merely as sources of information but as co-constructors of meaning within the hermeneutic process. Therefore, ethical responsibility transcended compliance with formal protocols, involving continuous reflexivity on my part as an artist-teacher-researcher to ensure that the interpretation preserved the integrity and authenticity of each participant's voice.

Chapter IV. Data analysis and discussion

The purpose of this chapter is to analyze and interpret the data obtained throughout the investigative process. To do so, it articulates the findings from both the narrative surveys and the narrative interviews, previously described in the methodological chapter. This analysis is guided by the specific objectives of the research, which seek to: (1) examine how artists who teach English as a foreign language (AEFLTs) construct the meaning of their professional identity through their personal narratives; (2) analyze the tensions and synergies that emerge between their roles as artists and English teachers within the institutional and sociocultural contexts in which they work; and (3) interpret the ways in which these narratives contribute to understanding professional identity within transdisciplinary approaches to English teaching in Colombia.

Consequently, this chapter not only organizes the data around the emerging analytical categories, but also discusses them in light of the theoretical framework previously outlined, in order to answer the research question and provide broader insights into the identity configuration of AEFLTs.

The participants completed a narrative survey (appendix 1), which made it possible to identify general trends related to their training, the reasons that led them to teach English, and the tensions they have experienced in this professional transition. This survey sought to understand the experiences, trajectories, and meanings that shape the professional identity of artists who teach English as a foreign language (Artists as English as a Foreign Language Teachers – AEFLTs). The survey contains fourteen (14) open-ended questions that explore their work experience, forms of employment, educational settings in which

they have worked as bilingual art teachers, their interests as artists, the reasons why they decided to orient their professional profile toward English teaching, and the way they define their identity.

Four (4) people were surveyed prior to scheduling and conducting the interview, but only three (3) narrative interviews were ultimately carried out. The open-ended survey made it possible to capture the terminology self-selected by the participants, avoiding the imposition of predetermined categories. The responses were inductively coded, identifying patterns of co-occurrence among them. The sample does not aim for statistical representativeness; its value lies in its analytical depth and its ability to reveal discursive trends relevant to broader case studies.

For their part, the interviews (appendix 2) sought to foster a close and reflective dialogue with participants, encouraging trust and a natural narrative flow in their accounts, offering richer data that allow for understanding how participants make sense of their trajectory and how they connect art with their teaching practice. The questions were organized around four main axes: (1) Artistic and educational trajectories; (2) Experiences in the field of English teaching; (3) Ways of integrating, negotiating, or confronting art and language teaching within their professional practice; (4) Symbolic and metaphorical representations through which participants express and reinterpret their professional identity. The combination of both instruments does not seek cross-validation, but rather a dialogue that makes visible the coincidences, contrasts, and nuances in the construction of their professional identities.

This section is divided into three parts. The first offers an integrated analysis of the data obtained in both the surveys and the interviews, and it is divided according to the sections proposed in the interview. This does not mean that it is limited to including only the responses corresponding to each section; instead, it integrates those narratives (from both interviews and surveys) that allow each section to be understood. In turn, the second section is divided into three parts in order to answer the research question. The first section will address representations, the second constructions, and the third the negotiations that participants engage in regarding their identity. Likewise, I acknowledge that my own experience in English teaching and my closeness to the arts influence the way I interpret these narratives; for this reason, I adopt a reflexive stance that understands analysis as a situated process. Finally, the third section will address the general discussions that emerge in contrast with the theoretical framework and the state of the art.

The analysis is guided by the narrative identity approach, understood here through three movements: representation, construction, and negotiation. From this perspective, these processes intertwine in the way AEFLT's make sense of their professional lives. These dimensions allow us to observe how AEFLT's name their experience, which stories they privilege to explain themselves, and how they deal with the tensions that arise when moving between the artistic and educational fields. This theoretical framework is relevant because their trajectories do not follow linear paths; instead, they are shaped by shifts, forced decisions, unexpected opportunities, and constant reinterpretations of their craft.

When referring to representations, this alludes to the images, metaphors, and ways of describing themselves that AEFLT's use to show who they are and how they want to be recognized within the educational field. Constructions, on the other hand, relate to the work

of organizing and reconfiguring personal experiences—past, present, and also what they imagine for their future—into narratives that connect their identity as artists with their teaching work. Finally, negotiations appear when these narratives come into contact with external expectations: institutional norms, cultural ideas, or social discourses that may support or question that way of defining themselves. In that dialogue, identity is adjusted, defended, or rethought. Together, these three processes show that the professional identity of AEFLTs is not a static category but an interpretive practice in constant change, where the meaning of “who I am in this profession” is constructed and reconstructed time and again. This approach seeks to account for how participants construct their professional identity as artists who teach English, and what meanings they attribute to this disciplinary blend in which creativity, precarity, agency, and the search for a place within the educational field coexist. The analysis performed is presented below.

Part I.

4.1.1 “A veces soy artista, a veces soy profe, a veces soy la artista profe”: Artistic and educational trajectories of AEFLTs

Within the questionnaire, the first narrative question was: Why did you decide to become an artist? The participants’ responses suggest that their choice was marked by a series of early aptitudes (drawing, painting, music) and personal interests, sometimes influenced by their family environments, as expressed by Lorena:

“Vengo de una familia donde las actividades manuales son muy importantes, mi abuelo era un excelente ebanista y escultor de madera. Trabajó haciendo puertas de iglesia y tallas en cedro de figuras religiosas. Mi papá tiene una enorme sensibilidad estética por la talla en madera de cristos y vírgenes, contando con un gran dominio pese a nunca haber estudiado formalmente. Mis dos padres son artesanos así que yo decidí ser la primera en mi familia en profesionalizarse, siempre tuve una gran pasión por el dibujo y la pintura, por lo tanto estudié Artes Plásticas con la convicción de que debía estudiar lo que me hacía feliz y en lo que tenía talento” (Lorena, Narrative Survey, Appendix 6, 2025).

For their part, Nicolas and Katy indicate that their aesthetic curiosity has accompanied them since an early age:

“Desde muy pequeña tuve afinidad a los oficios y artes en general, por lo que participé en diferentes cursos y dibujaba para las carteleras del colegio. Al decidir qué carrera estudiar en la universidad, investigué diseño gráfico y artes plásticas, donde efectivamente me encantó tener que trabajar manualmente con los elementos, poder acercarme a las artes puras y aprenderlas mejor, teniendo esto en mente y que me gustaba la enseñanza revisé las licenciaturas, sin embargo, no encontré afinidad con los aprendizajes ya que tenían un enfoque muy diferente en el que quería profundizar. Así que decidí estudiar Artes plásticas. Porqué tenía muchas inquietudes, preguntas y destrezas en el campo estético” (Katy, Narrative Survey, Appendix 6, 2025).

In this line, Winston also appears, who describes his decision to become an artist as the result of “muchas inquietudes, preguntas y destrezas en el campo estético”, a formulation that resonates with the deep and sensitive motivations expressed by the other participants.

These narratives not only describe early affinities but also configure art as a territory of meaning from which participants read their lives. In Lorena’s words, the link with art does not stem solely from personal talent, but from a particular way of inhabiting the world: “siempre tuve una gran pasión por el dibujo y la pintura... debía estudiar lo que me hacía feliz” (Lorena, Narrative Survey, Appendix 6, 2025). This emphasis on pleasure and sensitivity also appears in Katy, who states that she chose art because she had “inquietudes, preguntas y destrezas en el campo estético” (Katy, Narrative Survey, Appendix 6, 2025). Winston agrees with this characterization by explaining that his artistic vocation emerged from a set of “inquietudes y preguntas” linked to an early aesthetic sensitivity, which suggests a trajectory marked by exploration and the desire to understand the world through the forms of art. In all cases, artistic identity is narrated as an act of personal coherence rather than an instrumental decision.

This early affinity, strongly tied to emotional, familial, and diverse aesthetic factors, leads AEFLT's to explore a wide variety of artistic branches. In relation to the question "Nombra todos los campos o prácticas artísticas en las que te desempeñas (danza, teatro, música, artes visuales, performance, entre otros)", the participants showed interest in different fields and their possible reconfigurations in terms of the artist's role within the contemporary context. The analysis of four responses reveals a dominant trend toward the integration of multiple languages, with visual and plastic arts functioning as a frequent core. Additionally, there is the emergence of paradigms that link creation with a therapeutic dimension (art therapy) and the revalorization of specific crafts (ceramics, printmaking, and literature), suggesting a significant expansion of the artistic field beyond traditional frames of aesthetic production (painting, drawing, and sculpture).

At this point, Winston's presence is significant, since his exclusive dedication to ceramics introduces the idea of a craft with strong material and technical weight that nevertheless dialogues with contemporary practices by reinvoking the importance of making and manuality in an increasingly digitized environment. This expansion also includes artistic diversification with non-conventional materials (hair, nails, installation) and the intervention of objects (Enciclopedia Salvat).

"Hice una producción de grabado muy grande y empecé a intervenir enciclopedias... me interesaba mucho la ingeniería de papel... hacía propuestas en pop-up. Hubo un tiempo que me obsesioné con las ratas... hacía instalaciones con enciclopedias" (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025).

This diversity confirms that the identity of AEFLT's is not delimited by a single technique but by a logic of constant experimentation. The participants tend to define themselves by their ability to operate in zones of intersection between different knowledge

systems and techniques. Winston's own practice, focused on ceramics, serves as a reminder that these trajectories include not only expansion toward hybrid languages but also deepening into specific crafts that become re-signified within the contemporary artistic field. This work is framed within research on contemporary artistic practices, starting from the hypothesis that the professional self-definition of contemporary artists reflects a plural and adaptive structure. These practices are not isolated acts, but the result of "art worlds" in constant evolution, where roles are negotiated and redefined.

In this sense, it was identified that participants integrate different fields of interest into their artistic practices, showing not only the dissolution of boundaries within the arts but also the defining characteristic of current cultural production: visual and plastic arts function as a conceptual base from which incursions into performative, installation-based, sonic, or literary realms branch out. Nevertheless, a possible expansion of the artistic field emerges in terms of its therapeutic character, as one of the respondents' notes, which indicates the incorporation of an applied and socio-sanitary paradigm within the artist's self-concept. The same occurs with art "que tenga sentido social" or that seeks to "desajustar el sistema educativo" (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025), which transcends the framework of "creation for creation's sake" and situates practice in the terrain of intervention, well-being, and subjective transformation. Winston's reference to ceramics as his main field also contributes to this reading by showing how certain crafts traditionally associated with artisan work find new meanings and functions within contemporary artistic practices. In turn, the exclusive field of ceramics points to a contemporary revalorization of craft and materiality in a digital and immaterial context.

What becomes evident here is that the participants' profiles show a plurality of interests within the arts. Thus, the figure of the artist can no longer be understood as that of a specialized producer, but rather from multidisciplinary as a fundamental organizing principle. Moreover, the participants' stories show that the connection with art emerged from very early personal experiences with strong emotional grounding, but what truly shapes their trajectories is the way they combine their artistic training with teaching. Instead of experiencing these paths as opposites, they intertwine them and move naturally between them.

In this scenario, an important distinction emerges within the artistic community: not every artist who arrives at teaching does so from a pedagogical commitment or with the necessary disposition to build relationships in the classroom. As Lorena expresses, there is a substantial difference between those who teach out of necessity and those who find in teaching a legitimate territory for creation:

“(…)siento una afinidad muy importante por los profes, por los artistas que deciden ser profes y deciden ser buenos profes porque están los dos extremos. Hay artistas que llegan a la docencia súper frustrados porque evidentemente ser artista es muy duro y algo que de alguna u otra manera asegura la papita un poquito más es la docencia. Entonces no fluye, pero hay otros que logran hacer un clic y es ahí donde ocurre la magia.” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025)

This reflection introduces a key element in understanding the trajectories: teaching for AEFLTs is not a failed substitute for the artistic field, but a possible and often desired extension. Those who manage to integrate their artistic identity with their teaching practice construct a hybrid profile in which teaching not only provides economic stability but becomes a space to continue creating, exploring, and generating meaning. Lorena expresses it clearly: “hay artistas que llegan a la docencia súper frustrados... pero hay otros que

logran hacer un clic y es ahí donde ocurre la magia” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025). At this point, Winston’s case is revealing, since he himself states that he now “does not conceive” his artistic practice outside the universe of English teaching, noting that he has “forjado un desapego por vivir el arte fuera del universo del inglés,” which shows how, for some AEFLTs, teaching not only accompanies but deeply redefines their relationship with art.

That “clic” mentioned by Lorena functions as a metaphor for the disciplinary crossing that, far from diluting their artistic identity, expands it. Thus, the figure of the artist-teacher does not appear as someone who teaches due to a lack of artistic opportunities, but as someone who finds in the classroom another way to create and make sense of their craft. This mixture of knowledge and practices strengthens the professional identity of AEFLTs: an identity open to change, one that crosses disciplines and turns English teaching into a space to imagine, experiment, and transform.

The participants’ trajectories show that the identity of AEFLTs is not founded on an abrupt transition between art and teaching, but on a path where both fields intertwine from very early on. What initially appears to be a series of personal affinities (a liking for drawing, music, manual crafts) ends up becoming a particular way of reading and inhabiting the world. This sensitivity, cultivated for years, is what later shifts into teaching and gives it its own tone: experimental, hybrid, attentive to processes.

What these trajectories show confirms, to a great extent, Deniz’s (2022) proposals regarding identity configuration. The participants’ stories reveal the simultaneous combination of personal factors (early aesthetic affinities, family influences, an artistic

vocation difficult to separate from their biography) with professional and contextual circumstances that ultimately orient their path toward teaching. Entry into the educational field does not appear as a linear transition, but as an articulation of desire, opportunity, and necessity: a particular mixture of agency, contingency, and structural conditions characteristic of the artistic field in Colombia. From this perspective, the identity of AEFLTs is not explained solely by training in the arts, but by the way each person negotiates those influences with job precariousness, institutional programs, and imaginaries about “what an English teacher should be.”

Hence, their entry into the classroom does not operate as a rupture but as the logical continuation of a creative search already in motion. Teaching then appears as a territory where their artistic training is reorganized, acquires new purposes, and becomes a tool to open pedagogical pathways that do not depend on a single language. This explains why, for them, teaching is not a substitute for missing opportunities in art, but the prolongation of their creative practice in another register. At this point, their formative trajectories give meaning to their professional identity: an identity not fixed in a single role, but sustained in the capacity to combine, reinterpret, and give space to what emerges in the crossing between art and education.

These narratives also challenge certain idealized visions of transdisciplinarity. Although the literature often describes the combination of art and education as a crossing chosen from creative pursuit, the data suggest a more pragmatic origin: for several participants, teaching English emerged as a response to the instability of the artistic field. Far from diminishing its value, this dimension reveals that hybrid identity is constructed in a situated way, as a resilient adaptation to an uncertain labor market. The pedagogical

commitment, therefore, was not a starting point but a possibility that consolidated along the way and eventually shaped a profession they themselves had not anticipated.

4.1.2 “¿Será que sí lo estoy haciendo bien?”: Early experiences and tensions in the ELT field.

The trajectory of Artists who enter the world of language teaching goes through various complexities; they mostly reflect economic difficulties that demonstrate labor precariousness and the lack of opportunities to which many are subjected. However, it also shows a significant opening of social, academic, and pedagogical nature. Lorena, who coordinated the Artes Para el Bilingüismo (APB) project; Nicolas, who is a Music teacher in a public school and soon to be coordinator of the IB program, also a former APB teacher and analyst; and Winstone and Katherine, who work as teachers in the Artes Para el Bilingüismo program, reflect on these difficulties. The participants' answers to the survey question How did you begin teaching English? open this section.

In terms of employment, participants state that their hiring has been under fixed-term or project-based contracts as a result of labor flexibilization and the education economy. The category “fixed-term contract” emerges as the common denominator, present in all responses except in the current situation of one individual. This points to a trend toward discontinuous and cyclical labor relations, where stability is the exception, not the rule. For institutions, it represents a flexible form of payroll management, adjustable to demand, but it externalizes the costs of instability onto the worker.

In this sense, participants do not depend on a single employer; instead, they assemble income from temporary fixed-term contracts, hourly teaching in different institutions, and freelance work (private lessons, translations). This strategy can be read

both as an entrepreneurial adaptation to an unstable market and as a symptom of the impossibility of accessing stable employment that provides sufficient income. Nevertheless, when one participant states “Contrato a término fijo. Actualmente contrato a término indefinido” (Nicolas, Narrative Survey, Appendix 6, 2025), it suggests that temporality may be an initial phase, perhaps linked to the acquisition of experience, credentials, or social capital within an institution, which eventually leads to a permanent position, showing a possible upward or consolidating trajectory within the labor field. The contractual situation of the participants is a crucial topic of analysis, as it reveals that teachers hired for projects may see their professional identity and sense of belonging to an institutional environment eroded.

These preliminary data portray a segmented and highly flexible labor market for AEFLT, where stability (permanent contracts) appears to be a state reached by a minority after a period of precariousness (fixed-term, hourly work), while others operate under a permanent logic of self-management of a portfolio of activities (independent, project-based). This brief analysis confirms that the question of employment type is a fundamental entry point to understand the economic, social, and pedagogical dynamics shaping English language teaching for teachers who come from artistic training.

The participants’ professional trajectories show that they began as art teachers and gradually entered English teaching. This shift can be explained by the contractual conditions offered by institutions to teachers with such a specific profile as AEFLT, which guarantees a certain degree of economic security. Most of these professionals were trained first in the arts and later ventured into English teaching. From the survey, it can be seen that their average work experience is similar in English teaching and in the arts, but with greater

predominance in arts. This points to a niche of professionals likely employing artistic-expressive approaches in language teaching, constituting fertile ground for research on educational innovation based on the integration of disciplines.

The variability in English teaching experience suggests different entry trajectories into language teaching. According to the questionnaire and interviews, participants seem to agree that financial need was the initial motivator, which gradually transformed into a concern for pedagogy and the integration of their artistic skills, confronting institutional tensions and professional imaginaries.

“En un principio la necesidad económica, yo aprendí inglés al viajar fuera del país, mi familia tenía la idea de establecerse en otro lugar pero no funcionó. Cuando regresé aún no había terminado el colegio ni ingresado a la universidad, pero empecé a darme cuenta que el hablar inglés era algo que muchas personas buscaban, así que desde los 17 años inicié dando clases particulares y luego trabajé en varios colegios como docente de inglés” (Lorena, Narrative Survey, Appendix 6, 2025).

This account shows that the motivation to teach English begins with economic imperatives and with the belief that being an artist in Colombia does not provide a stable future, as Lorena mentions: “pero definitivamente para ser artista, por lo menos en Colombia, necesitas de mucho tiempo y tú no puedes vivir solo del arte, necesitas diversificar ingresos (...) nadie va a vivir de eso, eso es falso ” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025). Precariousness not only conditioned their entry into the field but also shaped their teacher subjectivity. Katy acknowledges that the first years were marked by deep doubts: “¿será que sí lo estoy haciendo bien? (...) ¿será que yo sí estoy dando lo que ellos necesitan?...” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025). These insecurities are not individual: they emerge from a school system that does not know how to professionally position those who do not follow traditional trajectories.

At the same time, the confrontation with English teaching shows the tension and uncertainty that emerged for participants when assuming this transdisciplinary role, but which ultimately led to gratitude, as mentioned by Katy “me ha permitido a mí crecer muchísimo como persona, como mamá, como profesional” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025) and Nicolas “afortunadamente esta fue una experiencia muy grata para mí. Me gustó mucho” (Nicolas, Narrative Interview, Appendix 8, 2025)

“(…)yo no soy licenciada en lenguas, ¿no? Y eso hace pues que yo tenga en mi mente como un ¿será que sí lo estoy haciendo bien?, ¿sabes? Como ¿será que yo sí estoy dando como esa enseñanza que ellos necesitan? Eso fue como sí, como que ha sido [una experiencia] muy retadora, me ha generado a mí también mucha investigación y (...) siento que esa investigación que he tenido como que también me ha permitido sentirme un poco más confiada, ¿no? Porque ese reto inicia como desde esa inseguridad y desde esa ignorancia de pues no sé qué estoy haciendo, ¿que si lo hago bien?, pues no, no tengo ni idea (...) Sí, que es lo que te digo para mí también ha sido algo muy importante de trabajar (...) me sentí muy feliz (...) me ha permitido a mí crecer muchísimo como persona, como mamá, como profesional, el comprender a las personas, el escucharlas, siento que me ha dado mucha fortaleza” (Kathy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025)

“Empecé mi experiencia docente en Bogotá en la jornada escolar complementaria, siendo artista formador en música con la organización Teatro R101. Después, las cajas de compensación pasaron a prestar el servicio de JEC. Entonces me apliqué para trabajar con Colsubsidio en el área de música igualmente. Sin embargo, por mi perfil me propusieron trabajar en el programa Arte para el Bilingüismo. Acepté el cargo con algo de ansiedad, ya que era la primera vez que iba a enseñar inglés a través de las artes, afortunadamente esta fue una experiencia muy grata para mí. Me gustó mucho”. (Nicolas, Narrative survey, Appendix 6, 2025)

The above also shows that entry into English teaching is associated with innovative training programs focused on artistic formation, normally offered by private sectors within the framework of Jornada Escolar Complementaria. This means that having artistic knowledge was a necessary requirement for entering English teaching, not the other way around. This innovative program allowed the integration of multiple abilities (art and English) as a strategy to retain motivated teachers and diversify language teaching. Winston also enters the field nontraditionally: he states that his main motivation was “mi pasión por

el aprendizaje de idiomas”, introducing a different nuance, since he does not mention economic need but a personal interest that later found a place within the educational context.

Likewise, participants consider that the educational institutions where they work recognize and value their hybrid identity as AEFLT. Institutional recognition is associated with experiences of professional growth (promotion to coordination), methodological autonomy, and validation of the pedagogical effectiveness of the artistic approach. This is associated with validation of their pedagogical practices (“funciona”, “reconocen efectividad”), and they see their hybrid identity as central to learning outcomes, as students “se sienten a gusto” and “despiertan su interés”. However, Winston’s experience contrasts with this trend: he states that he does not feel that institutions value his hybrid identity and that his role has been used mainly to “cubrir carencias administrativas”, reflecting a scenario of institutional delegitimization.

Institutional tensions emerging from the integration of roles (art and English), although not evident for all participants, reveal that English teachers within institutions believe that AEFLT work does not offer anything distinctive and jeopardizes academic processes due to their lack of linguistic and pedagogical competence. However, Nicolas and Kathy reflect on these tensions when asked: Have you faced tensions, resistance, or conflicts when trying to integrate arts and English teaching? and highlight the benefits of curriculum flexibility inherent to AEFLT.

“(…) en algunos contextos recuerdo que los profes de jornada escolar complementaria [JEC] a veces no eran muy bien vistos por los profes de planta (…) Bueno, pero digamos que el valor también está como en oxigenar un poco también al profe y al estudiante. (…) Pues es como un respiro, ¿no? Pero habían otros que lo veían, no sé, como competencia, como que

cuando hacíamos empalme es como “ay mira, te presento el director de curso, tú vas a estar con este grupo”. Y claro, como frente al docente enlace, al coordinador, pues súper amables y después como “profe, ¿y usted cuánto le pagan?” No sé qué (...) Y a veces como “yo pensé que ustedes pagaban más, no sé qué” (...) como que sí, algunos profes tenían como esa resistencia, pero era como a la modalidad de jornadas complementarias como tal. Siento en cambio, que lo que te decía, al final cuando el director de curso, el docente enlace, iban a ver los procesos como que ya al final como a ver qué aprendieron. Sí que “oiga, pero ¿usted cómo hizo para enseñarles todo eso?” Entonces creo que sí, creo que más bien que, aunque había resistencia, muchas veces había también una sorpresa muy positiva. “Pero qué chévere que los niños ya tengan conversaciones así sea pequeñas en inglés” que yo a veces le decía: “Bueno, saluden al profe, ¿no?” “Hello, how are you?” Y los chinos respondían ya “I’m good and you”, no sé, el profe queda como: esto nunca lo logré hacer. Sí, era como algo bastante grato por ese lado.” (Nicolas, 2025., Narrative Interview, Appendix 8, 2025)

“Claro, o sea, desde que yo no soy la profe de inglés, ahí hay un conflicto y digamos que entrar como a quitar (...) digamos a los demás docentes de las instituciones como tal ya oficiales y pues digamos que Colsubsidio llega como con este programa súper bello para mí y ellos dicen, “ah, listo, yo tengo un hueco en el inglés y esto me sirve porque pues es mi clase de inglés”, ¿sabes? Entonces eso, romper eso y siento que en parte fue lo que rompió el programa, el proyecto, ¿sabes? Con la secretaría en sí, como que ese conflicto de “no son realmente profesores de inglés”” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025).

These sections show that institutional tensions are linked to economic factors and to the legitimacy that these transdisciplinary teachers may hold within language teaching. The tensions are not explained solely by methodological differences; they have structural roots in imaginaries that define what it means to “be an English teacher.” As Katy argues, the conflict was explicit from the start: “desde que yo no soy la profe de inglés, ahí hay un conflicto (...) ‘no son realmente profesores de inglés’” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025). These resistances place AEFLT in a liminal position, forced to continuously justify their place within the institution.

The tension with English-language teaching graduates opens an important discussion about professional legitimacy. Unlike classic debates centered on native/non-native dichotomies, the dispute here is epistemic: what kind of knowledge validates an English teacher? For AEFLT, legitimacy does not derive from a linguistic credential but

from demonstrated classroom effectiveness. This “practice-based” validation challenges traditional hierarchies in the field. For them, what grants authority is not certification but the ability to generate learning, motivation, and meaning for students. Winston’s perspective adds another nuance: for him, teaching English involves “sensibilizar la consciencia frente a la diferencia e incomprensión” and using aesthetic resources as a pathway to language learning, expanding the forms of legitimacy possible in the field.

Nevertheless, these imaginaries are subject to change once the labor precariousness of AEFLT and their significant impact on learning become visible. Beyond institutional tensions, this transdisciplinary experience consolidates itself through peer and student recognition and through institutional opportunities that acknowledge the teacher’s cultural capital, culminating in a personal synthesis that combines art, language, and pedagogy.

“Pero lo chévere de ver cómo los mismos docentes de la institución como “pero ustedes cómo lograron hacer eso con los niños”, o sea como que “estos niños ya entienden bastantes palabras en inglés, entiende bastante vocabulario y se ve que disfrutan la clase”, como que ellos mismos decían es que “entre semana no nos pasa eso con ellos”. Entonces, digamos ahí tú te das cuenta que la metodología funciona y la articulación de diferentes campos del conocimiento funciona porque a veces, digamos que a veces los chicos en las clases sienten de pronto la gramática del inglés como muy fuera de su contexto cotidiano, pero cuando se los presentas en modo de un juego, de una canción, de un proyecto artístico, como que le hallan más sentido y al estar usándolo de una manera más frecuente y hacer como casi una necesidad, pues lo van apropiando mucho más fácil, como de una manera mucho más natural. Entonces creo que ese es también el valor agregado que tiene la enseñanza del inglés a través de las artes.” (Nicolas, Narrative Interview, Appendix 8, 2025)

Thus, the process of intersubjective validation within the educational community consolidates the legitimacy of this approach once the teaching process concludes. It is not only the full-time teachers in institutions but also the students themselves who recognize the richness of the transdisciplinary methodology developed by AEFLT.

“ese juego con las artes siento que efectivamente ha generado o generó en su momento que fueran clases muy diferentes y que fueran clases muy enriquecedoras para ellos, para mí claramente como profesional, como persona, pero para ellos lo que tengo como de una manera muy muy llamativa, o sea, como que de verdad yo recibía esos esos feedback de los chicos y es como ‘profe de verdad, tu clase es muy interesante’, ‘profe yo de verdad aprendo mucho contigo, profe’” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025)

Amid these tensions, another element appears across several accounts: the concern for preserving an “artistic essence” within a school apparatus that tends to normalize and homogenize teaching practices. For Nicolas, this core is non-negotiable: “obviamente parte de mi identidad también está el seguir siendo músico y es algo que nunca... siendo artista nunca quiero dejar” (Nicolas, Narrative Interview, Appendix 8, 2025). This reveals that his place in teaching does not imply abandoning art but sustaining it as an ethical principle and a way of being in the world.

Lorena, for her part, deepens this idea by pointing out that “un buen profe se construye de manera lenta y con el tiempo y tiene que tener la virtud de no desesperanzarse ni perder su esencia, y el ser artista ayuda mucho... quienes son artistas tienen mayor resiliencia emocional... no están tan centrados en la norma y la nota y son experimentales; finalmente uno para ser artista tiene que experimentar y echando a perder se aprende” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025). Winston also expresses this articulation between artistic sensibility and teaching when he states that, for him, being an artist-English teacher means “tener acceso a la modelación de múltiples sensibilidades” and that he no longer conceives of his professional activity without teaching or being connected to the English language, which reveals a deep integration between artistic identity and teaching practice. These voices show that negotiating with the educational system does not consist of renouncing the artistic identity, but of translating it into teaching practice without letting it dissolve. In that everyday operation, between institutional structure and creative

sensibility, a professional identity takes shape, one that is remade class by class, attempting to preserve the artistic gesture as a legitimate way of knowing and relating in the classroom.

Hence, the intersection between art and English does not occur without friction. The participants describe how certain school devices (rigid lesson plans, achievement indicators, predefined sequences) clash with the logic inherent to artistic work. The negotiation does not consist of eliminating these structures, but of finding a midpoint where artistic sensibility does not disappear. This everyday operation shapes a teaching identity that is remade in each class, responding to institutional demands without giving up intuition, play, or exploration. The “essence” they speak of is not a fixed trait but a commitment to a way of being in the classroom that allows art to remain a legitimate mode of knowing and relating.

Thus, AEFLTs carve out a space in language teaching through practice, through constant reaffirmation and tension in the institutional environments they inhabit. This means that their identity is an almost performative exercise, in which commitment, resilience, and conviction play a fundamental role. In contrast to institutional suspicion, students become the main source of recognition. For Katy, this bond is decisive: “profe, tu clase es muy interesante... yo aprendo mucho contigo” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025). Teaching identity is thus affirmed less through credentials than through the pedagogical relationship.

“Desde mi perspectiva, uno tiene que estar muy convencido de lo que está haciendo y también tiene que prepararse, porque no es allá a improvisar y hacer el oso. Uno se tiene que preparar, pero realmente la convicción sí es muy importante.”(Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025)

The participants' experiences show that entering the field of English teaching was initially tied to need and unstable contracts. However, over time, this space became a place to put their artistic training into play and to build a viable profession. Although they face doubts and institutional resistance, their work demonstrates that art gives a different life to language learning: it makes it closer, active, and meaningful for students. This positive valuation within the classroom—more than contracts or degrees—strengthens the identity of AEFLT and confirms that their combination of disciplines, although it may seem accidental, becomes a professional commitment sustained through practice. Their identity is affirmed amid tensions, creativity, and persistence: they teach English, yes, but they do so from art and through art.

In that sense, what appears in their narratives is not only the description of fragmented career trajectories, but the way these experiences shape a particular way of inhabiting teaching. Even if they arrived at English teaching pushed by necessity or institutional contingency, daily practice gradually reconfigured that initial role until it became a space where art and teaching began to dialogue more consciously. Legitimacy, far from coming from formal credentials, is constructed in the classroom: in students' recognition, in the visible effectiveness of their proposals, and in that intimate conviction that art opens windows that other approaches fail to reach.

Thus, the experiences analyzed show that the professional identity of AEFLT arises from a succession of negotiations, discoveries, and resistances. Labor precariousness, initial doubts, and tensions with colleagues do not disappear; however, these conditions also operate as catalysts that require them to refine their practice, justify it, sustain it. Over time, this repeated effort becomes sedimented as identity. English teaching ceases to be a

biographical “accident” and becomes a territory where they can deploy their artistic knowledge, reinterpret their own paths, and, above all, build a pedagogical practice that makes sense to them and to those who learn with them.

4.1.3 “Conectar los dos hemisferios del cerebro. Dos lenguajes como un todo”: Methodological negotiations and aesthetic integration.

It is very revealing to consider the ways in which an artist can articulate their training within English language teaching. Hence the questions: “¿De qué manera la experiencia artística influye en tu forma de enseñar inglés?” (Survey) and “¿Qué estrategias, metodologías o recursos has creado o adaptado para integrar el arte en tus clases de inglés?” (Interview). The answers reveal a critique of the traditional system and an alternative methodological proposal, as well as a pedagogical stance centered on the arts (studies on embodied learning and multisensory learning), resulting in the consolidation of a professional identity as AEFLT.

In relation to the critiques of traditional approaches in language teaching, all participants expressed a stance of inconformity toward such methods based on their experience. They agree that these pedagogical practices tend to privilege mechanical memorization, rigid adherence to grammatical structures, and the reproduction of standardized responses. From their perspective, this kind of teaching is not “natural” in terms of language acquisition, as it disregards the way people relate to a language in real communicative situations. Moreover, they consider these approaches to be insufficiently sensitive or empathetic to students’ needs and interests, as they do not account for emotional, creative, or identity-related dimensions.

For the participants, English language teaching should create spaces where language is experienced as meaningful and situated, rather than as the repetition of predetermined content, as Lorena states “los cursos tradicionales de inglés, los que te ofrecen en los institutos y demás, cada página del libro es un tema nuevo (...) como si la vida fuera así. Imagínate tú, ¿no? ir por la vida como no, hoy voy a hacer tal cosa y voy a hacer, y todo verlo de manera fragmentada. Me parecía tan poco práctico y tan tan inútil realmente (...).” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025). In this way, their narratives highlight their pursuit of pedagogical models that encourage active participation, personal expression, and the construction of meaning through art, promoting a more human and contextualized relationship with foreign language learning.

In this line, the voice of Lorena stands out, as she contrasts artistic training with traditional English teaching degrees and questions the pedagogical rigidity associated with the latter. For her, the artistic perspective provides the flexibility, creativity, and pedagogical sensitivity that, in her experience, many teachers trained exclusively in English teaching do not manage to develop:

“Yo sí siento que si yo hubiera estudiado licenciatura no hubiera sido la misma profe. Además, porque tengo el comparativo de haber después trabajado con personas que solo se formaron para estudiar [enseñar] inglés y que no estudiaron artes. Y yo decía, estas personas son bien acartonadas, bien difíciles. Sí, me parecían muy complejas, sobre todo trabajando en arte para el bilingüismo, que la decisión de solo contratar artistas después fue mía. Yo tomé esa decisión. Yo dije no aquí los profesores de inglés no nos funcionan, no nos sirven, pero esa decisión fue mía yo tomé esa decisión (...).” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025)

This critical perspective not only questions traditional methods of language teaching but also certain overly technified approaches in teacher education. For the participants, artistic sensitivity introduces a pedagogical dimension that goes beyond theoretical

frameworks and institutional protocols, enabling more genuine and empathetic interaction in the classroom. It shows how AEFLTs shift English teaching toward more open, sensitive, and expressive practices, where art acts as a mediator for learning and communication. In their words:

“Muchas veces los que son licenciados han teorizado demasiado sobre la manera en cómo avanza el sistema, el cerebro a nivel neurológico, las fases de desarrollo, se leyeron a Piaget (...) a Vigotsky, a Montessori, mejor dicho, toda la teoría. Pero para tú poner en práctica la teoría necesitas de la sensibilidad y la empatía y hay muchas cosas en el aula que funcionan de manera intuitiva. Ningún profesor realiza el 100% de las planeaciones de clase, el que diga que lo hace igualito es falso, falso, eso no pasa nunca, nunca, y el ser artista ofrece unos niveles de adaptabilidad que muchas veces los licenciados no tienen. (...) Entonces algo que empecé a identificar es que la manera en cómo se enseña inglés es muy antinatural. Las maneras tradicionales ahorita, hay muchas maneras, muchas metodologías, pero un porcentaje muy elevado de profesionales que enseñan inglés lo siguen haciendo de esa manera. Y es antinatural en muchos aspectos.” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025)

This statement reinforces the idea that the professional identity of AEFLTs is also defined in contrast with a teaching model perceived as rigid, distant, and disconnected from the creative processes of learning. Here, artistic sensitivity appears not as an optional complement but as a central axis that enables more human, flexible, and affectively grounded practices “Entonces yo empecé a darme cuenta que las artes generan un territorio de confianza y es igual que en el desarrollo de un niño, si tú quieres que un niño sea exitoso en el desarrollo de su lengua materna tienes que darle un territorio de confianza.” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025). This stance is shared by other participants, who recognize in their own trajectories the limitations of a teaching approach based on repetition, constant correction, and prioritization of grammar. Nicolás, for example, refers to his formative experience to contrast it with the approach he discovered when teaching English through art:

“(…)yo mismo pasé por academias de idiomas, en donde lo más importante era como la gramática, la memorización de vocabulario incluso desde el colegio también las clases de inglés (...) son así como que aprende textos, tiempos gramaticales, listas de palabras. Y como que en algún momento yo me sentía aprendiendo inglés como que no ‘esta vaina es como muy difícil’. Como que también en algún momento uno piensa como que para que yo pueda hablar inglés tengo que primero aprenderme un montón de teoría y cuando llego como al tema de Arte para el bilingüismo me doy cuenta como que ‘venga pero es que no es así, yo no me sé toda la teoría pero me puedo aprender una letra en inglés y (...) entiendo todas las palabras’, todo lo que hice sin necesidad de aprenderme toda la teoría, sino que como que tú intuyes, entonces como que en algún momento pensé venga ¿por qué no hay más profes que enseñen así? Yo mismo me di cuenta como que esta metodología de enseñar el inglés a través de las artes es genial (...)el arte y la lúdica te bajan como todo ese estrés que te han enseñado que para hablar tienes que hablar perfecto, o como con un acento. (Nicolás, Narrative Interview, Appendix 8, 2025)

“Creo que el inglés a mí me ha abierto como a esa posibilidad de interactuar quizás de una manera de no juzgar, porque pues en el inglés, y sobre todo en la enseñanza, pues uno se da cuenta que efectivamente pues si hay vergüenza, si hay miedo, si hay muchas cosas que se dan y en parte también siguen estando porque el ambiente no es seguro. Entonces siento que eso, como ese aprendizaje que yo he tenido en esa enseñanza, me ha permitido a mí como que lo traspaso a mi vida personal y es a la manera en la que interactúo con las personas, de verdad no juzgar, sino de escuchar e intentar como comprender e intentar, digamos, ponerme en los zapatos e intentar gestionar desde ahí y no desde esa no empatía” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025)

Nicolás’ and Katy’s stories thus complements Lorena’s critique. All question the idea that language learning must necessarily follow a structured and normative path, which is often related with anxiety, fear and standardized language learning. This reveals an epistemological shift: art is not an ornament; it is an embodied critique of the traditional approach. By incorporating art, more spontaneous and emotional forms of learning are enabled, where intuition and creative exploration become engines of communicative development. Winston, from another angle, emphasizes that this integration allows him to “comprender al otro,” showing how art opens a relational and empathetic dimension that transforms the act of teaching. This experience not only supports English learning but also reaffirms the pedagogical validity of artistic knowledge within the language classroom.

“Entonces yo dije hay una (...) conexión muy profunda entre el estímulo que tú recibes en la infancia y el tipo de lenguaje que tú desarrollas. Y eso yo creo que se puede extender a la manera como tú aprendes a hablar otro idioma. Pero yo siento que eso lo pude entender desde la sensibilidad del artista. Porque un artista también tiene un componente muy fuerte (...) de observador. (...) Entonces yo soy muy observadora de mis estudiantes, porque ellos siempre me mandan señales muy dicentes. Y yo siento que una responsabilidad importante mía es observarlas y entenderlas y poderla canalizar. Entonces empecé a darme cuenta de eso, entonces yo dije bueno, ¿qué necesita una persona? necesita un ambiente seguro, necesita un estímulo y necesita la práctica, que es lo mismo que hacen los niños. Y las artes son un escenario maravilloso para eso, porque yo le puedo dar un territorio donde se sienta seguro, porque el enfoque no se lo estoy imponiendo, tienes que aprenderte esto o estas palabras, sino vamos a jugar con estos elementos, vamos a hacer este dibujo, vamos a cantar esta canción, vamos a imaginarnos que somos otro personaje y vamos a usar el teatro, a mí me encantan los títeres, los títeres y los personajes son para mí la puerta perfecta, porque es que un títere combina las artes plásticas y sobre todo si hacen los títeres, es maravilloso porque para los niños es hacer un amigo que se puede equivocar, que no sabe hablar inglés y que le vamos a enseñar. (...) Entonces, porque no son ellos los que se están equivocando, se equivoca el títere, entonces es más fácil que se equivoque alguien más que se equivoque uno, pero finalmente es una herramienta del teatro y ahí tú tienes todo, tienes el ambiente controlado, la capacidad de enseñar vocabulario, el estímulo del entorno, pero también está la práctica, porque nadie aprende a hablar mirando a otros hablar, es como aprender a nadar.” (Lorena, Narrative Interview, appendix 7, 2025)

In the same direction, the participants’ perspectives offer a direct challenge to English teaching focused solely on correction and repetition of structures. For them, creativity changes one’s relationship with the language because it invites experimentation, error without fear, and connecting learning to everyday life. Instead of following a rigid path, art opens more flexible and sensitive possibilities that strengthen students’ motivation. From his experience, Nicolás explains how students’ disposition toward English changes when the language is not perceived as something distant but instead connected to activities they genuinely enjoy:

“Digamos que a veces los chicos en las clases sienten de pronto la gramática del inglés como muy fuera de su contexto cotidiano, pero cuando se los presentas en modo de un juego, de una canción, de un proyecto artístico, como que le hallan más sentido y al estar usándolo de una manera más frecuente y hacer como casi una necesidad, pues lo van apropiando mucho más fácil, como de una manera mucho más natural. Entonces creo que esa es también el valor agregado que tiene la enseñanza del inglés a través de las artes” (Nicolás, Narrative Interview, Appendix 8, 2025)

Along these lines, artistic activities go beyond grammatical competence. The goal is for students to express themselves through the language. Language becomes a medium for cultural and personal expression, not an end in itself. Katy expresses this clearly:

“es impresionante cómo podemos (...) meternos como a ese mundo del inglés a través de las artes de una manera tan sutil y tan amena para que ellos en vez de generar como una aversión al idioma generen todo lo contrario que es lo que suele pasar, o por lo menos en mis tiempos de colegio solía pasar (...) o sea el inglés era lo peor” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025).

This methodology begins with sensory and affective experience (listening, feeling comfortable), using art as a “bridge” or “favorable environment,” and only then giving way to oral production “las artes básicamente lo que hacen es que permiten consolidar un territorio de confianza, donde la gente se sienta capaz de aprender.”(Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025). Grammar is treated as emerging from meaningful practice.

The exploration of corporality starts from exercises connected to movement:

“Entonces como si tipo breathing exercise, stretching exercise, o warm ups, entonces como todo ese tipo que son vocabularios que involucran el movimiento corporal. Entonces como que no sé, la primera clase la hicimos en español, el calentamiento que ellos conocen, hacer los estiramientos (...) Entonces esto se puede volver como un juego donde uno haciendo como el calentamiento con ellos, pero ya después ya les va dando acciones solamente auditivas [en inglés]” (Nicolas, Narrative Interview, Appendix 8, 2025).

Here, corporality is not play but a cognitive channel for meaningful learning, crucial as a gesture of empathy. It reveals an understanding of learning as an embodied process, where the use of the body (theater, movement, puppets) is not an added playful element but a fundamental cognitive channel for internalizing the language. Thus, there appears to be a significant correlation between the implementation of this art-integrated methodology and improvements in oral fluency, vocabulary retention, and intrinsic motivation, compared to traditional methods.

From a Gadamerian perspective, innovative pedagogy in arts-based language teaching can be understood as a hermeneutic practice in which teacher and student participate in a genuine dialogue that transcends mere technical transmission. This methodology unfolds in didactic sequences that, privileging attentive listening and reflective speaking, structure a “game” in which the artwork functions as a bridge for the fusion of horizons. In this process, the teacher does not impose a single interpretation but facilitates a dialogical space where students’ prior experiences resonate with the aesthetic universe, thereby generating meaningful learning.

The implicit theoretical foundation is revealed in this reduction of the affective filter: by validating the student's voice as a legitimate interpreter, a participatory methodology is activated that transforms passive reception into active and embodied understanding. Consequently, this practice radically expands the scope of art, since it is no longer conceived as a mere illustrative tool but recognized as an autonomous aesthetic universe and an alternative path for learning. Along this path, understanding is not an end but an event of truth that takes place within the shared aesthetic experience, where both teacher and student are transformed in their horizon of meaning.

“cuando yo empecé a ver que las artes podían generar como un cambio en las mentes, que podían abrir espacios, que uno podía crear, que podía tocar recuerdos (...), empecé a comprender que mi manera de llegar al mundo específicamente pues era de esa forma (...) como uno de verdad puede dar las clases de una manera diferente y pues llegar igual al mismo objetivo” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025).

This shift not only impacts the students. It also reconfigures the position of the teacher, who discovers in this proposal a space for personal and professional development. Nicolás and Kathy recognize that teaching with art led them to expand their own

communicative competence and to experience in a situated way what they propose to their students:

“Yo mismo me di cuenta como que esta metodología de enseñar el inglés a través de las artes es genial. Es muy bacana como que incluso hay un dicho que dicen por ahí que, como popular, que el que enseña aprende dos veces algo así. Yo sentí que avancé mucho más como que también en mi fluidez conversacional en inglés en las clases de Arte para el bilingüismo” (Nicolas, Narrative Interview, Appendix 8, 2025).

“Entonces siento que eso me permitió a mí un crecimiento muy grande en el inglés porque era como mi manera de poder decirle al mundo como ‘bueno voy a practicar’ además de eso mira o sea estoy dando artes y no digamos satisfecha con esto, también le estoy dando un plus de ‘abran su mente a los idiomas’” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025).

At this point, Winston’s voice once again contributes a relevant nuance: for him, being an artist-teacher implies “tener acceso a la modelación de múltiples sensibilidades” in his students and, at the same time, a transformation of his own relationship with art, which shows how this dialogue between disciplines also shapes the teacher’s identity.

When looking collectively at the voices of those who participated in this study, it becomes evident that the professional identity of AEFLT does not arise only from knowing English and mastering an artistic technique. Their way of understanding themselves as teachers is woven in practice, in their relationship with students, and in the need to reinvent teaching so that the language becomes meaningful and alive. In this process, art does not function as a methodological ornament, nor as a resource to “make the class more fun,” but as a different way of understanding how one learns and what it means to learn.

This identity is strengthened by a shared dissatisfaction: previous experiences with traditional models, more focused on structure than on the person, more concerned with correctness than with communication. In contrast to that framework, which felt distant to them, AEFLTs respond with proposals that value creativity, intuition, movement, emotion,

and sensitivity. And they do so not only for didactic innovation, but because their own training has taught them that knowledge is born from contact with the world and with others. Thus, their teaching role is conceived as a practice that accompanies, listens, and enables other ways of being in the classroom. Teaching English becomes an aesthetic experience where language is discovered through the body, music, image, or action; where error ceases to be a fault and becomes part of the process; where speaking English does not mean imitating a perfect form, but finding one's own voice.

Thus, the identity of AEFLT grows insofar as they challenge what is already given. Their contribution to language education does not consist solely of mixing two disciplinary fields, but of proposing a different relationship with learning: more human, more situated, more open. An identity that is affirmed in the conviction that art transforms and that, in doing so, also transforms the way a language is taught and learned.

In this panorama, it becomes evident that the integration between art and English does not arise only as a methodological resource but as a way of positioning oneself in teaching. The participants move between what the curriculum demands and what the artistic experience allows them to imagine, and in that daily negotiation they shape a practice that does not entirely fit traditional molds. Each activity, each pedagogical decision, appears as a response to what they want to transform in their classrooms: fear of error, rigidity, the distance between theory and the immediate context, life itself.

In this tension, art functions as a place of openness. It allows language learning to take another form, one closer to listening, to the body, and to emotion, and this way of teaching also shapes how they recognize themselves as teachers. Being AEFLT, as seen in

their accounts, does not consist of adding two disciplines, but of sustaining a permanent dialogue between them, sometimes harmonious, sometimes uncomfortable, but always productive for those who learn and for those who teach. That is, ultimately, the practice that defines them: an English teaching practice that is remade in movement, crossed by sensitivity and by the need to find other ways of being with and for students.

“(…) lo que pasa es que lo que tienen las artes es ese componente humano. Además todos los estudios muestran que no hay ninguna cultura en el mundo que no tenga manifestaciones artísticas, no existe. Las artes es algo innato del ser humano, o sea, el ser humano necesita del arte para vivir. Entonces yo diría que es una manera de conectar muy, muy íntima con los chinos, porque es algo que permite llegarles (…) el impacto que tienen las artes en la enseñanza de una lengua extranjera no solo inglés sino cualquier otra cualquier otra lengua es esa capacidad de conectar empáticamente, porque realmente es muy metodológico, si tú lo miras (…) pedagógicamente hablando impacta la metodología, la forma como se llega al estudiante es un puente de conexión” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025)

4.1.4 “Es como preparar un concierto de Jazz “ Symbolic and metaphorical representations through which participants express and reinterpret their professional identity.

The participants express in their responses the conjunction of at least three roles: Teacher/artist, Teacher/teacher trainer, and Teacher/project leader. Although they recognize themselves in this triple role, it is also important to point out that the way they articulate it allows us to observe a shift over time: “Actualmente me considero más docente que artista” or “Para el próximo año seré un artista que lidera el proyecto de bilingüismo.” These representations confirm what authors such as Ricoeur (1991), Deniz (2022), and Lojdová et al. (2021) argue: professional identity is an always-unfinished narrative process. Identity is presented not as fixed, but in constant redefinition depending on contexts and moments of the professional cycle. The AEFLT describe themselves as being in movement, shifting from artist to teacher and vice versa, with variations that depend on context, lived experiences, and the relationships they establish with their students. This is not a matter of

identities substituting one another, but of layers that readjust and acquire new meanings as they unfold in the classroom. The mention “más docente que artista” suggests a situational hierarchization of roles, possibly influenced by institutional demands.

The participants do not describe themselves from a single place, but from a constellation of roles that coexist and are activated depending on the context. This multiplicity appears explicitly in their narratives: “yo soy profe, pero también puedo decir que soy caminante... también puedo decir que soy narradora” (Lorena, Narrative Interview, appendix 7, 2025), which shows an identity understood more as mobility than as a fixed category. Even when artistic production is reduced, the role does not disappear but is resignified: “así no tenga ahorita obra... sí me sigo considerando artista” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025). Similarly, Nicolás situates his identity between simultaneous fields when affirming that “parte de mi identidad también está el seguir siendo músico (...) pero también está el campo educativo” (Nicolas, Narrative Interview, Appendix 8, 2025), showing how AEFLT inhabit intermediate zones between creation, teaching, and educational leadership.

Nicolás constructs a narrative in which the simultaneity of inhabiting art and English teaching is not a mere juxtaposition, but an epistemological, pedagogical, and identity-based synergy. This integration legitimizes art as a pedagogical tool for language teaching, reflects a contemporary trend toward transdisciplinarity in education, and offers a framework for future research on creative pedagogies in language teaching.

“El próximo año yo voy a estar en el rol de líder de bilingüismo del colegio, entonces ya estoy pensando de qué manera va a pasar el bilingüismo no solamente desde las artes, sino desde educación física, ciencias o matemáticas... es un reto grande, pero creo que vamos paso a paso.” (Nicolas, Narrative Interview, Appendix 8, 2025).

The projection of leading a bilingualism project as an “artist” (not only as an English teacher) implies a redefinition of the profile of the educational leader, valuing non-traditional knowledge in curricular management. The recurrence of art as a didactic resource suggests the need to rethink teacher training programs to integrate aesthetic-expressive knowledge as a central pedagogical competence, not as a complement. Nicolás’s insistence on the power of art as a pathway to understanding English shows that his practice is grounded in an epistemological synergy: “la metodología funciona y la articulación de diferentes campos del conocimiento funciona... cuando se los presentas en modo de un juego, de una canción o de un proyecto artístico, le hallan más sentido y lo apropian de una manera más natural” (Nicolas, Narrative Interview, Appendix 8, 2025). From this perspective, art does not operate as a complement but as a central pedagogical competence, capable of provoking situated and meaningful learning.

This perspective also resonates in the experiences of other participants, such as Katy, who states that “Es impresionante cómo podemos meternos al mundo del inglés a través de las artes de una manera tan sutil y tan amena... en vez de generar aversión al idioma, genera todo lo contrario.” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025). Taken together, these narratives suggest that traditional teacher education, which is imagined as being built primarily from linguistic and technical competencies, proves insufficient to understand the transdisciplinary practices that AEFLT put into action, and opens the need to think about formative models that integrate aesthetic, expressive, and creative knowledge as a structural part of pedagogical work.

Now, in coherence with their educational actions, the participants show that they understand art as a pedagogical tool (“profe de inglés que usa el arte como recurso

didáctico”; “artista que enseña inglés”). When asked, “¿Qué significa para ti ser un/a Artist as EFL Teacher (Artista profesor de Inglés)?” The four participants articulate an integrated professional identity: they do not perceive themselves only as English teachers or only as artists, but as a hybrid with added value (with a “plus”). The subjects do not choose a single professional category but construct a composite identity, reflecting the theory of multiple identities (Lojdoová et al.,2021) and the integration of artistic cultural fields that enables articulation with the educational setting as a distinguishing feature of their teaching practice.

However, this tension between identities is not easy to resolve, since ruptures constantly arise that force the subject to negotiate between their different positions of identification. As Nicolás states, “obviamente parte de mi entidad también está el seguir siendo músico y es algo que nunca siendo artista... que nunca quiero dejar,” which suggests a constant identity negotiation (Nicolas, Narrative Survey, Appendix 6, 2025). Thus, this construction of identity reflects that AEFLT concept is a practice of daily negotiation. In this way, the AEFLT not only teaches a language: they perform, rearrange, and redefine their place within an institutional space that is still seeking to understand the legitimacy of this way of being a teacher.

This hybrid and permanently negotiated identity is expressed not only in professional terms but also in the way AEFLTs understand the purpose of their work. If the integration between art and English constitutes the core of their practice, the participants also show that this work is traversed by a strong ethical and relational component. For them, being AEFLT implies responding to specific contexts, reading students’ needs, and building relationships that go beyond content transmission. This dimension is oriented

toward a situated, even critical pedagogy, where art functions as a means of encounter, interpretation, and care. The narratives show that professional identity is not exhausted in the teacher-artist role but incorporates a social responsibility: understanding the other in their uniqueness and accompanying them through sensitive and empathetic practices.

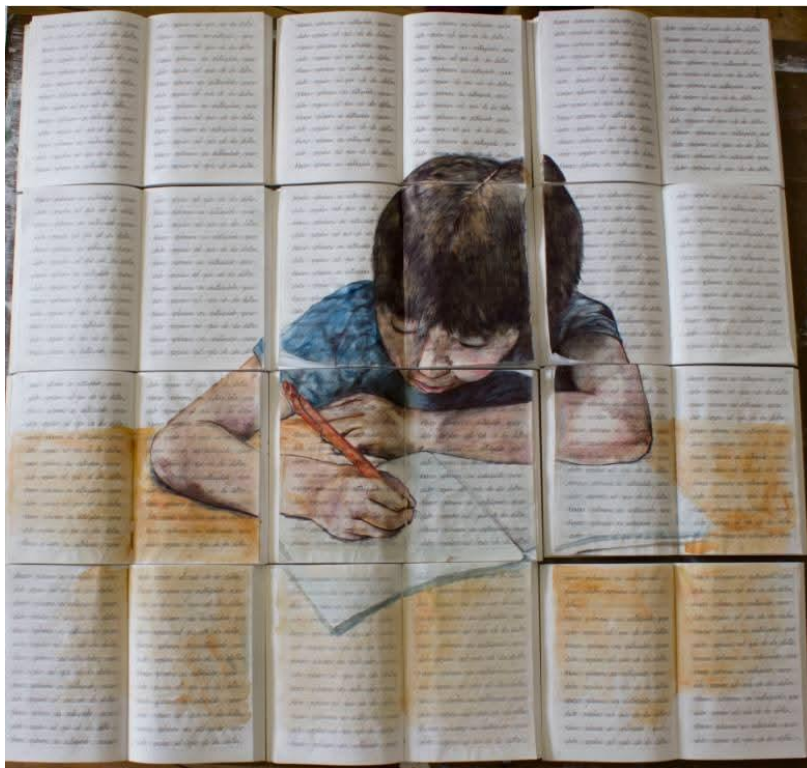
One element that cuts across the self-representations is the insistence on sensitivity as the axis of teaching practice. Beyond artistic technique or linguistic mastery, the participants highlight empathy, listening, and the ability to perceive what is happening in the classroom as pillars of their work. This “pedagogy of sensitivity,” as it could be called, does not appear explicitly formulated in the literature on English teaching, but it emerges strongly in their accounts. For them, teaching implies an affective and bodily disposition that is not learned through manuals and that comes largely from their trajectory through the arts. It is a way of relating to others in which care and openness are as important as linguistic knowledge.

This hybrid and deeply relational identity find one of its clearest expressions in the story of Luna, a seven-year-old girl with learning difficulties, which clearly illustrates this commitment. For Lorena, her interaction with Luna was not only a pedagogical challenge but a personal call to sustain, through art, a space of affection, patience, and recognition. In her account, teaching ceases to be a technical task and becomes a gesture of presence: a commitment to the emotional well-being of the girl and to the possibility that English, mediated by the artistic, could become a safe territory. This story shows how AEFLT conceive their practice as an exercise in pedagogical sensitivity in which the construction of meaning, emotional accompaniment, and empathy are constitutive elements of their professional identity.

“Pero quienes más empezaron a marcar mi obra artística fueron mis estudiantes. Yo trabajaba en la universidad, iba a estudiar artes, pero iba a dar clases y los chinos me contaban unas historias, o sea, yo tenía estudiantes que a los seis años se sentían los más fracasados de la vida, porque yo daba refuerzos escolares. Entonces yo me sentaba con ellos, íbamos a hacer la tarea de ciencias, en matemáticas y era con un derrotismo, pero es que yo decía increíble a los seis años sentirse el más fracasado de la vida (...) Entonces eran niños que habían fracasado sistemáticamente en toda la estructura escolar. Y yo me senté con ellos y yo veía unos genios. Entonces a mí me marcó mucho que de hecho yo lo tengo en, digamos, como en mis grandes recuerdos, una estudiante que yo tuve que se llama Luna. Luna empezó conmigo cuando tenía siete años, y ella tenía problemas de lectoescritura, problemas en inglés, problemas, mejor dicho, más problemas que el álgebra de Baldor, la pobre. No, es que ‘Luna no entiende, es que Luna no pone atención, es que Luna no aprende, es que Luna’, mejor dicho, Luna no la lograba nunca en nada, y siempre eran los últimos lugares (...) y tú hablabas con ella y ella a los siete años se sentía la persona más fracasada del mundo. Y yo me empecé a sentar con ella y me empecé a dar cuenta que era una estudiante brillante, pero muy brillante, solo que necesitaba otras formas y eso se empezó a convertir en un estandarte para mi producción artística, porque yo sentía la necesidad de que, la historia de Luna estaba en muchas aulas, y que uno de los medios para que otra gente lo hiciera conciencia de eso, era el arte. El arte era un punto para contarle a los otros. Tú te has dado cuenta el lugar de poder que tiene un profesor cuando le dice a alguien que no lo va a lograr. Y Luna tenía unos profesores muy crueles. Sí, yo me acuerdo una vez, nunca se me va a olvidar, porque yo la tarea de ella la utilicé, la utilicé como como estandarte en la vida en la producción artística y en todo. A Luna le pusieron una tarea y tenía que ser un listado de todas las cosas que necesita un ser vivo para estar bien y eran, pues era un tema de ciencias naturales. Entonces un ser vivo tradicionalmente necesita el oxígeno, necesita el agua, necesita la luz, necesita comida. Eso era lo que la profe esperaba y Luna hizo una lista maravillosa. Ella dijo un ser vivo para estar feliz necesita su osito, necesita sus moñas, porque para ella necesita su pijama de unicornio, necesita su cama de piolín, y ella empezó a alistar todo lo que ella necesitaba para ser feliz entonces decía que necesitaba el postre de la abuelita, que necesitaba que un ser vivo para estar vivo y para estar bien necesitaba a su mamá, y que necesitaba jugar en el parque y le pusieron cero, así con rojo, horrible, ‘esto no fue lo que se pidió, repetir’ y ella llegó llorando y me decía pero no entiendo si eso es lo que necesito para ser feliz y entonces a mí eso me marcó mucho y yo siento que esa historia cada vez que yo, porque uno la puede mirar desde muchas ópticas, yo hice una plana, ese generó un proyecto artístico, hice una instalación con un retrato de Luna haciendo tareas sobre una plana que siempre decía: “que necesito para ser feliz?” eran interrogantes lo hice en papel ferrocarril entonces me puse a hacer un lienzo como de tres por tres cuando tenía más energía y eran, me puse yo a hacer en letra cursiva (...) yo tenía letra de Script, Y cambié mi letra cuando empecé a ser profe de Luna a hacer letra cursiva. Yo aprendí a leer y a escribir con letra cursiva, pero ella le explicaban en letra cursiva, tenía unas dificultades de, de... ella escribía muy bien en letra imprenta, pero como su colegio le exigía escribir en letra cursiva, tenía unas dificultades para la caligrafía, pero que le costaba un montón. Entonces para ayudarla pues yo me puse en la tarea de hacer planas, digo volver a retomar para poderla ayudar. El caso es que pasamos de estar en el último lugar, estar en los primeros y a recibir menciones de honor y pasamos a que ya era un miembro importante de la familia, me invitaron al cumpleaños de Luna, a la primera comunión de Luna, todo de Luna, pero su historia marcó mucho la persona que soy, la

producción artística que hice y las decisiones que tomé después para dedicarme a la educación. Si yo no hubiera conocido a Luna, creo que no hubiera sido la misma persona, entonces un referente en la vida, Luna” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025)

In narrative terms, Luna functions as an embodied metaphor of Lorena’s professional identity. Her story articulates three central elements of the AEFLT: aesthetic sensitivity, criticism of the school system, and the teacher’s transformative agency. When Lorena states “si yo no hubiera conocido a Luna, no sería la misma persona” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025), she reveals how educational practice transforms not only the students but the artist-teacher themselves. In turn, the statement “yo la tarea de ella la utilicé (...) como estandarte en la vida, en la producción artística, y en todo” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025) demonstrates how school experience becomes artwork and artwork becomes critical pedagogy.



Victoria, L. (2014) *Debo copiar al pie de la letra*

The story of Luna also represents a crucial point in the identity construction of Lorena as an AEFLT. This story demonstrates how artistic sensitivity and the pedagogical commitment emerging from the experience of teaching are organically integrated, recognizing in the student capacities and forms of expression that, within current school systems, are interpreted as academic deficits. This experience was turned into artwork by Lorena, and art, in this story, transforms the pedagogical experience into a denunciation of the symbolic violence reproduced by traditional educational practices through art, showing that teaching can become a space of creation, recognition, and social transformation.

At the same time, the relationship with Luna in this narrative of Lorena activates a pedagogy based on empathy, care, and understanding of the other. The daily negotiation with the school discourses of failure not only allowed Luna to reconstruct her identity as a learner, but also shaped Lorena's identity as a teacher who resists, questions, and seeks more humane alternatives for the recognition and development of her students. This experience, turned into artwork and pedagogical conviction, becomes a driving force for her future educational and artistic practice, reaffirming education as a political and affective act. Furthermore, the story of Luna shows how certain pedagogical events function as thresholds that reconfigure the teacher's identity. They are not anecdotal episodes, but experiences that mobilize ethical and affective questions that cut across practice. For Lorena, the encounter with Luna not only transformed her way of teaching English, but also her understanding of art as a tool of resistance against subtle forms of symbolic violence in the school. These types of catalytic stories act as hermeneutical milestones that reorder the trajectory of the AEFLT and consolidate the commitment to a situated, sensitive, and critical teaching.

From there, it is understood why several participants describe themselves as bridges between languages, logics, and sensitivities. Their work produces a pedagogical “third space” (neither strictly artistic nor exclusively linguistic) where learning occurs in relational terms. In that space, error is not a fault but an opportunity; expression precedes form, and English ceases to be perceived as an external demand and becomes a means of connection. This constant translation between worlds (the sensitive, the technical, the everyday, the school) constitutes one of the most unique contributions of AEFLTs and redefines the way in which the teaching of a foreign language is experienced.

The way in which artists link their multidisciplinary experience in the classroom shows how the school space influences, defines, and shapes their artworks. In Lorena’s case, it is observed that her artistic trajectory is deeply permeated by her experience in educational contexts, both as a student in public school and university, and in her teaching practice. According to Lorena:

“hice una producción de grabado muy grande y empecé a intervenir enciclopedias (salvat) y yo las modificaba con grabados [...] me interesaba mucho la ingeniería de papel entonces empecé a hacer unas propuestas en donde trabajaba con *pop up*. Entonces, el grabado salía de la enciclopedia como, tú lo abrías y era interactivo. Hubo un tiempo que me obsesioné con las ratas, entonces, hacía las ratas que salían de la de la misma enciclopedia y bueno, pues la rata tiene muchas connotaciones. Para nosotros es un animal sucio, para otras culturas es un animal sagrado. Entonces me parecía muy interesante las reacciones de las personas. Hice muchas instalaciones con enciclopedias, entonces me acuerdo también que hice unas encuadernaciones.” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025).

From her first illustrations based on encyclopedias to her installation projects, knowledge, teaching, and school experience constitute sources of meaning for her creative work. The scientific bird illustrations, which she also thinks of as tributes and pedagogical strategies for the preservation and appreciation of biodiversity, already reveal a conception of art in the service of learning, memory, and social awareness; “después hubo un tiempo

que empecé a hacer ilustraciones de niños en sus entornos escolares sobre planas. Entonces eso me llamaba mucho la atención (...) digamos que sí. Mis dos [cuatro] vertientes artísticas se han movido en el campo de la ilustración, el grabado y la pintura y la instalación” (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025).

However, it is in her teaching experience where the school space becomes theme, setting, and critique of her artistic production, something that, as she says, “se convirtió en el lugar de diálogo (...) para hablar sobre la educación”. Her undergraduate thesis with “40 pupitres para zurdos,” as well as the illustrations of children doing handwriting exercises, reveal an aesthetic and political transition that emerges from the classroom, turning art into a device for breaking the normalization and specialized disciplinary logics that shape the school. Lorena’s artworks reflect her critical reflections on her teaching practice: the classroom ceases to be a neutral place and is shown as a space where subjectivity is shaped, bodies are regulated, and learning is hierarchized. Her artwork thus moves from the gallery to the social territory, denouncing how the school produces exclusions and narratives of failure. Art emerges, then, as a reflective and transformative tool that interrogates education not from the outside but from within, from the standpoint of the one who lives and teaches it.

In Nicolás’s case something similar occurs. Although classroom experience has not led him to produce artworks specifically related to teaching from a critical perspective, art has enabled him to approach his educational praxis from a sensitive and open perspective: art as a doorway to understand the other, open a space of play, and generate meaningful bonds. This is evident in his story about a student’s uncelebrated birthday: “el niño se pone a llorar... ‘profe, es que a mí nunca me han celebrado cumpleaños’” (Nicolas, Narrative

Interview, Appendix 8, 2025). Here, art, music, guitar, singing, performativity, emerge as a gesture of recognition that reconfigures for an instant the affective experience of a child in school.

The performative dimension of AEFLT identity becomes especially evident in the way Nicolás describes his teaching practice. For him, teaching English is not replicating a lesson plan, but performing an aesthetic action that combines structure and improvisation. He expresses it through a powerful narrative:

“Desde mi punto de vista preparar una clase es como preparar un concierto de Jazz. Los músicos de jazz tienen partituras con la estructura de la canción. Sin embargo, no leen cada nota que van a ejecutar, por el contrario van improvisando en el marco de un ritmo y una armonía definida por la estructura. Creo que al dar una clase de inglés pasa algo muy similar. Como docente tengo una estructura sólida con objetivos curriculares claros que quiero alcanzar, también tengo actividades que me van a ayudar con esos objetivos. Sin embargo durante las clases pueden pasar situaciones con los estudiantes que te obligan a salirse de la estructura, ya que trabajamos con seres humanos. Sin embargo cada situación que ocurre en la clase es una oportunidad para enseñar, estas se deben saber aprovechar. Por eso creo que un buen docente de inglés debe saber improvisar muy bien dentro de su estructura de clase” (Nicolás, Narrative Survey, Appendix 6, 2025).

“diría que ese artista que enseña inglés es aquel viajero que tiene la capacidad de conectarse desde otro idioma en un barco y de llevar a sus estudiantes en ese barco a explorar el mundo”(Lorena, Narrative interview, Appendix 7, 2025).

This analogy reveals how teaching identity is conceived from an artistic place: the classroom appears as a space of creative action where planning operates as a base, but human relationships demand flexibility, listening, intuition, and sensitivity. In this sense, pedagogy is not only technique, but a performative exercise that involves a certain degree of improvisation starting from “the structure of the sheet-music”, “the structural base,” the “learning objective” that is sought, and which is a constitutive part of his professional identity. Improvisation takes a central place, but that does not mean that curricular structure and learning outcomes are neglected. This reading situates art not as a methodological

ornament but as an epistemological matrix that guides real-time decisions and expands the teacher's margin of action.

In fact, this interpretive line resonates with how other AEFLTs articulate their own understanding of the profession. Lorena, for instance, frames the role of the artist who teaches English through a striking metaphor of navigation and accompaniment: “diría que ese artista que enseña inglés es aquel viajero que tiene la capacidad de conectarse desde otro idioma en un barco y de llevar a sus estudiantes en ese barco a explorar el mundo” (Lorena, Narrative interview, Appendix 7, 2025). Her image reinforces the idea that artistic identity infuses teaching with an expanded sense of movement, relationality, and world-making. When read alongside Nicolás's jazz metaphor, Lorena's reflection deepens the notion that AEFLT identity is anchored in an aesthetic disposition toward uncertainty, exploration, and guided improvisation—one where the teacher becomes both performer and navigator, crafting pathways for students to inhabit and explore new linguistic and cultural horizons. Hence, AEFLTs apply methodologies that allow them to bring the arts and English teaching into dialogue. Thus, Nicolas states:

“ (...) la idea es no perder de vista el fortalecimiento del inglés pero sí darle protagonismo pues a tu área que son las artes entonces. Obviamente también hay un vocabulario muy importante por ejemplo si vamos a dibujar entonces también se vuelve rutinario en la clase de dibujo, pues palabras como pencil, eraser, paper, sheet, un vocabulario así que se repite todas las clases entonces ya los chicos también se van aprendiendo estas palabras y las van naturalizando y, pues el hecho de dar como todas las instrucciones en inglés de los dibujos o ejercicios con el lápiz iniciales antes de dibujar” (Nicolas, Narrative Interview, Appendix 8, 2025)

Being an AEFLT has implications in teacher education that stem from artistic practices and language teaching methodologies. However, it is not only a hybrid profile but a pedagogical approach where epistemologies of art and language teaching merge, implying

a flexible pedagogical framework to integrate multiple symbolic languages. Teacher education based solely on linguistic criteria cannot grasp the complexity of these subjects who teach by creating, who produce artwork from school experience, and who transform education through sensitive practices. As Katy notes: “yo estoy en la educación porque quiero transformar” (Katy, Narrative Interview, Appendix 9, 2025). And as Nicolás summarizes: “Siento que ser el artista que enseña inglés es como (...) vincular todo el mundo de las emociones porque siento que cuando eres artista tú ya hablas un lenguaje. Y es el lenguaje de las emociones, que realmente (...) es como conectar los dos hemisferios del cerebro (...) estos dos lenguajes como todo. Lo racional con lo sensible, lo emotivo. Entonces creo que esa es la magia también de enseñar inglés a través del arte” (Nicolás, Narrative Interview, Appendix 8, 2025)

The images and metaphors used by participants show that their professional identity does not rely only on the roles they name, but on the symbolic forms with which they organize their experience. Configuring themselves as a “caminante,” or comparing the class to “un concierto de jazz,” is not simply a rhetorical adornment, but a maximal expression of how they interpret their place in teaching and how they understand the link between art and education. These representations function as a guide to navigate institutional demands, personal expectations, and pedagogical decisions that do not always align with each other. In some way, they allow them to sustain the idea that their identity changes, adjusts, and shifts continuously.

These narratives reveal a particular epistemology; not only how they see themselves, but how they conceive knowledge and the relationship with students. A way of understanding English teaching in which knowledge is not transmitted linearly, but appears

as a practice built in encounter with the other, one that admits improvisation, listening, and sensitivity. That is why the symbolic ends up being part of the profession: it helps them read what happens in the classroom, make sense of what they live, and connect their artistic work with their educational practice. Thus, what participants narrate about themselves shows a particular way of being a teacher, an identity that cannot be contained in a single label, and that relies both on artistic experience and on affective and ethical commitment to their students. In this intersection, art becomes a way of looking at the school, of understanding it, and sometimes, of questioning it. And the identity of the AEFLT, more than a stable profile, appears as a narrative in motion that is written while they teach, create, and negotiate their place within the institution.

To conclude this first section, the analysis of these four components shows that the figure of the AEFLT constitutes an emerging paradigm with the potential to innovate pedagogically, connect disciplines, and humanize language teaching through creative and critical processes that turn teaching into an aesthetic and critical event; and that proposes a way of being a teacher shaped by sensitivity, ethics, and imagination. Within English teaching, it not only innovates pedagogically but introduces a different way of understanding the educational act. In their narratives, art appears as a formative territory, interpretive lens, and sensitive tool to read the world; teaching, in turn, becomes a space where that sensitivity is reorganized and takes pedagogical form. Thus, English teaching ceases to be an exercise focused exclusively on language and becomes an aesthetic and relational event where imagination, ethics, and creation have a legitimate place.

Thus, the analyzed corpus corresponds to a reflective response of an AEFLT about their conception of teaching English through the arts. The response focuses on three

elements: first, the pedagogical-artistic approach describes teaching as the construction of narratives through artistic tools, with art understood both as a creative end and as a pedagogical tool; second, improvisation within teaching as a metaphor of a free jazz concert, in which the preparation of a class is compared to jazz performance, highlighting the importance of the structural base and the improvisation within it; third, the sensory and social dimension of learning that emphasizes the immersive, imaginative, and openness-to-difference character offered by this approach; and third, a sensory and ethical dimension that understands the teaching of English as an opening to difference and to diverse ways of perceiving and understanding others.

In the first axis, the distinction between art as a creative end and as a pedagogical tool does not operate as a division, but as a way of expanding the didactic repertoire without sacrificing aesthetic quality, where the teacher situates their practice in a constructivist-narrative framework, and English learning is conceptualized as a “story” a “bridge” that the student builds with artistic tools. The foreign language is learned through processes that involve the body, emotion, and experimentation, which shifts the focus from the acquisition of linguistic structures to more experiential and meaningful practices. This implies a non-instrumentalist view of language, where communicative competence is developed through creative and experiential processes, not only through the accumulation of linguistic structures.

This approach suggests a critical stance toward traditional teaching models and vindicates the power of art as cognitive and affective mediation. The distinction it establishes between art as a creative end and as a pedagogical tool reveals a pragmatic but not reductionist stance: it recognizes the intrinsic value of art but mobilizes it for specific

didactic purposes, generating relational fabric in the classroom, where artistic resources facilitate expression and internalization of the language.

In the second axis, the analogy with jazz is theoretically powerful for understanding the performative dimension of teaching, as it illustrates the balance between curricular planning (score/structure) and pedagogical improvisation (response to the emergent). Participants conceive the class as a space where planning coexists with the unexpected and where teacher knowledge is expressed both in the clarity of objectives and in the ability to read what emerges in interaction. In this perspective, the teacher must make real-time decisions based on classroom interactions, questioning rigid teaching models in contrast with a sensitive and adaptable pedagogical proposal. This suggests that teacher competence is not limited to linguistic or methodological mastery but includes a performative and dialogic capacity to take advantage of the unexpected as a learning opportunity.

Lorena's metaphor of the AEFLT as "a traveler" or "explorer" "que tiene la capacidad de conectarse desde otro idioma en un barco y de llevar a sus estudiantes en ese barco a explorar el mundo" (Lorena, Narrative Interview, Appendix 7, 2025) deepens this axis by reframing improvisation not only as a pedagogical skill, but as a relational stance. Her image expands the jazz analogy by emphasizing movement, guidance, and shared exploration: the teacher is not merely improvising within a score but navigating uncertain waters with others. In this sense, the metaphor underscores an understanding of teaching as a collective journey in which the AEFLT must read the winds—classroom dynamics, affective climates, emergent questions—and adjust the route accordingly. Thus, Lorena introduces a spatial and experiential layer to the performative dimension of teaching,

positioning improvisation as a form of world-making where students are invited to inhabit new linguistic and cultural landscapes.

Finally, the third axis introduces an ethical dimension that cuts across the entire practice of AEFLT's. The teaching of English, when intertwined with art, becomes an experience that enables sensitivity, cultural decentering, and the construction of more horizontal bonds, which transcends mere linguistic acquisition and positions practice within a critical-intercultural framework. Art works function as a symbolic mediator that allows exploring identities, tensions, and possibilities of mutual understanding within a safe space. In an educational context marked by standardization, this perspective humanizes learning and places the student at the center of a process that is not only linguistic but also subjective and social.

What emerges from this set of narratives is a professional identity in movement: a multiple identity, woven between disciplines, that finds in the classroom a space to continue creating. AEFLT's do not teach English "in addition" to art, but teach because art has shaped in them a particular way of being with others. Hence, their practice, even amid labor precariousness or institutional tensions, manages to open margins of innovation and meaning. In their everyday work, English and art do not function as two separate worlds but as a shared territory where creativity becomes a pedagogical tool and pedagogy becomes another form of creation. That is perhaps the deepest contribution of this approach: showing that teaching can also be an aesthetic act, and that in that intersection the profession is redefined.

The previous sections organized the lived experiences of the participants, detailing the trajectories, institutional tensions, and pedagogical strategies that characterize their daily practice. However, understanding the professional identity of AEFLTs requires moving beyond a descriptive account of their actions in the classroom. For this reason, this second part initiates a strictly interpretative and hermeneutic stage. The analytical focus shifts from the empirical narratives—what these artist-teachers do and experience—to the theoretical conceptualization of how their professional selves are configured. By placing their voices in direct dialogue with the theoretical framework, the following discussion unpacks the AEFLT identity through three fundamental movements: representation, construction, and negotiation.

In undertaking this hermeneutic task, it is imperative to acknowledge that interpretation is never a neutral act. As an artist-teacher-researcher—sharing the same contextual fabric and transdisciplinary tensions as the participants—my own professional identity was not a static lens through which I analyzed the data, but a horizon in constant evolution. My own professional identity was actively engaged in this process. Listening to their narratives, their frustrations with rigid curricula, their pedagogical discoveries, and their ethical commitment to students, inevitably brought me back to my own classroom experiences. I began this research seeking to understand their hybrid identities, but the hermeneutic process ultimately reconfigured my own. The participants' narratives validated my past intuitions, challenged my assumptions about academic legitimacy, and transformed my understanding of what it means to inhabit this 'third space'. Consequently, the following interpretation is not an objective observation from the outside, but the result of a

genuine fusion of horizons (Gadamer, 2004), where my own becoming as a professional is intimately interwoven with the stories they generously shared.

Part II.

4.2.1 Representations, Constructions, and Negotiations

The professional identity of Artists who Teach English as a Foreign Language (AEFLT) emerges as a dynamic and multidimensional phenomenon. Through their narratives, it can be observed a continuous process of representation (how they present themselves), construction (how they are formed), and negotiation (how they defend and adapt) of their professional being. This analysis is articulated from theoretical frameworks that emphasize the performative, hermeneutic, relational, and ethical nature of identity.

4.2.1.1 Identity representations: narrative as a way of making oneself present

From the notion of narrative identity, the way a person speaks about themselves is not a simple reflection of what they are, but a gesture of appearing before others. Ricoeur (1991) argues that by narrating, we articulate our experience in a meaningful structure; in that act, the self-interprets itself and, at the same time, projects itself. For artists who work as English teachers (AEFLT), professionally representing themselves implies presenting an image that they hope will be recognized within the educational field. As Gadamer (2004) reminds us, all interpretation occurs within a framework shared with others, which means these representations are not completely free: they are conditioned by institutional expectations, discourses of legitimacy, and social visions about “the good teacher.” In this sense, presenting oneself as an artist, as a teacher, and as a subject who moves between

disciplinary fields implies affirming and interpreting a place within the school world.

Identity representation is, therefore, a way of inhabiting language and making known who one is, or who one aspires to be, in the educational space.

Precisely, the narrative evaluation of identity implies abandoning the idea of a finished identity to enter the idea of identity as a process. Hence, identity representations are understood as a series of performative acts (Kohl, 2021) through which AEFLTs stage their professional being before others, using images, metaphors, and narratives to be recognized. This staging is not a mere reflection, but an active and situated interpretation. The participants employ powerful metaphors to represent their hybrid identity. Katy describes "arte y el inglés son conexión", Nicolás sees it as a jazz improvisation that allows the union of "dos hemisferios del cerebro (...) lo racional con lo sensible" while Lorena explain it as a "traveler" to explore the world. These metaphors represent their identity not as a sum of parts, but as an organic synergy that generates a unique added value: that of facilitators who connect disciplines, brain hemispheres, and human dimensions (emotional and cognitive).

However, narrative identity is not understood as derived from a single representation. Statements such as "Actualmente me considero más docente que artista" or the projection of being an artist who will lead a "proyecto de bilingüismo" show a fluid identity that is hierarchized according to the demands of the context and the stage of the professional cycle. As Nicolas presents it, it is a process of understanding the circumstances and the performance they carry out in everyday life. It seems that this fluid idea of identity acquires for the participants a strategic role in the context they inhabit: sometimes teachers, other times artists, other times bilingual arts teachers or English teachers who use art as a

didactic source. They represent themselves as teacher-artists, artist-teachers, or facilitators of bridges, depending on the audience and the situation, demonstrating the performative multiplicity of their role (Kohl, 2021).

This relates to the way artists represent in their narratives their professional identity as a dual scenario: as an effective pedagogical tool and as an expressive and critical end in itself. This duality allows them to represent themselves both as innovative pedagogues who justify their approach through learning outcomes ("funciona") and as critical agents who use art to "desajustar el sistema educativo", in Lorena's words.

4.2.1.2 Identity constructions: an unfinished canvas

Ricoeur (1991) warns that identity is built over time: it is a process in which the subject organizes their lived experiences into a narrative that gives continuity to their trajectory. This implies that identity unfolds over time to form a coherent narrative meaning about events, which gives rise to a construction of the self, any event, experience, or memory that is recalled is a fragment that is reconstructed, reimagined, and once again constructed. For AEFLTs, this construction emerges from intertwining what has been lived in the arts with what the teaching role demands, articulating learning, decisions, and future expectations. From a hermeneutic perspective, understanding one's own experience means interpreting it, and such interpretation is renewed every time the story is narrated.

Gadamer (2004) emphasizes that our understanding is rooted in personal history, but also in the traditions that shape us. Thus, professional identity does not present itself as something concluded: it is configured insofar as pedagogical experiences transform the vision of art, and art re-signifies educational practice. Identity construction becomes, then, a

permanent search, where the self rehearses itself and is modified in its encounter with others. Therefore, identity construction is a hermeneutic process in which AEFLTs interpret and reconfigure their past, present, and future experiences to weave a coherent narrative of themselves. It is a constant “making oneself” through narrative (Ricoeur). The nature of identity in contemporary societies has been widely debated, shifting from essentialist and unitary conceptions toward models that understand it as a narrative, fragmented, and contextual process (Hall, 1996). Nicolás states this when he affirms:

“Yo creo que es muy difícil decir que tengo una única identidad, o sea, digamos, claro, si tú me pones a analizar yo te digo sí pues mi identidad global o mi entidad general. Si, están las dos cosas, o sea, porque soy muy consciente que lo que me da digamos una estabilidad laboral y económica es la docencia y lo que me da *plus* como docente ser un docente bilingüe, porque eso, lo que te decía, si uno es un docente y sabe inglés, pues a uno le da como, o sea, como que uno tiene un diferencial digamos como con respecto a los demás docentes, pero pues obviamente parte de mi entidad también está el seguir siendo músico y es algo que nunca, siendo artista, nunca quiero dejar” (Nicolás, Narrative Interview, appendix 8, 2025)

Nicolás’s testimony offers a revealing case of the complexity of identity as a constant construction and of its intersection with labor market demands. The subject establishes a clear identity plurality, explicitly rejecting the notion of a single identity. This stance aligns with the theory of “multiple identities” (Lojdová et al., 2021), where the individual mobilizes different facets of the self depending on the context. Nicolás outlines two fundamental poles: the teaching identity, framed within socioeconomic stability, and the artistic-musical identity, inscribed within the realm of personal fulfillment and vital continuity (“algo que nunca quiero dejar”). This distinction does not imply separation but a dialectical and materially sustaining relationship: one facet (the teaching one) provides the resources for the other (the artistic one) to persist.

Nicolás does not present himself simply as a “docente,” but as a “docente bilingüe.” This specification acts as a strategic marker of differentiation—a strategy of distinction within a competitive labor field in which proficiency in English is perceived as a “diferencial” that increases his market value and grants him a “plus.” This narrative reflects that the subject must actively manage his skills and attributes—his identity—as an asset to optimize his insertion and position in the labor field. In this sense, the perceived economic and symbolic value of English is not exclusive to Nicolás; even Lorena explicitly acknowledges its market weight when stating that “yo siento que hoy es muchísimo más importante hablar inglés que tener una maestría.” Her remark reinforces how English operates as a form of capital that reorganizes expectations and professional hierarchies. Professional identity is thus constructed reflexively and projectively, shaped not only by personal trajectories but also by the broader economy of value in which English circulates.

However, this instrumentalization does not exhaust the identity experience. The reference to Nicolás' condition as a musician, Lorena and Kathy as Plastic Artists, introduces an existential and vocational dimension that seems to operate under a different logic: not of strategic calculation, but of fidelity to a project of the self (Ricoeur). This identity tension constitutes the dynamic core of discourse reflexivity (“soy muy consciente de que...”, “obviamente parte de mi identidad...”) and demonstrates an active process of internal negotiation, where the subject assigns value and place to each of his facets.

Finally, the very form of the testimony, an introspective narrative that seeks coherence, corroborates the thesis that identity is constructed through narrative acts (Ricoeur, 1990). In articulating their experiences, participants not only describe who they are, but performs the task of giving order and meaning to potentially dispersed trajectories

(“pero así no tenga ahorita obra en este momento tan activa, si me sigo considerando artista”), integrating the pragmatic and the passionate into a plausible self-narrative

Now, the participants construct their identity by integrating narratives that initially seemed separate: that of the vocational artist (influenced by family and early sensitivity) and that of the teacher driven by economic need. The hermeneutics of their own experience allows them to re-signify that initial necessity, transforming it into a discovered pedagogical vocation. Lorena’s story with Luna is paradigmatic: a deeply human teaching experience becomes the interpretive core that redefines her artistic and educational purpose, constructing an identity centered on transformation and social denunciation through art.

Experimentation in the classroom (improvisation, adaptability, mobility), positive student feedback (“profe, de verdad aprendo mucho contigo”), and peer validation are the materials with which they build certainty about their professional place. The pedagogical methodology emerges and is refined through action, constructing an identity as a field-based teacher-researcher. Ultimately, it is a reflexive praxis.

If we speak of identity construction, we must not only consider the artists’ trajectory regarding their vital experiences in the past, but also their own visions of the present and future as a field of open possibilities for the enunciation of identity. Identity construction is, therefore, prospective. Their identity is also constructed forward, as an unfinished project of professional reinvention.

4.2.1.3 Identity negotiations: a dialogue in movement

Identity is also confronted, discussed, and defended. For Ricoeur (1991), the self is constituted in relation to other voices, which introduces tensions that force one to

reinterpret one's own position. Being an artist and teaching English involves entering into a dialogue with established discourses—curricular, methodological, institutional—that do not always coincide with the principles that guide artistic practice. Gadamer (2004) describes this encounter as a “fusión de horizontes,” in which different frameworks of meaning clash and eventually transform one another. In this space of dispute and adjustment, the professional legitimacy of the AEFLTs is at stake: their right to exist within the educational system without renouncing their creative identity. Identity negotiations highlight the political nature of teaching: the constant effort to sustain one's own place in a field where the criteria of evaluation are not always the same. There, identity ceases to be a certainty and becomes a reiterated decision.

Thus, identity negotiation (Jeong, 2024) is a dialogical and, at times, conflictive process, where AEFLTs must defend, adjust, or reaffirm their place at the intersection with institutional structures, power discourses, and social expectations. There are several negotiation scenarios that AEFLTs must face in their daily practices.

On the one hand, AEFLTs negotiate their space in an educational field that prioritizes the training of linguists and certified language teachers. They must confront labor precariousness (fixed-term, task-based contracts) that erodes their sense of belonging and, simultaneously, delegitimization by some colleagues (“desde que yo no soy la profe de inglés, ahí hay un conflicto” as their as seen as “competencia”). Their negotiation strategy is twofold: 1) Demonstrating pragmatic effectiveness, gaining legitimacy through observable results (“los niños ya tienen conversaciones”, “el profe quedó sorprendido”); and 2) Taking advantage of the margins of flexibility offered by innovative programs (such as

Arte para el Bilingüismo) to create a niche where their hybrid identity is, in itself, the requirement.

On the other hand, AEFLT's must negotiate relationships with others; that is, identity is negotiated within the network of relationships in the school system. In relation to students, AEFLT's build a pact of trust and joint creation, where negotiation is implicit and based on the co-construction of a safe space for error and expression, since it is necessary to distance themselves from conventional English classes, teaching formats, and methodologies used. In relation to English teachers in the school setting, the negotiation appears to be very tense, moving between perceived competition and validation through results. The final recognition from some teachers (“¿cómo hizo para enseñarles todo eso?”) marks a point of success in this relational negotiation. Finally, in relation to the educational institution, it is necessary to negotiate pedagogical autonomy in exchange for alignment with broad curricular objectives, using their flexibility and adaptation within school dynamics.

The deepest negotiation is internal and ethical. How to “conservar la esencia artística” while meeting institutional demands? Each of the interviewees stated that one of the greatest obstacles for their teaching activity was linked to the relationship between language education curricular standards and creative processes. This ethical negotiation positions them as agents of a critical and caring pedagogy, where language teaching is negotiated as a tool for inclusion and openness to difference, not only for linguistic acquisition, as evidenced in the story of Luna, Lorena's student.

4.2.2 Discussion

AEFLT's professional identity, appears, in light of this study, as a complex, mobile, and multiple phenomenon that resists closed definitions. In dialogue with the theoretical framework, sociocultural perspectives (Vygotsky, 1978; Wenger, C., 1998), poststructuralist perspectives (Weedon, C., 1997; Norton, B., 2013), and hermeneutic-narrative perspectives (Ricoeur, P., 1991; Clandinin & Connelly, 2000) coincide on an essential point: the subject is not a fixed essence, but a becoming anchored in language, interaction, and temporality. The findings of this work not only confirm these premises but also complexify them by situating them in the particular terrain of those who simultaneously inhabit the worlds of art and English teaching in Bogotá.

4.2.2.1 Identity as representation: performativity, metaphors, and legitimacy.

From the performative perspectives reviewed, identity unfolds as an act of appearing before others. AEFLT's represent themselves through symbolic and aesthetic resources that seek to produce recognition where their figure is not evident within the school hierarchy. The metaphors they employ are not discursive ornaments, but a way of translating their professional experience into images that condense their way of inhabiting teaching. As Kohl (2021) suggests, these metaphors function as performative gestures: in saying them, teacher-artists configure the coordinates from which they expect to be read.

In the hermeneutic line of Ricoeur (1991), narrating oneself implies staging oneself; and as Gadamer (2004) warns, every scene is framed within shared horizons. This is the case for AEFLT's, whose representations emerge in a field where legitimacy is often linked to linguistic knowledge, English certifications, and standardized curricula and traditional methodologies. Faced with this landscape, representing themselves as artist-teacher or

teacher-artist becomes a political and strategic act: a positioning in relation to discourses that do not name them.

The literature on English teacher identity (Barkhuizen, G., 2016; Norton, B., 2013) situates legitimacy in the native/non-native tension. However, this study suggests a situated variation: here, the dispute for legitimacy is epistemic, occurs between artistic knowledge and language knowledge. Self-representation, rather than claiming an accent or linguistic belonging, becomes a way of asserting an epistemic place within the field of English.

4.2.2.2 Identity as construction: hermeneutics, time, and project.

The theoretical framework insists that identity is constructed over time, in the way the subject weaves past, present, and future into a coherent narrative (Ricoeur, P. 1991; Bruner, J., 1991). AEFLTs reconstruct their trajectories by interweaving moments that appear disparate: early artistic training, the material needs that led them to teaching, the encounter with English as a work opportunity, and, later, pedagogical experiences that reorder the meaning of their practice. This hermeneutic dimension appears clearly in narratives such as Nicolás' and Lorenas', who distinguishes between being a teacher, being a bilingual teacher, and being a musician/artist, and assigns each dimension a different weight depending on the demands of the context. His reflection materializes what Lojdová et al. (2021), and Micán (2019) call multiple identities: versions of the self that are activated according to circumstances, relationships, and future horizons.

One aspect that deserves emphasis is the prospective force of these constructions. Identity is not limited to reconstructing the past: it projects itself. They imagine possible futures—leading bilingual projects, sustaining their artistic practice, consolidating themselves as teacher-creators—and these futures orient their present actions. Norton

(2013) speaks of “imagined futures,” but here those futures become particularly tangible and operate as an identity compass. Likewise, certain events function as turning points that reconfigure self-understanding. Clandinin and Connelly (2000) already warned about this affective dimension of teacher identity, but in this study it acquires its own nuance: the affective intertwines with artistic sensitivity, producing ethical interpretations that reorient practice.

4.2.2.3 Identity as negotiation: institutional, relational, and ethical tensions.

The literature argues that identity is a space of dispute (Weedon, C., 1997; Barkhuizen, G., 2016). The AEFLTs confirm that idea, but they also reveal particular negotiations derived from their hybrid condition at the institutional, relational, and ethical levels.

At the institutional level, the AEFLTs negotiate their legitimacy within systems that privilege disciplinary training in languages. They face precarious contracts, questions about their suitability, and the obligation to “demonstrate” results. As Jeong (2024) points out, these negotiations are more than administrative adjustments: they are confrontations with power discourses. For their part, at the relational level, negotiations occur in everyday interactions: with colleagues, where they oscillate between collaboration and tacit competition; and with students, where they build spaces of trust that challenge traditional forms of the English classroom. Here, the sociocultural notion of community of practice (Wenger, 1998, as cited in Deniz, Ü., 2022) becomes fully meaningful: identity is confirmed or eroded in the weave of mutual recognition.

Finally, at the ethical level, perhaps the most difficult negotiation takes place inward: sustaining the artistic essence without betraying the curricular demands of English. This ethical tension, not so visible in the literature on EFL-TPI, becomes central in the case

of the AEFLT's. It involves deciding which practices to preserve, which to make flexible, and which to sacrifice. In terms of agency (Norton, B., 2013), it is about resisting certain discourses and affirming alternative ways of existing in the school.

4.2.2.4 The pedagogy of sensitivity: an emerging contribution

When placing the findings in dialogue with the theoretical framework, an interpretive category emerges that transcends what is described by Greene (1995) or Eisner (2002): a pedagogy of sensitivity. The AEFLT's not only incorporate art as a didactic resource; they teach from an aesthetic disposition toward the classroom: reading atmospheres, improvising in an informed way, working from the body, sustaining error as a creative possibility. This pedagogy is not ornamental; it constitutes a situated epistemology that transforms the ways of teaching English. It is an original contribution of this study: it highlights a type of pedagogical knowledge that does not appear clearly in the literature on teacher identity nor in the literature on art-education, but that emerges strongly in these disciplinary intersections.

4.2.2.5 The identity “third space”: translation, mediation, and possibility

When articulating sociocultural and postcolonial frameworks, the figure of the AEFLT appears as a translator between worlds. They are not fully located in the field of art nor in that of English teaching; rather, they inhabit a third one, an interstitial space where both languages are mutually reconfigured. There they mediate between the rational and the sensitive, between linguistic correctness and creative exploration; between curricular structure and artistic improvisation. In this sense, their identities embody the notion of narrative in movement (Ricoeur, P., 1991), since they are refigured in the encounter with others and in the narration of themselves as teacher-artists in process.

4.2.2.6. Identity as creative becoming

The dialogue between the theoretical framework and the findings reveals that the identity of the AEFLTs is not a category, nor a role, nor an attribute: it is a creative becoming. It is strategic representation, hermeneutic construction, and ethical negotiation; but it is also creation in an aesthetic sense. The AEFLTs are, in some way, artisans of their own place in the school. They weave a way of being a teacher that was not foreseen in institutional logics and, in doing so, they open a new space. In that creation, which is narrative and performative at the same time, the teaching of English ceases to be solely linguistic transmission and becomes a bridge toward sensitivity, imagination, and responsibility toward the other.

Chapter V. Conclusions and further research

This chapter presents the general conclusions of the study and offers some projections for future research. The conclusions take up the central question that guided this investigation: How do artists who teach English as a foreign language give sense to their professional identities through their narratives? and synthesize the findings obtained in relation to the main objective: to explore the ways in which artist-teachers give sense to their professional being, not as a fixed category, but as an open, situated process deeply tied to the interpretation of their experience.

5.1 General conclusions

What emerges from participants' narratives is not a fixed category nor a clearly delimited profile, but a movement: a form of becoming situated at the intersection between art and teaching, where identity is remade with each experience, each doubt, and each pedagogical gesture.

A first level of this becoming occurs on the plane of representation. The AEFLTs need to make themselves legible within a field where their figure does not exist as an established category. The metaphors they employ —connection, jazz improvisation, the explorer, the body as a place of thought— are not mere illustrations, but ways of staging who they are and under what terms they wish to be recognized. In that sense, representing themselves is a performative act that claims visibility in a territory that privileges other kinds of knowledge and other trajectories.

But identity does not rely solely on its discursive surface. The findings show that the AEFLTs construct their identity through a hermeneutic work that articulates past, present, and future. The apparent fragmentation of their trajectories —childhoods shaped by the arts, searches for economic stability, empirical learning in the classroom— acquires coherence when they themselves reinterpret their path and attribute meaning to accidentality and the decisions made. This process confirms that identity, more than a condition, is a process: an exercise of self-understanding in which what has been lived is revisited in light of what one is and what one aspires to be. This constructive dimension also includes a strong prospective charge. The AEFLTs do not only explain themselves retrospectively; they project themselves. They imagine themselves leading bilingual projects through art, sustaining their parallel creative practice, or consolidating their own methodologies. Such projections function as horizons of possibility that orient their everyday practice. Identity, then, is also constructed forward, as a project of the self that is not yet fully outlined but that guides present action.

However, even this interpretive construction must make its way through tensions. The AEFLTs recount constant negotiations —with institutions, with colleagues, with

curricular demands and, above all, with themselves— that reveal the conflictive dimension of professional identity. The question of how to preserve the artistic essence without betraying the demands of the curriculum, or how to maintain pedagogical autonomy within rigid structures, appears in all testimonies. These negotiations are not incidental: they are a constitutive part of the way their identity is affirmed and of how the limits of what is possible within English teaching are redefined.

When these representations, constructions, and negotiations are observed together, an identity emerges that not only combines art and teaching but creates its own space where both dimensions transform one another. This is what is recognized here as a third identity space, an intermediate territory where art is not accessory nor English a merely instrumental tool, but elements that dialogue and reconfigure the pedagogical experience. In that space, a “pedagogy of sensitivity” gains meaning, where the classroom is conceived from listening, improvisation, experimentation, and care.

Thus, the professional identity of the AEFLTs appears as a living process that represents itself in order to seek legitimacy, constructs itself narratively to give coherence to the trajectory, and is ethically negotiated in the face of structures that do not always recognize its value. But also, and perhaps this is its most distinctive trait, it is created. The AEFLTs act as artists of their own pedagogical biography, using sensitivity, language, and memory as materials to produce a singular way of being teachers. In that configurative gesture, which blends narration, practice, and reflection, the figure of the transformative artist-educator emerges: a subject who turns the bridge between art and English into a bridge toward sensitivity, creativity, and an encounter with the other.

5.2 Contributions

This study provides novel knowledge about the professional identity of AEFLTs, approaching it as a dynamic, situated, and constantly negotiated process. Far from being a fixed category, identity is constructed, negotiated, and represented through narratives that connect past experiences, present decisions, and future projections, showing how AEFLTs continuously reinterpret their practice and re-signify their professional work. The hermeneutic-narrative perspective adopted in this study is particularly innovative in the field, as it allows for capturing the complexity of trajectories and the construction of meaning that more traditional approaches fail to address. In this sense, the study also challenges dominant assumptions in transdisciplinary education research, which often portray transdisciplinarity as the result of deliberate pedagogical choice; instead, the findings reveal that transdisciplinary practices emerged primarily from contextual demands and constraints, compelling participants to adapt, negotiate, and ultimately redefine their professional identities.

At the level of the state of the art, this study stands out for focusing on a rarely explored intersection: the crossing between art and English teaching. While previous research has studied teacher identity, English teacher identity, or artist identity separately, there is hardly any antecedent that examines the identity of artists who teach English as a foreign language. This highlights the originality of the study and the relevance of making visible a “third identity space”, where artistic practice and teaching intertwine, mutually transform one another, and generate singular forms of pedagogy centered on sensitivity, improvisation, and creativity, dimensions that, until now, have received little attention in the EFL field.

Finally, the most relevant findings show that AEFLT's not only construct coherence in their trajectories through narration, but also actively negotiate legitimacy, autonomy, and meaning within school structures that do not always recognize their value. From a methodological and practical perspective, the research confirms the power of life histories and hermeneutic analysis to capture complex, subjective, and meaningful experiences. In addition, it offers concrete contributions to the EFL field: it suggests teacher education approaches that integrate artistic dimensions, promotes the creation of classrooms where language and art are articulated in sensitive and creative educational experiences, and positions AEFLT's as transformative agents capable of enriching both English teaching and pedagogical practice in diverse contexts.

5.3 Limitations

Although this study offers a detailed perspective on the identity construction of AEFLT's, it is necessary to acknowledge certain limits that condition its scope. First, the research was developed with a small number of participants, all located in Bogotá, which means that the trajectories analyzed represent particular experiences situated in a specific context, and do not necessarily reflect the diversity of practices and challenges of artist-teachers in other regions of the country.

Likewise, the focus centered on individual narratives privileges introspection and the personal interpretation of identity, leaving in the background the collective dynamics and institutional structures that also shape the teaching experience. This narrative perspective, although enriching, offers a localized and subjective panorama; the mediation of the researcher and the interpretation of the narratives become a constitutive part of the

knowledge produced, limiting the possibility of establishing general patterns, causal relationships, or broader statistical comparisons.

5.4 Further research

These limitations, however, open promising paths for future research. Expanding the sample by incorporating AEFLTs from different geographical contexts and types of institutions would allow for contrasting how cultural, social, and pedagogical factors influence the construction of professional identity. Similarly, exploring the collective dimension—interactions among teachers, students, and educational communities—could reveal how negotiations, tensions, and everyday agreements expand or redefine the practice of the artist-educator. Finally, future research could delve into the intersection between art and English teaching through participatory methodologies and collaborative projects, examining how pedagogical co-construction, improvisation, and creativity transform professional identity and consolidate that “third space” where art and English dialogue not only as content, but as territories of sensitivity, experimentation, and shared meaning.

References

- Acosta Acosta, P. E. (2022). Identity in Colombian English Language Teaching Journals: A critical literature review. *Praxis, Educación y Pedagogía* (10), e4022299. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.12299
- Aghaei, Pouria & Bavali, Mohammad & Behjat, Fatemeh. (2020). An In-depth Qualitative Study of Teachers' Role Identities: A Case of Iranian EFL Teachers. *International Journal of Instruction*. 13. 601-620. 10.29333/iji.2020.13241a. Retrieved from: https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2020_2_41.pdf
- Álvarez Valencia, J. A. (2022). Enseñanza y aprendizaje del inglés: Intersecciones con la cultura y la interculturalidad. *Praxis, Educación y Pedagogía* (10), e1013240. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i10.13240
- Ardi, Priyatno & Widyaningsih, Titik & Widiati, Utami. (2023). Appreciative Collaborative Reflection to Catalyze Indonesian EFL Teachers' Identity Configuration in a Teacher Profession. *10Education and Self Development*. Volume 18, No 2, 2023. doi: 10.26907/esd.18.2.02 Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/372089749_Appreciative_Collaborative_Reflection_to_Catalyze_Indonesian_EFL_Teachers'_Identity_Configuration_in_a_Teacher_Professional_Education_Program
- Barahona, Malba & Quijanes, Ximena. (2020). Neither Fish nor Fowl: the Contested Identity of Teachers of English in an EFL Context. *RELC Journal*. 51. 347-363. 10.1177/0033688219847315?journalCode=rela. <https://doi.org/10.1177/0033688219847315>
- Barkhuizen, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. *RELC Journal*, 47(1), 25-42. <https://doi.org/10.1177/0033688216631222>
- Barkhuizen, G. (2016). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. Routledge.
- Barkhuizen, G. (2017). Language teacher identity research: An introduction. *Reflections on language teacher identity research* (pp. 1-11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315643465>
- Basantes, R.S. (2021). Developing english as a foreign language (EFL) teacher's identity. *Kronos – The Language Teaching Journal*. doi: 10.29166/kronos.v2i1.3124 Retrieved from: [https://www.semanticscholar.org/paper/Developing-english-as-a-foreign-language-\(EFL\)-Basantes/1ea136b4d7724b2ea56206979f371df5081368f7](https://www.semanticscholar.org/paper/Developing-english-as-a-foreign-language-(EFL)-Basantes/1ea136b4d7724b2ea56206979f371df5081368f7)
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

- Bremmer, M., Heijnen, E. and Kersten, S. (2021), Teacher as Conceptual Artist. *Int J Art Des Educ*, 40: 82-98. <https://doi.org/10.1111/jade.12318>
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21
- Castañeda-Trujillo, J. E., & Largo-Rodríguez, J. D. (2025). Tensions and turning points: A narrative study about professional identities of two Colombian English teachers. *Revista Folios* (61), 71-88. <https://doi.org/10.17227/folios.61-20055>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de Inglés 2015-2025. Bogotá D.C.
- Colombia. Presidencia de la República. (2014). Programa Nacional de Inglés 2015 – 2025 ‘Colombia, very well’, pondrá a hablar inglés a los colombianos. Bogotá D.C. Retrieved from: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Conde, Z. A. (2020). A Case for Performance Art: An Artist/Educator Exploring Identity. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 497, 699-702. Atlantis Press. Retrieved from: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201215.543>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2005) *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge/Falmer. Taylor & Francis Group.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. <https://doi.org/10.2307/1176100>
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). English Language Learning in Latin America. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Retrieved from: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5911>
- Cruz-Arcila, F. (2020). Rural English Language Teacher Identities: Alternative Narratives of Professional Success. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 25(2), 435–453. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a05>
- De Laurentis, C., & Porta, L. (2020). Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/124d/26636773a68212455139488baaeb2c217201.pdf>
- Deniz, Ü. (2022). What should we understand from teachers’ professional identity? An overview of the literature. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), 113-127. Retrieved from: <https://doi.org/10.29329/jirte.2022.464.4>

- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fürst, H. (2023) Continuing in a creative career: Claiming an artistic identity and aligning trajectories among early career novelists, *Poetics*, Volume 100, 2023, 101818, ISSN 0304-422X, <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2023.101818>
- Gadamer, H.-G. (1960). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gómez, M. (2016). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW*, 24(1), 139-156. <http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Gómez-Vásquez, L. Y., & Guerrero Nieto, C. H. (2018). Non-native English speaking teachers' subjectivities and Colombian language policies: A narrative study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 51-64. Retrieved from: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67720>
- Granados, C. (2015). Formación inicial de docentes de lenguas extranjeras. *Nodos Y Nudos*, 4(39), 59. <https://doi.org/10.17227/01224328.4356>
- Graven, Mellony & Lerman, Stephen. (2003). Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 6. 185-194. 10.1023/A:1023947624004. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/225256730_Wenger_E_1998_Communities_of_practice_Learning_meaning_and_identity
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Gu, M., Liang, X., & Wang, X. (2022). A narrative inquiry into the agency of an EFL teacher in Western China. *Frontiers in Psychology*, 13, 957372. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957372>
- Hall, C., Thomson, P., & Russell, L. (2007). Teaching like an artist: the pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 605–619. <https://doi.org/10.1080/01425690701505466>
- Jeong, O.-H. (2024), Autoethnographical Research on the Experience of Identity Change as an Artist, Teacher and Teaching Artist. *Int J Art Des Educ*, 43: 671-682. <https://doi.org/10.1111/jade.12537>
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2007). *Narrative Interviewing*. London School of Economics and Political Science.
- Kohl, M. (2021). Under Construction: Performing Critical Identity. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/5360/1bd56d1b3815f689bc9faf9b4042a4037763.pdf?_gl=1*14uin6g*_gcl_au*MTE0MTA5MDM1NC4xNzU4MTE4OTQ2*_ga*MT

kwOTc2NTexLjE3NDk1MTgyNjM.*_ga_H7P4ZT52H5*czE3NjAyMDg3MDMkb
zIyJGcxJHQxNzYwMjA5MzA2JGo2MCRsMCRoMA

Le Gal, D. (2018). Enseñanza del inglés en Colombia: un necesario cambio de paradigma. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(12). DOI: 10.15446/male.n12.73267

Ley 115 de 1994 -Ley general de educación.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1651 2013-
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201651%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf>

Lojdová, K., Vlčková, K., & Nehyba, J. (2021). Stories of Teachers' Identity: Between Personal and Professional Experience. *Studia Paedagogica*.
<https://doi.org/10.5817/SP2021-2-6>

López, Gabriela. (2016) "Un Acercamiento a la Identidad Narrativa: Entre la Ipseidad y la Mismidad", *Disertaciones* 5, 2016: 61 - 69

Marcial, J., & Basurto Santos, N. M. (2025). EFL teachers' professional identity: A critical discourse analysis. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* 27 (2), 191–204. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n2.119733>

Micán, A. (2019). Language, culture, and identity in EFL education: Teachers' narratives in Colombia. Universidad de La Sabana.

Micán, A. (2019). Understanding EFL pre-service teachers' professional identities construction through narratives at a public university in Bogotá. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. SERIEGUÍAS No 22. Edu.co. Retrieved from:
https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Competencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Ingles.pdf

Mosquera-Pérez, J. E., & Losada-Rivas, J. J. (2022). EFL teachers' professional identity: A narrative study with Colombian graduate students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 47–62.
<https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.91744>

Neeley, T. (2012, May). Global business speaks English. *Harvard Business Review*. Retrieved from: <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english>.

Neupane, B., & Bhatt, S. P. (2023). English language teachers' professional journey and construction of their identity. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 12(1), 109-130. <https://www.ojed.org/jisc/article/view/4411>

- Neupane, B.P., Gnawali, L., & Kafle, H.R. (2022). Narratives and Identities: A Critical Review of Empirical Studies from 2004 to 2022. *TEFLIN Journal - A publication on the teaching and learning of English*.
- Norton, B. (1997). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Longman. Retrieved from: https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton_Identity_and_Language_Learning_1e_2000.pdf
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation (2nd ed.)*. Multilingual Matters.
- Norton, B. (2013). Identity, literacy, and English language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(2), 85-98. Retrieved from: https://journal.urmia.ac.ir/article_20443_7f04a7f219957f676cb246b0b0ceaa66.pdf
- Ovalle Quiroz, M., & González, A. (2023). Imagined identities and imagined communities: Colombian English teachers' investment in their professional development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 213–228. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.99248>
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2019). “Pupils should have respect for you, although I have no idea how to achieve this?”: The ideals and experiences shaping a teacher's professional identity. *Educational Studies*, 45(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446323> Retrieved from: <https://scispace.com/pdf/pupils-should-have-respect-for-you-although-i-have-no-idea-4psrponv1r.pdf>
- Ricœur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73–81.
- Ricœur, P. (1996). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico* (Neira, A., Trans.). Siglo Veintiuno.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ricoeur, P. (1999) *Historia y narratividad*. Ediciones Paidós Ibérica: España.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 732–755). Routledge.
- Rosario García-Huidobro Munita & Jorge Ferrada Sullivan (2020), El compromiso cultural en las identidades del profesorado de artes en Chile. *CUHSO Vol.30 Pg 426-444* <https://doi.org/10.7770/cuhso-v30n2-art1884>

Said, S. (2014). *Teacher Identity and Narratives: An experiential perspective*. Nova Science Publisher 3 (1). Nanyang Technological University, Singapore.

SIG (Julio 10, 2014)

http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2014/Julio/Paginas/20140710_05-Programa-Nacional-de-Ingles-2015-2025-Colombia-very-well-pondra-a-hablar-ingles-a-los-colombianos.aspx

Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a cultural shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.

Silva, D. (2023). Teaching English through arts. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19481/Teaching%20english%20through%20arts%3A.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Shkedi, A. (2004) Narrative survey: A methodology for studying multiple populations. *Narrative Inquiry*, 14(1), 87-111. The Hebrew University of Jerusalem, Israel.

Solik Ryszard (2023). What do artists teach us? Aesthetic experience and the multi-paradigm nature of contemporary art. Vol. 25 (2023): How do artists think? <https://doi.org/10.26485/AI/2023/25/19>

Solewski, R. (2020). On sense and oneself. Tale in the hermeneutic interpretation of the art of Joseph Beuys, Zbigniew Warpechowski and Mirosław Bałka, *Art Inquiry*. <https://doi.org/10.26485/AI/2020/22/5>

Torres-Rocha, J. C. (2019). EFL teacher professionalism and identity: Between local/global ELT tensions. *HOW*, 26(1), 153-176. <https://doi.org/10.19183/how.26.1.501>

Ubaidillah, M. & Andriyanti, Erna & Triastuti, Anita. (2024). Understanding identity construction of Indonesian EFL teacher educators from a three-dimensional narrative. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*. 27. 844-865. 10.24071/llt.v27i2.8944. <https://doi.org/10.24071/llt.v27i2.8944>.

Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell.

Glossary of key terms and acronyms

- **EFL (English as a Foreign Language):**

Refers to the process of teaching and learning English in contexts where it is not the native language.
- **TPI (Teacher Professional Identity):**

Refers to how teachers construct, interpret, and negotiate their professional sense of self through their experiences, beliefs, and educational practices.
- **EFLT-PI (EFL Teacher Professional Identity):**

Describes how English language teachers shape their sense of belonging, role, and positioning within the field of English language education.
- **A-PI (Artist Professional Identity):**

Refers to the way artists understand and represent their identity, creative practice, their relationship with art, and their role within the artistic field.
- **AT-PI (Artist Teacher Professional Identity):**

Describes the intersection between artistic and pedagogical practice, recognizing the dual belonging to both the art world and the educational field.
- **AEFLT (Artist as English as a Foreign Language Teacher):**

Refers to an educator who is a professionally trained artist whose practice combines artistic praxis with or within English language teaching. This role involves integrating aesthetic sensibilities and creative methodologies into language pedagogy while negotiating the boundaries between professional artistic practice and curricular English demands within educational contexts.

- **AEFLT-PI (Artist as EFL Teacher – Professional Identity):**
Refers to the process through which AEFLTs construct and reconfigure their identity at the intersection of art, English teaching, and the sociocultural contexts in which they work.
- **PI (Professional Identity):**
Professional identity. A general concept that refers to the dynamic, relational, and contextual construction of a subject's identity within their professional field.
- **AEFLT-NPI (Artist as EFL Teacher – Narrative Professional Identity):**
Refers to the narrative dimension of professional identity, understood as an interpretive and temporal process through which AEFLTs construct and communicate who they are through their life stories.
- **JEC (Jornada Escolar Complementaria):**
Complementary School Day Program in Colombia that offers extracurricular artistic, sports, or academic activities that complement the regular school schedule.
- **MEN (Ministerio de Educación Nacional / Ministry of National Education):**
Colombian governmental institution responsible for designing, coordinating, and evaluating national education policies.
- **APB (Artes Para el Bilingüismo):** Colsubsidio's English as a Foreign Language training program in partnership with SED Bogotá, implemented during Jornada Escolar Complementaria (JEC).

Appendices

Appendix 1: Narrative survey (Final version after piloting)

Ser Artista y Docente de Inglés como Lengua Extranjera (AEFLT)

Este cuestionario busca comprender las experiencias, trayectorias y significados que configuran la identidad profesional de los artistas que enseñan inglés como lengua extranjera (Artists as English as a Foreign Language Teachers – AEFLT). Tu participación es completamente voluntaria y permitirá explorar cómo los mundos del arte y la enseñanza del inglés se entrecruzan, se transforman y dialogan en tu práctica profesional.

No existen respuestas correctas o incorrectas. Se espera que respondas de manera libre, reflexiva y narrativa, expresando tus pensamientos y emociones con la extensión que consideres necesaria.

Toda la información será tratada con estricta confidencialidad y solo se usará con fines académicos.

Primera parte: Perfil profesional del participante

- Correo electrónico:
- Nombre (puedes usar tu nombre real o un seudónimo por el cuál te gustaría ser llamado en esta investigación):
- Formación académica: (Incluye toda tu formación técnica, profesional o de posgrado):
- Campos o prácticas artísticas en las que te desempeñas? (por ejemplo: danza, teatro, música, artes visuales, performance, entre otros. Incluye todos los que trabajes):
- Instituciones o espacios educativos en donde enseñas inglés o inglés a través del arte.
- ¿Cuánto tiempo de experiencia tienes en la enseñanza del **inglés**?
- ¿Cuánto tiempo de experiencia tienes en el campo de las **Artes**?
- ¿Qué tipo de vinculación laboral has tenido en la enseñanza del inglés? (contrato a término indefinido, contrato a término fijo, contrato por horas, independiente, vinculación por proyecto, otro)

Segunda parte: Narrativas sobre la experiencia como Artista profesor de Inglés.
En este apartado puedes responder de manera libre y narrativa.

1. Trayectoria formativa y profesional

- ¿Por qué decidiste ser artista?

2. Relación entre arte y enseñanza del inglés

- ¿Qué te llevó a la enseñanza del inglés?
- ¿De qué manera la experiencia artística influye en tu forma de enseñar inglés?

3. Autopercepción de la identidad Artista–Docente de Inglés

- ¿Cómo defines tu identidad profesional actualmente?
- ¿Qué significa para ti ser un/a *Artist as EFL Teacher* (**Artista profesor de Inglés**)?

4. Sentidos atribuidos a la praxis docente

- ¿Desde tu mirada artística, cómo entiendes el acto de enseñar inglés?
- ¿Sientes que las instituciones educativas reconocen y valoran tu identidad híbrida como **Artista profesor de Inglés**? Explica

Cierre reflexivo

- ¿Hay algo más que quisieras compartir sobre lo que significa para ti habitar simultáneamente el mundo del arte y el de la enseñanza del inglés?

Gracias por tu tiempo y disposición para compartir tus experiencias. Tu relato contribuirá a comprender cómo los artistas-docentes construyen sentidos sobre su identidad profesional y su quehacer pedagógico.

Appendix 2: Narrative interview (Final version after piloting)

Ser Artista y Docente de Inglés como Lengua Extranjera (AEFLT)
<p>Esta entrevista busca propiciar un diálogo cercano y reflexivo con los participantes, fomentando la confianza y un flujo narrativo natural en sus relatos. Las preguntas se organizan en torno a cuatro ejes principales:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Trayectorias artísticas y formativas.2. Experiencias en el campo de la enseñanza del inglés.3. Formas de integrar, negociar o confrontar el arte y la enseñanza del idioma dentro de su práctica profesional.4. Representaciones simbólicas y metafóricas a través de las cuales los participantes expresan y reinterpretan su identidad profesional.
<p>Primera parte: Apertura y presentación</p> <ul style="list-style-type: none">● Para los fines de esta investigación, ¿cómo prefieres ser identificado o identificada? (Puedes usar tu nombre o un seudónimo).● Cuéntame sobre tí, ¿quién eres? Podrías presentarte utilizando los elementos, títulos y características que consideres necesarios para que pueda comprender tu perfil profesional como artista que enseña inglés
<p>Eje 1: Trayectoria artística y formativa</p> <ul style="list-style-type: none">● Háblame de tu producción artística ¿Qué tipo de arte practicas y qué temas exploras?● ¿Cuáles han sido los principales momentos o experiencias que marcaron tu desarrollo como artista profesional?● Menciona algunas de las influencias artísticas que más te hayan marcado en tu trayectoria profesional ¿cómo te han influenciado?
<p>Eje 2: Experiencia en la enseñanza del inglés</p> <ul style="list-style-type: none">● Cuéntame ¿cómo empezó la historia del artista-profesor de inglés?● ¿Cómo describirías tu experiencia enseñando inglés siendo artista?● ¿Has enfrentado tensiones, resistencias o conflictos al intentar integrar tus dos campos de acción —el artístico y el educativo— en los contextos pedagógicos e institucionales en los que trabajas? ¿Podrías narrar una experiencia que refleje esa tensión?● ¿Qué estrategias, metodologías o recursos has creado o adaptado para integrar el arte en tus clases de inglés?<ul style="list-style-type: none">○ ¿Consideras que en alguna de estas has logrado articular el arte y la enseñanza del idioma de forma significativa?● ¿Alguna vez te has sentido frustrado trabajando como profesor de inglés? Qué

<p>ocurrió?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Sientes que trabajar como AEFLT tiene algún impacto en tus estudiantes? ¿por qué?
<p>Eje 3: Integración, negociación y sentidos de la práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Has notado algún impacto en tu propia práctica artística o vida personal como resultado de tu enseñanza de inglés? ¿cuál? • ¿Qué sentidos, valores o propósitos le atribuyes hoy a tu práctica docente en inglés? • Describe una situación en la que hayas sentido una verdadera conexión entre tu práctica artística y tu labor como docente de inglés
<p>Eje 4: Imaginarios y metáforas identitarias</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras que tienes una única identidad, o por el contrario una como artista y otra como profesor de inglés.? <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo conviven en ti la identidad artística y la identidad docente? Describe si una, predomina, se alternan, se integran o entran en conflicto. • ¿Cómo ha cambiado o evolucionado tu identidad profesional desde que comenzaste a enseñar inglés? • Si tu aula fuera una obra de arte de tu autoría, ¿qué tipo obra sería y por qué? • Si pudieras crear una metáfora que describa el oficio del artista que enseña inglés, ¿cuál sería?
<p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué mensaje o reflexión final te gustaría dejar a otros artistas que enseñan inglés o a quienes transitan entre el arte y la docencia en lenguas?

Appendix 3: Consent form

<p style="text-align: center;">Consentimiento informado</p> <p>Yo, _____, identificado/a con la cédula de ciudadanía No. _____ de _____, declaro que he sido informado/a e invitado/a a participar en la investigación titulada “Exploring Artist identities as EFL teachers: A new perspective on TEFL”, proyecto adscrito a la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, énfasis en inglés, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.</p> <p>Entiendo que este estudio tiene como propósito comprender, a través de un enfoque narrativo-hermenéutico, las experiencias, trayectorias, significados y reflexiones que configuran la identidad profesional de los artistas que enseñan inglés como lengua extranjera en contextos educativos de Bogotá.</p> <p>Por lo tanto, manifiesto que acepto participar de manera voluntaria en calidad de</p>

colaborador/a narrativo/a, mediante los instrumentos de recolección de información establecidos por la investigadora: una encuesta narrativa y una entrevista narrativa individual, donde compartiré mis experiencias, reflexiones y percepciones personales.

Se me ha informado que:

- La información recolectada será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación.
- Mi identidad será protegida mediante el uso de seudónimos, y que se omitirán o modificarán los datos personales o institucionales que puedan permitir mi identificación.
- Puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin expresar causa alguna y sin que esto genere consecuencias negativas para mí.
- No recibiré compensación económica por mi participación, pero mi colaboración contribuirá al desarrollo del conocimiento académico y social sobre la identidad docente en el campo del arte y la enseñanza del inglés.
- Una vez el documento final de la investigación sea depositado en el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, se compartirá el enlace con los participantes a través del correo electrónico registrado.

Declaro que he comprendido la información anterior, que todas mis preguntas fueron resueltas satisfactoriamente y que acepto participar libre y voluntariamente en esta investigación.

Firma del/de la participante: _____

Fecha: _____

Investigadora responsable: Vanessa Reina
Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Correo electrónico: vareinam@upn.edu.co

Appendix 4. Narrative questionnaire (Before piloting)

Ser Artista y Docente de Inglés como Lengua Extranjera (AEFLT)

Este cuestionario busca comprender las experiencias, trayectorias y significados que configuran la identidad profesional de los artistas que enseñan inglés como lengua extranjera (Artists as English as a Foreign Language Teachers – AEFLTs). Tu participación es completamente voluntaria y permitirá explorar cómo los mundos del arte y la enseñanza del inglés se entrecruzan, se transforman y dialogan en tu práctica profesional.

No existen respuestas correctas o incorrectas. Se espera que respondas de manera libre, reflexiva y narrativa, expresando tus pensamientos y emociones con la extensión que consideres necesaria.

Toda la información será tratada con estricta confidencialidad y solo se usará con fines académicos.

Primera parte: Perfil profesional del participante

- Correo electrónico:
- Nombre (puedes usar tu nombre real o un seudónimo por el cuál te gustaría ser llamado en esta investigación):
- Formación académica: (Incluye toda tu formación técnica, profesional o de posgrado):
- Campos o prácticas artísticas en las que te desempeñas (por ejemplo: danza, teatro, música, artes visuales, performance, entre otros. Incluye todos los que trabajes):
- Instituciones o espacios educativos en donde enseñas inglés o inglés a través del arte
- Tiempo de experiencia en la enseñanza del inglés:
- Tiempo de experiencia en el campo de las artes:
- Tipo de vinculación laboral actual (contrato a término indefinido, contrato a término fijo, contrato por horas, independiente, vinculación por proyecto, otro)
- Motivo(s) para vincular tu trayectoria artística con la enseñanza del inglés:

Segunda parte: Narrativas sobre la experiencia como Artista profesor de inglés.

En este apartado puedes responder de manera libre y narrativa.

1. Trayectoria formativa y profesional

- Describe tu recorrido como artista y docente de inglés. ¿Qué acontecimientos o decisiones consideras claves en tu historia profesional?

- Describe los momentos, aprendizajes, transiciones o decisiones que marcaron tu paso entre el arte y la enseñanza del inglés

2. Relación entre arte y enseñanza del inglés

- ¿De qué manera la experiencia artística influye en tu forma de enseñar inglés?
- ¿Has enfrentado tensiones o conflictos al intentar integrar tus dos campos de acción — el artístico y el educativo—? ¿Podrías narrar una experiencia que refleje esa tensión?
- Describe una situación en la que hayas sentido una verdadera conexión entre tu práctica artística y tu labor como docente de inglés

3. Autopercepción de la identidad Artista–Docente de Inglés

- ¿Cómo defines tu identidad profesional actualmente?
- ¿Cómo conviven en ti la identidad artística y la identidad docente? Describe si una, predomina, se alternan o se integran.
- ¿Qué significa para ti ser un/a *Artist as EFL Teacher* (Artista profesor de Inglés)?
- ¿Qué aspectos de tu identidad artística se transforman, se mantienen o se negocian en tu práctica docente?
- ¿Cómo ha cambiado o evolucionado tu identidad profesional desde que comenzaste a enseñar inglés?
- ¿Sientes que las instituciones educativas reconocen y valoran tu identidad híbrida como Artista profesor de inglés? Explica.

4. Sentidos atribuidos a la praxis docente

- ¿Qué papel juegan la creatividad, la expresión estética o la expresión artística en tu forma de enseñar inglés?
- ¿Desde tu mirada artística, cómo entiendes el acto de enseñar?
- Comparte una experiencia en la que enseñar haya sido también un acto creativo o artístico.
- ¿Qué aprendizajes personales o profesionales han emergido de tu experiencia como artista-docente de inglés?

Cierre reflexivo

Si tuvieras que representar tu experiencia como AEFLT mediante una metáfora, imagen o frase, ¿cuál sería y por qué?

¿Hay algo más que quisieras compartir sobre lo que significa para ti habitar simultáneamente el mundo del arte y el de la enseñanza del inglés?

Gracias por tu tiempo y disposición para compartir tus experiencias. Tu relato contribuirá a comprender cómo los artistas-docentes construyen sentidos sobre su identidad profesional y su quehacer pedagógico.

Appendix 5. Narrative Interview (Before piloting)

Ser Artista y Docente de Inglés como Lengua Extranjera (AEFLT)

Esta entrevista busca propiciar un diálogo cercano y reflexivo con los participantes, fomentando la confianza y un flujo narrativo natural en sus relatos. Las preguntas se organizan en torno a cuatro ejes principales:

Trayectorias artísticas y formativas.

Experiencias en el campo de la enseñanza del inglés.

Formas de integrar, negociar o confrontar el arte y la enseñanza del idioma dentro de su práctica profesional.

Representaciones simbólicas y metafóricas a través de las cuales los participantes expresan y reinterpretan su identidad profesional.

Primera parte: Apertura y presentación

- Para los fines de esta investigación, ¿cómo prefieres ser identificado o identificada? (Puedes usar tu nombre o un seudónimo).
- Cuéntame sobre ti, ¿quién eres? Podrías presentarte utilizando los elementos, títulos y características que consideres necesarios para que pueda comprender tu perfil profesional como artista que enseña inglés

Eje 1: Trayectoria artística y formativa

- ¿A qué te dedicas?
- ¿Por qué decidiste ser artista?
- Háblame de tu producción artística ¿Qué tipo de arte prácticas y qué temas exploras?
- ¿Cuáles han sido los principales momentos o experiencias que marcaron tu desarrollo como artista profesional?
- ¿Podrías contarme brevemente sobre tu trayectoria artística y cómo llegaste a vincularte con la enseñanza del inglés?
- Menciona algunas de las influencias artísticas que más te hayan marcado en tu trayectoria profesional ¿cómo te han influenciado?
- ¿Pertenece a algún colectivo artístico y/o grupo de investigación relacionado con las artes?
- Cuéntame ¿cómo empezó la historia del artista-profesor de inglés? ¿Cómo terminaste como AEFLT?
- ¿Quién eres como artista? y ¿Quién eres como profesor de inglés? ¿Sientes que estas identidades coexisten armoniosamente o han surgido tensiones?
- ¿Qué relación encuentras entre tu formación artística y tu quehacer como docente de inglés?
- ¿Qué aspectos de tu identidad artística permanecen o se transforman cuando te encuentras en el rol de profesor o profesora de inglés?

Eje 2: Experiencia en la enseñanza del inglés

- ¿Cómo describirías tu experiencia enseñando inglés siendo artista?
- ¿Qué desafíos has enfrentado al enseñar inglés desde tu perspectiva o sensibilidad artística?
- ¿Qué estrategias, metodologías o recursos has creado o adaptado para integrar el arte en tus clases de inglés?
- Cuéntame sobre un proyecto, actividad o clase que consideres significativa en la que hayas logrado articular el arte y la enseñanza del idioma
- ¿Has vivido algún momento de transformación profesional en tu trayectoria como artista-docente de inglés? ¿Cómo lo afrontaste?
- ¿Alguna vez te has sentido frustrado trabajando como profesor de inglés? ¿Qué ocurrió? y como te sentiste?
- ¿Sientes que trabajar como AEFLT tiene algún valor para ti y para tus estudiantes? ¿por qué?
- ¿Has notado algún impacto en tu propia práctica artística como resultado de tu enseñanza de inglés? ¿cuál?

Eje 3: Integración, negociación y sentidos de la práctica

- ¿Cómo concibes la relación entre arte y enseñanza del inglés dentro de tu práctica profesional?
- ¿Qué tensiones, resistencias o dificultades has encontrado en los contextos institucionales o pedagógicos al integrar el arte en la enseñanza del inglés?
- ¿Qué aprendizajes personales o profesionales has obtenido al habitar esta doble condición de artista y docente de lengua extranjera?
- Desde tu experiencia, ¿qué significa para ti “enseñar” siendo artista?
- ¿Qué sentidos, valores o propósitos le atribuyes hoy a tu práctica docente en inglés?

Eje 4: Imaginarios y metáforas identitarias

- Si tu aula fuera una obra de arte de tu autoría, ¿qué tipo obra sería y por qué?
- Si tu práctica docente fuera un color, ¿qué color sería y por qué?

- Si pudieras crear una metáfora que describa el oficio del artista que enseña inglés, ¿cuál sería?
- ¿Qué metáfora podría representar a tus estudiantes o la experiencia compartida en el aula contigo?

Cierre

- ¿Qué mensaje o reflexión final te gustaría dejar a otros artistas que enseñan inglés o a quienes transitan entre el arte y la docencia en lenguas?

Appendix 6: Narrative Survey answers

Nombre (puedes usar tu nombre real o un seudónimo por el cuál te gustaría ser llamado en esta investigación):	Formación académica: (Incluye toda tu formación técnica, profesional o de posgrado):	Nombra todos los campos o prácticas artísticas en las que te desempeñas (por ejemplo: danza, teatro, música, artes visuales, performance, entre otros. Incluye todos los que trabajes):
Lorena Victoria Ramírez	Maestra en Artes Plásticas y Visuales	Artes plásticas y visuales, música, literatura, teatro y danza
Johan Nicolás Zamora Guerrero	Maestro en artes musicales con énfasis en interpretación en bajo eléctrico. Especialista en pedagogía.	Música, danza, artes plásticas.
Katherine León	Pregrado en Artes Plásticas y Especialización en Neuropsicología y Educación.	Artes plásticas y visuales, Performance, Arte terapia.
Winston	Maestro en artes	Cerámica
Nombre (puedes usar tu nombre real o un seudónimo por el cuál te gustaría ser llamado en esta investigación):	Menciona las instituciones o espacios educativos en donde enseñas/enseñaste inglés, o inglés a través del arte. (Estos datos no serán incluidos en el informe final de investigación)	¿Cuánto tiempo de experiencia tienes en la enseñanza del inglés?
Lorena Victoria Ramírez	Colegio Javier Matiz/Instituto San Jorge/Gimnasio Británico de Chía/ Los Cerezos School (Bachillerato internacional)/ Colsubsidio Jornada Escolar Complementaria, programa Arte para el Bilingüismo/ Genuine Digital School/ Clases particulares.	17 años
Johan Nicolás Zamora Guerrero	Proyecto Arte para el Bilingüismo de Colsubsidio. Colegio Bilingüe Moterrosales Home School. Colegio Gloria Valencia de Castaño IED.	6 AÑOS
Katherine León	Colsubsidio	3 años

Winston	<p>Colegio Ismael Perdomo IED Colegio Villamar IED Colegio Usminia IED Colegio Cultura Popular IED Colegio Técnico Industrial Piloto IED Colegio Simón Rodríguez IED Colegio Unión Europea IED Colegio Entre Nubes IED Colegio Diego Montaña Cuellar IED Colegio rural José Celestino Mutis IED</p>	7 años
<p>Nombre (puedes usar tu nombre real o un seudónimo por el cuál te gustaría ser llamado en esta investigación):</p>		
<p>¿Cuánto tiempo de experiencia tienes en el campo de las Artes?</p>		<p>¿Qué tipo de vinculación laboral has tenido en la enseñanza del inglés? (contrato a término indefinido, contrato a término fijo, contrato por horas, independiente, vinculación por proyecto, otro) Menciona todos los que apliquen.</p>
Lorena Victoria Ramírez	10 años	En su mayoría a término fijo, por horas y de manera independiente.
Johan Nicolás Zamora Guerrero	8 AÑOS	Contrato a termino fijo. Actualmente contrato a término indefinido.
Katherine León	5 años	Contrato a término fijo
Winston	10 años	Contrato obra labor por medio tiempo
<p>Nombre (puedes usar tu nombre real o un seudónimo por el cuál te gustaría ser llamado en esta investigación):</p>		
<p>¿Por qué decidiste ser artista?</p>		<p>¿Qué te llevó a la enseñanza del inglés?</p>
Lorena Victoria Ramírez	<p>Vengo de una familia donde las actividades manuales son muy importantes, mi abuelo era un excelente ebanista y escultor de madera. Trabajé haciendo puertas de iglesia y tallas en cedro de figuras religiosas. Mi papá tiene una enorme sensibilidad estética por la talla en madera de cristos y vírgenes, contando con un gran dominio pese a nunca haber estudiado formalmente. Mis dos padres son artesanos así que yo decidí ser la primera en mi familia en</p>	<p>En un principio la necesidad económica, yo aprendí inglés al viajar fuera del país, mi familia tenía la idea de establecerse en otro lugar pero no funcionó. Cuando regresé aún no había terminado el colegio ni ingresado a la universidad, pero empecé a darme cuenta que el hablar inglés era algo que muchas personas buscaban, así que desde los 17 años inicié dando clases particulares y luego trabajé en varios colegios como docente de inglés.</p>

	<p>profesionalizarse, siempre tuve una gran pasión por el dibujo y la pintura, por lo tanto estudié Artes Plásticas con la convicción de que debía estudiar lo que me hacía feliz y en lo que tenía talento.</p>	
<p>Johan Nicolás Zamora Guerrero</p>	<p>Me empecé a apasionar por el arte desde que estaba en el colegio. Durante mi bachillerato hice parte de la sinfónica de mi colegio, además, tuve mi primera banda de rock con mis compañeros.</p>	<p>Empecé mi experiencia docente en Bogotá en la jornada escolar complementaria, siendo artista formador en música con la organización Teatro R101. Después, las cajas de compensación pasaron a prestar el servicio de JEC. Entonces yo apliqué para trabajar con Colsubsidio en el área de música igualmente. Sin embargo, por mi perfil me propusieron trabajar en el programa Arte para el Bilingüismo. Acepté el cargo con algo de ansiedad, ya que era la primera vez que iba a enseñar inglés a través de las artes, afortunadamente esta fue una experiencia muy grata para mí. Me gustó mucho.</p>
<p>Katherine León</p>	<p>Desde muy pequeña tuve afinidad a los oficios y artes en general, por lo que participé en diferentes cursos y dibujaba para las carteleras del colegio. Al decidir qué carrera estudiar en la universidad, investigué diseño gráfico y artes plásticas, donde efectivamente me encantó tener que trabajar manualmente con los elementos, poder acercarme a las artes puras y aprenderlas mejor, teniendo esto en mente y que me gustaba la enseñanza revisé las licenciaturas, sin embargo, no encontré afinidad con los aprendizajes ya que tenían un enfoque muy diferente en el que quería profundizar. Así que decidí estudiar Artes plásticas.</p>	<p>Quería mejorar mi nivel de inglés con práctica en mi carrera. Generar en los estudiantes diferentes intereses y habilidades con el plus del idioma. Generar más ingresos económicos. Así que al encontrar la oferta laboral en Colsubsidio me sentí muy satisfecha por el programa ofertado, ya que tenía todos los requisitos que buscaba.</p>

Winston	Porqué tenía muchas inquietudes, preguntas y destrezas en el campo estético.	Mi pasión por el aprendizaje de idiomas.
Nombre (puedes usar tu nombre real o un seudónimo por el cuál te gustaría ser llamado en esta investigación):	¿De qué manera la experiencia artística influye en tu forma de enseñar inglés?	¿Cómo defines tu identidad profesional actualmente?
Lorena Victoria Ramírez	Influye de manera directa en muchos factores, el principal a nivel metodológico, mis clases rara vez tienen un componente gramatical y siempre parten de las habilidades básicas del lenguaje. Me interesa desarrollar primero en los estudiantes la habilidad de escuchar (listenig) y sentirse cómodos al enfrentarse auditivamente al idioma, en esto la música y el teatro son claves, para luego de manera casi que natural iniciar conversaciones (speaking). Las artes, todas en conjunto son un excelente puente para lograr que los estudiantes se sientan mucho más confiados y capaces de interactuar en inglés, proporcionan un ambiente propicio para el aprendizaje ya que los y las estudiantes se sienten en la capacidad de lograr las metas trazadas.	Mi identidad profesional es diversa, llevo muchos años trabajando en el sector educativo, no solo como profe sino también formando profes y liderando proyectos. Actualmente me considero más docente que artista.
Johan Nicolás Zamora Guerrero	Pienso que en la mayoría de academias se enseña el inglés de forma pasiva, en donde se priorizan procesos de memorización de vocabulario y estructuras gramaticales. Sin embargo, desde mi experiencia como artista, estoy convencido de que un aprendizaje significativo se da desde las metodologías activas. Para mí, es fundamental el movimiento en un proceso de enseñana-aprendizaje, de esta manera el estudiante disfruta más las clases, ya que de esta forma reduce su estrés y aprende la LE de forma práctica.	Me defino como un artista que enseña inglés. Vale la pena mencionar que para el próximo año seré un artista que lidera el proyecto de bilingüismo en el colegio donde trabajo.

Katherine León	<p>Genera que sea más dinámica la enseñanza, que a través de sus gustos e intereses absorban mejor el vocabulario nuevo, nos permite en el aula jugar, sentir, pensar, analizar y reflexionar desde la práctica, lo que hace provechoso el espacio. Conocer la historia del arte, artistas, vanguardias hasta poder expresarse con fluidez en el segundo idioma.</p>	<p>Artista plástica y docente enfocada en transformar la educación en Colombia desde la práctica y la conciencia individual y colectiva.</p>
Winston	<p>Vínculo y asocio temas puramente lingüísticos con recursos visuales, sonoros y literarios destacando así la esencia e importancia del universo estético como un camino alternativo para acceder al aprendizaje de una segunda lengua.</p>	<p>Profe de Inglés que usa el arte como un recurso didáctico.</p>
<p>Nombre (puedes usar tu nombre real o un seudónimo por el cuál te gustaría ser llamado en esta investigación):</p> <p>¿Qué significa para ti ser un/a Artist as EFL Teacher (Artista profesor de Inglés)?</p> <p>¿Desde tu mirada artística, cómo entiendes el acto de enseñar inglés?</p>		
<p>Lorena Victoria Ramírez</p>	<p>Lo es todo, ya que combina mi profesión con otros elementos que he aprendido a hacer. Definitivamente siento que el ser artista de profesión, impacta de manera positiva la práctica pedagógica ya que configura otras formas de enseñar.</p>	<p>Un artista conecta desde su historia, cada constructo artístico cuenta una historia y yo desde diferentes herramientas artísticas también construyo una historia, la del estudiante y su recorrido por lograr dominar ciertas habilidades que le permitan ser competente al comunicarse en inglés. Desde mi perspectiva las artes pueden mirarse desde dos ópticas: como fin creativo mismo y como herramienta. Ambas son válidas y construyen tejidos desde quienes interactúan con las mismas. Yo he decidido usarlas como herramienta pedagógica ya que por su naturaleza sensible tienen la capacidad de generar ambientes de aprendizaje y de confianza muy valiosos donde es mucho más sencillo lograr avances significativos frente al dominio del inglés.</p>

<p>Johan Nicolás Zamora Guerrero</p>	<p>Para mí significa que desde mi rol docente debo conservar mi esencia como artista, teniendo claro que enseño el área de artes. Pero al mismo tiempo, debo tener en cuenta el objetivo de fortalecer la LE a través del arte. En otras palabras, las artes se convierten en una excusa y al mismo tiempo en la herramienta adecuada para la enseñanza práctica de la LE.</p>	<p>Desde mi punto de vista preparar una clase es como preparar un concierto de Jazz. Los músicos de jazz tienen partituras con la estructura de la canción. Sin embargo, no leen cada nota que van a ejecutar, por el contrario van improvisando en el marco de un ritmo y una armonía definida por la estructura. Creo que al dar una clase de inglés pasa algo muy similar. Como docente tengo una estructura sólida con objetivos curriculares claros que quiero alcanzar, también tengo actividades que me van a ayudar con esos objetivos. Sin embargo durante las clases pueden pasar situaciones con los estudiantes que te obligan a salirte de la estructura, ya que trabajamos con seres humanos. Sin embargo cada situación que ocurre en la clase es una oportunidad para enseñar, estas se deben saber aprovechar. Por eso creo que un buen docente de inglés debe saber improvisar muy bien dentro de su estructura de clase.</p>
<p>Katherine León</p>	<p>Significa que integro las artes, la docencia y el inglés para promover proyectos de intereses particulares a colectivos en los diferentes espacios abiertos para este tipo de enseñanza.</p>	<p>Es para mí un espacio inmersivo y sensorial que estimula diferentes habilidades, pensamientos e ideas, que conectan con la expresión artística y genera espacios creativos e imaginativos para el estudiante y el espectador que termina observando el producto-obra.</p>
<p>Winston</p>	<p>Significa tener acceso a la modelación de múltiples sensibilidades en cada uno de mis estudiantes a través de la mirada. Acentuando el centro de este aprendizaje como un vehículo para comprender al otro en las diferencias que enriquecen la construcción de relaciones de sentido.</p>	<p>Como una forma de sensibilizar la conciencia frente a la diferencia e incomprensión, dando apertura a un mundo extenso y lleno de infinitas incógnitas.</p>
<p>Nombre (puedes usar tu nombre real o un seudónimo por el cuál te gustaría ser llamado en esta</p>	<p>¿Sientes que las instituciones educativas reconocen y valoran tu identidad híbrida como Artista profesor de Inglés? Explica</p>	<p>¿Hay algo que quisieras compartir sobre lo que significa para ti habitar simultáneamente el mundo del arte y el de la enseñanza del inglés?</p>

investigación):

Lorena Victoria Ramírez	En general si, ya que me han permitido usar mis habilidades en diferentes campos, he tenido escenarios de crecimiento profesional, pasando de ser docente a coordinadora, además me han permitido poner en práctica mis propuestas metodológicas.	Puntualmente siento que el enseñar un idioma, cualquiera que sea debe ser algo que está atravesado totalmente por la práctica, es por ello que las artes suelen ser tan llamativas para lograr estos procesos.
Johan Nicolás Zamora Guerrero	Creo que si la valoran hasta cierto punto. En los proyectos educativos en los que he trabajado, han reconocido que el método de enseñanza del inglés a través de las artes funciona. Esto se comprueba porque los estudiantes se sienten a gusto aprendiendo inglés de una manera más entretenida, esto hace que despierten su interés por la LE. Por otra parte, otros miembros de la comunidad educativa como docentes o directivos reconocen la efectividad de esta metodología. El saber que se reconoce mi identidad es muy gratificante para mí. Sin embargo, actualmente la secretaria de educación le exige a los docentes que se certifiquen en inglés con sus propios recursos, pero la entidad no dan un incentivo salarial para hacerlo. En lo personal conseguí mi certificación en inglés porque me gusta estudiar. Pero algunos de mis compañeros de trabajo no están de acuerdo con el requerimiento de certificarse con estas condiciones, y creo que tienen un punto de vista válido.	Creo que habitar de manera simultánea en estos dos mundo significa dominar múltiples lenguajes. El arte es un lenguaje universal con un significado abstracto. A pesar de que el arte mueve emociones, cada persona lo puede interpretar de manera distinta. Por otra parte, el inglés también es un lenguaje universal, ya que es el más hablado en el mundo, incluyendo a la cantidad de hablantes no nativos. Sin embargo, este lenguaje si te permite transmitir un mensaje concreto. Por lo tanto, enseñar inglés a través del arte significa transitar en la sensibilidad de las emociones y así mismo andar por la racionalidad del lenguaje.
Katherine León	Algunas instituciones sí valoran mi identidad y me permiten crecer y desarrollarme a la par del aprendizaje con los estudiantes, sin embargo otras, resultan muy encasilladas en el aprendizaje tradicional lo que implica un estancamiento.	

Winston	No, realmente mi función ha cubierto únicamente las carencias administrativas en el área de Inglés.	He forjado un desapego y desinterés por vivir el arte fuera del universo del Inglés, tanto así que no concibo en este momento mi actividad laboral sin la enseñanza o vinculación tangencial de la segunda lengua.
---------	---	--

Appendix 7: Lorena's interview transcription

ATR (Artist/teacher/researcher)

Como sabes pues lo del consentimiento informado se los mando a todos por internet. Te voy a leer la primera sección, que es la introducción y avanzamos con las preguntas. Esta entrevista busca propiciar un diálogo cercano y reflexivo con los participantes, fomentando la confianza y el flujo narrativo natural en sus relatos. Las preguntas se organizan en torno a cuatro ejes principales. El primero, las trayectorias artísticas y formativas. El segundo, las experiencias en el campo de la enseñanza del inglés. El tercero, las formas de integrar, negociar, construir el arte y la enseñanza del idioma dentro de su práctica profesional. Y número cuarto, último, representaciones simbólicas y metafóricas a través de las cuales los participantes expresan y reinterpretan su identidad profesional. Entonces, vamos a dar inicio con la primera parte, por supuesto, para los fines de esta investigación, como prefiera ser identificada durante esta entrevista, puede ser tu nombre, un seudónimo...

Lorena

No no no, un nombre, Lorena Victoria.

ATR (Artist/teacher/researcher)

Es un lindo nombre, Lorena Victoria siempre me ha parecido muy distinto, la verdad, fuera de lo común. Bien Lore, entonces cuéntame sobre ti, primero ¿quién eres? podrías obviamente presentarte usando todos los elementos que consideres necesarios y la extensión que te permita como dar resolución a esa pregunta.

Lorena

Bueno, yo ¿qué cuento? Bueno, yo soy artista visual, yo soy egresada de la ASAB, pero soy una enamorada de la cultura. Realmente, si yo me tuviera que autodefinir, me considero como una mujer apasionada por la cultura, por diferentes formas de vivir, de conocer el mundo, diferentes formas de comunicarse y sobre todo diferentes formas de conectar porque algo que tienen muy fuerte las artes en todas sus expresiones es la capacidad de conectar y a mí eso me llama mucho porque yo soy una persona de conexiones, me interesa conectar con los otros, no soy una persona aislada que le guste vivir (e...) sin comunicarse con absolutamente nadie, no, yo soy una persona muy social (e...) Disfruto de vivir en comunidad, (e...) de tener familia, de conectarme con gente, de conocer gente nueva, de ver otras formas de pensamiento, otras formas de vivir, porque creo que eso nutre mucho de manera profesional, espiritual y de muchas maneras. Entonces sí, si, soy una persona que le gusta conocer de otras culturas. Entonces soy un apasionado por la cultura, por la naturaleza, me encantan los... Digamos que a nivel personal para mí es muy importante el poder conectarme con la naturaleza. Y soy una mujer que le gusta mucho aprender, le gusta mucho enseñar porque aprendiendo y enseñando uno crece todo el tiempo. Entonces creo, que sí, que me auto defino como una mujer que le gusta nutrirse de muchas cosas. si? - no- Digamos que puedo decir que soy artista, pero también puedo decir que soy profe, pero también puedo decir que soy caminante, pero también puedo decir que soy narradora, me puedo parar desde muchos espacios, porque la vida me lo ha permitido y porque también siento que es una manera de ver el mundo. Entonces, esa es una pregunta compleja.

ATR (Artist/teacher/researcher)

Sí, no es fácil de responder, para nada. Pero estamos acá justamente para tratar de entendernos un poco mejor, darnos este espacio para reflexionar un poco sobre eso.

Bien, muchas gracias. Háblame de tu producción artística, ¿qué tipo de arte prácticas y qué temas exploras?

Lorena

Bueno, yo inicié, digamos que yo soy artista visual, me interesa mucho el dibujo, es como la técnica, digamos que hay varias cosas que me interesan, me interesan la narrativa, me gusta mucho escribir, la construcción de historias, me gusta la construcción de historias que tengan un sentido social. Soy una persona convencida que las artes son una manera de contar historias, pero también son una manera de conectar esas historias con otras personas para que puedan hacer eco. Sí?, entonces me interesa mucho la ilustración. Desde muy niña empecé en la ilustración y yo, el recuerdo más antiguo que tengo frente a la ilustración son las enciclopedias Salbat de mi casa. Y yo hacía copias de esos animales y me las leía y me parecía lo más genial. Entonces yo empecé mucho en la ilustración. Cuando empecé la carrera hice mucha ilustración científica, participé en varios escenarios de ilustración científica, puntualmente ilustrando aves, aves del territorio colombiano, logré varias publicaciones en revistas, de pronto una de las más destacadas fue en la revista Fulica o en revistas de preservación y me interesaban mucho los colibríes porque Colombia tiene un montón digamos una fuerza y una riqueza entonces la flora y la fauna era algo que me llamaba mucho, entonces ese fue un terreno muy explorado. Para mí una ilustración es un homenaje y es una manera de recordar que algo es valioso. O sea, ahorita tú puedes tomar una foto, puedes imprimir. Es más, puedes crearla con inteligencia artificial, pero el tomarte el tiempo de ilustrarlo es una manera de hacerle un homenaje a alguien. Y en este caso, pues a los, a los animales y a la fauna tan impresionante que tiene nuestro país, entonces para mí era el hecho de hacer la ilustración, era el tiempo de tomarse, de generar o tener un homenaje y poderle mostrar a otras personas que es muy importante cuidarlo. Entonces mi enfoque siempre fue de preservación de reconocimiento y era muy pedagógico también pues la ilustración científica tiene eso, tiene un componente pedagógico muy fuerte y eso me gustaba. Luego empecé a hacer ilustraciones y me interesó mucho la instalación también, de hecho la tesis que yo tuve, fue una tesis yo hice todo un salón de clase 40 pupitres para zurdos, entonces me interesaba mucho la instalación era una... una postura muy crítica frente a cómo era el sistema educativo. Sí? pero lo transité como artista, o sea yo era profe en ese entonces, porque digamos que para que te quede en la grabación. Cuando yo me presenté a la universidad, yo tuve la oportunidad de estudiar la licenciatura en idiomas, en inglés puntualmente o en artes, y yo me presenté en los dos y pasé en los dos. Salieron primero los resultados de la licenciatura y yo dije voy a esperar, si me sale en artes, estudio artes. Pero pues yo me presenté a la ASAB y la oportunidad de pasar era baja, porque eran muchas personas y, y pasar ahí es difícil, o sea, es muy elitista realmente. Ahora ya cuando lo veo.

Yo amaré siempre la universidad pública, yo soy hija de la educación pública, yo estudié en colegio público. Las cosas que he hecho las he logrado a través de becas en escenarios públicos y estudié en universidad pública. Entonces yo defiendo la universidad pública porque yo soy hija de la educación pública. Yo fui la primera mujer en mi familia en tener una carrera, en ser profesional. Y de ahí en adelante mi hermana menor fue la siguiente, entonces eso fue muy chévere, somos hijas de la educación pública y pues esa era una disyuntiva como o 'es profe o se vuelve artista' y al final pasé. Entonces yo dije bueno, vamos a ser artistas, pero pues es un poco desde también desde la emoción, no? desde ese gusto que yo tenía por el dibujo y, pero nunca dimensioné realmente lo que, lo que realmente estaba haciendo. Yo siento que fue una decisión que no, no sabía muy bien lo que estaba haciendo, pero fue un buen ejercicio porque yo siento que no sería la misma persona si yo no hubiera estudiado artes, porque el componente sensible, la reflexión, la capacidad de análisis, el construir desde, desde, desde la creación plástica es muy importante, entonces esa fue mi trayectoria yo trabajé un tiempo con galerías, yo trabajé un tiempo, yo fui asistente de John Castles y trabajé como asistente de obra, trabajé también con Cruz Diez, trabajé como con varios artistas en el mundo de las galerías. Pero era un mundo muy lejano de lo social, el arte en sí misma cuando se encierra en su burbuja es bien fastidiosa, es muy... se piensa el mundo. Yo siempre les digo como Harry Potter y la piedra filosofal, muy lejana, muy lejana y a mí me gusta el conectar con la gente. Entonces pues participé mucho en las galerías de San Felipe tenía una producción amplia, además que yo me especialicé en la universidad como especializarse en hebreo antiguo o sea tras la que me dio por estudiar artes me especialicé en grabado, entonces agua fuerte, agua tinta, litografía, serigrafía a mí eso me encantaba. Sí?, pero eso es como especializarse en hebreo antiguo, es como un arte muerto, además más que uno tiene que trabajar como ocho meses para que medio salga el grabado y proceso es un proceso largo que nadie va a vivir de eso, eso es falso entonces pero hice una producción de grabado muy grande, hice una producción de grabado grande, y empecé a intervenir enciclopedias enciclopedia Salbat y yo las modificaba con grabados y hacía unos (e...) me interesaba mucho la ingeniería de papel entonces empecé a hacer unas propuestas en donde trabajaba con pop up, entonces el grabado salía de la enciclopedia como tú lo abrías y era interactivo (e...) un tiempo que me obsesioné con las ratas, entonces hacía eran las ratas que salían de la de la misma enciclopedia y bueno, pues la rata tiene muchas connotaciones. Para nosotros es un animal sucio, para

otras culturas es un animal sagrado. Entonces me parecía muy interesante las reacciones de las personas. (e...) Hice muchas instalaciones con enciclopedias, entonces me acuerdo también que hice unas encuadernaciones, me gustaba mucho la encuadernación, entonces hice una enciclopedia que se llamaba La verdad en el arte, Salbat, tú la habrías que todo estaba en blanco, o sea eran solo las hojas en blanco empastadas, entonces la gente quedaba toda.. ese fue mi momento así conceptualoso y después hubo un tiempo que empecé a hacer ilustraciones de niños en sus entornos escolares sobre planas entonces ese me llamaba mucho la atención, entonces digamos que sí mis dos vertientes artísticas se han movido en el campo de la ilustración el grabado y la pintura y la instalación. Me ha interesado la ilustración científica por toda la carga, el valor que tiene el conocer y apropiarse la flora y fauna de nuestro país y otra parte que ha estado muy centrada en desajustar el sistema educativo, en pensárselo de otra manera, en pensar que, que la manera tal vez como venimos haciendo las leyes, como venimos haciendo, como venimos pensándonos y configurando las aulas pues hay que ir las cambiando y a pesar de que pues esto las teorías están desde hace mucho tiempo la práctica en el aula es muy distinta es bien distinta y está todavía muy lejos, entonces la práctica artística siempre giró en torno a eso pero es básicamente eso.

ATR (Artist-teacher-researcher)

No, y tú ya de hecho te alcanzaste a adentrar un poco en la siguiente pregunta, pero para que la profundices quizás ¿cuáles han sido los principales momentos o experiencias que marcaron tu desarrollo como artista profesional?

Lorena

Uy, yo siento que que han sido muchos. Yo siento que un artista se construye y yo asumo diferentes roles, ¿no? A veces soy artista, a veces soy profe, a veces soy la artista profe. A veces soy el artista que hace traducciones, depende, o la artista que habla otro idioma. Pero yo siento que definitivamente dar clases y el haber sido profe antes de empezar la carrera de artes lo marcó por completo. Primero porque cuando tú te pones en, yo eso se lo heredé a mi papá, mi papá no es pedagogo, mi papá es artesano (e...) y mi abuelo hacía puertas de iglesias pero mi papá es muy metódico para enseñar y él tiene algo que no tienen muchos profes que yo busco desarrollarlo en muchos profes y es que a veces cuando un profe explica tiene la idea muy clara en su mente pero no dice el paso a paso entonces dice vamos a hacer la ecuación y se hace así pero nunca te dice mira es que tú tienes que separar este fragmento con este símbolo y tienes que agruparlo de esta manera y si ves esa predicción tú puedes ir llevándolo y te va llevando de menos a más. Mi papá tiene eso y mi papá te puede hacer toda una explicación de cómo poner una broca en un taladro y te hace toda la introducción y a veces es desesperante. Pero definitivamente toda esa manera de enseñar me termina permeando un montón porque él es del que te cuenta cómo tienes que tú poner la broca en el taladro para preservar la broca, para que el taladro no se dañe, para que le quede bien el filo, para que entonces él te cuenta todo eso y te hace hacer como cinco ensayos antes de que tú conectes el bendito taladro y puedas salir el pinche hueco. Sí, entonces a mí eso me parecía absolutamente desesperante y cuando yo empecé en la pedagogía me di cuenta que yo era igual, entonces, pero me empecé a dar cuenta que la gente lo disfrutaba, sí, porque me empecé a dar cuenta que las personas necesitan un territorio confiable que tú les das como profe para poder experimentar y sentir que lo van a hacer bien, o si no tú lo mandas al abismo y es absolutamente miedoso. Entonces me empecé a dar cuenta que las personas, los seres humanos, yo me meto como en la psicología, necesitamos de algo predecible para podernos sentir exitosos en lo que vamos a intentar, que es nuevo. Entonces cuando yo empecé a trabajar en la docencia desde los 15 años por cosas de la vida y yo empecé dando inglés, entonces yo trabajaba en una escuelita, la escuelita doña Rita era una cosa más pirata, empezando que contratar menores de edad para dar clases tremenda ilegal, yo era la profesora de tercero, entonces cuando yo entro a la universidad, me encuentro con un montón de profesores que son excelentes artistas, pero más malos pedagogos. Yo empecé a ser la profe, o sea, empecé a ser la monitora de las clases, a ser la profe de mis compañeros. No, mira, técnicamente lo puedes hacer así. Y había unos que tenían muchísimo más talento que yo, pero no eran metódicos. Para trabajar en el arte tú necesitas un método sí?, necesitas seguir unos pasos, necesitas paciencia. Sobre todo mucha paciencia, entonces el trabajar en la docencia empezó a permear y luego me empecé a dar cuenta que el mundo que yo me había configurado de cómo era el sistema educativo pues estaba muy lejos de ser la realidad y se convirtió en el lugar de diálogo, en el punto de diálogo para hablar sobre la educación, entonces empecé a generar una obra muy fuerte que estaba muy marcada, un artista referente mío empezó a ser Claudio Gallina y todas estas personas que se centraban en los sistemas educativos, vigilar y castigar cuando lo leí fue como que me rayó el coco y yo decía pucha, esto es así. Pero quienes más empezaron a marcar mi obra artística fueron mis estudiantes. Yo trabajaba en la universidad, iba a estudiar artes, pero iba a dar clases y los chinos me contaban unas historias, o sea, yo tenía

estudiantes que a los seis años se sentían los más fracasados de la vida, porque yo daba refuerzos escolares. Entonces yo me sentaba con ellos, íbamos a hacer la tarea de ciencias en matemáticas y era con un derrotismo, pero es que yo decía increíble a los seis años sentirse el más fracasado de la vida.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Tremendo.

Lorena :

Entonces eran niños que habían fracasado sistemáticamente en todo su.. en toda la estructura escolar. Y yo me senté con ellos y yo veía unos genios. Entonces a mí me marcó mucho que de hecho yo lo tengo en, digamos, como en mis grandes recuerdos, una estudiante que yo tuve que se llama Luna. Luna empezó conmigo cuando tenía siete años, y ella tenía problemas de lectoescritura, problemas en inglés, problemas, mejor dicho, más problemas que el álgebra de Baldor, la pobre. Y entonces la mamá me decía, no es que Luna no entiende, es que Luna no pone atención, es que Luna no aprende, es que Luna, mejor dicho, Luna no la lograba nunca en nada, y siempre eran los últimos lugares. Yo decía no, pero pues uno y ella y tú hablabas con ella y ella a los siete años se sentía la persona más fracasada del mundo. Y yo me empecé a sentar con ella y me empecé a dar cuenta que era una estudiante brillante, pero muy brillante, solo que necesitaba otras formas y eso se empezó a convertir en un estandarte para la producción artística, porque yo sentía la necesidad de que la historia de Luna estaba en muchas aulas y que uno de los medios para que otra gente lo hiciera conciencia de eso, era el arte. El arte era un punto para contarle a los otros. Tú te has dado cuenta el lugar de poder que tiene un profesor cuando le dice a alguien que no lo va a lograr. Y Luna tenía unos profesores muy crueles. Sí? yo me acuerdo una vez, nunca se me va a olvidar, porque yo la tarea de ella la utilicé, la utilicé como como estandarte en la vida en la producción artística y en todo. A Luna le pusieron una tarea y tenía que ser un listado de todas las cosas que necesita un ser vivo para estar bien y eran, pues era un tema de ciencias naturales. Entonces un ser vivo tradicionalmente necesita el oxígeno, necesita el agua, necesita la luz, necesita comienzo. Eso era lo que la profe esperaba y Luna hizo una lista maravillosa. Ella dijo un ser vivo para estar feliz necesita su osito, necesita sus moñas, porque para ella necesita su pijama de unicornio, necesita su cama de piolín, y ella empezó a alistar todo lo que ella necesitaba para ser feliz, entonces decía que necesitaba el postre de la abuelita que necesitaba, que un ser vivo para estar vivo y para estar bien necesitaba a su mamá y que necesitaba jugar en el parque, y le pusieron cero y se lo pusieron así con rojo horrible 'esto no fue lo que se pidió, repetir' uf... y ella llegó llorando y me decía pero no entiendo si eso es lo que necesito para ser feliz y entonces a mí eso me marcó mucho y yo siento que esa historia cada vez que yo, porque uno la puede mirar desde muchas ópticas, (e...) yo hice una plana, eso generó un proyecto artístico, hice una instalación con un retrato de Luna haciendo tareas sobre una plana que siempre decía: "que necesito para ser feliz?" eran interrogantes lo hice en papel ferrocarril entonces me puse a hacer un lienzo como de tres por tres, cuando tenía más energía, y eran, me puse yo a hacer en letra cursiva, de hecho yo aprendí empecé a, yo tenía letra de Script, y cambié mi letra cuando empecé a ser profe de Luna a hacer letra cursiva. Yo aprendí a leer y a escribir con letra cursiva, pero ella le explicaban en letra cursiva, tenía unas dificultades de, de... ella escribía muy bien en letra imprenta, pero como su colegio le exigía escribir en letra cursiva, tenía unas dificultades para la caligrafía, pero que le costaba un montón. Entonces para ayudarla pues yo me puse en la tarea de hacer planas, digo volver a retomar para poderla ayudar. El caso es que pasamos de estar en el último lugar, estar en los primeros y a recibir menciones de honor y pasamos a que ya era un miembro importante de la familia, me invitaban al cumpleaños de Luna, a la primera comunión de Luna, todo de Luna, pero su historia marcó mucho la persona que soy, la producción artística que hice y las decisiones que tomé después para dedicarme a la educación. Si yo no hubiera conocido a Luna, creo que no hubiera sido la misma persona, entonces un referente en la vida, Luna.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Interesante, siempre hay un estudiante que lo termina marcando un montón, pues son historias que son todas muy distintas, muy diversas. Bien, me encantó esa historia, Lore, la verdad, fascinante. Justamente tú hablabas ahorita de algo que también me interesa saber, ya mencionaste algunas de estos referentes artísticos, pero me gustaría como indagar un poquito más sobre eso. ¿Podrías mencionar como algunas de esas influencias artísticas, pero sobre todo las que más te hayan marcado en esa trayectoria profesional y cómo te han influenciado? sobre todo.

Lorena :

Bueno, yo creo que pues artistas y referentes hay un montón, ¿no? Uno se pone a revisar. Creo que tuve que ganarme un lugar importante en mi casa por ser mujer, por querer estudiar artes.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Claro.

Lorena

Además que fue muy fue muy gracioso tengo un referente importante voy a nombrar académicos y voy a nombrar familiares un referente muy importante en mi vida fue mi abuela. Mi abuela fue una mujer que se casó a los 16 años ella era una mujer de alta sociedad, pero todo lo heredó mi abuelo, mi tío abuelo y a ella la casaron y ella le tocó una vida durísima, durísima con mucha...entonces él heredó las fincas, él se convirtió en decano de la universidad creo que Gran Colombia hizo una carrera académica, se volvió economista y pues tuvo mucho dinero y ella terminó siendo una mujer campesina que tuvo 16 hijos y ella era una pintora tremenda al óleo. Pero entonces cuando yo conocí a Beatriz González, yo decía esa es la historia de mi abuela, esa es la historia de mi abuela. Entonces yo me enamoré de Beatriz González, de su fuerza, de cómo se le paró a la sociedad, me parecía muy y cuando yo estudié artes todo el mundo decía cómo no, pero mi abuela era la más feliz, era como además que ella tiene 38 nietos. De los 38 nietos, todos tienen habilidades artísticas en general. La familia dibujan muy bien, en general casi todos, pero estudiaron diseño, pero la única que estudió artes fui yo. Entonces, y de mi familia, como ya de mi núcleo, papá, mamá y demás, pues sí fui la primera en ingresar a la universidad con los otros. Y entonces...Cuando yo conocí a Beatriz González, yo quedé muy impactada por su historia, por sus acuarelas, por su fuerza, pero también hay una diferencia entre un discurso para mí.

Para mí, como las historias son tan importantes, para mí en un artista la historia tiene que ser genuina. O sea, tú tienes que ser muy leal con lo que produces como artista. Me chocan esas expresiones artísticas que hablan de la violencia cuando tú nunca realmente has entendido qué es. Entonces, por ejemplo, y a mí el arte honesto, me mueve mucho las fibras. Entonces, Beatriz.. También me gustaba mucho la obra de Feliza Bursztyn. Y también cuando conocí las fotografías de Jesús Abad, yo dije '¿esto qué es? Esto es maravilloso, este fotoreportaje, esto, esto, esto mueve fibras' porque es irse, hablar con la gente, convivir con ella, contar la historia, meterse ahí muy dentro. Entonces ese tipo de arte tan... tan honesto me marca mucho, porque finalmente yo siento que ni siquiera me considero tan artista hace mucho tiempo no tengo producción ahorita, digamos casi toda la producción la he centralizado para mí, dibujo, pinto para mí, no me interesó desde que salí de las galerías no me interesó volver, pero pero sí me parece que un artista está en la responsabilidad de contar su propia historia como mínimo porque es la manera en como tú te conectas con tu ser. Además que ahorita producir pues es muy fácil, o sea, digitalmente tú hay unas sillas que hacen unas pinturas maravillosas, las hacen mejor que yo. Entonces no es un ejercicio como, no sé, como la época de Monet o como en la época de Miguel Ángel donde tú tenías que ser genio. No, ahorita yo siento que es más una cuestión de honestidad, pero sí, digamos que en cuanto a referentes, pues Humberto Junca tiene una obra que fue muy fuerte para mí, por ejemplo, trabajó también con los pupitres, nos conocimos también, charlamos, le pareció interesante. Vicenta Gómez también tiene una, ella fue mi tutora de tesis. Entonces ella fue muy un referente también importante, su obra también, que otro artista? Jan Grandy un tipo muy prepotente yo tomé clases con él, me especialice en grabado, pero sí realmente fueron como esos referentes.. conocer artistas que de una u otra manera pues les interesaba lo mismo que yo, pero no tenían la misma experiencia, era muy chistoso, porque Humberto Junca nunca fue profesor de un colegio, ni Vicenta Gómez tampoco, ni Claudio Gallina, que eran artistas que yo decía, me gustaba su eco, su obra y fueron un referente importante, pero no tenían la experiencia que yo tenía y de una u otra manera yo siento que hace, que cuando tú hablas con conocimiento de causa se hable como de manera más honesta.

Por eso el trabajo de artistas como la mujer que ahorita estábamos hablando en acuarela me parece que eso es mucho más potente porque el trabajo, la honestidad de ese trabajo, la fuerza que tiene, el lugar que se tuvo que ganar, eso hace, eso lo hizo muy importante, entonces es como eso ganarse el lugar, entonces esos referentes yo creería pero digamos que, yo siempre estuve enamorada de Monet, del tiempo que él tenía, yo decía 'uff, yo en algún momento en mi vida cuando yo me pensare haré eso'. Entonces es muy importante, pero yo más que referentes artísticos, yo siento que tengo referentes de personas. Mi suegro es un referente bien interesante, él es un artista, él es periodista, el papá de Nico, nunca ejerció el periodismo porque le pareció horrible el trabajo en revista Semana y como que dijo eso no es lo mío, se dedicó al comercio, pero él es un artista maravilloso, entonces tú lo ves y participan bienales, en convocatorias. Entonces él es un hombre muy activo, digamos, y conoce un montón de artistas. Don Jaime, presente, entonces es bien interesante. Él es un referente de vitalidad para mí, de decir bueno, después de cierta edad, me parece muy valioso uno dedicarse a hacer lo que le gusta, entonces, pero definitivamente para ser artista, por lo menos en Colombia. necesitas de mucho tiempo y tú no

puedes vivir solo del arte, necesitas diversificar ingresos y el problema es que los trabajos te absorben mucho tiempo. Entonces realmente yo siento que podré volver a retomar producción artística más adelante..

ATR (Artist-teacher-researcher)

Para todo hay un tiempo, ¿no?

Lorena :

Para todo hay un tiempo. Sí, ahorita yo siento... Hubo un tiempo que me sentía muy frustrada, yo decía pero yo estudié artes y no ejerzo, y después entendí que ser artista no es solo estar dibujando, pintando, ser artista es ser un buen influencer, un buen influenciador y hay muchas maneras de pararse desde el arte. Entonces, por ejemplo, ahorita casi todo el tiempo libre que tengo y la producción artística que hago lo hago para mi casa, entonces es un arte que es para mí. (e...) y ahorita, por ejemplo, siento que lo que hago en mi trabajo también es una manera de conectar el arte, entonces es otra manera de ser artista, entonces creo que habrá un momento en donde mi producción vuelva, de otra manera, ya en la obra como tal, pero así no tenga ahorita obra en este momento tan activa, si me sigo considerando artista.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Eso no se ha ido.

Lorena :

No, eso no se ha ido.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Interesante. Bien Lore, pasamos al segundo eje que es sobre la experiencia en la enseñanza del inglés. Entonces obviamente la primera pregunta y más evidente es ¿Cómo llegaste a la enseñanza del inglés? Porque claro, digamos, tú ya nos adelantaste un poquito sobre la historia de o enseño inglés o estudio sobre una licenciatura o me meto en las artes. Pero qué pasó en ti para que llegaras a esa, digamos, esa decisión que digamos que a primera vista parece como contradictoria, como que en contravía, pues.

Lorena :

Es muy chistosa. Creo que todo viene de mi familia. Mi familia, mi familia es una familia en particular, como muchas colombianas, un tanto disfuncional. Y mi familia tuvo un tiempo del sueño americano.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Ok.

Lorena :

Entonces nosotros migramos. Nosotros migramos varias veces. Mi hermana menor nació en Estados Unidos y mi papá y mi mamá son artesanos. Mi papá se dedicó mucho tiempo a restaurar porcelanas antiguas. Es un excelente escultor. Mi abuelo por parte de mi papá era tuvo.. su propia empresa de Cigarrillos Victoria y aparte de eso era ebanista, pero ebanista de los que no utilizan ni una puntilla ni un tornillo, sino todo de ensambles. Entonces él hacía altares de iglesias. Hacía esculturas maravillosas, entonces mi papá trabaja muy bien el cedro. Yo conozco todas las clases de cedro, el cabo, el cebollo, los naranjos, o sea, la madera siempre estuvo muy cercana a nosotros y mi mamá trabajó mucho tiempo en artesanías, pues más comerciales, ¿no? Finalmente (e...) pues ella trabajaba mucho el porcelanicrón miga de pan hacía modelados entonces le interesaba mucho eso, pero pues la vida aquí es dura entonces en algún momento dijeron 'bueno vámonos' y migramos para Estados Unidos entonces la primera vez que nosotros migramos yo tenía ocho años y mi hermana menor nació allá y vivimos un tiempo entonces parte de mi primaria la hice en Estados Unidos y aprendí muy fácil el idioma, aprendí de una manera muy orgánica, a mí nunca nadie me dio clases de inglés, sino que era una niña y empecé a absorberlo. No funcionó muy bien, nosotros no regresamos antes de que mi hermana cumpliera como el año y medio, estuvimos aquí un tiempo y el plan era regresar, o sea como vender lo que aquí se tenía y regresar, pero la cosa se pospuso porque mi papá le dio trombosis. Entonces al final no migramos y ya después cuando mi hermana tenía como seis siete años mi mamá dijo 'bueno intentémoslo me voy a ir yo, me voy con las niñas, me voy con mi hermana' y ahí vivía una tía... yo tenía 13 años más o menos entonces nos fuimos otra vez pero

vivir en otro país con niños pequeños es una mala idea... mala idea la idea, entonces pues realmente fue muy duro porque bueno yo llegué allá, entre high school, así como se ve en las películas es muy horrible el bullying, además allá si tú no tienes un gueto no sobrevives y yo no encajaba en ninguno porque yo era la única colombiana de esa bendita escuela, entonces en el de los gringos no porque yo no hablaba inglés bien fluido, tenía unas nociones básicas pero no hablaba muy bien en el de los mexicanos no, porque todos eran inmigrantes que se habían pasado mojados y yo era blanca y había llegado en avión, la gran mayoría allá les dicen Prietos. Es una cultura muy fuerte, es machista, es muy segregativa con los otros latinos. Con los negros y tampoco encajaba muy bien pues, no soy tan afro. Entonces terminé juntándome con orientales, los orientales me recibieron muy bien también eran migrantes y son personas que son muy pilas en esta vida son disciplinados y ellos me enseñaron de la disciplina. Entonces empecé a tener muchos amigos, mis mejores amigas una se llamaba Li Trang otra se llamaba Sun Li Pei Pei una venía de Vietnam hablaba cuatro idiomas y Pei hablaba tres, y yo dije no, no puedo ser la... Bueno, 'al menos tengo que aprender a hablar inglés' y en seis meses logré un muy buen nivel de inglés. Igual ellos no hablaban español, me tenía que comunicar de alguna manera y el hacer amigos y la presión social en la adolescencia porque yo viaje en plena adolescencia, uno necesita pertenecer a algún lado. Claro, tener amigos, o sea eso es básico y yo que nunca fui a social, pues me parecía lo más triste de la vida, no tener al menos a alguien. Entonces claro, pues empecé a tener muchos amigos orientales, empecé a aprender inglés muy rápido y ahí encaje, entonces eran juiciosos, yo era juiciosa, yo decía hasta la gente, 'esta es mi people', entonces yo casi me mandó a hacer los ojos así. Entonces pasé casi toda mi high school con ese grupo y pues hice varios años de high school, aprendí a defenderme de los otros grupos, porque eso de que te quitan el almuerzo, te lo tumban, te sacan las cosas del casillero, te escriben cosas horribles, eso pasa y eso es muy marcado. La violencia en los colegios de Estados Unidos es muy marcada, los ghettos son muy fuertes, es muy peligroso realmente. O sea, si yo tuviera un hijo yo no mando a estudiar a Estados Unidos, realmente es peligroso, es fuerte. Tuve que aprender mucho de resiliencia, aprenderme a aceptar como yo era, o te aceptas o te suicidas, esa es la verdad. Entonces... y los orientales trabajan mucho la autopercepción, son muy fuertes, son muy disciplinados, cuidan mucho el cuerpo, entonces yo iba a las casas de mis amigas y eran muy distintas, ¿no? tu vas a la casa de un latino y puede que no tenga para comer pero tiene el televisor, se endeuda ya porque allá es muy fácil endeudarse, entonces se endeudan para comprar el sonido... Yo iba a la casa de mis amigas y ellos tenían, todas las cosas son blancas, inmaculadas, no tienen ni un solo cuadro, solo tienen la silla del comedor, los utensilios, la cama la enrollan, entonces una cultura que construyen dinero para su familia, trabajan por su familia, aprenden el idioma muy rápido, progresan muy rápido por su cultura, tienen una cultura de ahorro, de disciplina, de limpieza. Además, la mamá de mi amiga decía 'yo ahorita está un poco desordenado pero me gusta mantener todo en orden' y ella decía 'el alma de una persona es el baño de su casa' entonces a uno le dicen eso y uno se lo pasa limpiando ese baño van a decir que no está el picho, claro entonces ella decía 'el alma de una persona es el baño de su casa' entonces el baño y tienen una cuestión con la limpieza y el orden, pero no sicorrigido, sino que los orientales a cada cosa la bautizan. Entonces esto va aquí, esto va aquí y eso me enseñó unas lecciones de vida impresionante el convivir con ellos. Ellos tenían un spa de uñas y empezaron con un negocio chiquitico y en cuestión de un año crecieron y crecieron y crecieron además que se traen a toda la familia. Entonces venía la tía, la prima, la abuelita, todos, pero todos súper enfocados, súper disciplinados. Entonces yo aprendí inglés muy rápido... Pero tampoco funcionó.

O sea, obviamente para una mujer mi mamá se fue sola con dos hijas, una hija pequeña, uno después de cierto tiempo viviendo con la familia, eso no funciona. Además yo estaba a punto de graduarme, mis posibilidades de entrar a la universidad eran muy bajas porque pues era una indocumentada latina. Esa era la realidad, esa era la realidad. Entonces a mi familia le dio por abrir rumbo en otro lugar. Nosotros estábamos en una, en un pueblo pequeño de California que se llama Santa María, que es un pueblo básicamente latino. Viven de la agricultura. Entonces nos mudamos a la Florida en busca de como otras oportunidades y ahí por ser inmigrante no me dejaron estudiar. No pude terminar mi high school. Entonces nos ya las cosas empezaron a complicar un montón. La persona con que nos habíamos ido nos salió más falsa que billete 3000 y terminamos devolviéndonos. Nos terminamos devolviéndonos. Entonces yo llegué a la docencia del inglés porque llegamos, llegamos en una condición económica pésima, yo estaba en extraedad, entonces ya tenía 17 casi a puertas de cumplir los 18 y pues yo había estudiado en un colegio público y yo me fui en décimo. Entonces, mentira, yo me fui en noveno. Yo dije 'no, yo voy a validar'. Entonces entré a validar y empecé a dar clases de inglés en el lugar donde yo validaba. Y todo empezó porque iban a hacer un curso de pre ICFES y era costoso, yo no lo podía pagar, en ese momento yo no lo podía pagar, entonces yo fui donde el rector y le dije 'le tengo un trato, yo le doy las clases de inglés de pre ICFES', mi abuela es paisa, eso sería, eso sería, yo le dije 'le tengo un negocio, yo le doy las clases de inglés de pre ICFES y usted me da el curso de pre ICFES y yo no le cobro', gana, gana, me dijo 'hágale pues', entonces ahí empecé a dar clases de inglés y lo primero que hice fue preparar

a mis compañeros para el ICFES. Yo me busqué cuadernillos, busqué la estructura y empecé a dar clases y a los chicos les gustaban mis clases y que yo estudié con gente paila, o sea ñeritos. Todos los que echaban de los colegios públicos del sector terminaban en ese validadero. Entonces todos mis amigos la pegaban re duro, fumaban marihuana y cualquier otra cantidad, pero los chinos entraban bien a mis clases, o sea los chinos eran bien conmigo porque yo era bien con ellos y a la gente le fue bien en general. Entonces me dijeron ‘hey, por qué no trabaja usted con nosotros?’ Tenía 17 años. Pero antes yo había trabajado cuando estuve en el viaje, yo hice un voluntariado y trabajé allá con los orientales, con estudiantes con discapacidad. Entonces yo empecé a dar clases como desde los 15, 16, bueno tendría como los 16 años, no había cumplido a los 17. Entonces empecé a dar clases, entonces empecé a trabajar en ese validadero, como profe de inglés oficial ya, me gradué y al otro día yo ya estaba trabajando y ellos tenían un colegio en La Victoria, bien arriba y empecé a dar clases de inglés allá también, y después hubo una provisional en un colegio público y en ese entonces no había ni sistema maestro ni nada de esas vainas, lo metían a uno y habían unas palancas lo metían a uno y había unas palancas. Entonces fue un palancazo así, porque el profesor que era titular de grado tercero de ese colegio, en el Javier Matiz, trabajaba en el instituto donde yo trabajaba, en el validadero y él me consiguió y estuve un año dando clases de inglés a niños de tercero y ahí empecé. Entonces después pasé a estudiar artes, o sea, yo seguía trabajando y pasé a estudiar artes, pero por eso había esa posibilidad. Yo dije si no paso a ser artista, soy profesora de inglés porque yo tengo experiencia y esa es la historia, pero yo aprendí inglés así. Yo tengo el inglés de la calle realmente y así fue como yo llegué a la docencia por un trato que hice, porque yo no tenía plata para pagar eso. Hice un trueque, todo inició con un trueque, todo. Inició con un trueque y con una exposición me acuerdo tanto porque nos pusieron a hacer una exposición sobre filosofía, la idea era comprender qué tan volátil era el mercado, y pues claro pues todos los ñeritos hacían unas exposiciones más chimbadas.. malas. Y yo me acuerdo que yo vi una actividad y le lleve a ellos unos pennies, que es la moneda de centavos. Hicimos una dinámica de cómo era, cómo se volatilizaba un mercado y fue muy chistoso porque hasta llegaron los otros profesores y todo el mundo entró a la clase, pasa la exposición y todo el mundo participó y todo el mundo quedó así como usted debería ser profe, fue lo que me dijeron. Entonces ahí ese día yo me di cuenta que tenía talento para enseñar, pues ya había audiencia y audiencia difícil, porque esa era...Claro, los validaderos. Pues no era público, tocaba pagar, pagaba 52.000 pesos mensuales, imagínate. Pero ahí fue cuando yo dije, ‘yo podría vivir de esto’. En algún momento yo dije ‘bueno’... Y así fue como yo terminé en la docencia.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Que chistoso, que vueltas de la vida, pero todo inició con un trueque y una exposición.

Lorena :

Todo inició con una exposición y con un trueque, porque yo no tenía la plata para pagar el curso de pre ICFES y para presentar el ICFES a nombre del colegio tocaba hacer ese curso de pre ICFES.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Super chistosa la historia, buenísima en realidad. Bueno, ¿y tú cómo describirías la experiencia enseñando inglés siendo artista? Ya es en esa combinación de mundos en el que te sumergiste ya tomando la decisión de ser artista, pero teniendo esta experiencia de ser docente de inglés. ¿Cómo funciona esa experiencia?

Lorena :

Pues digamos que funciona como las otras experiencias, cada uno lo habla desde su perspectiva y dice que es lo mejor o lo peor que le pudo haber pasado, eso siempre va a pasar eso tú no vas a encontrar desde mi perspectiva nunca vas a encontrar una posición neutral porque todo el mundo te va a decir que fue lo mejor que le pasó o lo peor que le pasó, si? porque pues la experiencia está permeada por eso lo que yo viví nadie más lo vivió Entonces no voy a tener es en lugar de identificación. Ahora yo que pienso? Yo sí siento que si yo hubiera estudiado licenciatura no hubiera sido la misma profe. Además, porque tengo el comparativo de haber después trabajado con personas que solo se formaron para estudiar inglés y que no estudiaron artes. Y yo decía, uish estas personas son bien acartonadas ola, bien difíciles. Sí, me parecían muy complejas, sobre todo trabajando en arte para el bilingüismo, que la decisión de solo contratar artistas después fue mía. Yo tomé esa decisión. Yo dije no aquí los profesores de inglés no nos funcionan, no nos sirven, pero esa decisión fue mía, yo tomé esa decisión, que tuve la fortuna que le hicieron eco porque pues finalmente pues yo no tenía poder para tomar esa clase de decisiones, pero qué pasa? Yo siento que para ser un buen profe indistintamente, tú enseñas inglés, matemáticas, sociales, lo que tú enseñes. Necesito ser una persona empática. Si tú no trabajas primero en el

vínculo empático, no sin ser compinche de los estudiantes, porque tú no puedes ser compinche. Hay una figura de autoridad importante, pero sí debe haber un nivel de empatía, debe haber un nivel de conexión. A ti tienen que importar los pelados. Si a ti no te importan los pelados, no estás haciendo nada. Y yo siento que a veces los profes, los que dices, porque yo no soy, finalmente yo los miro de los de la periferia, yo a veces los miro y digo uy, qué densa su vida muchachos y los miro de y bueno, ya después de tantos años de haber trabajado con tantos profes... puedo decir que a lo largo de todos estos años he trabajado con muchísimos, con cientos. Yo sí siento y siento una afinidad muy importante por los profes, por los artistas que deciden ser profes y deciden ser buenos profes, porque están los dos extremos. Hay artistas que llegan a la docencia súper frustrados porque evidentemente ser artista es muy duro y algo que de alguna u otra manera asegura la papita un poquito más es la docencia. Entonces no fluye, pero hay otros que logran hacer un clic y es ahí donde ocurre la magia. ¿Yo qué siento? Muchas veces los que son licenciados han teorizado demasiado sobre la manera en cómo avanza el sistema, el cerebro a nivel neurológico, las fases de desarrollo, se leyeron a Piaget, a Piagotsky, a Vigotsky, a Montessori, mejor dicho, toda la teoría. Pero para tú poner en práctica la teoría necesitas de la sensibilidad y la empatía y hay muchas cosas en el aula que funcionan de manera intuitiva. Ningún profesor realiza el 100% de las planeaciones de clase, el que diga que lo hace igualito es falso, falso, eso no pasa nunca, nunca, y el ser artista ofrece unos niveles de adaptabilidad que muchas veces los licenciados no tienen. Entonces primero, tiene que haber una conexión genuina con el ser. Y eso ya es muy ganador. Es muy ganador eso, esa conexión empática que tienen los artistas con el mundo en general. Batallan con otras cosas, pero personalmente lo veo desde mi proceso, pero es muy ganador tener esa conexión empática, es muy ganador tener esa conexión sensible, es muy ganador tener otras herramientas, es muy ganador que no les de pena muchas cosas, sobre todo los que son actores, ¿sí? Y es muy ganador tener habilidades artísticas porque se conecta a los pelados o sea metodológicamente es muy ganador, ¿sí?, y a veces los licenciados les hace falta eso, además un artista es creativo de por sí, y un profe que no es creativo muere en el intento. O sea si un profe no es creativo... Mira tú puedes ser aburrido puede ser triste, pero si te esfuerzas en ser creativo, tú logras muchas cosas en la vida. Pero un profe poco creativo, es nace y mal en el intento, uno le para bolas, pero es nadie. Entonces ese transitar, yo sí siento que si hubiera estudiado licenciatura no sería la misma profe que soy en este momento, porque el haber estudiado artes te da más herramientas y hay muchas cosas que tú aprendes en la vida, o sea, la licenciatura y en general todas las carreras que tienen un componente teórico importante, necesitan de la práctica para hacerlo realidad y la docencia.... Mira, tú estudias medicina y sabes que si cortas aquí vas a llegar a cierto órgano y aprendes con precisión. La licenciatura o sea el profe no funciona así. Tú siembras, tú esperas que en algún momento, después de varios años, eso germine... y hay cosas que tú no vas entendiendo a después de cinco años del ejercicio, es un proceso de largo alcance, porque es que a diferencia de un abogado sabe que tal ley en tal circunstancia la puede utilizar y es muy preciso, un matemático sabe que si suma dos frijoles y otros dos va a tener cuatro, pero un profe es como un campesino, siempre a largo alcance, y no va a ver los resultados de su praxis de manera inmediata. Un ingeniero electrónico conecta y se prende esa vaina. Tú planeas una clase y tú dices la maravilla y esa vaina no fluye. Sí, y tú tienes que empezar porque tú trabajas, eres una, es una profesión que trabaja con otros seres humanos tan distintos todos y que se les ocurrió que 40 que cabían en la misma clase. No sabemos quién fue el genio, entonces a diferencia de muchas profesiones, el ser docente es una es un proceso lento, un buen profe se construye de manera lenta y con el tiempo y tiene que tener la virtud de no desesperanzarse ni perder su esencia y el ser artista ayuda mucho, porque en lo que yo he visto que quienes son artistas tienen mayor resiliencia emocional, tienen otra forma de dejar fluir sí? no están tan centrados en la norma y en la nota y son experimentales finalmente uno para ser artista tiene que experimentar y echando a perder se aprende pues algo saldrá y todavía tiene fe claramente entonces esas características hacen que cuando un artista decidiera ser profe y le interesa y se forja y quiere desarrollar una práctica pedagógica seria y buena, tiene una formación muy ganadora porque tiene unos elementos que no son tan fáciles de conseguir y yo hago selección de personal docente, lo puedo decir con todo el conocimiento de la causa, tiene creatividad y no todos los profes son creativos, tiene muchas herramientas. Sí?, y eso es muy necesario en un aula de clase, tiene capacidad de leer el contexto, y eso no es tan sencillo de encontrar porque hay gente que se da cuenta que no están aprendiendo los estudiantes, que es súper aburrido, igual sigue haciendo lo mismo, es como amiga, date cuenta, no está funcionando, nadie te está parando bolas y sigue sí? y los artistas muchas veces saben leer el contexto y son muy camaleónicos y tienen la capacidad de cambiar y eso es muy ganador y eso es una habilidad súper necesaria en el aula, aparte de todo tienen muchos recursos, entonces si la clase está muy cansona, porque me pasó a mí, bueno, vamos a hacer un dibujo, entonces hay sí un dibujo sí? y entonces el hecho de llevar procesalmente a la clase bueno vamos a hacer el dibujo pero vamos a hablar en inglés bueno entonces a ver, hablemos de favorite animal, y vamos a dibujar tal cosa y vamos a ir y entonces sigamos 'follow the steps, step 1, step 2' entonces practiquemos vocabulario de los útiles que vamos a utilizar 'pencil, paper', entonces hay

muchas maneras de vincularlo, pero cuando tú tienes la herramienta y aparte todo dibujas lindo, entonces eso te hace como el príncipe de Asturias en la que la profe de inglés dibuja mamá. Yo tenía reuniones de padres de familia donde los ojos me decían, no, es que le vi encantado de que tú dibujas, decías, es mi arma secreta. Finalmente una herramienta para hacer clic, no es otra cosa, pero es una herramienta para hacer clic y las artes tienen eso... tienen la capacidad de conectar alma con alma y eso uno no lo va a lograr con las teorías, lo logra con la sensibilidad que tienen las artes y por eso es tan ganador. Hay otras cosas que un profe que es artista y le dio por ser profe tiene que aprender, pero cuando tiene esa conexión empática y tiene las herramientas, se vuelve muy ganador porque los chinos conectan, le copian y le trabajan y eso lo hace muy ganador. Desde mi perspectiva.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Bueno, y ya que estás hablando justamente todas estas cosas positivas, pasemos como a ese lado, llamemos el lado oscuro, pues de las artes. ¿Tú has enfrentado tensiones, resistencias o conflictos, por ejemplo, al tratar de integrar esos dos campos de acción, las artes y lo educativo, específicamente en el área de inglés en esos contextos pedagógicos o en esas instituciones en las que estás o en las que has sido, digamos, maestra?

Lorena :

Yo diría que no, yo soy muy camaleónica, es muy paísa, de mi abuela de habérmelo heredado, se lo agradezco tanto. Pero claro, yo diría que el primer reto que yo enfrenté en mi vida profesional fueron dos y no tienen nada que ver con eso, fueron ser mujer y ser muy joven. Yo empecé a los 17 años y a una china de 17 años no le cree ni nada, o sea, ¿qué credibilidad tiene eso? Entonces es como no, eso no tiene credibilidad, entonces eso fue un terreno muy ganado a pulso, pero puede presentarse... Lo que pasa es que hay que estar muy convencido, yo siento que estoy muy convencida y es más de convicción. Desde mi perspectiva, uno tiene que estar muy convencido de lo que está haciendo y también tiene que prepararse porque no es allá a improvisar y hacer el oso. Uno se tiene que preparar, pero realmente la convicción sí es muy importante. ¿Qué pasa? Hay dos terrenos muy oscuros en esos escenarios. El primero es el artista frustrado que toda la vida quiso ser artista y terminó de profe y terminó haciendo unos muy malos procesos porque no quería hacer eso en la vida, pero finalmente eso llega al mismo punto, una convicción. Si? entonces hay gente muy brillante y eso es muy común, ver a profes que son muy buenos en la disciplina artística, tremendos cellistas, tremendos dibujantes, que terminan dando clases de artes o de inglés, en el colegio y pues son los profes más tristes de la vida porque eso no era lo que querían para su vida y uno tiene que ser consecuente que lo que haga lo tiene que hacer bien, pero tiene que gustarle, eso no es mejor que no lo haga. Esa es la realidad pero yo creería que no pasa solo en esta en este mundo sino que pasa en cualquier ámbito y lo segundo es ya la estructura los artistas somos orgánicos, somos flexibles, somos intuitivos, nos gusta improvisar, pero uno una clase la improvisa o muere o sea eso no pasa entonces ahí yo siento que le abonó un terreno grandísimo los orientales de verdad que ellos marcaron mi historia el antes y el después, pero también está ese otro lado de los artistas que no logran, tienen muy buenas intenciones son muy chéveres con los pelados, pero son tan lapsos tan tan orgánicos y tan fluidos que no logran ningún proceso y no lo consolidan, no cumplen ni años, porque en la pedagogía se requiere de un equilibrio sano, tu necesitas orden y disciplina eso es lo mínimo y a veces esas son palabras que no están tan afines a las áreas artísticas no? y tienen una connotación muy muy negativa como tú piensas en orden y disciplina y tú dices no Foucault. vigilar y castigar es como lo más terrible uno dice claro y yo también estuve en ese terreno un tiempo, como no la enseñanza tiene que darse de manera libre. Si..., pero tiene que haber unos mínimos, tiene que haber unos mínimos. Entonces tal vez yo creo que fue ese punto de ajustar la disciplina y el orden porque algo clave en un salón de clases son los hábitos y rutinas saludables. Tienes que tener hábitos y rutinas, es más, ahorita está de moda la crianza respetuosa y los padres que son amigos de sus hijos y demás... pero los hábitos y rutinas son súper importantes porque te forman en resiliencia, te forman en constancia, te forman en orden, tu orden como ser sí? y eso es súper importante en un aula de clase y eso es algo que no suele ser muy cercano a los artistas. Yo tuve la ventaja y es que siento que a pesar de ser artista mi papá en su crianza fue muy metódico entonces él es el no es ordenado, pero es ordenado para hacer las cosas, es muy metódico y las personas con las que yo conviví marcaron mi adolescencia, pues eran personas súper ordenadas y yo veía que ese orden funcionaba, yo decía esto me gusta, o sea, a mí me gustó porque puede haber dicho uy terrible esta gente, pero a mí me gustó, porque yo sentía que funcionaba, funcionaba como familia, como sociedad, o sea, el orden que yo pude aprender de ellos era... además que ellos tenían una manera de ver el mundo muy bella desde mi perspectiva tenemos un problema vamos a solucionarlo juntos, trabajaban en comunidad, trabajaban por ellos como núcleo, trabajaban por metas muy concretas entonces aprendí que es muy importante en la vida trabajar por metas sí? y tener, está bien tener planes y organizar las cosas. Entonces ya cuando me volví artista y luego

quise ser profe artista no fue tan difícil ese tránsito, pero me costó. Qué cosas le cuestan a uno mucho como artista siendo profe? el manejo del grupo. Sí? porque no tenemos esas herramientas pedagógicas de disciplina positiva. Sí? y lastimosamente los ejemplos que tenemos son charros no? del grito a vuelo herido y muy punitivos y vigilar y castigar. Sí, entonces uno termina al principio, yo tengo que reconocerlo. Las primeras versiones mías de profe, fui pésima, profe mala, mala, mala, mala. Creo que voy a mis clases y digo que perezosa esa señora, pero claro, era una china tratando de... Yo me acuerdo una vez, esto va a ser muy chistoso, pero alguna vez yo siendo profe de inglés, yo tenía un pito. Tenía pito y pitaba y yo me pregunto ¿qué tenía en la cabeza? y con niños de tercero mira y pitaba y igual no me hacían caso los chinos me bailaban en el cogote, entonces yo siento que esa parte de estructurar hábitos y rutinas, que son tan importantes en el aula, son complejos para un artista y pues no tiene las herramientas ni didácticas ni... Además que hay una diferencia muy grande entre tú enseñarle arte su inglés a alguien que quiere aprender, alguien que lo han tenido 8 horas, 9 horas, 6 horas, encerrado en un aula en esa tabla tiesa... eso es muy distinto muchos de los artistas que llegan a la docencia han dado tallercitos han trabajado en lugares donde la gente quiere estar, aquí hay gente que quiere ir a aprender a dibujar o quiere aprender a hablar inglés, pero ya cuando se enfrentan a una aula de 40 enloquecidos que no lo quieren escuchar pues obviamente los primeros recursos que va a tomar son los que siente que en algún momento funcionaron y son de los que echan a mano de cómo lo educaron a él o a ella y cuál es? pues el grito, la amenaza, el de saquen una hoja y les voy a poner cero a todos obvio, y yo creo que todos transitamos por ese profesor alguna vez, profesor ogro, el coco, terrible, pésima idea, pero pues es lo que funciona, no? uno dice no, pues esto va a entrar en la nota final y uno ve que como que todo el mundo se empieza a sentar y uno puede recuperar la voz. Entonces... yo siento que ese fue el reto más grande, lograr el equilibrio entre esa parte humana, reflexiva, creativa, que es tan importante y lo grueso de lo que implica ser profe y tener curiosidad, tener hábitos y rutinas, trabajar con un propósito, lograr procesos con los estudiantes, porque un artista dice no pues es que ellos no quisieron hacerlo, no se sentían como tan bien, ese fue el proceso, entonces no, pues es que ellos todavía no dan más. En cambio un profe es más riguroso y cómo así que no dan. Hágale, papi, póngale y le pongo cero. Y el artista no, como le vamos a poner cero. Eso es coartar su proceso creativo, está en otro proceso, entonces llegar a ese yo le llamo un equilibrio sano. Ese fue yo creo que mi mayor reto.

ATR (Artist-teacher-researcher)

El mayor reto, increíble. Sí, y yo creo que todos sí, estoy de acuerdo contigo, creo que todos transitamos por eso era. Me siento absolutamente identificada porque obviamente necesitamos, lo que tú dices, ¿no? A la final es un proceso muy largo y se va uno dando cuenta con el tiempo, pues no sé si lo que está bien o lo que está mal, sino lo que al menos pasa en uno, es como lo más importante.

Lorena :

¿Cómo está su proceso?

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí y ese es una mirada muy de artista ¿no? es como está mi proceso?, en que voy.

Lorena :

Que un licenciado no siempre te va a hacer, si ves, por eso es una formación interesante.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Una convergencia interesante absolutamente. Bien y sobre por ejemplo esas, cuando tú hablas por ejemplo de retos, cierto, pero tú ¿Has sentido como resistencia de tu parte, como asumir ese otro rol o lograr vincularlos, como una suerte de choque o conflicto entre las dos esas dos cosas?

Lorena :

No, yo creo que no, porque son dos cosas que me gustan, el que le gusta le sabe, ahí sí como el cuento. Yo siento que tal vez yo siento que es mi formación como artista, pero siento que es muy eso, realmente es muy personal porque habrá personas que dirán que no, que dirán que fue complejo y que se tuvo que hacer una parte y luego otra. Yo siento que un artista se forma para ser muy versátil y algo que tienen los artistas es que pueden establecer múltiples diálogos. Finalmente eso es lo que hace cuando dibuja, cuando hace un performance, cuando hace un escrito, cuando está encontrando puentes para comunicarse con el mundo. Entonces básicamente yo entendí que tengo muchas formas de comunicarme con el mundo y siento que es una habilidad

porque ya en el entorno laboral me di cuenta que no todo el mundo... Yo pensé que cuando yo entré al entorno laboral yo pensé que todo el mundo era tan orgánico como yo y que podía establecer muchos puentes y después me di cuenta que no, que hay gente súper encasillada y yo tengo en el trabajo gente que se pegan unas enredadas, que yo digo ush, pero suéltele pita esa cometa a lo bien, hace un favor su salud mental... yo soy una persona muy práctica, sí eso eso y me gusta que en el liderazgo la gente me sienta práctica entonces cómo lo podemos solucionar bueno solucionelo así no pues... entonces yo siento que en algún momento me tuve que parar en la vida y decir o esto me puede hacer muy amargada y muy triste o tocarlo como una oportunidad. Entonces yo soy de las personas que siempre prefiere ver el vaso medio lleno claro y verlo de manera positiva. Entonces siento que no, en todos los lugares. Mira, yo he trabajado en muchos lugares porque yo trabajé después del instituto. Empecé a trabajar como promotora de lectura en Biblored y monté un programa de bilingüismo para abuelitos. A través de las artes. Luego hicimos un proyecto que se llamó Tejiendo Localidades, hicimos una recopilación a través del tejido. Tejimos, las abuelitas querían tejer, entonces hicimos unas instalaciones de tejido y demás, y yo me di cuenta que a ellas les servía muchísimo para su desarrollo cerebral, aprender otro idioma y que le subía la autoestima. Entonces empezamos a dar clases de inglés, porque para ellas era maravilloso, a los 75 años decir estoy aprendiendo inglés, ellas se sentían las más orgullosas de la vida. Y algo que yo me di cuenta, eso es algo que yo lo tomo como reto personal. A mí me gusta que la gente conmigo se sienta valiosa, que se sienta capaz, eso es algo para mí muy importante como profe. Para mí es un reto y es una necesidad que quienes estudien conmigo se sientan valiosos y capaces. Eso es algo que yo descubrí en algún momento porque tuve unos escenarios donde me lastimaron mucho y yo dije esto es algo que yo nunca voy a hacer en la vida y me lo prometí a mí misma y cada vez que alguien llega trabaja conmigo, para mí es muy importante que se sienta así, que se sienta valioso o valiosa y capaz. Entonces me di cuenta que para muchas personas el aprender inglés era como el coco más terrible de la vida.

Sí, o sea, como no hay y hay que hacerlo y en inglés y yo, pues sí, esta es una clase de inglés.

Entonces era muy tierno ver cómo tejían y hacían cadenetitas se aprendían los verbos eso era maravilloso como hacían sus propias oraciones hicimos un encuentro donde ellas le hablaban en inglés a sus hijos entonces los hijos eran los más orgullosos tomándoles videos mi mamá con 78 años está aprendiendo a hablar inglés y eso fue la locura... Entonces yo de ahí de eso empecé a trabajar en un colegio el colegio británico y en el colegio británico, un espacio duro muchachos no trabajen allá, el que me esté oyendo por favor no trabaje allá, ahí yo aprendí lo que no se debe hacer en la vida lo que no se debe hacer ni como líder ni con los estudiantes es un espacio bueno, habrá espacios habrá personas que les guste, no voy a juzgar pero es un espacio muy elitista es muy elitista es un colegio para élite. Ahí me di cuenta que yo no era para trabajar en eso, no me gustaba la gente del pueblo, pero era un colegio muy elitista, yo daba la clase de arte, pero tenía que ser arte clásico, entonces renacimiento y la clase se daba en inglés, entonces toda la clase se tenía que dar en inglés, pero era clase de artes que se daba en inglés, entonces tocaba enseñarles a pintar al óleo y tocaba enseñarles a pintar en acuarela y la técnica clásica y bueno... y había que hacer una exposición de artes y tenían una galería para exponer como todo pero así muy elitista, era muy elitista, entonces pues ahí el inglés era una un escenario netamente comunicativo y ahí yo me di cuenta no pero si yo puedo dar una clase de artes en inglés puedo hacerlo viceversa, puedo hacer una clase para enseñar inglés a través de las artes, o puedo dar una clase de artes en donde se habla en inglés, o puedo utilizar el inglés para acercar conceptos del arte, o puedo utilizar el arte para acercar conceptos del inglés o sea tiene que ser algo que se conecte. De ahí empecé a trabajar en otro colegio que se llama Gimnasio Los Cerezos es un colegio de bachillerato internacional y es un colegio muy interesante tiene una filosofía bien interesante... También es un colegio para gente con mucho dinero, pero tiene una calidad humana muy bonita. Entonces ahí aprendí muchísimas cosas de pedagogía. Uff, pero yo creo que ahí aprendí porque trabajaban con niños con discapacidad, tenían profesionales de muchas áreas, tenían docentes internacionales y era un colegio donde la teoría se hacía práctica. Donde Montessori era real, donde Waldroff era real donde la teoría de cómo evoluciona el cerebro, el neuroaprendizaje era real entonces yo decía esto si es posible tenía grupos de 15 niños claro y todos los profesionales entonces la nutricionista, neuro desarrolladora, los impulsores artísticos entonces mi trabajo era a través de las artes desarrollar los primeros inputs en español e inglés. Entonces yo enseñaba procesos lecto escritos a través del dibujo, porque el primer acercamiento que tienen los seres humanos a la escritura es el dibujo. Y yo trabajaba y fue varios años profe de preescolar, entonces trabajaba en preescolar, entonces hacíamos estimulación del lenguaje a través de las artes, de las artes visuales. Cada profesor desde su área, entonces había profesor de música, profesor de artes plásticas, profesor de danza, profesor de teatro, todos hacíamos un estímulo hacia el inglés y la lengua materna a través de las artes. Entonces ahí de fue donde yo dije no, es que sí, mire, lo hacemos, lo hacemos. Y ya de ahí empecé a trabajar en Colsubsidio, fui mediadora un tiempo corto, y empecé a hacer una lista en actoral bilingüismo con la experiencia que tenía. Entonces yo siento que la vida me ha ido llevando es como si? entonces no no siento

que haya peleado es como pero también creo que influye mi filosofía de vida mi postura de la vida, tal vez si yo hubiera sido una persona más cerrada o me hubiera obsesionado con ser no yo tengo que ser artista, pues hubiera vivido muy frustrada entonces es como depende, el que le guste le sabe y el que le traen limones y decide hacerle una limonada de pronto le sale una muy buena.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Hay que hacer la mejor limonada.

Lorena :

Hay que hacer la mejor limonada.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Me gustaría, creo que tú ya un poco también me lo explicaste, pero como con mayor detenimiento, ¿qué estrategias, metodologías o recursos has adaptado para integrar el arte en el inglés?

Lorena :

Bueno, las artes y el inglés tienen algo en común y es que son un lenguaje y eso es un punto de conexión que es muy importante a nivel investigativo, a nivel técnico y a nivel práctico. Yo vinculé muchas cosas desde mi propia experiencia porque como te conté la manera en como yo aprendí inglés fue muy orgánica, sí? yo nunca tomé clases de inglés formalmente, ya después con la vida me digamos me empecé a entender y ya cuando pues tuve que hacer como los ejercicios de formalización, pues uno hace un curso y demás, y yo decía, uf, que es este ladrillo tan horrible, algo con lo que yo siempre he chocado, los cursos tradicionales de inglés, los que te ofrecen en los institutos y demás, cada página del libro es un tema nuevo, entonces te dan un librito, que en teoría es el B1 o el B2, yo hice un curso para pasar de B2 a C1 y cada página es un tema. sí? como si la vida fuera así. Imagínate tú no ir por la vida como no, hoy voy a hacer tal cosa y voy a hacer y todo verlo de manera fragmentada. Me parecía tan poco práctico y tan, tan inútil realmente. Además que quienes son profesores míos les toca duro porque yo soy muy crítica con los profesores y ahora que trabajo tanto pues haciendo formación docente... entonces algo que empecé a identificar es que la manera en cómo se enseña inglés es muy antinatural. Las maneras tradicionales ahorita hay muchas maneras, muchas metodologías, pero un porcentaje muy elevado de profesionales que enseñan inglés lo siguen haciendo de esa manera. Y es antinatural en muchos aspectos. Primero, porque el primer relacionamiento que ofrecen con la lengua extranjera es escrito y ningún ser humano aprende primero a escribir y luego a hablar, eso no pasa. Segundo porque es muy esquemático, sujeto, verbo y complemento. Eso en la vida real, no pasa. O sea, tú no vas por la vida diciendo ay bueno. Y tercero, en tiempos gramaticales, entonces tú ves por lo general, entonces el clásico ¿no?, ves verbo to be, luego de ver el verbo to be, tu ves presente simple, luego de presente simple y vez pasado simple. Luego de eso empiezas a ver condicionales y eso es muy poco práctico. O sea, en la vida, tú imagínate un niño, no sé, a los dos años que la mamá lo siente y le dice bueno, hoy vamos a aprender a hablar español. Sí, lo siente al frente de un tablero y le diga bueno, hoy nos vamos a aprender verbos y vamos a aprender no sé a conjugarlos entonces a ti que te gusta comer helado entonces “yo como, tú comes, el come, nosotros comemos” como, eso no pasa la vida real sí nadie aprendió a hablar español así y como mi relacionamiento con la lengua siempre fue tan natural a mí me costaba mucho trabajo entender para mí era muy raro decir en serio la gente aprende a hablar inglés así? qué loco, no, pobrecitos. Con razón están llevados, Entonces yo empecé a darme cuenta que las artes generan un territorio de confianza y es igual que en el desarrollo de un niño, si tú quieres que un niño sea exitoso en el desarrollo de su lengua materna tienes que darle un territorio de confianza. Entonces yo empecé a descubrir que hay una analogía y una conexión muy fuerte de la manera en como nosotros aprendemos a hablar español, que es nuestro idioma nativo, si fuéramos italianos pues hablaríamos italiano, hablaríamos otro idioma, pero es el mismo proceso que hace cualquier ser humano. Necesito un entorno de confianza. Sí, porque no sé, las personas cuando van a empezar a hablar inglés se dan muy duro. No, “lo estoy haciendo mal”. Entonces yo siempre les digo, imagínate tú que a los dos años tu mamá te dijera “no, pero no hablé así. No, pero hablé bien, pero pronuncie bien. No, así no se dice. No se dice yo tuve sino yo tengo, porque todavía lo tiene”. Y entonces...pues el niño si tiene un ambiente hostil para el desarrollo de su lenguaje materno, va a tener problemas de lenguaje. Esa es una realidad. Y a veces nosotros mismos en el proceso de aprendizaje de la lengua, somos esa persona que nos creamos esos propios problemas de lenguaje. Nos ponemos trabas y eso no nos permite hablar y como eso no había estado dentro de mi experiencia a mí me parecía muy raro ese auto sabotaje que se hacía a la gente

y yo decía pero es que esta gente es muy rara. Entonces yo diría que casi todos los procesos de enseñanza en inglés que he tomado han partido de 3 enfoques fundamentales. Mi formación como artista me ha permitido entender que es muy importante ese contacto sensible y la multiplicidad de herramientas para llegarle a la gente. Yo me considero una persona muy observadora y antes de formarme en literatura y entender cómo funcionaba, yo ya había llegado a ciertas conclusiones que después encontrarme gente de esa que lo estudiaba y lo confirmaba, yo decía uy, no, o sea, chévere. Llegué a esas propias conclusiones sin tener la teoría sólo a través de la observación y también mi propia experiencia como yo aprendí a hablar inglés y yo decía, pero si yo aprendí a hablar inglés, si yo lo podía hacer, lo puedo hacer cualquiera, yo no tengo nada especial, yo no soy una genia, no, simplemente tuve el estímulo y lo aproveché. Entonces empecé a desarrollar una estrategia que está muy basado en la manera como un niño aprendió a hablar español o cualquiera que sea su idioma, primero ofrecerle un territorio de confianza porque un niño que no tiene un territorio de confianza, pues no aprende a hablar, si todo el tiempo al niño se le está corrigiendo, si no se le deja hacer, el niño va a desarrollar temor por hablar y no va a empezar a hablar y los niños cuando están aprendiendo a hablar, pues hablan mal, porque pues están aprendiendo a hablar, entonces hablan chistoso y hablan, pero hablan, cierto? y se empiezan a dar a entender y en la manera en como yo estímulo el lenguaje cuenta mucho. Ahora, los segundos que necesitan un estímulo. Si a un niño no se le habla o no se le motiva a hablar, muy seguramente va a desarrollar problemas de lenguaje. De hecho, los niños que en su etapa inicial tienen una estimulación muy muy reducida frente al lenguaje, desarrollan problemas comunicativos, de desarrollo de emociones, muy complejo. Ese estímulo inicial es súper importante en las primeras etapas, primero porque pues el cerebro se está desarrollando, pero segundo porque el lenguaje es la conexión con el mundo, cuando un niño siente frustración necesita empezarla a nombrar, cuando un niño descubre el mundo necesita nombrarla. Por ejemplo, algo que me ha gustado entender es cómo perciben las personas sordas el mundo. Y esos primeros desarrollos de la infancia de una persona sorda es muy complejo y son niños que suelen tener unos procesos de frustración muy álgidos. Yo trabajé con población sorda en los colegios y las rabietas de los niños, primero porque no se escuchan llorar, entonces son muy desbordadas y son muy largas porque ellos tienen la necesidad de comunicarse y de nombrarlo y no pueden conectar y eso genera profunda frustración. Y eso para mí fue muy importante, me hizo mucho clic porque yo dije el habla y el oído están estrechamente relacionados. Tú necesitas poder escuchar. De hecho, a mí me parecía súper curioso cuando empecé a trabajar con muchos niños, como los niños tenían los mismos acentos de los papás y las mismas muletillas. Entonces yo dije hay una, hay una conexión muy profunda entre el estímulo que tú recibes en la infancia y el tipo de lenguaje que tú desarrollas. Y eso yo creo que se puede extender a la manera como tú aprendes a hablar otro idioma. Pero yo siento que eso lo pude entender desde la sensibilidad del artista. Porque un artista también tiene un componente muy fuerte científico, de observador, pues no sé si científico sea la palabra, más bien de observador. Entonces yo soy muy observadora de mis estudiantes, porque ellos siempre me mandan señales muy dicientes. Y yo siento que una responsabilidad importante mía es observarlas y entenderlas y poderla canalizar. Entonces empecé a darme cuenta de eso, entonces yo dije bueno, ¿qué necesita una persona? necesita un ambiente seguro. Necesita un estímulo y necesita la práctica, que es lo mismo que hacen los niños. Y las artes son un escenario maravilloso para eso, porque yo le puedo dar un territorio donde se sienta seguro, porque el enfoque no se lo estoy poniendo, tienes que aprenderte esto o estas palabras, sino vamos a jugar con estos elementos, vamos a hacer este dibujo, vamos a cantar esta canción, vamos a imaginarnos que somos otro personaje y vamos a usar el teatro, a mí me encantan los títeres, los títeres y los personajes son para mí la puerta perfecta, porque es que un títere combina las artes plásticas y sobre todo si hace los títeres, es maravilloso porque para los niños es hacer un amigo que se puede equivocar, que no sabe hablar inglés y que le vamos a enseñar. Entonces, además que para los niños, inclusive para los adultos, es muy chistoso porque la actividad de los títeres me ha funcionado igual de bien con niños y con adultos y los adultos suelen disfrutarlo a veces más que los niños. Entonces, porque no son ellos los que se están equivocando, se equivoca el títere, entonces es más fácil que se equivoque alguien más que se equivoque uno, pero finalmente es una herramienta del teatro y ahí tú tienes todo, tienes el ambiente controlado, la capacidad de enseñar vocabulario, el estímulo del entorno, pero también está la práctica, porque nadie aprende a hablar mirando a otros hablar, es como aprender a nadar. Tú no aprendes a nadar mirando un tutorial por YouTube y leyéndote un libro, como brasear, pues sí, tú podrás tener algunas nociones, pero tú solo vas a aprender a nadar si te metes al agua. Y el inglés solo se aprende, además es muy chistoso, a mí me pasa, yo pongo a hablar a las personas desde la primera clase, bueno vamos a hablar ahora y la gente por lo general me pregunta, y en inglés o en portugués les acepto y si hablas frases hágale entonces la gente se ríe y yo pues obvio vamos a hablar en inglés pero la gente claro hay un imaginario que tu solo empiezas a hablar cuando tienes un inglés muy avanzado y eso pasa en muchos cursos, como que ves muchas cosas de gramática que te ponen a hacer ejercicios muy chimbos y después cuando ya estás muy avanzado empiezas a hablar. Imagínate que uno le dijera a un niño que

solo empieza a hablar cuando ya tenga vocabulario avanzado nunca aprenderíamos a hablar español. Y además a mí me parece absurdo que siempre el relacionamiento que tengamos el primero, yo siempre he tenido muchos estudiantes a lo largo de la vida que me dicen es que yo lo leo perfecto y lo entiendo todo. Pero no lo entiendo cuando me lo hablan y tampoco lo hablas. Eso es como...tenga mamá pero en el cielo, pero eso pasa, entonces me dicen que lo hablan y lo escriben perfecto y divino y si mandan unos correos divinos, pero no pueden mantener una conversación, entonces no sirve de mucho porque uno siempre necesita todas las habilidades, entonces por lo general, entonces después de eso me empecé a dar cuenta, sobre todo los adultos tienen un tic muy fuerte por escribirlo todo, entonces toman todas las notas, son todos juiciositos, y cuando yo les quité les quitaba el cuaderno y les decía bueno ahora tú vas a hablar pero sin el cuaderno no pero es que ahí lo tengo todo yo pues que el cuaderno no puede estudiar o sea cuando tú viajas qué vas a hacer vas a llegar al cuaderno y va a decirle se lo espere pero momento yo busco la palabra no entonces empecé a adoptar una metodología a través de las artes donde por lo menos el primer mes no escribíamos nada en el cuaderno y a muchas personas les generaba un estrés profundo no poder escribir nada. La única condición es que no vamos a escribir nada, todo lo vamos a hablar. Entonces a través de las artes empecé a estimular primero el oído. Entonces el primer input en las clases que tienen las personas es a través del oído. Pero yo nunca miro en las primeras clases, digamos que el primer mes conmigo se forjan dos cosas, el estímulo y el hábito. La constancia, la constancia, porque estudiar inglés es igual... La gente cuando empieza a dar clases de inglés conmigo, eso es igual que en los gimnasios. Yo tengo mis picos, no, normalmente en enero, febrero, uy, todo el mundo se comió las 12 uvas y prometió que este año sí. Y me busca, sí?, y en junio, julio, normalmente ya está muy solo, entonces yo lo que busco es que la gente no dependa de mí para aprender, sino que aprenda que pueda aprender solo inclusive, pero que tenga hábitos y rutinas y que tenga un primer estímulo. Entonces ya después con los años me di cuenta que la mejor manera que a mí me funcione y que veo resultados en los estudiantes que trabajan conmigo es eso, entonces el primer momento es lograr el hábito, el hábito y la rutina saludable de no solo estudiar inglés cuando toman la clase, sino de querer conectarse con el idioma, porque es que es muy, muy fregado tú avanzar en un idioma si no le das un input a tu cerebro. Si tú no escuchas en inglés, si tú no escuchas podcast, es muy duro, eso no va a pasar porque todos los seres humanos aprendemos por repetición. Todos los seres humanos tenemos una estructura mental en donde necesitamos de un estímulo. Así funciona nuestro cerebro. Entonces, desarrollan un hábito y una rutina, yo les doy un territorio confiable a través de las artes y empezamos un proceso de básicamente empezar a desarrollar el oído y el habla. Y no escribimos nada, nada, lo vamos a escribir.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Contrario de lo que pasa normalmente

Lorena :

No vamos a escribir absolutamente nada y todo el mundo me dice pero no y no podemos llevar al menos una hojita y yo bueno pero no la puedes usar cuando vayamos a hablar, pero mi sugerencia es que me escribas nada, no pero es que como no voy a escribir, eso le pasa mucho a los adultos a los niños les parece genial a los niños les encanta, a los niños les encanta que tú no los pongas a escribir, cosas que no entienden cómo decodificar todavía, que como es que no sé, make tiene una es que es muda y fuera de eso, además que hay una algo, una frase que a mí me encanta, que no es cierta, pero la gente la dice, es que 'el inglés se escribe de una manera, pero se pronuncia de otra', lo cual es totalmente falso, no es cierto, lo que pasa es que se decodifica de manera distinta. Entonces, entender esos procesos, las artes básicamente lo que hacen es que permiten consolidar un territorio de confianza, donde la gente se sienta capaz de aprender. Y las artes son muy buenas para eso. Eso es lo que siento yo. Cuando tú le haces sentir a la persona que sí lo va a lograr, la gente lo hace, los niños, los adultos, ahí no, digamos que la gente diría no, 'es mejor con los niños', con los adultos. A los adultos les encanta hacer títeres. Yo tengo clases, yo le doy clases a una de las gerentes y ella es la más feliz cuando yo les digo bueno, hoy vamos a trabajar con plastilina. Ella es como no, sí, la plastilina. Entonces es ese territorio de confianza que tú le ofreces a la persona donde le vas a decir todo bien, usted lo va a lograr. Y eso no lo hacen otros escenarios que no son las artes. Esa es la clave, siento yo.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Increíble. ¿Y tú sientes que para los estudiantes tiene algún impacto que tú seas artista? ¿Artista, profesora de inglés?.

Lorena :

Yo creería que sí. Es muy chistoso porque pues ser la profe que dibuja bien, tiene un podio muy relevante, pero yo siento que cuando tú tienes una habilidad, la gente todavía valora mucho las habilidades. Si?, entonces cuando tú ves que el profe toca guitarra y canta y tú dices, uy, es tan chévere. o que el profe es súper bueno expresando o hace malabares en clase, porque nosotros tuvimos artistas que llegaban con los malabares a clases y los chinos eran como, 'ay, el profe hace malabares' y en mi caso que era el dibujo, eso es un punto que hace clic con los estudiantes y de una u otra manera te ubican en un podio, te ubican en un lugar, porque el talento de una u otra manera si es algo que es apreciable, a la gente le gusta, es como tan chévere que tú dibujas, tan chévere que tú cantas, tan chévere que tú tocas un instrumento, tan chévere que tú haces malabares y las habilidades, una habilidad, finalmente las artes se exhiben, eso es una característica. Entonces el poder utilizar tu talento para captar la atención de los estudiantes, pues es una maravilla. Porque hay profesores que pintan una casa y se les cae. El profesor de verdad es una casa. Entonces tener una profe como que dibuja chévere y como que engancha a los estudiantes, pues es chévere, pero es un gancho realmente. Si tú lo traspones en otros escenarios pues podría ser la profe que sabe cocinar e invita a los chinos a cocinar, pero lo que pasa es que lo que tienen las artes es ese componente humano además todos los estudios muestran que no hay ninguna cultura en el mundo que no tenga manifestaciones artísticas, no existe. Las artes es algo innato del ser humano, o sea, el ser humano necesita del arte para vivir. Entonces yo diría que es una manera de conectar muy, muy íntima con los chinos, porque es algo que permite llegarles y cada vez a los pelados es más difícil llegarles. Y hay escenarios, escenarios, porque hay escenarios donde pues, han recibido estímulos previos, pero yo que trabajo en el sector público, pues muchos de ellos llegan a ver inglés pues solo hasta el colegio. Entonces yo se lo presento como un ladrillo que es bien difícil, pues ¿quién va a querer hacer eso? Sí, como uno como adulto que le lleguen, no sé, hoy hay reunión y hay que hacer un informe y va a ser difícil y te dicen que hay que presentar proyecciones, datos, estadísticas, que hay que hacer, que tiene que tener una extensión de mini como 420 páginas, que tiene que ir escrito en inglés y en latín, pues todo el mundo viene a eso y te dicen, que ladrillo. Y todavía la persona que pone dice pretende que todo el mundo esté feliz haciendo el informe pues obvio no y a veces nosotros presentamos las asignaturas o los retos académicos así de la manera más ladrillada y pretendemos que los chinos estén felices de la vida haciéndolo, entonces yo creería que el impacto que tienen las artes en la enseñanza de una lengua extranjera no solo inglés sino cualquier otra cualquier otra lengua es esa capacidad de conectar empáticamente, porque realmente es muy metodológico, si tú lo miras eso impacta directamente, pedagógicamente hablando impacta la metodología, la forma como se llega al estudiante es un puente de conexión, no es otra cosa, porque pues yo no voy a formar artistas, a menos de que siguiera trabajando en el otro colegio, antes te contaba que la clase era en inglés y pues el centro era aprender a pintar al óleo, pero como puente para conectar con otro idioma es una estrategia didáctica, pero es una estrategia didáctica muy efectiva y muy poderosa. Entonces si tiene un terreno ganado bien interesante.

ATR (Artist-teacher-researcher)

¿Y has notado en ti? O sea, así como impacta a tus estudiantes, ¿te impacta a ti en tu vida profesional como artista o en tu vida personal.

Lorena :

Uy sí, total, sí porque bueno, empezando porque yo me formé como artista visual y después me di cuenta que las artes tenían un punto delimitante, entonces yo dije bueno hay que cantar.

Empecé a cantar y al principio yo no soy cantante, pero pues si mis estudiantes hacen el oso, pues yo también es un uso colectivo. Después dije no, hay que volverse... el teatro tiene unos recursos muy importantes. Descubrí los títeres. Y para mí eso fue maravilloso porque los títeres y las marionetas son unas herramientas fenomenales para desarrollar habilidades de speaking, para aprender. Además, uno puede aprender a seguimiento de instrucciones, puede aprender vocabulario, puede aprender de vocabulario del contexto, después crear una historia, después le puede decir a los chinos que le tienen que construir un cuento. Mejor dicho, uno

lo puede vincular con la literatura y demás. Construir también desde constructos literarios es muy chévere. Entonces yo siento que me volví más versátil, tal vez si no hubiera tenido la necesidad de explorar el lenguaje desde múltiples formas, pues yo hubiera sido un artista visual, pero tuve que explorar el espectro amplio de las artes porque el inglés, el inglés tiene una particularidad y es bien diferente al español en varias cosas. El inglés es mucho más práctico, nosotros tenemos muchísimas palabras para referirnos a un solo elemento, además conjugamos los verbos como de veinte mil maneras, pobrecitos los gringos, o sea, como le decir que yo tengo, pero ella tiene, nosotros tenemos y después para rematar le digo yo tuve, no, lo maté, el inglés es muchísimo más práctico, pero tiene dos cosas que son fregadísimas de aprender, primero la fonética, el español es un idioma plano, nosotros por eso tenemos tildes, el inglés no, el inglés demanda que para que la gente les suene bien, les suene lindo, les suene realmente, se entienda que es inglés, necesita explorar el aparato fonador, además si uno mira a los gringos hablar o los ingleses, eso abren la boca como si, yo tengo muy buen oído, muy buen oído y eso me ayuda un montón para el aprendizaje de la lengua, porque me empecé a dar cuenta que la gente tenía un poco de problemas de pronunciación, pero es porque no ha explorado nunca su fonética, nunca ha explorado su aparato fonador y eso es muy fregado de hacer, además que tiene letras y combinaciones que nosotros no tenemos como la bendita TH, que es un reto o unir 3 consonantes y cuatro consonantes y hacer un solo sonido que es clásico, divino y tener muchas letras mudas según las combinaciones. Entonces la fonética es todo un proceso de entender para una persona que habla un idioma que no sabe inglés y lo otro es aprender a decodificarlo de manera escrita y a manera lectora. Entonces enseñar fonética como tal es todo un lidio. Entonces yo dije aquí, los dibujitos no me van a alcanzar. Hay que usar el teatro, la música, a la gente le gusta el ritmo, entonces pónganle ritmo. No a cantar rap porque los matamos, pero a cantar canciones infantiles y aprender de fonética y aprender de la gestualidad. Entonces sí tuve que volverme muchísimo más versátil para lograr un buen trabajo y apoyarme de artes, áreas artísticas que no eran las mías y a preguntarle a los actores a preguntarle, sobre todo el teatro para mí el teatro ha sido muy importante en mi proceso como docente, yo ahora cada vez que tengo docentes nuevos lo primero que hago es hacer un taller de teatro, porque uno así tiecito en el aula como que no. Además un aula es una puesta en escena, un docente que no sea así, sí, claro, se lo comen vivo, le dan 3 vueltas. Necesita tener presencia en el escenario. ¿Y cuál es su escenario? Su aula de clase. Entonces sí, ahora los mejores profesores que yo he tenido siempre han tenido un fuerte componente teatral. Entonces realmente sí, sí ha impactado mi práctica, sí me ha hecho pensar de otra manera cómo concebir también la pedagogía, sobre todo alimentándolo de otras artes, cuando uno ya empieza a ir a teatro y yo siento que algo que me ayudó mucho para la enseñanza del inglés fue cuando viajé, cuando viajé al Pacífico y pude visitar el primer palenque y ver el palenquero, el idioma raizal que tiene muchos elementos del inglés, pero yo decía, ¿eso qué es? y su cultura es muy histriónica porque está entre la música, está entre el teatro, está entre la danza y eso impacta el lenguaje entonces ya cada vez que me encuentro con unos profes nuevos yo les digo a usted no se ha venido al pacífico o no, tiene que ir, entonces usted quiere ser un buen profe tiene que ir al pacífico, tiene que ver como vive una comunidad negra y tiene que ver eso como va a impactar su práctica docente pero tiene que ir con los ojos bien abiertos, tiene que ir dispuesto a conocer otra manera de ver el mundo. Y ellos tienen una forma de desarrollar el lenguaje que a mí me pareció muy lindo porque la crianza es colectiva, ¿no? Ellos son tan sociables porque es que no solo cría a la mamá, es que no cría toda la cuadra, todo el mundo. Y entonces los niños allá se dejan llorar bastante. Lloran, lloran, lloran. Yo decía, bueno, ¿y por qué lo dejan llorar tanto? Es que hay que dejarlo que llore porque si uno después no desarrolla los pulmones y cómo va a cantar. ¿Cómo va a cantar? si no llora después no canta y entonces ellos te invitan a cantar y yo decía y para ellos es inconcebible que un ser humano no cante no? entonces por ejemplo te invitan a cantar y dices no pero es que yo no sé cantar pero si tú hablas cierto? tú no eres muda cierto? no, entonces tú tienes que poder cantar si, para ellos es inconcebible que un ser humano no cante, está tan arraigado el canto entre su cultura y todo se hace cantando, que es muy importante. Entonces eso es súper interesante cuando tú trabajas con el lenguaje, con enlazar, o sea, artes y lenguajes se conecta ahí perfectamente, porque es que ellos transmiten su tradición oral a través del canto, conectan su cultura a través del canto, se comunican a través del canto y configuran una lengua que solo hablan ellos a través del canto y su cultura y la amalgama todas en las artes, porque ellos no tienen libros, ni literatura que consolide su lengua como tal, sino que todo es tradición oral. Entonces, si eso lo podemos pasar a los escenarios académicos, por ejemplo, en la enseñanza del inglés, es donde uno ve la importancia de la oralidad y de conectar la oralidad a través de las fibras, porque ellos decían algo muy bonito y es que yo les decía ‘bueno y ustedes por qué lo hacen todo cantando?’ y entonces dice ‘porque es que así las historias se vuelven importantes porque se conectan con tu alma’. Entonces yo decía claro, por eso las artes son tan importantes en la enseñanza y el lenguaje porque es que algo vibra, o sea no es lo mismo que tú hagas algo por hacerlo y qué manera hacerlo a cuando algo te mueve, cuando algo te mueve se vuelve un aprendizaje significativo y tú lo haces más fácil. Y finalmente por eso ellos construyen sus historias, su

dialecto, su manera de vivir de una manera mucho más sencilla, porque es que la viven dentro de la música, dentro del baile, dentro de la cocina. Ellos tienen un museo que es una casa que está, que se cae. Pero es un museo donde muestra ellos cómo viven. Tienen unas ollas grandísimas para moler, para, no me acuerdo el nombre, pero es para sí, como para moler arroz, para hacer una masa que ellos así pero lo más importante de eso son las canciones que se tejen alrededor hay una serie de canciones específicas que entonces se invitan a hacer eso y a cantar y son obras y obras cantantes, tienen un repertorio larguísimo y todo tiene una canción, entonces tiene una canción del cucharón, la canción de cuando se sirve el arroz, la canción de... Y algo que tú vas, que me parece bellissimo, es que cuando tú vas a Palenque ya no hay ni restaurantes, ni hoteles, tú te quedas en la casa de los raizales y comes con ellos. Así es como construyen comunidad. Y los niños pequeños pues son bilingües, porque hablan español y hablan su idioma pues raizal. Entonces yo decía claro, ninguno de ellos les dieron una clase para estudiar su lengua, la viven, porque la cantan, está en la cultura todos los días y como es algo que está dentro del arte como tal, pues hace resonancia y por eso permanece. Entonces, ahí desde mi perspectiva ahí está la clave.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Increíble, eso de los raizales está, es un temón.

Lorena :

No es un temón.

ATR (Artist-teacher-researcher)

A mí me gustaría pero en una conversación de pronto más informal que me contaras un poquito más porque es como toda una aventura, ¿sabes?

Lorena :

Si no así lo tienes que ir

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, no, no he ido, no he ido ante la experiencia.

Lorena :

No se puede perder.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Pero claro, sé que es una cosa que le toca a uno hacer en la vida, por lo menos una vez. Sí, sí, sí, absolutamente. Lore y para ti ¿qué sentidos o más bien qué propósitos le atribuyes a tu práctica docente hoy en inglés?

Lorena :

Bueno, pues básicamente si vamos a ser muy concretos, la gran mayoría de personas me busca porque no tiene la necesidad de aprender a hablar inglés y ya lo he intentado muchas veces de muchas maneras y no le ha funcionado, entonces por lo general me dicen es que me dijeron que usted sí. Entonces en cuanto a sentido profesional, soy como la última esperanza de la gente, muchachos no pongan esa responsabilidad en mis hombros porque hacen eso. Entonces, pero sí tengo un número considerable de estudiantes que me buscan por

eso, ya en el ámbito profesional, digamos a nivel ya, porque bueno, yo sigo dando clases particulares, yo nunca he dejado de dar clases particulares, porque también cada vez que tengo un estudiante nuevo es una oportunidad, es un conejillo de indias nuevos, uno va resignificando sus prácticas y las pone en práctica, pero también en el ámbito profesional, digamos ahorita... Adquiere una relevancia importante porque yo tengo un rol de liderazgo ahorita, me permite tomar decisiones y eso es algo bueno. Nosotros tenemos un nivel de bilingüismo a nivel país muy bajo. Realmente aquí hay dos cosas y a nivel profesional es muy difícil conseguir profesionales que hablen inglés todavía. Aquí hay dos cosas que en este país que la gente no estudia, no estudia inglés y no estudia ciencia y tecnología. Buscar esos perfiles es verracamente difícil, el mercado es muy competitivo, alguna razón pagan muy bien, yo no puedo pagar tanto. Es una desventaja, más quisiera pero no puedo. Bueno, pues porque tampoco yo administro el dinero, yo simplemente genero ideas. Soy la intelectual del equipo, pero vaciada. Esa es mi realidad. Entonces, si hay una necesidad de país, o sea, los planes de desarrollo, ahorita lo hablábamos también, definitivamente yo siento que hoy es muchísimo más importante hablar inglés que tener una maestría desde mi perspectiva, a nivel digamos económico, pues... no intelectual, obviamente intelectualmente pues el desarrollar más carreras, tener doctorados, maestrías, no quiere decir por favor gradúense muchachos, terminen sus maestrías, pero económicamente hablando no siempre, o sea que un profesional tenga una maestría no es un garante que tenga mejores oportunidades laborales, mientras que si habla inglés, sí, sí es sinónimo de mejores oportunidades va a poder aspirar a mejores y eso me ha permitido, el inglés realmente sí es lo que me ha dado de comer, literal. ¿Por qué? Porque casi siempre miran, ay no tienes maestría y no, no, uy, hablas inglés, hablas portugués un poco, uy, y tienes experiencia? ¿Cuántos años de experiencia tienes? 15 años. Entonces, realmente sí, profesionalmente hablando, es ahí sí como el cuento, abre puertas. Sí, a nivel de equipo me ha permitido consolidar unos equipos muy conscientes frente a programas que busquen desarrollar estrategias de bilingüismo. Y eso es algo importante... ahora el ser una profesional que trabaja en el campo de la educación, pero no ser formada ni como licenciada en inglés, ni como licenciada en ninguna otra área, sino artista, me ha dado una visión mucho más estratégica, que no se centre solo en los resultados tradicionales, como vamos a hacer 1, 2, 3, A, B, C, sino a experimentar y explorar desde otros lugares, y eso ha sido muy valioso porque pues yo me he saltado todas las reglas, realmente si yo me pongo a analizar todas las reglas me las he saltado, no que toca hacer esto, toca es morirse, cierto?, hagámoslo de otra manera, entonces de una u otra manera, si siento que finalmente seguimos trabajando con una necesidad, el país necesita más personas bilingües, la gente necesita aprender a hablar inglés, sí?. Y mientras nuestros índices de bilingüismo no suban de una manera muchísimo más exponencial, nosotros veíamos, yo hace poco yo analizo los resultados de las pruebas PISA, las pruebas ICFES y hay estudiantes que no se quedan en menos A1 o sea es que en menos A1 menos A1, entonces sigue siendo una necesidad. Y el problema en general es que nadie sabe cómo enseñar inglés. Es una vaina extraña como que como que es un mundo abstracto porque entonces primero hay varios escenarios son interesantes de analizar el primero es el del docente nativo entonces tu vas y dices es que es nativo, nativo qué? nativo de dónde? nativo de Soacha? entonces el docente nativo es una persona que habla inglés no necesariamente sabe enseñar. Entonces hay gente, volvemos a la idea del artista, pues un genio erudito en su área, pero eso no lo hace docente. Sí?, además, hay gente que el solo hecho de que le digan que es nativo entra en pánico, o sea, esa gente no habla nunca en clase. Yo los he visto y a los niños les pasa un montón. Entonces está el del docente nativo. Esta es la educación tradicional que está, pues muy fragmentada, entonces pues está el dichoso libro que yo creo que todos tuvimos el Cambridge o los diferentes ambridge, entonces cada página es un tema nuevo y el cerebro no funciona así y luego está pues los modelos alternativos que te prometen ser conversacionales y demás, pero el problema de eso es que muchos no trabajan el estímulo de manera completa o siguen trabajando de manera fragmentada y finalmente para aprender a hablar inglés se necesita solo una cosa en la vida, la voluntad del que quiere aprender. Sin eso... Entonces básicamente si no hay voluntad, no hay nada. Entonces uno como profe puede tener las mejores herramientas, las mejores intenciones, mejor dicho todo, pero si la persona no construye hábitos y rutinas que le permitan poner en práctica la lengua, así le bajemos el cielo y las estrellas. Es un hueco.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Estoy absolutamente de acuerdo. Bien Lore, ¿tú me podrías describir una situación en la que tú hayas sentido una verdadera conexión entre el arte y la enseñanza del inglés?

Lorena :

Ush, a ver cuál seleccionamos de tantas.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Esa que haya sido como la más especial Aparte por supuesto de la Luna que nos contabas.

Lorena :

Pero con los estudiantes o con los docentes que te es de mayor utilidad?

ATR (Artist-teacher-researcher)

No más de ti, es decir, hacia ti misma Toda la era así específicamente la pregunta: Una situación en la que hayas sentido una verdadera conexión entre tu práctica artística y tu labor como docente de inglés.

Lorena :

Ah ok, como más mis sensaciones bueno lo que pasa es que mis sensaciones si están muy permeadas por lo que yo logre hacer sentir a los estudiantes yo soy una persona muy analítica del entorno, por ejemplo ahorita veo ya estas re cansada, tienes sueño, claro entonces ya empieza la persona, y yo leo mucho el lenguaje corporal entreno mis profes para que hagan eso, ya la gente tiene sueño, o sea amigo evoluciona, haz otra cosa entonces yo siento que los momentos en donde más he sentido conexión es cuando mis estudiantes descubren que lo lograron, es como 'lo hice', pero la cumbre máxima siempre sucede cuando la persona habla, es decir, cuando lo logra verbalizar. Yo siento que el coco más grande de todas las personas en el inglés, puntualmente hablando, es hablarlo, es el speaking entonces mis clases tienen una estructura muy particular, tienen una activación desarrollo y cierre, que eso en algún momento yo lo traje al programa y siempre ha sido muy estandarte porque me parece que una clase debe tener, es una historia, tiene un inicio y un desenlace. Entonces cuando nosotros iniciamos, cuando yo empecé en la enseñanza de inglés, pues yo enseñaba desde la gramática, era horrible, malo. Y en algún momento me di cuenta que eso no iba a llevar a ningún Pereira y yo siento que hubo un momento en mi vida profesional cuando empecé a ir a teatro, para mí el teatro fue un antes y un después en mi vida como profe entonces ahora ya les doy consejos de vida a mis profes, les digo que vayan al pacífico y que vayan a teatro. Esos son mis cosas, si tú quieres ser un buen profe en la vida, ve al pacífico colombiano júntate con esa comunidad, renuévate y ve a teatro. Y yo empecé a ir a teatro y empecé a hacer unas analogías muy fuertes entre una puesta en escena y un aula de clases y yo dije claro es que uno no puede dormir a la gente, tiene que tener presencia en escena porque si uno los duerme pierde el año y pues empieza un artista visual a inventarse ejercicios de teatro... Pues al principio no me iba muy bien obviamente porque eso es una habilidad, tienes que encontrar, pero me empecé a volver histriónica y empecé a animar a la gente a hablar y cambiar la metodología después de pasar a tener muchos componentes escritos, después les dije a la gente no vamos a escribir a los niños, vamos a hablar, vamos a hablar y hubo un ejercicio que yo recuerdo mucho haciendo, haciendo prácticas docentes y a mí se me ocurrió que íbamos a, que inclusive de ahí salió la idea del cuentero bilingüe en algún momento y además cuando vestimos a Diego de hada, le poníamos unas alas y los niños eran muertos de la risa. Pero se me ocurrió que el teatro podía ser pedagógico y que el teatro tenía que ser una herramienta para brindarle a la gente confianza de poder pronunciar bien, hablar bien y construir. Entonces en algún momento con mis estudiantes, siendo profe, dije vamos a hacer un taller de máscaras y vamos a vincular las artes plásticas, el teatro y la música. Entonces empezamos a hacer unas máscaras, entonces empezó un proceso muy tranqui pero yo dije bueno pongámosle orden lógico a las cosas hagámosle una ruta metodológica que tenga claridad de qué es lo que vamos a trabajar y trabajemos todas las habilidades entonces trabajamos vocabulary pero hagamos propendamos para que los estudiantes construyan unas oraciones estándar en unos tiempos y yo dije que haremos en presente y en pasado porque es como lo básico, oraciones simples y cortas, predecibles, no importa, que tengan el sujeto el verbo y el complemento, pero que las puedan utilizar muchas veces con unos verbos claros que vamos a estar utilizando como make, use, cut, stick y después de después de eso, cuando ya tengamos la máscara empecemos a complejizarlos para generar diálogos y yo dije esta es. Me las soyé y yo dije no, pues está perfecto porque puedo trabajar, miren puedo trabajar, puedo trabajar vocabulary, puedo trabajar grammar, puedo trabajar construcción de oraciones y puedo vincular ahí clarito las artes. Dije listo. yo dije bueno iban a trabajar speaking y yo le dije bueno y ahora cuando trabajan listening. Entonces se me ocurrió que antes de empezar a trabajar les iba a hacer una campaña de expectativa. Pues hagamos una campaña de expectativa donde ellos tengan que escuchar. Entonces me puse a la tarea de grabarles unos audios y los chinos tenían que escuchar y el ejercicio consistía en descubrir qué era lo que íbamos a hacer. Entonces les hice una campaña expectativa como por tres clases y todo el mundo era como por dios díganos de nada bien como vamos a hacer pero me puse a hacerles unos ejercicios unos audios con mi voz y con música y eran oraciones muy sencillas que tenían frases de uso cotidiano, oraciones en presente y en pasado con unos verbos que vamos a empezar a usar y unas acciones muy concretas pero eran muy repetitivos con el objetivo de que...

Entonces ahí me di cuenta que algo muy importante antes de ver si el estudiante entiende o si el estudiante puede desarrollar. Claro, normalmente a uno le ponen un audio y le dicen que entendió y me di cuenta que eso no era lo más importante. Lo más importante era poner el audio y el primer paso que la gente no se quedara bloqueada. Dijera, no entiendo nada, no tienes que entender nada. Dime qué puedes emular de lo que estás escuchando. Y empecé a darme cuenta que hay un nivel previo antes de poder comprender y es la capacidad de emular. Y ahí yo hice clic, yo dije, uff, esto es muy potente para enseñar, que es lo mismo que hacen los bebés. Mira. Curiosamente, por ejemplo, en las familias hay niños que repiten las groserías y ellos no tienen idea de que están diciendo y los adultos se ríen. Ay que palabrota! Ellos no saben, pero ellos se están emulando. Y todos nosotros aprendimos a través de la emulación y la principal habilidad que hay que desarrollar en los niños y niñas es la capacidad de emular y repetir con precisión así no entiendan lo que están diciendo y empezamos a hacer ese ejercicio. Entonces yo les llevé unos audios de lo que íbamos a hacer, yo los monté en el bus, además que eran de cuarto de primaria, entonces ellos eran como yo les decía hoy vamos a hacer planas, todos sí vamos a hacer planas, ellos ya estaban en ese nivel de empatía conmigo y de conexión, entonces ellos lo que yo les dijera lo iban a hacer. Yo les generé una compañía de expectativa desde la desde el listening. Pero el chiste no era entender, el chiste era poder repetirlo, entonces habían varios audios y tenían que trabajar por grupos y el ejercicio era poder repetir lo que decía ese audio, así no teníamos ni la más remota idea de que estábamos diciendo, entonces era como 'profe pero qué estamos diciendo' y yo les iba dando como algunos reconocimientos o puntos a los que más se acercaban, los que tenían dificultades, entonces yo ahí me di cuenta que hay gente que nace con el oído como pegadito, pero es que lo dice claro y no, entonces yo dije esta es una habilidad que hay que desarrollar, la capacidad de emular algo que tu nunca antes es escuchado y es la primera conexión con la fonética y pues si tu lo analizas yo le lleve unos podcast y eso va muy desde la narrativa, desde la literatura, es arte también. Entonces empezamos en ese proceso, ya después cada grupo tenía la frase, entonces por grupos las tenía que emular y entre todos construíamos, o sea, cada uno tenía una orden lógico, entonces primero iba este grupo, este grupo y a medida de lo que iban diciendo se armaba toda, se armaba toda la narrativa. Y eso fue un hit, estuvimos en eso como tres clases, porque fue todo un reto para ellos lograr. Además el objetivo eran grupos de cuatro estudiantes y todos tenían que poder decirlo, éramos todos un grupo. Entonces ahí empecé a darme cuenta que era necesario primero trabajar esa habilidad. Eso hizo que todos fueran mucho más receptivos y después la escuchamos de largo y claro cuando tú ya la escuchas varias veces empieza a hacer conexión, ay profe esto significa tal cosa, entonces después hicimos un ejercicio de adivinar que creemos, que es lo que nos están diciendo, entonces adivinamos y después si lo escuchamos y lo traducíamos pero curiosamente me dio muy buenos resultados porque como ya lo habían explorado tanto el vocabulario perduró, el hecho, que pasa?, yo me he dado cuenta nuestro cerebro es curioso y tiene dos características, uno se centra en las palabras que no conocemos, por eso es que cuando nos hablan en inglés, nos detenemos en una palabra, olvidamos el resto porque nuestro cerebro dice que carajo significa make, que carajo significa make, no entiendo, no entiendo y entonces te desconectes del resto y eso es algo bueno, pero cuando tú estás aprendiendo es perverso, es malísimo, entonces necesitas poder desligarte de eso y lo segundo es que cuando tú le entregas a tu cerebro de manera muy inmediata la traducción de la palabra dice "ah chévere, ya la sé" y la olvidas. Cuando tú le generas campaña de expectativa y le machaca la bendita palabra como 30 veces y se la dices 20 veces más y no la entiende tu cerebro es como dime por favor qué significa cuando por fin se lo dices, la recuerda. Y ya lo he hecho muchas veces con ya otros estudiantes en otros escenarios yo siempre tengo una lectura con la que a mí me gusta trabajar que es sobre un pingüino y hacemos un ejercicio sobre un pingüino y caminamos con un pingüino y hablamos y yo les pongo a hacer muchas cosas de como hablan los pingüinos es una lectura chiste realmente son cuatro párrafos y tiene dos palabras raras que es creal y elch entonces creal que es plankton y elch que es planta. Y es curioso, pero la gente como, pero dime qué es eso y les digo es campaña de expectativa, lo hacemos tantas veces que pueden pasar todas las clases de la vida y yo les digo ya después de 20, 30 clases, tres meses, bueno dime cómo se dice planta, dime cómo se dice alga y la gente lo recuerdo que son palabras que tú no usas, pues es que vas por la mía diciendo ay mira que hoy el plan donde tal no son palabras muy especializadas y muy aisladas o sea, pues tú las conoces en español, pero cuando tú estás hablando inglés u otro idioma, pues no son palabras de uso cotidiano. Entonces ahí yo me di cuenta que lo más importante cuando tú vas a desarrollar el estímulo y las artes y demás, es que le generes al cerebro esa campaña de expectativa. Si tú le das al cerebro de manera inmediata el significado, él va a decir listo, ya, check y la va a olvidar. El chiste está en que se lo martilles a los niños y a los estudiantes muchas veces sin que sepa el significado, para que cuando tú le digas el significado, el cerebro la haya entrenado y la haya escuchado, o sea, sepa cómo se escucha, sepa cómo se escucha y sepa cómo se pronuncia para que cuando tú le digas qué es, la recuerde. Y me da, o sea, está. Yo no sé cuántos estudios habrá sobre eso, pero entonces, claro, los niños empezaron en eso. Y ya sabían pronunciar muchas palabras que no tenían ni idea que significaban, pero ya las

reconocían auditivamente y las podían pronunciar. Entonces, cuando empezamos la construcción de la máscara, yo empecé a utilizar: ¿qué chiste es? hay que ser repetitivos, o sea, entre más chances tú le des al cerebro de poder usar algo que le diste, que ese es un problema de los libros, entonces cada es un mundo de palabras, entonces tú no has acabado de aprenderte los verbos de esta página, bueno, tú tienes que aprender los adjetivos de la siguiente, y el cerebro humano no funciona así, entonces claro, como ya lo habíamos explorado tantas veces ahí, pues lo que pasó es que cuando empezamos a hacer las instrucciones de cómo armar las máscaras, los chinos ya sabían y empezó, empezaron a conectar el actuar o sea el hacer con lo que decían Entonces por ejemplo let's cut Ay cut claro cut entonces cortamos pegamos los verbos todos o sea 10 de 10 entonces armamos las máscaras y luego armamos oraciones con esas máscaras. Cuando yo se los mostré escritos, a pesar de que nunca habían visto las palabras escritas, los chinos las sabían leer, los chinos las sabían leer, pero tuvo que ser bien pensado, saber qué vocabulario seleccionar y fue determinante que el input inicial fuera auditivo, sin traducción, que pasara por el hacer, de cortar la máscara, de armarla, que pasara por el hablar cuando empezaron a hacer oraciones, entonces ya cuando les dije que tenían que armar los personajes y con el vocabulario, la última fase por lo general en las actividades que yo hago es como usar esto que yo te di en otro contexto, busca otra manera de usarla, porque el problema es que a ti te enseñan unas oraciones muy estándares y después te dan la bendición, y a su suerte, la bendición. Entonces claro, yo les dije, bueno, ya tenemos un personaje, ahora hay que crear una historia, con esas palabras que construimos, con esas palabras que estuvimos usando, porque es la misma boda con diferente vestido, entonces primero esas oraciones las escuchamos, esas oraciones las emulamos, esas oraciones las hicimos desde las acciones, luego esas oraciones las dijimos, ahora esas palabras úsalas en otra forma y claro, pues salieron unas historias muy sencillas, salieron historias que no se aprendieron de memoria, sino que las hicieron desde lo que adquirieron. El último paso que hice fue mostrárselos escritos y lo leímos en voz alta. Los chinos lo leían. Perfecto, perfecto. Entonces yo siento que esa actividad y esa vez, además que lo logré con un grupo de 37 chinos, todos conectados y logramos buena pronunciación en un, yo diría que casi un 92% nos demoramos haciendo eso un mes. Entonces, claro, a veces corremos mucho los currículos, a veces en inglés son súper ambiciosos, eso es un problema y a veces menos es más. Entonces yo soy de las que piensa que curricularmente, sobre todo si no hay un enfoque en bilingüismo y si es el primer acercamiento que van a tener los niños, es mejor más bien poco en ambientes más controlados. Mira que todo el mundo se sintió, todo el mundo salió súper orgulloso con su máscara hablando en inglés, ningún niño me dijo profe es que yo no puedo, yo no sé, todo el mundo se sintió capaz, todo el mundo lo logró, todo el mundo lo logró y fue súper exitoso, entonces todo se va conectando, las artes son una buena herramienta, pero realmente la repetición es súper importante y la estrategia que el mediador que esté ahí utilice y el orden que le ponga y la lógica que le ponga cuenta mucho. Claro, al final me van a decir, no, pero pues todo el año solo logran hacer unas frases, pero las hacen ellos solos, y si las escuchan las entienden, y pueden establecer una conversación simple y eso ya es un logro, entonces así es un problema grave el de los currículos súper ambiciosos desde mi perspectiva. Pero sí, esa fue la experiencia.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Hermosa, parece increíble que se haya logrado todo eso.

Lorena :

Mira, aquí tengo la foto. Eso fue en el 2010, te estoy hablando de los años 1600.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Es impresionante. Ay, tan lindo con las máscaras, no? Ay no, el taller de máscaras siempre ha sido uno de mis momentos favoritos de las clases.

Lorena :

No más mira esa cara china.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Ay, serás tú. Ay está súper jovencita, increíble.

Lorena :

Lo logramos, mira, increíble.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Lore, últimas cuatro preguntitas, vamos a tratar de aterrizarlas, de pronto sé que van a ser preguntas más difíciles quizás, pero tú ya un poco respondiste una hace un rato, pero quiero ver qué sucede ya después de toda esta conversación, entonces la primera es si consideras que tienes una única identidad o si esto es como una cosa ambivalente, como que fluctúa, o si chocan o se trasciende.

Lorena :

Una identidad como, o sea que si yo tengo una sola identidad.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Claro, tú eres artista, eres profesora, eres profesora de inglés, eres docente, eres coordinadora.

¿Qué eres?

Lorena :

O sea, el punto es generarme crisis de identidad. No, yo no, una sola identidad, yo no tengo, yo soy una persona que tiene múltiples posibilidades, esa es mi postura hacia la vida, o sea, y no es una postura solo porque puede que otras personas lo vean de manera distinta, pero en mi constructo de ser, yo siempre me he mirado como una persona que tiene múltiples posibilidades y a mí me gusta aprovechar las posibilidades que me presenta la vida, entonces me puedo parar desde un rol, desde el lugar donde estoy y en el momento que esté. Cada cosa tiene su tiempo, su lugar y su hora, pienso yo. Entonces hay días donde soy profe de inglés y soy la más feliz del mundo. Hay días donde soy artista y también soy muy feliz desde ese lugar y hay días donde soy coordinadora. Sí?, y también soy muy feliz desde lo que me ofrece, entonces yo siento que no tengo una única identidad y yo creo que ningún, bueno, no sé si hay un ser humano que se identifique netamente, bueno, no, si yo he conocido los barristas, como millos para siempre, pero yo para mí es imposible ser así, ser una sola persona, eso es muy complejo porque tendría uno que tener una sola experiencia en la vida y eso es muy triste, ¿no? Para mí sería muy triste. Entonces no, yo me considero una persona que tiene múltiples posibilidades y al fin y al cabo eso significa ser artista para mí. O sea, un artista es como un artista que sólo se dedique a ser una sola obra en toda su vida. Pues muy triste, ¿no? Pues hay que hacer más cosas. Sí, hay que comunicarse con el mundo de múltiples maneras.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Bien, entonces eso sí me lleva a la siguiente pregunta. Y es, digamos, tú hablas de una Lorena del pasado, chiquita, de la que estaba iniciando, cierto, de la que estaba en aprendizaje, que le enseñó gramática y todas estas cosas que ver la estructura ahí aburrída incluso. ¿Cómo ha cambiado, cómo ha evolucionado esa identidad profesional que has ido adoptando con el tiempo desde que comenzaste a enseñar inglés?

Lorena :

Uy, pues lo que pasa es que bueno, yo empecé a enseñar inglés, empecé a enseñar inglés sin tener ni idea que estaba haciendo. Es como 'usted habla inglés, enseñe'. Entonces yo siento que ha ido madurando frente a muchas cosas, mi perspectiva hacia la vida, en mi manera de percibir la educación, pues también me he formado. Entonces eso ayuda, sí, pero yo siento que ha ido evolucionando en un punto, en 2 puntos muy concretos. El primero, en la manera como entiendo que un lenguaje se desarrolla en el cerebro. Eso a mí me parece fascinante, sobre todo porque el ver cómo va... Claro, entender que a veces nosotros aprendemos un idioma de manera antinatural para mí fue muy, muy importante descubrirlo. Si, que el ser humano empieza primero a escribir y luego empieza a hablar, eso no pasa. Si no, a quien le dieron clases de español siéntese, mi hija que le iba a enseñar a hablar español, eso no pasa. Entonces yo dije, bueno, si aprendimos ya un idioma, si tiene que poderse aprender otro y varios. Eso en primera instancia y también en la capacidad de empezar a reconocer al estudiante, eso es súper importante y eso lo ha dado solo... Yo creo que el tiempo, la experiencia de la madurez de pasar de decir es que yo solo, además que como yo crece tan joven que a uno le den de ese uno tan chino un rol de

poder, no es cuando uno no sabe administrar el poder, es uno se vuelve perverso. Yo fui de las que rajé a todo un curso y dije por malos, sí, y es aprender a entender que cuando uno entra a un aula, uno solo va a llevar algunas cositas, pero el 95% de lo que se va a llevar es que lo va a aprender de sus estudiantes y tener la capacidad de observar, la humildad de entender y de decir lo estoy haciendo re mal, tengo que hacerlo de otra manera, no hay derecho. O sea, si yo fuera la estudiante me sentaría y ya me hubiera dormido, esa es la verdad. Si yo le hubiera tirado papeles y yo ya le hubiera saboteado la clase. Entonces aprender a conectar y a ser muy consciente que uno cuando da una clase no va a enseñar, va a aprender. Eso es un punto clave en la pedagogía y es lo que marca un proceso exitoso porque pues en un aula se mueven muchos poderes también invisibles. Y finalmente, pues el profe tiene un rol de una figura de poder, de autoridad. La autoridad no es mala. El autoritarismo es perverso, pero la autoridad no es mala. Es una postura de liderazgo que se puede utilizar de manera positiva. Y creo que para mí, el haber hecho clic en algún momento de la vida y decidir mi propósito de vida. Esa sí es mi reason why, que lo tengo así súper claro. Para mí es súper importante que la persona conmigo se sienta valiosa y se sienta capaz. Si yo logro que mis estudiantes se sientan valiosos y capaces en lo que sea que yo les voy a enseñar en artes, en matemáticas, porque también he dado clases de matemáticas, en ciencias, en sociales, en inglés, ahí si yo logro eso ahí, pero llegar a ese punto me costó, me costó entenderlo, me costó, una cosa es decir lo de dientes para afuera, pero hacerlo práctico y real, todo el mundo ahorita dice no si el estudiante es el centro, además es muy fácil poner el estudiante en el centro cuando el estudiante es regio divino, pero cuando es el contestatario, cansón, retadorcito, jarto, si ese dificilito de querer, que es dificilito de querer, ese no es tan sencillo, ahí es donde se prueba realmente un proceso maduro de enseñanza. Entonces, pues claro, han madurado muchas cosas frente a metódicos, no metodológicas. Pero en cuanto a la praxis como tal del desarrollo de formación, de además, después empecé a formar docentes, y ahí sí que nos estrella con todos los egos. Si, hay gente que está dando clases desde el génesis, desde la creación del mundo, entonces llevan 52 años en el aula y decirle a alguien, usted lleva solo 20 años, pues yo llevo 50, entonces ¿qué va a hacer? Entonces ese proceso es complejo, pero yo siento que son esos dos puntos, cuando uno logra hacer clic y entiende que uno, el 95% de lo que va a hacer es aprenderme a enseñar, ahí uno dice, bueno, está bien.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Bien y aquí pasamos una parte muy interesante de la entrevista porque es como la parte de cierre y donde como que podemos interpretar un poco más allá de todo esto que hemos hablado hoy entonces aquí es donde pongo a prueba tu creatividad un poco pensémoslo así bueno no a prueba sino como que juguemos un juego, si tú pudieses, o más bien, si tu aula fuera una obra, una obra de arte, de tu autoría: ¿Qué tipo de obra sería y por qué?

Lorena :

Sería un performance así, una cosa así solladisima. Yo creo que sería algo que conecte todas las artes, yo haría como...como teatro musical una vaina bien bien sollada porque claro para tu poder aprender necesitas la conexión, necesitas que la gente le guste lo que está haciendo y las artes performáticas tienen eso a mí me gustan las artes plásticas que permiten planear entonces tú puedes hacer unos bocetos, puedes hacer una estructura que puedes distribuir en el espacio sí, puedes darle forma a la idea en el papel, pero cuando a veces el papel se queda corto en otros aspectos que requieren los niños, por ejemplo como el movimiento, como el explorar ciertas cosas de la corporalidad, los que son inquieticos no siempre el dibujo les funciona hay gente que es más que necesita de esa necesidad de que les pica el rabo, entonces yo siento que ahí es donde la música donde el teatro empiezan a articularse entonces si fuera una obra de arte no, yo diría que es una apuesta yo haría una puesta en escena donde estén todos los sentidos y que sea performático y que involucre el público y a mí me encanta eso y el público siempre tienen que ser los padres de familia y los otros colegas que dicen que esto no se puede, que es imposible y yo quiere ver lo que le pasó a la última persona que me dijo que era imposible.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Aquí en esta obra de teatro sigue y mírelo por usted mismo.

Lorena :

Además que ellos me descubren sobre todo talentos ocultos y los chinos que tienden a ser mas inamables que no se los aguantan ni en matemáticas ni en ciencias ni sociales ahí tienden a ser muy exitosos si ellos tienden a ser muy exitosos. Ese es tu Juan y está hablando en inglés y tan juicioso y por qué mi clase no, yo le dije que no era imposible, entonces sí, la mía sería sería una puesta en escena, hay una película que a mí me encanta que se llama "Rojo como el cielo" y es la historia del primer cineasta, bueno no, no es cineasta. Él se dedicó a realizar efectos de sonido en películas y en obras de teatro y narra su historia y es parte desde las artes, pero para mí ha sido una película que marca mucho en mi praxis pedagógica. Bueno, yo se lo recomiendo a los profes porque la historia de un artista italiano.que se dedicó a realizar efectos de sonido para cine y para puestos teatrales. Y la historia de él es muy concreta. Él era vidente, tuvo un accidente, se le disparó un arma de fuego, perdió la visión, lo mandaron para un colegio para ciegos y él era el único que había visto alguna vez en su vida. Entonces los otros niños le preguntaban cómo eran los colores. Entonces él empieza, hay una escena muy bonita donde él tiene un amigo que él nunca ha visto y él tiene mucha curiosidad saber cómo son los colores, entonces él empieza a hacer unas narrativas muy bellas de conectar cómo son los colores pero narrando las palabras, entonces el azul es como cuando tú sientes el aire sobre tu rostro y te sientes libre y extiendes los brazos y gritas, entonces son unas descripciones de los colores muy bellas, desde otros sentidos. Tratando de hacerle pensar y sentir al otro como es un color que sólo puede ser entendido desde la visión. El caso es que la obra, ellos hacen una obra de teatro, toda la narrativa gira en torno al niño que no encaja porque pues obviamente para él es muy duro ya no ver y él empieza a conectarse con, a través del sonido, y al final de la película es una obra de teatro que ellos hacen pero resulta que el público tiene que entrar con los ojos vendados y toda la obra se narra con sonidos y yo soy muy fan de las radionovelas también de los podcast me parecen fascinantes tú cómo puedes evocar una imagen a través de un sonido y es una pedagogía es muy poderosa entonces mi puesta en escena sería como todo el mundo tiene que entrar y está oscuro y empiezan a suceder cosas a través del sonido para precisamente estimular la audición de las personas. Es más, muchos de los ejercicios que yo le hago a la gente lo primero que hace para poder entender los audios es cerrar los ojos. Por alguna razón necesitamos aislarnos de la vista para podernos concentrar muy bien en lo que escuchamos, en especial cuando es algo que no conocemos muy bien. Entonces yo empezaría como con algo muy de ese estilo, como muy muy auditivo porque ahí yo siento que está la clave. Cuando tú le enseñas a la gente no a entender inglés, sino es aprender a escuchar, algo cambia. Y de ahí pues podemos utilizar otros elementos que vinculen la corporalidad, el teatro, la música, a todo el mundo le encanta bailar, o sea el baile es algo natural, así si yo no bailo pero la música mueve y el ritmo también entonces todas aquellas manifestaciones que conecten el ser humano con el lenguaje son muy potentes y hay que usarlas esto sería una cosa bien interesante.

ATR (Artist-teacher-researcher)

O para que te la pienses para tu gran retorno a las galerías y ya para cerrar Lore. Si tú pudieras crear una metáfora sobre, o más bien que describa el oficio del artista que enseña inglés, ¿cuál sería esa metáfora?

Lorena :

Para mí sería de ese artista que enseña inglés. Que interesante, una metáfora.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Es que no es un ejercicio fácil.

Lorena :

Pues es que hay muchas maneras de conectar porque el lenguaje siempre va a ser una manera de comunicarse, pero yo creo que algo bello que ha estado presente por lo menos en mi proceso es la capacidad de viajar, entonces yo le diría que ese artista que enseña inglés es aquel viajero que tiene la capacidad de conectarse desde otro idioma en un barco y de llevar a sus estudiantes en ese barco a explorar el mundo, porque finalmente cuando tú aprendes inglés, cuando tú aprendes inglés no solo aprendes fonemas, tú aprendes una cultura, una cultura que es distinta a la tuya, sonidos que son distintos a las tuyas. Entonces yo diría que es un viajero, así como los exploradores. Yo me lo imagino al profe en su barco y a todos les dice tierra a la vista. Y es la capacidad de decirles vamos a llegar a un lugar y vamos a ser exploradores y vamos a escuchar y vamos a ver

muy bien todo lo que vemos. Porque algo que tiene el inglés, que me parece que es bello, es la capacidad de poder conectar con el mundo porque es un, digamos, es un idioma universal. Y a mí me gusta, sobre todo en los niños que nunca han salido de su entorno, llevarlos a imaginar que alguna vez van a viajar por el mundo y que el inglés es una herramienta para viajar por el mundo. Entonces yo diría que sería un viajero o una viajera en un barco, solo porque me encanta el mar, me parece muy poético. Pero puede ser en un avión o puede ser inclusive un viajero digital. Pero un viajero, un viajero y un explorador que conecta diferentes culturas y diferentes lenguajes, pero sobre todo que le hace a sus estudiantes dos cosas. La primera es que los encarreta en el cuento y los hace sentirse capaces de que ese, ese es, o sea, el puente para, no hay otro. Y el segundo que los invita a conocer el mundo. Porque finalmente el enseñar es eso, es abrir ventanas, ni siquiera puertas, ventanas para que se mire a través de ellas y se pueda... Entonces yo le abro un poquito una ventana hacia otra cultura, hacia otros fonemas y le digo que si se encarreta con el cuento puede tener otras maneras de viajar, otras oportunidades, que si le gusta viajar puede conocer otras culturas, otras gastronomías, otras maneras de hablar, otras maneras de vivir. Y que son válidas conocer y que no por eso la manera en cómo vive ahorita o percibe el mundo está mal, es otra manera. Entonces esa metáfora me gusta, la de los viajeros.

ATR (Artist-teacher-researcher)

El viajero, me encanta, sí, muy bella, muy poética como dijiste tú.

Lorena :

Muy artístico.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Muy artístico, claro. Lorena, a ti te gustaría compartir algún mensaje adicional para aquellos esos artistas que están transitando o transitarán en algún momento por ese...

Lorena :

Digamos que si quisiéramos dejar un mensaje para quienes lo vayan a hacer es dos muy puntuales, piénsenlo bien. O sea enseñar no es cualquier cosa es enseñar es algo muy serio digamos que si estamos pensando llegar ahí o por despache o porque tocó pues puede ser si muchos llegamos ahí, pero hay que buscar que sea serio porque formar personas es un ejercicio serio en esta vida y hay que hacerlo bien, hay que hacerlo de manera responsable. Segundo que si es muy importante definitivamente si van a utilizar el potencial que tienen pues que busquen no solo se queden explorando su propia su propio territorio yo soy dibujante entonces yo solo se dibujar y yo solo soy cantante entonces yo solo se cantar, no cuando uno es profe es todero que aprender a hacer de todo psicólogo, abogado, enfermero, médico mejor dicho entonces, si son especialistas en un en un área y quieren seguirlo siendo, chévere, pero dentro del aula uno tiene que aprender a hacer de todo, porque a menos de que trabajemos en Suiza, sí?, como alguna vez un profesor me dijo, es que los ambientes controlados.. 'profe esto es Colombia.' hay que ubicarnos en el tiempo, en el espacio y su función en Suiza, eso que tu me dices funciona en Suiza, pero mientras tu traes en Colombia y vives en Colombia el sistema educativo es complejo, es lo que es, es lo que hay, es lo que da la tierrita, solo que hicieron otras cosas, pero lo que da la tierrita y hay que valorar lo que da la tierrita, entonces si es muy importante aprender a ser integral y transdisciplinar y ya por último... Sí, es muy importante que se aprovechen los altos para establecer conexiones genuinas con la lengua, porque finalmente se está hablando de un lenguaje hacia otro lenguaje y eso es muy ganador, o sea, es el clic que conecta todo. Si no se hace eso, ahora hay muchas personas que terminan en esa intimidad, como enseñar al inglés, entonces si hay un punto en donde hay que organizarse, hay que organizarla y ponerle sentido para que sea... Yo creo que el error más grande de los profes es que no sabe planear, pero es que no tiene estructura en sí misma, en su ser. Sí, y la estructura no es mala, la estructura es buena, hay que dejar de satanizar el orden, la disciplina y la estructura, porque claro, si nos hizo mucho daño en algún momento, pero hay que hacer las paces, hay que superarlo, hay que pasar la página, supéralo, hay que pasar la página y ya te vas dando cuenta que el orden, la estructura, la disciplina, el saber para dónde vas es bueno, que si terminan tomando otros caminos también digamos que no, no vamos a sufrir por eso, pero tener un plan es muy importante y en el aula no se puede improvisar porque si no no se primero, los chinos se dan cuenta, ellos no son bobos, segundo, pues

no se logra un proceso consistente y tercero, es muy desgastante para un profe... Entonces eso es muy importante, es como eso.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Listo. Lore, pues hemos terminado las preguntas. Muchísimas gracias de verdad por responder todas las preguntas que tenía porque no eran pocas y no estaban tampoco tan fáciles. Yo misma, de hecho, ya he respondido estas preguntas y me cuestioné muchas cosas al terminar. Entonces, pues será de mucha ayuda. Todos tus comentarios y todas tus respuestas. De verdad, te lo agradezco infinito. Yo creo que vamos a finalizar la grabación en este momento.

Appendix 8: Nicolás' interview transcription

ATR (Artist-teacher-researcher)

Entonces te voy a hacer la introducción a la entrevista. Yo ya tengo unas preguntas prediseñadas para que podamos iniciar. Entonces te voy a leer la introducción. Esta entrevista busca propiciar un diálogo cercano y reflexivo con los participantes, fomentando la confianza y un flujo narrativo natural en sus relatos. Las preguntas se organizaron en torno a cuatro ejes principales. El primero, sobre las trayectorias artísticas y formativas. Segundo, las experiencias en el campo de la enseñanza del inglés. Tercero, las formas de integrar, de negociar o de confrontar el arte y la enseñanza del idioma dentro de tu práctica profesional. Y por último, las representaciones simbólicas y metafóricas a través de las cuales tú como participante expresas y reinterpretas tu identidad profesional. Bien, entonces vamos a empezar con la primera parte, que no es tan sencilla como parece, pero que es de las más importantes. Entonces, obviamente, a modo de introducción, para fines de esta investigación, ¿Cómo prefieres ser identificado? Puedes utilizar tu nombre o un seudónimo.

Nicolás::

Mi nombre está bien, no hay problema.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Listo. Nico, perfecto. Cuéntame un poquito sobre ti, ¿Quién eres? Es la pregunta principal. ¿Tú podrías presentarte utilizando los elementos, los títulos o las características que consideres necesarias para que pueda yo comprender tu perfil profesional como artista que enseña inglés?

Nicolás:

OK, de acuerdo. Bueno, yo soy maestro en Artes musicales de la Universidad Distrital con énfasis en interpretación instrumental en bajo eléctrico. Pero además soy especialista en pedagogía de la Universidad Pedagógica. Y pues actualmente me desempeño como docente del campo artístico del colegio Gloria Valencia de Castaño, Colegio Oficial de Bogotá. En mi trabajo no solamente me desempeño como profesor de música, sino que en el colegio abordamos los campos de pensamiento, entonces pues todos los docentes del campo artístico pues tenemos que abordar todas las disciplinas o pues la mayoría de disciplinas. Entonces dentro de mi responsabilidad no está limitada exclusivamente como a la enseñanza de la música, sino que también abordo un poco de Artes plásticas, abordo un poco de danza, básicamente esas tres disciplinas son las que yo abordo. Me encanta el teatro pero creo que no me siento como tan cómodo abordando, pero bueno, digamos que trato de abordar digamos que artes escénicas como la danza, la música y, pues, el complemento también de las artes plásticas. Además de eso pues el colegio es un colegio bilingüe que recientemente pues ya tiene la resolución por parte de Secretaría de Educación como colegio bilingüe, entonces estamos buscando también la manera de integrar la lengua extranjera a las artes en mi caso, pero tenemos el reto de integrarla a Todos los demás campos de pensamiento, que eso es como un gran reto. Y bueno, te cuento que el próximo año yo voy a estar en el rol de líder de bilingüismo del colegio, entonces como que ya estoy pensando de qué manera va a pasar el bilingüismo no solamente como desde las artes sino como desde. No sé, es como desde la educación física que también se trabaja mucho el cuerpo que creo que tiene como esa relación, creo que es como la más cercana pero pues igual me to a tener en mente de alguna manera, no sé cómo abordarla desde las ciencias, las matemáticas, creo que es lo más difícil, pero bueno, creo que iremos paso a paso. Reto que tengo.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Claro, no está difícil. ¿Te vuelves coordinador de bilingüismo ahí en el cole?

Nicolás:

Algo así.

ATR (Artist-teacher-researcher):

Pero qué chévere. Bueno Nico, háblame de tu producción artística como tal, ¿Qué tipo de arte practicas y qué temas exploras?

Nicolás:

OK, bien, pues como te decía anteriormente mi disciplina principal es la música. He tenido amplia experiencia como con diferentes bandas, proyectos en donde estaba como intérprete. Estuve también un proyecto en donde yo era como el gestor cultural del tema que era una banda de Ska, se llamaban Abregadera. Estuvimos como unos 10 años dándole, creo que dejamos un álbum por ahí que está en plataformas de streaming, es un álbum bien chévere, realmente como que a veces me da nostalgia con el proyecto. que requiere cualquier proyecto artístico, tú sabes que requiere mucho tiempo, mucho dinero, poner de acuerdo también a mucha gente y pues una banda de Ska que normalmente no bajan de 7 o 8 integrantes, entonces digamos que fue complejo pero digamos que me queda como ese orgullo de decir como que dejamos un álbum, o sea grabamos un álbum, pues como que tiene muy buen sonido, resume como todo lo que buscábamos sonoramente con la banda, hacer como un poco de fusión, de scam, ritmos latinoamericanos, colombianos, un proyecto muy loco, muy chévere que creo que me permitió tener experiencia en diferentes ámbitos, no solamente desde lo creativo sino incluso desde lo administrativo también. Siempre es importante tener en mente honorarios de los artistas, contratos, pero pues sí llegó un punto en donde como que personalmente me cansé y, pues varios miembros de la banda también me dijeron como no, también yo me siento agotado como para coger ese rol, entonces como que quedó pues por ahora quedó ahí en stand by. Entonces, ya creo que estuve bastante tiempo como en el tema de la gestión cultural y ahorita estoy como en el mood como que me sumo a cualquier proyecto en donde tenga que tocar y ya. Como que ya estoy como en ese en ese punto pues ahora que tengo como mi principal ingreso siendo profe del distrito, entonces como que sí estoy como disponible como para decir venga tenemos, hay una banda, acompáñame como a tocar acá. Ahorita pues me estoy moviendo mucho con un artista que se llama Alejo Cruz, él es un solista pero pues le han salido varios eventos como grandes, como que este año estuvimos tocando el Movistar.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Que chévere, yo vi eso, felicitaciones.

Nicolás:

Gracias Vane. Si, él se ha movido pues bastante, pero digamos lo chévere de él es que no le salen conciertos como tan seguido, pero cuando le sale es el súper concierto, entonces también eso me permite no estar ensayando como no sé, cómo semanalmente. Obviamente ensayamos muy fuerte cuando hay un evento, pero digamos ahorita en estas fechas estoy un poco más relajado, como descansando y bueno eso tiene también como sus ventajas.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, claro, por supuesto y descansar está bien también, sobre todo que ya llevas un proceso largo con la banda, entonces chévere como tomarse un breaker. Qué chévere. No, y felicitaciones, yo sí te vi en lo del Movistar Arena, dije qué orgullo que nota que esté en una experiencia así de verdad que chévere.

Nicolás:

Algo muy loco como que como oportunidades que como que te da el arte y te da la vida, que en un momento en donde como que no los estaba buscando, como que decía yo en algún momento dije como listo ya el arte no va a ser mi principal ingreso. Pero como que en algún momento dije precisamente por eso cada vez que me presenté como que tú sabes que uno de artista tiene como una exigencia como al 200% y no sé, cuando estaba

en la academia en algún punto. Como que uno se estresa, hay momentos donde uno se estresa porque todo salga perfecto, porque todo salga bien, Yo en algún punto dije como que voy a empezar a disfrutar más lo que hago, voy a empezar como a bajarle, dejar de pensar en la técnica perfecta, en que todo salga perfecto, sino que me va a empezar a gozar un poco lo que hago. Y justo como que en ese momento se empiezan a abrir también como ciertas puertas donde obviamente no bajo como en. No es que me relaje, como bajo en exigencia, pero pues digamos que sí decir como venga me voy a disfrutar un montón lo que hago porque pues no lo hago todos los días, lo hago como esporádicamente, entonces pues por lo menos. Sí como gozar lo máximo y es como que claro, en algún momento, en algún punto cuando uno es profe también pues tiene niveles de estrés altos, entonces como que cada vez que tengo que tocar o si cada vez que tengo que salir a un escenario pienso que no es que lo vea como un segundo trabajo, sino también como una oportunidad de relajarme un montón y disfrutarla y compartir la música con las demás personas que realmente es como la finalidad del arte, yo creería que te permite reunir personas, te permite expresar ideas, compartir diferentes sentimientos. Eso es una nota.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, no, absolutamente de acuerdo. ¿Cuáles son para ti esos momentos o esas experiencias que marcaron profundamente tu desarrollo como artista profesional?

Nicolás:

Wow, qué buena pregunta. Creo que son varios. Bueno, creo que incluso desde el colegio. Puedo citar como algunos, algunas experiencias, algunos momentos porque pues yo tuve la fortuna de estudiar en un colegio bastante artístico y pues bastante musical. Yo estudié en el colegio salesiano.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, sí, sí.

Nicolás:

Entonces creo que yo empecé en la música a tocar guitarras de muy pequeño. Yo estaba como en, no sé, cuarto o quinto de primaria.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Súper chiquito. Claro. Sí.

Nicolás:

Y pues como que me engomé mucho con la guitarra en el colegio tuve mi primera banda de roca, pero pues sí era como la banda de colegio que hacíamos cors de rock en español, después empezamos a hacer cosas de Metallica y como que explorando el rock desde esa onda. Sin embargo, como que en décimo y once pude integrar también la banda sinfónica del colegio. Esto me abrió mucho más la mente porque como que uno empieza como sacando todo como de oído, como que uno escucha alguna canción en la radio, como que la imita, pero ya cuando me meto la sinfónica pues ya me enseña a leer partitura como tal. Y pues también empiezo a indagar también en otras sonoridades como en la música clásica y demás. Finalmente como que ya en la universidad, o sea, cuando salí del colegio tenía muy claro que lo que yo quería hacer era estudiar música, me parecía como algo súper mágico.

Tenía dilemas y estudiar como música clásica o músicas populares, músicas populares tradicionales. De Colombia, el mundo pues en la distrital pues me fui por esa línea, tanto músicas tradicionales como también un poco. Un poco jazz, funk, como toda esa onda, pues también un poco más internacional. Pero sí, digamos que hay varias experiencias, o sea, como te decía, desde el colegio. Desde la universidad también logré, pues yo llegué a la universidad como con el tema del rock, el metal o como así. Cuando ya conozco las músicas tradicionales, música andina, músicas del Atlántico, del Pacífico colombiano, como que me cambia también mucho la perspectiva y me abre la mente como hacia otras posibilidades. Y bueno, creo que también. Todos estos estilos musicales entran dentro de un lenguaje que uno va manejando dentro de la música. También habla mucho un lenguaje como el lenguaje como más del rock, el lenguaje más ya cero un lenguaje. También cuando estás trabajando músicas tradicionales pues también entiendes que hay un lenguaje. Y algo curioso es que en todas las músicas populares se improvisa, pero tú tienes que tener claro sobre qué estética vas a improvisar o qué lenguaje vas a improvisar. Entonces eso es. Eso es muy chévere también. Y pues ligándolo como al tema del bilingüismo de las lenguas extranjeras siento que hay como que a través de mi experiencia siento que hay

como una afinidad entre los lenguajes musicales y los lenguajes, las diferentes lenguas extranjeras, siento que hay varias cosas en común entonces creo que también desde ahí, desde ese punto de partida me apasioné también por el estudio de de diferentes idiomas.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Es interesante. Bien chévere. Me hablas de unas experiencias muy bonitas y de hecho me gustaría profundizar un poquito en eso. ¿Tú me podrías mencionar de pronto cuáles fueron como esas influencias artísticas o esas que te influenciaron más o que te hayan marcado más en esa trayectoria profesional? ¿Cuáles fueron?

Nicolás:

Bueno, así como. Influencias artísticas. Fuertes pues digamos como que desde los mismos profes que tenemos en la academia, digamos que tuve la fortuna de conocer grandes personas, grandes maestros. Digamos ahí en el bajo recuerdo mi profe Ricardo Barrera que es muy, muy teso, profe Fabián Carvajal también que ya no sigue en la universidad, migró como hacia Canadá tengo entendido. Y las mismas personas, como los mismos estudiantes, compañeros que yo tengo que empezaron también como a trabajar, o sea empezaron conmigo a estudiar música y ahorita ellos andan tocando alrededor del mundo también a mí me motivó un poco. Hay varios amigos como trabajando ahorita en cruceros, ¿Sabes qué va?

ATR (Artist-teacher-researcher)

¿En cruceros?. Qué nota

Nicolás:

Sí, eso fue chévere porque como que a veces me encuentro con ellos, ellos también trabajan como por contratos como a término fijo, o sea a veces contratos de dos, tres meses y ellos vuelven y algunos vuelven para esta época y armamos, no sé, como que nos encontramos en un evento X. Digamos que ahorita en diciembre, bueno hay un montón de eventos, orquestas y eso y como que más usted que ha hecho? No sé qué y me cuenta cómo la experiencia y obviamente pues para esos trabajos te piden nivel de inglés.

Obviamente, entonces, como que muchos dicen cómo listo me puse como a estudiar un montón lectura musical y eso porque sé que eso es lo que más piden para este trabajo, pero me tocó ponerme a estudiar inglés. Ha sido chévere como para ellos interactuar con personas de diferentes partes del mundo, pero igual el idioma que se utiliza es en inglés, o sea pues personas de Europa, de Asia, de India, pero digamos que se hacen entender por medio del inglés básicamente. Entonces eso ha sido, ha sido como chévere ese aspecto y ahí veo también la como que la necesidad incluso como artista profesional. Por lo menos aprendas una lengua extranjera, dos lenguas extranjeras pues sería mejor, pero pues digamos que el inglés también veo como a mis compañeros les ha abierto también muchas, muchas puertas. Y bueno en lo personal también el hecho de tener un conocimiento en inglés pues me permitió empezar a trabajar en proyectos como Arte para el Bilingüismo y digamos que ... Eso también es súper importante mencionar que mi formación profesional es como intérprete, no como educador, pero al tener la experiencia de enseñar en Jornada Escolar Complementaria me hizo descubrir una parte en mí que no sabía que yo tenía como que en el servicio social sí estuve enseñando música, niños de primaria y como que fue chévere el tema, pero también yo decía como un reto, o sea yo estoy como dos horas en la tarde enseñándole a estos niños y termino súper agotado. Cómo hacen los profes de este colegio, o sea tenerlos toda la jornada, tienen tanta energía y demás, entonces como que en algún momento en ese momento pensaba como uff, pues, el profe está chévere pero es muy duro, yo decía es muy muy duro. Y ya cuando empecé a trabajar en Jornada Social Complementaria pues primero yo empecé a trabajar con una organización que se llamaba Teatro R como artista formador en música. Y ahí pues tuve una experiencia muy muy bonita, digamos que al comienzo fue muy dura porque ahí tuve un grupo de grado quinto con los temas socioemocionales muy fuertes, conflictos entre ellos muy pesados, como que ningún profesor los aguantaba y como que realmente llegamos a ser como. Yo pienso que eso no fue un proceso de formación musical sino como un proceso de reconciliación musical, ¿Sabes? Como chicos que tenían problemas muy densos. Incluso creo que una experiencia que me marcó para yo decir que quedarme como en el área de la docencia fue que yo tenía la clase con ellos justo después de descanso, pero entonces yo llegaba como en el descanso, es como que tú normalmente llegas unos minutos antes de tu clase, pero con este grupo decidí llegar antes no solamente para buscar materiales sino como para conocerlos un poco más y como para entender un poco su mundo de pequeños conflictos y problemáticas que ellos tenían. ¿Y ahí me marcó mucho una experiencia que yo llegué al colegio,

yo llevaba mi guitarra, normalmente lleva mi guitarra para las clases de música y unos niños del curso como que me saludan hola profe cómo estás? ¿Y me dicen ay profe es que mira que un compañero nuestro el curso está de cumpleaños, no sé si tú le quieras cantar el cumpleaños y yo les listo pues de una cantemos el cumpleaños pero entonces llámenlo a él y llamen a los compañeros de una y los chinos todos bellos súper rápido lo llamaron a él, no sé qué y bueno sacamos la guitarra, le cantamos el cumpleaños y el niño se pone a llorar ahí y yo como que, como que en ese momento como que yo digo por qué estás llorando, o sea hice algo mal? ¿No te gusta cumpleaños? No sé, como que en ese momento yo como que me preocupó un poco y el niño me dice es como profes que a mí nunca me han celebrado cumpleaños. Eso me deja a mí ... como que me toca mucho. El niño me abraza, bueno yo tenía como un dulcecito, leí como el dulce de regalo y creo que a mí esa experiencia me marcó mucho, todavía la recuerdo y como que ahí le empecé a hallar como el valor al de ser profe. El tema es que con este grupo, o sea sin meterte la primera clase todos se metieron debajo de la mesa.

ATR (Artist-teacher-researcher)

¿Por qué el grupo?

Nicolás:

Porque estaban como acostumbrados así, o sea, de hecho yo llegué a ese grupo porque el profe de música que estaba con ellos renunció, como que no me aguantó más este grupo y la clase de empalme, o sea como que tuvimos una clase de empalme como yo para que yo viera qué contenidos estaban viendo, pero literal los chingos no dejaron de hacer la clase, yo recuerdo que como que la mayoría del curso se metieron debajo de las mesas, otros por allá peleando caos ese grupo y buen tal vez unos cuatro o cinco sí atendieron como la clase, pero creo que por eso yo te decía como que en este grupo no puede haber un proceso de formación musical porque no hay unos mínimos, o sea. Entonces yo empecé con ellos como a trabajar un poco acuerdos básicos, valores. Las temáticas de las canciones, también hablaban como hacia la reconciliación y poco a poco los chicos fueron como escuchando, fueron cambiando la disposición y al final de año pues presentamos un coro que de hecho también los profes del colegio quedaron como que es, chicos para cantar una canción juntos. Finalmente la canción que decidimos presentar fue Odio por Amor de Juanes. Entonces fue un proceso bien bonito con ese grupo que te lo juro yo al comienzo cuando yo llegué yo pensé como no, con este grupo no se puede hacer nada. Es tenaz, pero fue un proceso muy bonito como en torno a lo socioemocional y esa fue mi primera experiencia digamos como profe en Jornada Escolar Complementaria. Ahí pues ya después como que la jornada escolar la empezaron a manejar al siguiente año las cajas de compensación, entonces ahí todos los profes de la organización que vamos volando y pues como que ahí hablándonos entre nosotros pues no pues presentémonos a la caja de compensación. Estaban buscando artistas formadores. Pues pasemos ahí. Como los papeles, la hoja de vida a ver qué sale. Entonces la verdad yo llegué a presentarme en Artes Musicales, me dijeron como que ya tenían las plazas completas pero estaba buscando de arte para mi invierno, como que vieron mi perfil y me lo propusieron, es como que al comienzo lo mismo como que tú no dudas, o sea como que mi área fuerte es la música, ya cuando me dicen AT para el bilingüismo, o sea como que creo que lo podría hacer pero ajá, como que tiene que haber como una capacitación. Porque no sé cómo abordarlo. Y fue así también como poco a poco fui aprendiendo a fortalecer la lengua extranjera dentro de la enseñanza de las artes. Un proceso nuevo para mí empezó como en el 2019. También fue muy chévere realmente. Algo que recuerdo de cuando empecé a ser profe de Arte para el Bilingüismo también muchos grupos que los mismos profes del colegio desde los colegios no les tenían fe, como no pues profe estos son los chicos de este grupo es de primero a tercero pero son como de los papás que quieren dejarlos más en el colegio porque es que los papás trabajan, casi no están pendientes de ellos, entonces sí, normalmente los grupos muchas veces son chicos que son así terremóticos por así decirlo, pero curiosamente los procesos se daban, o sea los procesos se podían evidenciar. Y lo mismo como que muchas veces no logramos hacer como socializaciones finales porque muchas veces el mismo colegio no las tenía contempladas, como que uno sí las tenía en mente pero a veces los espacios institucionales no daban pero se hacían como muestras pequeñitas a veces como con el docente enlace, los coordinadores. A veces entre los mismos grupos nuestros. Pero lo chévere de ver como los mismos docentes de la institución como pero ustedes cómo lograron hacer eso con los niños, o sea como que estos niños ya entienden bastantes palabras en inglés, entiende bastante vocabulario y se ve que disfrutaban la clase, como que ellos mismos decían es que entre semana no nos pasa eso con ellos. Entonces, digamos ahí tú te das cuenta que la metodología funciona y la articulación de diferentes campos del conocimiento funciona porque a veces, digamos que a veces los chicos en las clases sienten de pronto la gramática del inglés como muy fuera de su contexto cotidiano, pero cuando se los presentas en modo de un juego, de una canción, de un proyecto artístico, como que le hallan más sentido y al estar usándolo de una manera más frecuente y hacer como casi una necesidad, pues lo van apropiando mucho más

fácil, como de una manera mucho más natural. Entonces creo que esa es también el valor agregado que tiene la enseñanza del inglés a través de las artes.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, sí, absolutamente de acuerdo. Creo que has hablado de un montón de cosas muy interesantes, yo quisiera como poder darte o más bien como proponerte muchas preguntas, pero voy a tratar de mantener el orden para no desorientarme porque acabas de hablar de cosas que son muy importantes para esta investigación, entonces voy a ir como abordando las lentamente. Por ejemplo ahorita yo te preguntaba sobre esos referentes o esas influencias artísticas y mencionabas mucho a tus compañeros, hablabas mucho como de las personas cercanas, tus maestros, tus compañeros, ¿Porqué no mencionaste de pronto artistas o bandas musicales o incluso músicos que sean reconocidos?

Nicolás:

Bueno, buena pregunta, o sea, sí, obviamente tengo muchas influencias artísticas, pero como que creo que en mi contexto cercano fueron los que me motivaron, como por ejemplo lo que te decía, estos amigos que ahorita están trabajando en cruceros que me decían pásenos que la entrevistas en inglés, no sé qué, entonces como que desde ahí yo generé conciencia, como que oiga si el inglés es importante vida, cosas que a uno le dice los profesores de colegio como que venga es importante que aprenda inglés y entonces uno como que en el colegio cogía y lo estudiaba pero como por temporadas, como que me picó la temporada estudiar inglés, después ya le cogí pereza, pero entonces al ver una persona cercana, una persona que estudió contigo y decir no pues ahorita estoy tocando en un crucero, estoy viajando por el mundo, o sea igual es duro porque tengo que tocar todos los días pero. Como decir como estoy haciendo checklist de países que me faltan por conocer entonces yo digo como bacanísimo eso y a veces uno al ver como esas experiencias cercanas es que uno le da ya la razón de razón los flujos del colegio le decían a uno que estudie inglés, que no sé qué, que le abre puertas y uno ya como que es consciente que sí, entonces ahí como que uno dice voy a estudiar inglés pero en serio, o sea como que voy a poner la tarea. Como que son personas como cercanas que te inspiran y que a veces esas realidades que tú veías muy lejanas porque uno cuando entra a estudiar una carrera no tiene un montón de sueños, de aspiraciones pero a veces uno las ve a veces como lejanas ¿No? ¿Y ya cuando uno ve venga este man logró hacer esto, ha hecho esto, esto, pues uno dice como interesante qué se puede hacer? Se pueden abrir puertas y uno pues analiza como que de qué manera uno también las podía abrirse. Digamos que obviamente a mí el inglés me llevó por otro lado, como por el lado de la educación que igual ahorita me parece genial también me encanta el tema. Pero sí, por eso mencionaba como compañeros pero no, igual si referentes artísticos hay un montón, o sea como que lo que yo te decía en el colegio uno empezaba como con las bandas a imitar rock en español, a imitar Metallica, Nirvana, como las influencias como del mainstream de los compañeros del colegio, pero algo así que a mí me abrió la cabeza así total, una banda de metal progresivo de Estados Unidos, Dream. Ellos me volaron la cabeza y creo que todavía sigo aprendiendo cosas de ellos. Como que ahí sí los ritmos que ellos meten, las escalas que ellos meten y hay un álbum que me encanta de ellos que es Metrópolis parte 2, que la estructura del álbum es la estructura de una obra de teatro, entonces lo chévere es tener como el cuad físico porque no está como track 1, track 2, sino escena 1, primera escena, segunda escena, entonces. Es como una obra de teatro sonora, como que la primera cena es como un man que va una terapia de hipnosis y claro en la cuenta regresiva se acaba la cuenta regresiva y arranca la primera canción y es una historia, una locura, creo que esa banda me abrió mucho la mente y ya pues después sí pues no sé habita bandas también como hablando ya de la música tradicional colombiana que han hecho fusión como Grupo Bahía que hace mucha fusión con todo el tema del Pacífico en su momento, bueno el mismo Chokip Town, el mismo. Herencia de Timbiquí. Sé en la parte ya de las músicas del Atlántico. La misma Toto, bueno un montón de bandas de música colombiana y bueno música latinoamericana también. Muy tesas, muy, muy tesas. Pero sí, o sea referente sí tengo pero como que mencioné a mis compañeros por lo que eran como el contexto más cercano ¿No?

ATR (Artist-teacher-researcher)

Fabuloso. Es que eso es bien interesante porque. Habla muy particularmente de cómo nosotros los artistas entretejemos sentido con nuestras comunidades cercanas y creo que eso es algo muy, muy valioso que me

parecía muy lindo profundizar, entender sobre todo el por qué los primaste sobre las referencias artísticas que es muy común que uno, bueno los artistas nos preguntan muy frecuentemente Ben, ¿Cuáles son tus influencias artísticas? Y uno tiene que hablar de gente importante o de artistas de renombre, pero mira que realmente no es lo que nos mueve, lo que nos mueve son como nuestras comunidades cercanas y eso es lo que me parece, pues interesante detallar. Tú ya hablaste ahorita un poco sobre cómo había empezado esta historia del profe profesor de inglés, pero me gustaría que detallarás más puntualmente en ese aspecto cómo empezó para ti esa historia del profesor de artes que enseña inglés o el artista que enseña inglés, más bien.

Nicolás:

Bueno sí, esta parte es un poco chistosa porque como te decía yo venía siendo profe de música en jornada escolar complementaria y literal ya cuando me presentó pues presentó mi hoja en colsubsidio como que me hacen la entrevista, siento que me fue bien que te dice bueno nosotros te llamamos, uno queda como unos días, pero qué pasaría con eso? Y claro cuando recibo la llamada me dicen eso, me dicen como la verdad en música ya tenemos todas las vacantes, sin embargo tu hoja es muy interesante, nos gustaría saber si quisieras contribuir al proyecto Arte para el Bilingüismo. Entonces realmente yo siento que lo acepté por el reto, pero también lo acepté porque lleva varios meses sin contrato. Como que uno ya lo piensa, sí uno dice pues es un reto, como qué será que sí tengo el perfil. Pues ellos dicen que sí, pero como que muchas veces tú no estás seguro de eso. Y por otra parte ya decía ya voy como varios meses sin contrato, pues es como la oportunidad que está laboral y como que yo dije bueno tomémosla pero un poco también como esa necesidad y esa inestabilidad de los contratos. La cual pues tenemos que afrontar la mayoría de artistas. Entonces bueno ahí cuando acepté el reto. Me di cuenta pues que ya había como unas planeaciones, cierto? Como analizando un montón de cosas como una metodología sugerida digamos que finalmente recuerdo que la primera capacitación no fue como tal la cual esperaba, fue como te enviamos como este material al correo, léelo y pues ya empieza mañana fue como algo así en mi caso. Entonces fue como changos, esperaba que la capacitación fuera un poco más cuidadosa por ese lado. Pero sí, o sea como que por otra parte uno dice bueno pues confían mucho en uno. Me dieron la confianza entonces pues obviamente ya uno llega con una experiencia como de manejo de grupo demás ya llegaba con otra perspectiva como que le decía a los chicos no es que vamos a aprender música, o sea, si vamos a aprender canciones. Obviamente este proyecto priorizaba como los grupos de primaria que son como es una bonita porque a pesar de que tienen mucha, mucha energía están muy abiertos a nuevos contenidos, entonces si vamos a aprender una canción los chicos lo hacen, si vamos a dibujar lo hacen, si vamos a hacer una coreografía lo hacen, o sea como que ellos no tienen problema y es más como que siento que con primaria uno entre más actividades tenga mejor porque como que los chicos se les va drenando esa energía que tienen total. Y ya no sé, después de hacer una coreografía rompehielo ya como que se les baja la energía y están más dispuestos como a entender como cositas de estructuras gramaticales, por ejemplo, que siempre son necesarias a pesar de que no era el enfoque del programa, pero las básicas como para que empiecen a emplear el vocabulario no como palabra suelta sino como a crear sus primeras estructuras en inglés. Entonces creo que de esa manera empieza obviamente sí como con lineamientos que tiene programa. Hacia el fortalecimiento de las diferentes habilidades del inglés. Los lineamientos también que es de forma práctica, siento que eran metodologías activas. No con un enfoque como hacia la gramática sino como hacia el enfoque del uso contextual del idioma. Entonces desde ahí empecé como abordarlo un poco también como de prueba y error ¿No? Porque digamos como que están, si hay unas actividades sugeridas ahí pero ya uno conociendo al grupo dice como esta actividad está muy buena para este grupo pero conociendo a los chicos creo que con esto se van a aburrir. Entonces fue muy el tema al comienzo de prueba y error mirar a ver qué funciona, qué me funciona mejor, que no me funciona tanto y verlo también a la luz de los objetivos del programa o los objetivos también que yo quiero alcanzar Entonces sí fue un poco muy intuitivo el trabajo al comienzo pero pues de esa manera llegué como a la enseñanza del inglés a través de las artes.

ATR (Artist-teacher-researcher)

¿Y tú cómo describirías esa experiencia? ¿Esa experiencia de enseñar inglés siendo artista.

Nicolás:

Fue bastante divertida, Fue una experiencia bien chévere porque como que yo mismo pasé por academias de idiomas, en donde lo más importante era como la gramática, la memorización de vocabulario incluso desde el colegio también las clases de inglés en los colegios normalmente son así como que aprende textos, tiempos gramaticales, listas de palabras. Y como que en algún momento yo me sentía aprendiendo inglés como que no

“esta vaina es como muy difícil”. Como que también en algún momento uno piensa como que para que yo pueda hablar inglés tengo que primero aprenderme un montón de teoría y cuando llego como al tema de Arte para el bilingüismo me doy cuenta como que venga pero es que no es así, yo no me sé toda la teoría pero me puedo aprender una letra en inglés y cuando me aprendo la letra en inglés entiendo todas las palabras, todo lo que hice sin necesidad de aprenderme toda la teoría, sino que como que tú intuyes entonces como que en algún momento pensé venga porque no hay más profes que enseñen así? Yo mismo me di cuenta como que esta metodología de enseñar el inglés a través de las artes es genial. Es muy bacana como que incluso hay un dicho que hice por ahí que como popular que el que enseña aprende dos veces algo así. Yo sentí que avancé mucho más como que también en mi fluidez conversacional en inglés en las clases de Arte para el bilingüismo porque como que el arte y la lúdica te bajan como todo ese estrés que te han enseñado que para hablar tienes que hablar perfecto. O como con un acento. Con un montón de cosas ahí formales de por medio y que entre más estudio la segunda lengua me doy cuenta que eso no es así porque el inglés es la lengua más hablada en el mundo pero es hablada en su mayoría por personas que la tienen como lengua extranjera, no como lengua materna, entonces hay un montón de acentos, hay un montón de digamos, pues sí, obviamente la gente va a hablarla con errores gramaticales. La pronunciación es muy diferente de un país a otro, entonces ese modelo que a uno le enseñan en las academias de idiomas no es el modelo en la vida real también en el mundo contextual de habla inglesa, por así decirlo.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Nico, y tú de pronto ya como a nivel institucional, o sea, en estos centros educativos en los que has habitado, ¿Tú has enfrentado quizás tensiones, de pronto resistencias o conflictos al intentar integrar estas dos áreas, lo artístico y la enseñanza del inglés en esos contextos institucionales?

Nicolás:

Pues seguramente sí, empezando que sí, en algunos contextos recuerdo que los profes de jornada escolar complementaria a veces no eran muy buenos, muy bien vistos por los profes de planta, pero creo que era como en todas las áreas, o sea, siento que este programa de jornada escolar complementaria tuvo en un momento mucha resistencia de los profes de planta porque en algún momento, pues se hablaba que para qué contratar profes externos a la institución cuando ellos lo podían hacer tal vez como a través de horas extra tal vez. Bueno, pero digamos que el valor también está como en oxigenar un poco también al profe y al estudiante. ¿También había otros, por ejemplo yo recuerdo que en el primer grupo que yo te contaba que era de música, yo sentía que la profe literal ponía una cara de emoción cuando yo llegaba porque pues, o sea, los chicos eran terribles. La profe toda la jornada con ellos y siento que cuando yo llegaba era como ay profe cómo estás? Ahí te los dejo profe. Profe, la bendición, chao. Como que claro, uno entiende como que ahí también los profes de planta tienen un nivel de estrés y hay algunos que tienen grupos complejos y lo ven como oiga, chévere que por lo menos un profe esté dos horas con los niños. Pues es como un respiro, ¿No? Pero habían otros que lo veían, no sé, como competencia, como que cuando hacíamos empalme es como ay mira, te presento el director de curso, tú vas a estar con este grupo. ¿Y claro, como frente al docente lacio, al coordinador, pues súper amables y después como empezar profe, y usted cuánto le pagan? No sé qué. Y a veces como yo pensé que ustedes pagaban más, no sé qué. Pero bueno, algún día. Como que sí, algunos profes tenían como esa resistencia pero era como a la modalidad de jornadas complementaria como tal. Siento en cambio que lo que te decía al final cuando el director de curso, el docente enlace, iban a ver los procesos como que ya al final como a ver qué aprendieron. ¿Sí que oiga, pero usted cómo hizo para enseñarles todo eso? Entonces creo que sí, creo que más bien como una resistencia a integrar las dos disciplinas. Siento que la mayoría de veces había sido una sorpresa muy positiva. Pero qué chévere que los niños ya tengan conversaciones así sea pequeñas en inglés que yo a veces le decía bueno saludan al profe, no? ¿Hello, how are you? Y los chinos respondían ya I good and yu, no sé, el profe queda como esto nunca lo logré hacer. Sí, era como algo bastante grato por ese lado.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Súper interesante, súper, súper interesante. ¿Tú qué estrategias ya como en el campo disciplinar, o sea en el campo del aula, tú qué estrategias, qué metodologías o qué recursos incluso creaste o adaptaste para integrar el arte para enseñar el inglés?

Nicolás:

OK, super. Como te decía, los recursos que yo utilizaba al comienzo eran muy intuitivos y a medida que fui estudiando un poco acerca de las metodologías de la enseñanza de inglés, incluso metodologías pedagógicas, las he logrado encasillar, las he logrado como nombrar, incluso etiquetar por así decirlo, un poco. Entonces a mí me parece mucho. Hay una metodología que se llama como de “acción y reacción”, como que los chicos van, van aprendiéndose un vocabulario como de instrucciones en inglés. Entonces que he visto que para clases de arte, incluso clases de educación física, pues todo lo que implica reconocimiento del cuerpo, tú empiezas a decir este vocabulario en inglés y vas viendo la respuesta del chico en cuanto a la apropiación de este vocabulario. Obviamente todo dentro de un marco de lo que es la lúdica, el juego, pero pues digamos que el arte se presta para empezar con ejercicios de respiración, de calentamiento de estiramiento. Entonces como si tipo breathing exercise, stretching exercise o warm ups entonces como todo ese tipo que son vocabularios que involucran el movimiento corporal. Entonces como que no sé, la primera clase la hicimos en español, el calentamiento que ellos conocen, hacer los estiramientos. Vamos a saltar haciendo como tijereta vamos. Bueno, diferentes, pero entonces ya la segunda clase la hacemos en español y en inglés, ya más adelante ya lo hacemos más en inglés que en español y más adelante ya todo en inglés. Entonces esto se puede volver como un juego donde uno haciendo como el calentamiento con ellos, pero ya después ya les va dando acciones solamente auditivas. OK, jump. ¿Ay, que era jump? ¿Los chicos era oye, que era jump? ¿Qué significa? Y el otro “ay, saltar, profe”. Entonces ya como que ellos mismos también se van corrigiendo, ellos mismos lo van haciendo y digamos que todo este vocabulario. No se queda como en un vocabulario más que ellos escriben en el cuaderno y ya es un vocabulario que lo entienden. Tal vez en algún momento si hacemos la lista de las palabras o de los comandos. En el cuaderno, pero también ese reconocimiento auditivo. Entonces ya todo el calentamiento en inglés implica que los chicos terminan reconociendo auditivamente un montón de comandos, un montón de vocabularios, normalmente casi todas las partes del cuerpo. Entonces digamos que solamente con hacer eso cada clase, digamos que es súper importante que eso se vuelva parte de la rutina, ya los chicos salen con un montón de vocabulario y que es algo que no se les olvida porque tras de que lo repetimos cada clase y ellos ya lo hacen parte de su rutina, pues lo están relacionando con un movimiento. Entonces ahí ya hay un aprendizaje significativo. Entonces creo que casi todos los grupos salían con vocabulario bastante extenso, con partes del cuerpo e instrucciones en inglés. Eso es, digamos que eso ya es una ventaja lingüística.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Claro, claro, absolutamente. Y tú crees que de pronto hay. Alguna de estas estrategias que has aplicado de pronto en la enseñanza del inglés a través de las artes ha sido. Significativa en términos tanto de arte como de inglés o mejor dicho voy a reelaborar la pregunta para que sea como más precisa. ¿Consideras que en alguna de estas metodologías o didácticas que has implementado has logrado articular el arte y el inglés de forma significativa?

Nicolás:

Sí, digamos que ahorita como te he dicho, como estudia un poquito más el tema, la metodología, claro, Content Language Integrated Learning. Esa me ha permitido ver como avances en ambas disciplinas. Lo que te decía, tal vez como que esa la venía usando como que desde tiempo atrás, pero hasta que empecé a investigarla como más de cerca, como que uno también no solamente se da cuenta que uno la venía usando sino que uno la perfecciona entonces como que la idea es no perder de vista el fortalecimiento del inglés pero sí darle protagonismo pues a tu área que son las artes entonces obviamente también hay un vocabulario muy importante por ejemplo si vamos a dibujar entonces también se vuelve rutinario en la clase de dibujo, pues palabras como *pencil, eraser, paper, sheet*, un vocabulario así que se repite todas las clases entonces ya los chicos también se van aprendiendo estas palabras y las van naturalizando y, pues el hecho de dar como todas las instrucciones en inglés de los dibujos o ejercicios con el lápiz iniciales antes de dibujar. Y al final como... Que he empezado digamos eso lo he hecho más recientemente con los chicos de bachillerato porque pues ellos, ellos no son como de hacer tantas actividades en una clase con adolescentes, lo cuento como que ellos hay que jugar mucho con la motivación, cuáles son sus gustos, sus intereses, negociar muchas cosas pero incluso dentro de todo lo que hemos negociado ahorita en el colegio es como que las sustentaciones de sus obras tienen que ser también en inglés. Obviamente a comienzo de año ellos como que me decían no profe pero es que eso es muy difícil o no profe pero es que no estamos en clase de inglés cómo así estamos en clase de arte pero verlos a final de año como bueno, o sea con tu, o sea obviamente yo también se los ponía como que sustentar en inglés es algo muy sencillo, yo les decía les voy a hacer una pregunta en inglés es como what do you see in the painting? ¿Qué ves en la pintura? Y con el vocabulario que tú ya te sepas, porque no sé, tú ya estás en octavo, en noveno, has visto

tantos años de clases de inglés, de gramática, pues tú me vas a decir qué ves en tu pintura, en tu creación. Entonces claro, los chinos habían algunos que me decían espera profe lo tengo que escribir en el cuaderno y te lo leo en voz alta y yo de una genial el ejercicio y habían otros que me decían profe pero es que no sé, como que hay algunas palabras que me gustaría buscarlas como acá en el traductor y le decía no pues no te enredes con el bocado que tú sepas, en serio y decían bueno pues si es así pues yo te la sustento de una profe, o sea con lo que yo sepa va a ser algo muy básico, pero pues para mí digamos que algo que yo valoro es como que ellos lo intenten estando en octavo, en noveno, que a veces les da como tanta pena pararse, hablar cualquier si sea en español, digamos que un chino me diga bueno si es con el vocabulario pues yo prefiero hacerlo de una vez y salgo de eso, o sea, así tenga errores, entonces yo le digo bueno, de una genial. Y sí, habían chicos con un vocabulario muy muy básico, pero me decían lo que ellos ven en su pintura. Claro, hay uno de perfiles, los que escriben en el cuaderno, pues sí, como que lo preparan, buscaron nuevas palabras, algunos describieron incluso como el proceso creativo que también digo pues genial, o sea como que también les ha despertado esa curiosidad. Pero creo que sí, cuando uno es consciente de la metodología si logra más cosas la verdad, o sea, no digo que cuando lo hacía últimamente no veía avance en ambas disciplinas, sí se ve, pero creo que ahorita que conozco la metodología soy más consciente incluso de evaluar mi propio proceso también como docente, como que mi objetivo era esto, fortalecer tanto las artes como el inglés, qué tanto lo logré, que me faltó, entonces, pero digamos si se ve como el resultado.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Genial, me encanta esto como el sistema de autoevaluación, creo que eso es algo súper importante. Para cualquier profesor en general y me parece muy chévere la forma en la que lo has integrado. Hablando de eso, ¿Tu sientes que en algún momento has pasado o te has sentido frustrado trabajando como profesor de inglés?

Nicolás:

Sí. Lo sentí, incluso este año, lo sentí este año, o sea que como que uno a veces piensa que entre más experiencia pues uno ya lo hace más fácil. Pero bueno, aquí como una confesión de lo que, de cosas que pasan en el colegio es que bueno, como el colegio es bilingüe, ya nos pidieron a todos los profes cómo sacar certificados de proficiencia en segunda lengua, pues yo muy juiciosamente presenté mi examen internacional, saqué mi certificado, pero pues hay

muchos profes que no lo han hecho, pues bueno, cada persona tiene sus prioridades, sus dificultades también en eso no juzgo, pero si hay muchas personas que lo hacen porque les da pereza también y uno entiende que es un gasto también importante que digamos. La Secretaría de Educación tampoco, o sea, si tú tienes una especialización, una maestría, te paga un diferencial por eso, pero si sabes una lengua extranjera no te paga. Entonces muchas veces el profe o pues digamos que los compañeros ven eso, o sea, listo, voy a pagar un curso de inglés, voy a pagar un examen que me certifique, entonces como que todo se va sumando, pero pues esa plata no va a retornar. ¿Digamos que a mí me gusta mucho estudiar y solo por el hecho de estudiar a mí me parece como genial hacerlo así, no? Pues digamos, no retorne como ese dinero, pero pues no todo el mundo lo ve así, ¿No? Entonces claro. Justo a comienzo de año cuando yo empecé a hacer como las clases integrando el inglés y las artes. Pues los mismos chicos le dicen a uno. Ellos son lo más honesto que hay en la vida, es como un profe, pero es que tú eres el único profe que no da inglés y que nos habla en inglés, de resto todos los profes en las clases en español como aún no me digas porque eso no debería pasar. Eso no debería pasar pues porque el compromiso al quedar en un colegio bilingüe pues es que tú vas a empezar a, o sea, obviamente como el colegio hasta ahora está empezando no vamos a dar todas las clases en inglés o toda la clase, digamos, si es una clase dos horas, dos horas y media, pues no, los chinos no te van a entender. Pero sí como que dentro de los acuerdos debería estar que por lo menos los 10 primeros minutos de la clase sean inglés, o sea, como lo que es el calentamiento, por ejemplo en mi caso. No sé la clase de matemáticas, por lo menos el saludo, pero lo que me van a entender los chicos es que no estaba pasando eso en las otras clases. Entonces claro, uno queda al comienzo como que no es el profe es la canción. Como que uno es el profe exigente, como que... Entonces al comienzo sí sentí mucha resistencia por parte de los chicos y más pues que es la plena adolescencia, es como que al comienzo eran como no profe, por favor, no es que muy difícil, muy cerrados al tema, pero bueno, pues de tanto insistir ya los chicos acostumbrando y pues uno va viendo resultados también ya al final, pero al comienzo fue bastante duro eso, bastante duro porque uno, sí uno se siente como remando contra la corriente super fuerte.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, claro. No, totalmente. Y de hecho ¿Tú sientes quizás que trabajar como, o sea, poniéndonos del otro lado, ¿Tú sientes que trabajar como artista, profesor de inglés tiene algún impacto en tus estudiantes? ¿Como por qué podría tener un impacto?

Nicolás:

Sí, yo creo que sí, yo creo que sí tiene bastante impacto porque es como abordar la disciplina de la lengua extranjera desde otra perspectiva totalmente diferente. ¿Siento que también por la naturaleza de las clases de inglés, por los contenidos de los DBA. Y por la naturaleza de los grupos que por ejemplo en mi colegio son salones de 40. Entonces básicamente en la clase de inglés yo veo que los chicos trabajan más que todo lo que es *writing and reading*, en eso los chinos ya manejan varios tiempos verbales incluso, o sea yo soy de los que prefiero como la parte práctica, la verdad si tú me haces una pregunta gramatical, o sea como que qué tiempo verbal está esto? La verdad a mí me corchas pero los chicos, hay grupos digamos que en el colegio los dividen por grupos, grupos de nivel como básico, intermedio y avanzado y los chicos de avanzado sí te dicen no profe y aprendimos tal tiempo verbal no sé qué y como ah bueno y me pongo a hablar con ellos en inglés y acomoda el profe, no te entiendo entonces queda como entonces claro, pero es por lo mismo, los profes van muy con los DBA, van muy como que vamos a hacer esto de producción escrita, vamos a hacer esta actividad de comprensión lectora pero realmente no, la clase muchas veces no se presta para interacciones en *speaking*. Entonces eso hace mucha falta, bastante falta y creo que con las artes sí se presta para esas habilidades que los chicos pues les está faltando. Entonces creo que ahí creo que es un muy buen complemento la verdad. Lo que te decía es sustentar la obra en inglés, o sea, ustedes como que en tiempos normales el vocabulario, yo estoy seguro que hasta saben más que yo, pero como, o sea, de qué manera usted se va a parar ahí a explicar su obra en inglés, o sea como en sustentar entonces en eso, claro, en eso los chinos del colegio en lo personal pues lo que he visto es que eso sí les cuesta muchísimo, muchísimo porque muchas veces. No tienen manera de desarrollarlo y por otra parte. Yo también empecé a dar refuerzos del programa de aprobar es un programa que se hace para los chicos que tienen dificultades en ciertas materias que es en la tarde. Entonces yo estuve en el tercer periodo haciendo el refuerzo en inglés y no me daba cuenta exactamente de lo mismo. Lo mismo los chicos de pronto ya tienen como un vocabulario, incluso muchos tienen muchas palabras sueltas pero no las logran meter como en una oración. Digamos que si hay un avance en el campo de inglés pero les hace falta la parte práctica entonces como que ejercicios como ver un vídeo en inglés así sea vocabulario básico, les cuesta mucho entender ya entonces entendimos un vídeo como con diálogos súper básicos en inglés, entonces ahora escuchemos una canción en inglés y tratemos de identificar ciertas palabras. Como que una vez la canción identifique como dos palabras, escuchemos la otra vez, tres, cuatro veces y cuando “ay profe, ya estoy entendiendo más”. Como que no, que chévere. Entonces eso se presta, digamos que si las artes se presta para generar otro tipo de interacciones.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Y ya hablando como de hablamos de los impactos hacia los estudiantes, ahora hablemos de los impactos personales. ¿Tú has notado algún impacto por ejemplo en tu producción o en tu práctica artística o en tu vida personal como resultado de esa enseñanza del inglés?

Nicolás:

Wow, buena pregunta. Pues déjame ver, así como. Yo creo que más que todo en la vida como personal. Si da sentido porque obviamente si tú vas a enseñar inglés por medio de las artes pues dice como no, pues tengo que incrementar mi nivel de inglés y. Y las metas que uno se pone, que el examen, que el certificado. Obviamente ahí sí hubo un proceso en donde también dije pues tengo que estudiarlo más a conciencia. Y fue también como más de disfrutarlo más. Sí, también como que con el inglés también he dicho en algún momento dije no voy a estudiar más gramática, o sea ya entiendo cosas. Bueno, en algún momento también de mi vida yo cuando renuncié a subsidio como que me quedo un tiempo sin trabajo y me metí una de estas plataformas de ser profe de español para extranjeros entonces es curioso pero cuando tú fortaleces la lengua materna porque obviamente como que uno a veces habla español y uno tampoco piensa qué tiempo está hablando ni nada de eso, pero para enseñar español a uno le toca tener claro eso y en el trabajo me hacían a veces evaluaciones acerca de la gramática del español. Digamos que era algo que nunca lo entendía, pero al entender cosas de la gramática del español, también entendí más cosas de cómo funciona la gramática en el inglés. Pero ya después de eso dije voy a empezar a estudiar inglés pero sin pensar en gramática, en tiempos verbales, en conjugaciones, sino que

me sale como que tratar de hacerlo un poco más espontáneo para que la conversación sea un poco más fluida. Me puse como en esa tarea justo para el examen, creo que sí he mejorado, creo que me falta mucho más, me falta un montón, pero ahí voy en el proceso. Entonces como que en esa satisfacción personal de estudiar por gusto me ha parecido muy chévere, la verdad en la parte artística. No lo he experimentado tanto. Porque ahorita lo que te digo, nos grupos donde estoy, ah bueno, más o menos digamos ahorita el grupo que más está moviendo es con el solista que te conté, pero él es full como roxito en español. Ahorita digamos que al tiempo estoy entre un proyecto de música rock, pues como decoercitos nosotros a veces tocamos como en vasitos casual, los fines de semana de vez en cuando y pues si es digamos que tenemos tanda de rock en español, pero tenemos tanda también de roxito en inglés, pero entonces sí me ha servido por lo mismo que estudia un poco más a conciencia el inglés. Un poco más consciente de las letras y digamos que en ese grupo yo hago segundas voces. Claro, por por lo menos los coros de las canciones pues soy más consciente de la pronunciación, de ir a cantar, de pronto decirle a la voz principal como que oiga pues cuidado con esa frase que lo está diciendo, o sea en ese aspecto sí nos hemos pulido resto como en a veces cuidar la pronunciación porque no es formado, pero uno a veces ve tributos acá de bandas en inglés y uno como que musicalmente suena muy bien, pero la pronunciación está como rara. En ese aspecto creo que esta banda sí está un poco más. Sí, está como mucho. La pronunciación pues como mucha más, cómo decirlo, como más prolija que. Que otras bandas, o sea como. No es por nada pero sí. No por nada pero sí, sí hemos sido súper cuidadosos con ese tema pues, o sea lo que te digo, falta, falta un montón, pero. Sí, o sea, no es porque a veces se compara con otras, pero no sé, a veces uno a veces como artista se le toca pensar como como empresa y uno para la competencia.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Que yo tengo, ¿Cuál es mi factor diferencial?

Nicolás:

¿Cuál es mi factor diferencial? Y creo que la pronunciación en las letras es algo bien interesante. Y no, y la parte vocal es chévere. Es que creo que yo he escuchado, no sé cuál es tu percepción, pero la parte en general, la parte de los vocalistas de la banda de bandas de rock de Bogotá a mí me parece que es un poco crítica el tema.

ATR (Artist-teacher-researcher)

No, de hecho tengo la misma percepción que tú.

Nicolás:

Total.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, sí, hay hartito en lo que trabajar en ese aspecto.

Nicolás:

Sí, o sea, no es por nada pero hay bandas acá en Bogotá muy buenas, pero siento que en general a los vocalistas les falta resto

ATR (Artist-teacher-researcher)

Hay que aprender inglés.

Nicolás:

Total.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Nico, y ya hablando como de, o más bien como volviendo un poco al sentido de la práctica, ¿Tú qué sentidos o qué valores o qué propósitos le atribuyes hoy a tu práctica docente en inglés?

Nicolás:

¿Qué sentidos y qué propósitos? Bueno, está chévere. Creo que dentro de los sentidos y propósitos que identifico ahorita. Está como poderle dar a mis estudiantes herramientas para la vía. Realmente eso es bastante importante. Que incluso si enseñara solo arte, pues ya yo digo que ya he, cumplido con mi propósito puedo morir en paz. Pero sí, es que yo pienso que las artes te permiten a ti como persona desarrollar lo que es la disciplina, la autonomía, rutinas. No es por ser uno cansón. Se ve mucho como, sobre todo en disciplinas de música y danzas que hay rutinas que sí o sí se tienen que hacer en una clase, digamos un calentamiento. Estiramiento. Bueno, incluso en artes plásticas uno también debería hacerlo porque hay un movimiento repetitivo. Exacto. y pues cuando uno no hace eso, digamos, cuando uno le da pereza hacer eso, pues vienen las lesiones que la tendinitis y todo eso, pues yo también ya pasé por ahí, tengo una lesión por ahí, la mano izquierda. Me toca ahí tener por no respirar, por no calentar. Y es que en la universidad estudia muchas horas, como 6 horas así seguidas creo

ATR (Artist-teacher-researcher)

No, eso es como el colmo, que a un músico le pase eso es el colmo.

Nicolás:

Pero mira que es muy común, es muy, muy común. Así como en los espacios que he compartido con tus músicos en bandas. Sí, o sea, como que es muy común que a veces uno diga cómo que qué pereza hacer el calentamiento, no sé qué y cuando uno va a ver y. Y a uno le sale una lesión así paila, tremendo.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Esa no me la sabía.

Nicolás:

Sí, es muy común. En serio.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Los músicos también sufrimos de tendinitis, vea.

Nicolás:

Total. De hecho en la banda de Coes, la que yo te estaba contando en la anterior guitarrista. Tuvo una tendinitis muy fuerte. Creo que a uno, o sea, en mi experiencia a ti te da una vez tendinitis y ya que te toca toda la vida cuidarte mucho, calentar, no sé qué, a veces ponerte hielo y el literal, como que nosotros nos contratan como para dar dos tandas, como dos tandas de 45 minutos. Hay bares que le piden uno, tres tandas y este man llegó una época que literal entre tanda y tanda le tocaba pedir hielo los bares y quedarse así en la tanda con el hielo en la mano, masaje y hasta la otra tanda si no, no le daba. Yo tuve tendinitis por ejemplo: En la universidad ya preparando el concierto de grado, ¿No? Como si tú dos semanas de concierto de grado y yo no tenía fuerza en esta mano.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Trágame tierra. Qué horror.

Nicolás:

Sí, qué loco. Entonces me tocó ir a fisioterapia, lo mismo, terapia de frío, calor, un montón Y no, desde ahí, desde ese momento fue que dije como parece, me voy a gozar lo que hago, o sea, no dejar de pensar en la técnica, salga todo perfecto, no sé qué. Fue la única manera de que saliera el concierto porque finalmente salió, salió, salió muy chévere, me quedaron muchos recuerdos, me quedó la lesión.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Lo recuerdo todos los días con este dolor de acá.

Nicolás:

Sí, total. Pero lo importante fue que salió adelante, salió adelante y obviamente no fue como perfecto, pero como que con todo y eso yo digo como que un salió antes, salió muy bien.

ATR (Artist-teacher-researcher)

¿Nico, y tú me podrías describir una situación quizás en la que hayas sentido una verdadera, así como una verdadera conexión entre tu práctica artística y la enseñanza o tu labor como docente de inglés? ¿Hay algo que tú hayas dicho? Esto es sin duda una conexión verdadera entre estos dos mundos.

Nicolás:

OK, bueno, yo logré como ver una conexión, pero no fue como una experiencia como tal, sino como en algún momento. Cuando empecé a analizar un poco como mi práctica docente, apensar mucho el por qué lo hago, el cómo lo hago, para qué lo hago. Entonces como que yo en algún momento. En un pensamiento ya muy propio, un poco volado, un poco hippie, yo decía, es que preparar una clase es como preparar un concierto. Sí. Y digamos, a mí me gusta mucho, digamos, en lo personal también me gusta mucho como el jazz. El jazz es un reto que a diferencia de la música clásica, pues todo y acero tiene su partitura, pero el músico de jazz no la lee al pie de la letra, o sea, en música clásica tú sí lees cada nota, si son tres o tres hojas de duras cinco hojas, pues las cinco las tienes que leer tal cual, interpretar tal cual la duración de las notas, incluso la intensidad, ¿No? Esto se toca *forte*, esta otra frase se toca piano, entonces uno ya más suave la intención. En el jazz tú tienes como la melodía principal. Y esa melodía principal tiene, no sé, 16 compases o 32 compases, entonces normalmente se hace la melodía principal dos veces. Normalmente la segunda vez no se toca exactamente igual, sino que en interpretación tú le metes como algo más, como algo diferente, como para dar sorpresa y el resto de la canción se toca la misma armonía de esos 32 compases, por así decirlo, pero sobre esa armonía todos van improvisando. Realmente el reto es no perderse en el esquema armónico y cuando ya, digamos que todos improvisan, digamos uno decide quiénes van a improvisar porque pues obviamente no sé, piensa tú que en todas las canciones va a improvisar el baterista, pues sería como monótono, digamos, como que en algunas canciones improvisaba, en otras improvisa batería, casi todas las canciones improvisan lo que es trompeta, guitarra eléctrica, porque es como lo más, lo más común pues porque al improvisar estos instrumentos no se pierden lo que es la base, la base ritmo, armónica. Entonces como que ese es el reto, como tú puedes improvisar pero sin salirte de ese marco de lo que es la armonía Y cuando ya terminas las improvisaciones vuelves otra vez a la melodía del tema, digamos que esa es la dinámica del jazz. ¿Entonces yo decía, cuando uno prepara una clase uno es así porque uno tiene como el marco o uno divide la clase en un momento como de rompehielo, después va como una actividad fuerte donde los chicos tienen que presentar como o tienen que elaborar como un producto, cierto? ¿Y al final hay como una reflexión, cierto? Que es como que lo que encierra, todo lo que encierra Rompehielo, en donde también los chicos uno vuelve como a retomar el objetivo de la clase les dice chicos, hoy cumplimos el objetivo 100% lo hicimos muy bien o hoy cumplimos el objetivo parcialmente pero como que en esos tres momentos puede pasar lo que sea. Literal, en esos tres momentos no sé, puede haber, puede ser que uno llegue y los chicos estén tristes por una situación que pasó ay que no sé profe, que es que Juanito nos dijo que se iba a ir del colegio porque los papás se van a trastear y hay cinco o seis chicos llorando. Entonces uno bueno, yo había planeado esto pero pues me tocó como abordar un poco el tema de las emociones, a veces nos sentimos de una forma, a veces hay situaciones de la vida. O a veces uno está. Uno está hablando de un tema y un chico ay profe, relacionado a este tema yo he escuchado esta palabra, ¿Está correcto? Si yo digo esta palabra entonces uno ah bueno, ya preparó un vocabulario pero si el chico ha escuchado una palabra, pues ya tú la añades a ese vocabulario porque ves que tienen como un interés. Entonces siento que es como preparar un concierto de jazz, o sea, tú no vas a tocar la partitura tal cual como está pero sí tienes una guía y en esa guía pues tú tienes como los objetivos de clase, tú tienes, tienes en mente que hay como unos momentos. Tú tienes en mente que tienes unos tiempos y yo digo, no sé, si tengo un bloque de dos horas pues el rompehielo puede ser, si es de 15 minutos es perfecto, pero bueno, incluso los chicos los veo muy engomados en la actividad de rompehielo yo puedo durar media hora incluso ahí pero ya si me paso de la media hora ya no alcanzo a hacerla parte de la actividad, o sea como que me parece chévere como pensarlo así porque sé que no tengo como una planeación así como de hierro como no, o sea, tengo que seguir este tema porque si no. Digamos que eso me parece chévere que las artes también lo permiten. Sí, porque en las artes tú tienes como unos lineamientos pero no hay así como un DBA de artes que uno diga no toca ver este y estos temas sino que todos los temas que vemos en artes pues yo los uso como una excusa para un objetivo, una excusa para un vocabulario, no sé, vamos a dibujar animales, es como ay venga ya tengo que hablar en inglés que uno puede hablar animales. Entonces creo que se vuelve como una excusa el contenido de artes también para fortalecer el inglés, entonces creo que esa es como la analogía más hippie que llegaba a ser preparar una clase de inglés y un concierto de jazz.

ATR (Artist-teacher-researcher)

De hecho te adelantaste una de las preguntas que tengo más adelante, pero ya llegamos a esas, de hecho estamos en la parte final, tenemos cuatro preguntas más que es ya sobre esos imaginarios y esas metáforas que hacemos sobre nuestra identidad y de hecho tú ya abordaste una, lo que me parece muy interesante porque te me adelantaste, pero bueno, tú crees o tú consideras Nico tu crees que tienes una única identidad o por el contrario una como artista y una como profesor de inglés?

Nicolás:

Yo creo que..No, yo creo que es muy difícil decir que no tenga una única identidad, o sea, digamos, claro, si tú me pones a analizar yo te digo sí pues mi identidad global o mi entidad general. Sí, están las dos cosas, o sea, porque soy muy consciente que lo que me da digamos una estabilidad laboral y económica es la docencia y lo que me da plus como docente ser un docente bilingüe, porque eso, lo que te decía, si uno es un docente y sabe inglés, pues a uno le da como, o sea, como que uno tiene un diferencial digamos como con respecto a los demás docentes, pero pues obviamente parte de mi entidad también está el seguir siendo músico y es algo que nunca siendo artista que nunca quiero dejar, pero obviamente.

Uno empieza también en la práctica, uno empieza a diferenciar espacios. Entonces no sé, en el colegio como que se viste de una forma. Sobre todo, no sé, que hoy hay entrega de informes académicos con padres, pues uno ahí se va como más elegante que los grados. Incluso como que en el colegio uno viste de cierta forma más en mi colegio que en mi colegio hace mucho frío. Entonces no sé. Y cuando por ejemplo tengo presentación pues mi vestuario cambia mucho, o sea, por eso digo que también es difícil como no separar las identidades que normalmente si estoy tocando con la banda de rock me voy con camiseta negra con un estampado bien loco, gafas oscuras. Me pongo lentes de contacto, o sea, como que también hay. Uno en escena cambia mucho, o sea, pero pues es que el arte te permite también como personificarte. Sí, como si por ejemplo, a pesar de que yo no soy, sí, a pesar de que no soy digamos. Profe de teatro, por decir mi oficina teatro porque ellos sí creo que cambian un montón pero siento que en la banda siento que, o sea, también tengo como una personalidad diferente por así decirlo. Obviamente sí, si es una banda de rock pues me voy a salir así como con la misma pinta que uno tiene como profe. Claro, sí, es bien interesante y es bien curioso cuando uno pertenece a las artes escénicas sobre todo

ATR (Artist-teacher-researcher)

Claro. ¿No? OK, entonces tú crees un poco que conviven en ese caso, o sea que conviven como esas identidades a veces un poco como que fluctúan con bien conviene.

Nicolás:

Pero a veces es necesario separarlas dependiendo de la circunstancia, por así decirlo.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Claro. OK, y entonces cómo conviven estas dos identidades, esa identidad artística y esa identidad de docente mejor dicho, quisiera que me describieras si tú sientes que hay una que predomina o si se alternan o se integran o incluso a veces entran en conflicto.

Nicolás:

OK, no, yo creo que la que predomina es la docente en mi caso, en mi caso porque obviamente cuando era joven. Hace unos años como que yo decía como a mí me vale 5 lo que suba redes sociales, el que me vea, o sea el que esté de acuerdo pues chévere, el que no le parezca pues no pues suerte. Pero desde que soy profe y desde que tengo esa conciencia de profe yo a veces me pongo a pensar eso, o sea como que hay hartos, o sea si hay varios pelados del colegio que me siguen en redes. Entonces pues obviamente es bacano como que uno lo vean también en la parte artística, en los eventos porque como que una vez le escuché como a un profe de la especialización que ser docente no solamente va más allá de enseñar sino que es como compartir tu vida con los estudiantes, entonces me pareció muy chévere esa frase y entonces digamos que no le había problema como que me sigan a pesar de que a veces nos colegios es como no pues mejor no tenerlos en red. Yo a veces soy un poco terco y pues si me quiere seguir igual, o sea uno como... Digamos en mi caso mis perfiles son públicos, o sea ya no puedo hacer nada si me siguen, si no me siguen. Pero sí a veces pienso como qué mensaje les quiero compartir a ellos. A veces yo digo esto está muy chistoso, es un chiste, así sea un chiste pasado, no sé qué o así

sea. O sea no sé, como que antes uno dice pues si subo un madrazo pues no pues suerte, yo también soy un... Pero ahora yo lo pienso dos veces, o sea, en serio yo a veces digo no, ya me siguen chinos, ya, o sea ya pienso, filtro mucho lo que yo comparto por redes, o sea y no, sobre todo como con temas digamos políticos y eso, yo sí soy muy, como que voy publicando lo que pienso en esas. Pero sí con cosas que sean como que yo siento que uno en cierto punto como profe si se vuelve como un modelo para un estudiante. O sea como que realmente muchas veces siento que los chicos normalizan cosas que uno hace así sean buenas o malas, entonces, entonces realmente yo sí a veces filtro y yo me pregunto como qué les quiero compartir a los estudiantes, incluso ya en las redes, digamos en WhatsApp, yo sí trato de evitar tenerlos en WhatsApp. Pasan cosas o porque empiecen a escribir los padres de familia yo tengo como doble sim card y en la sim card institucional pues sí no comparto nada, pero si lo que es Facebook e Instagram sí sé que varios chicos del colegio ya me siguen, entonces ya en serio, yo ya lo pienso, pienso todo lo que publico que les quiero compartir a ellos que sea como positivo para su vida, entonces creo que ahí sí está ganando mucho más.

ATR (Artist-teacher-researcher)

La identidad del profe predomina el profe por sobre las otras. Qué interesante. ¿Tú cómo crees que, cómo crees que ha cambiado o cómo crees que ha evolucionado tu identidad profesional desde que comenzaste a enseñar inglés?

Nicolás:

Bien interesante la pregunta. Creo que ha evolucionado bastante en cuanto a que muchas veces cuando somos docentes disciplinares de arte. Como que. Por decirlo cómo decirlo, como que exaltamos. Exaltamos las disciplinas artísticas. Las endiosamos, las volvemos como algo erudito, siento que, que cuando uno se mete en el cuento soy el profe de música, soy el purista, ustedes están por debajo de mí porque ustedes escuchan reggaeton. Tienen esos odios, ya podrían, no mentiras. Yo siento que cuando era profe disciplinar yo sí ponía la música como algo súper erudito. Pero siento que cuando tú le bajas a tu disciplina para poder enseñar otra en simultáneo, siento que a uno le toca bajarse el ego en ese aspecto, o sea, a uno le toca ser un poco más. Sí, como un poco más humilde porque la idea es que ya esa disciplina, digamos que en mi caso la disciplina fuerte, la música sea como una herramienta para que los chicos logren participar y se sientan integrados como también en lo que es una cultura anglo se vuelve como una herramienta más para la inmersión. Entonces digamos, no sé si son chicos de primaria, bueno, una canción en inglés y así todos están cantando desafinados pero... El objetivo de la clase era que todos cantaran y se divirtieran y se rieran entonces ya claro, el objetivo ya no es que todos estén afinados así súper afinados y hacer el súper coro sino que mi objetivo es que todos participen, que todos la pasen bien, o sea, si para mí todos los chicos la pasan bien, están contentos ya para mí la clase fue casi perfecta. Y si el chico ya después de la clase tengo una interacción como en inglés con el vocabulario de la canción y el chico ya me empieza a responder cosas ya digo pues ya, o sea ya, ¿Que más? Lo demás es avaricia.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Nico, últimas preguntas. Estas son dos preguntas muy chéveres para mí y voy a apelar a todo tu sentido creativo, a todo lo que tú puedas en términos de creatividad, a ese sentir artístico que tienes por dentro. Sí, creo que tú ya algo anticipaste pero quizás tengas otra idea entonces te voy a hacer igual la pregunta Si tu aula fuera una obra de arte de tu autoría, ¿Qué tipo de obra sería y por qué?

Nicolás:

Ah OK, está chévere la pregunta y yo me la tiré, mira.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, pero esa sería entonces tu respuesta, que un aula es una obra de jazz.

Nicolás:

Sí, puede ser incluso como para ponerlo en términos más generales como puede ser un concierto también porque como que a pesar de que el concierto de jazz no está preparado 100% porque es que la idea del jazz es dejar el tiempo para las improvisaciones. Uno como artista. De cualquier género musical uno piensa en por ejemplo, como que vengan pues no dejemos espacios muertos como que entre canción y canción es que eso hace mucho, pasa mucho, hay como esos silencios incómodos. Sí, es verdad, esas risas, o sea, a mí no me gusta como esos

tiempos muertos en un concierto entonces en las clases tampoco me gustan esos espacios muertos como por así decirlo, o sea, obviamente está así un momento como de activación o de rompehielo, momento de desarrollo donde los chicos pues tienen como su espacio para trabajar, o sea, no es que yo esté todo el tiempo hablando pero yo digo bueno, ahí es el espacio, no sé, voy a darles 40 minutos para que hagan su dibujo, para que vean su pintura o lo que sea. Pero siento que tampoco uno puede dejar tiempos muertos, yo lo aprendí eso más como con los chicos de primaria, siento que los de bachillerato son un poco más tranquilos con eso, que a veces ellos tienen días que no quieren hacer nada. O no quieren que les pregunte una nada, sino que profe dice. Y hay otros días que sí están súper abiertos, bueno, son un mundo diferente pero sobre todo primaria, yo siento que los niños de primaria si se quedan como sin una instrucción así sean cinco minutos. Se paran en las pestañas. Lo piensan los niños por allá en el armario No. Sobre todo con primaria siento que uno no puede dejar tiempos muertos, o sea, uno es como ay, ya me empezaron a entregar esta actividad de una vez, la otra. Si, no tienen mucha energía. Creo que lo comparo como con preparar un concierto, como que uno a veces piensa como venga, y entre canción y canción que decimos? Bueno, entre actividad y actividad, o sea, ¿Cómo hago para ligarlas? Como para que se vea como una secuencialidad, no sé, algo así. Y uno en un concierto también es como bueno, pues ¿Como me despido? No sé, uno como artista piensa no pues gracias por venir, en serio, los amamos, síganos en redes. Y uno pues obviamente en la clase es como ya hace como un cierre, vengan chicos, estuvo muy chévere, aprendimos esto. Lo otro, para la próxima clase preparen, no sé, como que recuerdan la actividad que hicimos, pues la vamos a volver a hacer o la vamos a terminar. Sí, como que uno está pensando cómo empieza el concierto, cómo termina. Y para la clase también. Totalmente.

ATR (Artist-teacher-researcher)

OK. Qué bonito. Sí, me encanta. Y bueno, ahí estaría la otra pregunta justamente. Y si tú pudieras crear una metáfora que describa el oficio de ser artista que enseña inglés, ¿Cuál sería esa metáfora?

Nicolás:

Una metáfora. De ser el artista que enseña inglés. Está chévere, no es tan sencillo, ¿No? Pero bueno. Siento que ser el artista que enseña inglés es como...Es como vincular todo el mundo de las emociones porque siento que cuando eres artista tú ya hablas un lenguaje. Y es el lenguaje de las emociones, que realmente. Tú con cualquier disciplina si vas a transmitir un mensaje, pero es un mensaje que no es concreto, es muy abstracto. Porque por ejemplo, no sé, tú haces una obra, una pintura, como que tú no esperas que todas las personas la interpreten igual, sino que la magia del arte es que cada quien la interpreta de cierta forma, de pronto la pintura. No se, le dio nostalgia a una persona, pero a la otra le dio mucha felicidad y uno dice eso es bacanísimo, es un mensaje muy abstracto que cada persona la puede interpretar. Pero cuando estamos enseñando una lengua extranjera, pues si enseñamos un mensaje concreto con una idea súper clara, pues es el objetivo, que se entienda una idea clara, que el estudiante lo comprenda. Pero creo que mi metáfora es como unir estos dos lenguajes de las ideas concretas y el lenguaje, lo abstracto y lo emocional. Entonces creo que más allá de una metáfora es como conectar los dos hemisferios del cerebro así de una manera súper completa.

Entonces creo que ahí está. Ahí se juntan estas dos disciplinas para, digamos, para unir literal estos dos hemisferios, estos dos lenguajes como todo. Lo racional con lo sensible, lo emotivo. Entonces creo que esa es la magia también de enseñar inglés a través del arte.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Perfecto. ¿Nico, la última pregunta es ya para cerrar, si tú quisieras o más bien qué mensaje o qué reflexión te gustaría dejar a otros artistas que enseñan inglés o a quienes transitan entre estos dos mundos, entre el arte y la docencia del inglés?

Nicolás:

Bueno un mensaje es como que disfruten, como que ese recorrido por estos dos mundos que son tan distantes y tan cercanos al mismo tiempo, que transiten, que se gocen ese caminar por estos dos lenguajes, tanto el artístico como el de la lengua extranjera, porque son mundos muy chéveres que uno puede explorar, que uno puede intentar diferentes estrategias, vincular diferentes disciplinas artísticas y pues que de seguro haciéndolo de una manera. Cuidadosa, rigurosa, se van a obtener los resultados que se esperan en ambas disciplinas. Es como. Creo desde mi perspectiva que es como un éxito asegurado en ese alcance de objetivos. Creo que se

prestan muy bien, se complementan muy bien, pues que va a llegar momentos en donde uno se desespera que uno como profe, pues en un colegio sea sector público, privado, pues las directivas están esperando que uno muestre algo, que uno presente algo y uno a veces el estrés es como no, pero todavía no ha salido bien la coreografía, ¿En qué momento muestro lo de inglés? Pero pues digamos como que el mensaje ahí también fuerte es que...Uno cuando analiza y reflexiona el para qué la educación, para qué enseño, por qué enseño esto, pues uno tampoco se puede dejar llevar, es que yo estoy enseñando artes para una presentación final, para que los papás vean una coreografía, o sea como que algo que sí les digo a los compañeros que estén en esto de doble rol es que como que no se dejen afanar por mostrarse, como que muchas veces en el arte uno comete ese error porque es que tengo que mostrar, mostrar cómo mostrar, o sea, ese no va a ser el fin. Digamos que ya hay otros objetivos de el uso de la lengua y si en algún momento pues uno no tiene que mostrar pues no tiene que ser sincero, no se mostró pero se consiguieron estos objetivos porque pues creo que el fin de las artes también no puede reducirse como algo de como tan utilitarista porque muchas veces como que los colegios se respaldan también en nosotros, como que si salió bien las muestras de arte, es un buen colegio. Pero sé que muchos papás lo ven así y sé que muchos colegios se venden así, pero creo que uno no tiene que dejar meterse tampoco esa presión que tiene que mostrar sí o sí, creo que es el mensaje. A veces uno no piensa por qué, por qué el proceso formativo o para qué y creo que eso tiene que ir antes del afán de tener que mostrar algo sí o sí.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Perfecto, listo. Nico, pues muchísimas gracias, de verdad que aprendí un montón de no te imaginas, creo que nunca había tenido la oportunidad de entablar una conversación tan profunda con un músico, entonces te agradezco mucho haber compartido todas tus experiencias conmigo, de verdad es muy grato poder contar contigo en la participación de esta investigación. Te estoy inmensamente agradecida a ti y a Lorena porque ambos son personas muy lindas, muy especiales para mí y sin duda creo que cada uno aporta algo muy significativo esta investigación, entonces te lo agradezco enormemente. Muchas gracias.

Nicolás:

Ay vale Vane. No, pues de mi parte también te agradezco un montón por tenernos en cuenta, en serio, para mí ha sido un placer estar aquí colaborándote con la entrevista. Qué chévere pues tener también este espacio como una manera tan espontánea.

También como contándote como cosas desde mi experiencia, pero pues también es un ejercicio chévere porque como que uno se analiza, se analiza como persona, como docente y pues igualmente para mí es un aprendizaje, un aprendizaje pues todo esto.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Qué bello Nico, muchas gracias.

Appendix 9: Katy's interview transcription

ATR (Artist-teacher-researcher)

Vale. ¿Listo y me escuchas bien? Sí. Listo, dale, súper. Entonces, ¿ya lograste firmar? Como para no molestarte mientras firmas, qué bobada.

Katy:

Sí, estoy en eso, espérame, ya estoy guardando el documento. Y ya.

ATR (Artist-teacher-researcher)

¿Y cómo te fue con la encuesta? Yo ya la revisé. ¿Qué tal te pareció?

Katy:

Muy bien, digamos que siento que fueron preguntas, que son preguntas claves para lo que estás haciendo. Entonces, pues me gustó bastante cómo enfocar hacia esas preguntas específicamente.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Bien, súper. ¿Y tú qué piensas de la investigación? Así como, a grosso modo, ¿qué te parece con lo que has logrado ver hasta el momento? O con lo que sabes, pues.

Katy:

Siento que es una investigación que, digamos, si se hace como, ¿cómo decirlo? Como de manera más amplia, o sea, como que más personas participen, puede llegar incluso a cambiar muchos moldes y mucha estructura en la educación que me gusta. Porque una de las razones por las que pues yo realmente estoy en la educación es porque quiero transformar. Entonces, esta investigación siento que está como muy de la mano, de ese tipo de cuestión. Entonces, sí, eso me gustó.

ATR (Artist-teacher-researcher)

¡Ay, qué bueno, Katy! Me alegra mucho escuchar eso porque parte de esta investigación sí emerge mucho de las preocupaciones que creo convergen con las tuyas, que también me han pasado a mí. Digamos, yo entré a trabajar en la UPN hace ya un par de años. De hecho, esa fue la razón por la que salí de Colsubsidio, porque a mí me ofrecieron el cargo de analista del proyecto de artes para el bilingüismo, pero en ese momento no habían renovado contratos ni nada, y me salió el contrato en la pedagógica, justamente en el departamento de lenguas. Entonces, claro, yo he encontrado un montón de, no sé cómo llamarlo, quizás paradigmas muy particulares dentro de la enseñanza de lenguas que definitivamente como que nos nos limitan a como versiones más transdisciplinarias que enseñan inglés, a pensárselo, a apostar o a hacer cosas distintas, como desde nuestro propio ámbito. Y claro, ahí empecé también a cuestionar algunas de las cosas que pasaban en Colsubsidio, no desde una perspectiva negativa, porque a mí ese proyecto siempre me gustó, me parecía muy bacano, pero claro, me empecé a preguntar muchas cosas desde ese ámbito como más transdisciplinar. Yo hice justamente la maestría en la UPN pensando en seguir como creciendo en Colsubsidio, y mira lo que terminan las vueltas de la vida, que uno termina como en otros lados, pero un poco en la misma línea. Entonces, pues claro, para mí es muy importante entender esto, porque al final no somos pocos. A ver, es difícil el perfil, pero en realidad no somos pocos los que habitamos ese espacio entre las artes y la enseñanza de lenguas, somos un montón de personas. Claro, yo me estoy focalizando específicamente en los que han trabajado en colegios distritales, pero valdría la pena preguntarse los que trabajan en colegios privados, que trabajan en un ámbito un poquito distinto. Y bueno, ya estamos como apostándole un poco a explorar este problema que es como muy común, pero al final nadie habla de eso, no se sabe nada de ese tema, y creo que ahí la apuesta es bien interesante. Entonces, pues muchas gracias Katy por venir hoy, y sobre todo pues brindarme este espacio de tu tiempo para poder hacer esta entrevista, de verdad te lo agradezco enormemente, y espero que con las entrevistas que vamos a hacer, yo no sé si tú conozcas a Lorena, lo que pasa es que ella es la coordinadora de Ciber Literatura.

Katy:

Sí, cuando llegué era la coordinadora pedagógica.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Ah mira, todavía seguía la coordinadora, no, ella es un amor de persona, y ella de hecho, yo también la entrevisté, también voy a entrevistar a ..., con ... no nos hemos podido encontrar, pero la idea es también entrevistarle a él, ya que él también lleva muchísimo tiempo en Artes para el Bilingüismo, y a otra persona que se llama Nicolás, que de pronto también lo conociste, Nicolás Zamora.

Katy:

No, a él no, creo que es que yo llegué a finales del año 2022, y creo que había muchas más personas que yo en este momento no me acuerdo del nombre, porque solamente las vi como dos mesecitos, entonces no, pues quizás sí estaba, pero no, ni idea.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Ni idea, bueno, él es, de hecho él es el esposo de Lorena, pero él también era profe de Artes para el Bilingüismo, y de hecho creo que él fue analista un tiempo, no lo tengo tan claro, porque mejor dicho, yo salí y tú entraste, entonces quién sabe qué habrá pasado en esa época, porque yo también salí para el 2022, por decirlo de alguna manera, entonces, pues qué lástima no haberte conocido, siento que tenemos árticas cosas en común, lástima.

Katy:

Sí, pero bueno, pues las cosas pasan por algo y ya nos estamos conociendo ahorita.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Pues sí, sí, eso es verdad, igual, bueno, un poquito con la entrevista, la idea es indagar sobre tú, sobre tu identidad, básicamente un poco lo que pretende la investigación es entender quiénes somos en realidad, ya que estamos como en esta intersección de saberes que nosotros, pues por lo menos lo que he notado es que nosotros les llamamos transdisciplinar, pero en realidad cada uno con su propia interpretación, y la idea es encontrar justamente esas convergencias, no, lo que nos hace únicos, o pues no lo quiero llamar como únicos y especiales, o diferentes, pero sí efectivamente hay unas características bien particulares en nosotros que siento que aportan significativamente al campo de la enseñanza del inglés, y necesitamos partir de ese cuestionamiento, quiénes somos, para realmente entender qué estamos aportando, entonces un poco de eso se va a tratar la entrevista del día de hoy. Entonces te voy a dar la introducción a la entrevista, y empezamos si te parece bien. Listo, de una. Listo, vale, Cate, entonces, bueno, esta es una entrevista para una investigación en la que se va a indagar sobre ser artista y docente de inglés como lengua extranjera, las siglas en inglés son AFLT, Artistas y EFL English Teachers, esta entrevista pues busca propiciar un diálogo que sea cercano, que sea reflexivo con todos los participantes, en donde se fomente la confianza, un flujo narrativo natural en todos sus relatos, entonces las preguntas que se presentan en esta entrevista se organizan en torno a cuatro ejes principales, la primera sobre tus trayectorias artísticas y formativas, la segunda sobre las experiencias en el campo de la enseñanza del inglés, la tercera son las formas de integrar, de negociar o de confrontar el arte y la enseñanza del idioma dentro de tu práctica profesional, y la última, esas representaciones simbólicas y metafóricas a través de las cuales los participantes, en este caso tú, pues expresas y reinterpretas tu identidad profesional. Listo? Vale, entonces empezamos con esta primera, con ese primer eje, que es, bueno, más bien un primero como una suerte de introducción, entonces pues para los fines de esta investigación, ¿cómo preferirías ser identificada? Ya puedes usar tu nombre o un seudónimo:

Katy:

Katy.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Listo, Katy, perfecto. Cuéntame de ti, ¿quién eres? Podrías presentarte utilizando los elementos, títulos o características que consideres necesarios para que pueda comprender tu perfil profesional como artista que enseña inglés.

Katy:

Bueno, soy mujer, me considero mujer, de 27 años, cachaca, a mucho honor y mucho orgullo, digamos que, bueno, soy mamá, soy mamá joven, eso también creo que es importante, y digamos que he tenido una afinidad por la educación y por las artes desde muy temprana edad, entonces, pues todo eso como que unido, pues ha forjado que en este momento pues me haya dedicado a las artes y a la educación, y pues específicamente también pues a programas enfocados a la enseñanza del inglés a través de las artes. Sí, no sé, no sé qué más decir.

ATR (Artist-teacher-researcher)

No, está bien, justamente se trata de indagar un poquito sobre eso, pero ya lo iremos desentrañando, no te preocupes. Bien, háblame de tu producción artística, ¿qué tipo de arte prácticas y qué temas exploras?

Katy:

Bueno, a mí siempre me ha gustado todo el tema orgánico, es decir, yo trabajo con hojas, trabajo con madera, trabajo con pelo, trabajo con uñas, y es digamos como un interés que viene desde pues obviamente mis experiencias en infancia y adolescencia, específicamente han sido como muy fortalecidas con el cabello, entonces digamos que lo que hago es crear esculturas, esculturas que no son tan esculturas, con el cabello de maneras diversas, ¿no? Como tocando, sí, el material de maneras diversas. Además de eso, me gusta pues el dibujo y la pintura, que creo que es un arte básico en las artes, y ya eso, eso.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Súper Katy, y cuéntame dónde estudiaste, ¿tú eres formada en artes como tal?

Katy:

Sí, yo soy artista plástica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Ah, eres de la Jorge Tadeo Lozano, vea pues. Bien, y cuéntame cuáles han sido esos principales momentos o experiencias que marcaron tu desarrollo como artista profesional.

Katy:

Uy, bueno, se me viene mucho a la mente, creo que efectivamente mi, mi, mi, como que, bueno, cuando estuve en la universidad, bueno, además de que cuando estaba pequeña tenía como esta afinidad con el dibujo, ¿no? En el colegio dibujaba muchísimo, era la que hacía como las carteleras, para las exposiciones de las paredes en los colegios, en el colegio. Digamos que aparte de eso, o sea, cuando ya hice la investigación para entrar a la universidad y, y pues bueno, como enfocarme en las artes, pues específicamente al decidir artes plásticas, creo que me encontré justamente como en un programa que me gustaba muchísimo porque tocaba todas las artes puras, ¿no? Y entonces aprendí, digamos, como el trabajo de la pintura en óleo, pero desde la creación y como el armar todo el lienzo, ¿no? Tener la tela lista, la madera, así como, como procesos que siento que si yo hubiese elegido otra carrera, pues no hubiesen estado ahí. Y eso me pasó pues con todas las artes, con la fotografía, en la parte del performance, sí, como en todo, en la gráfica. Entonces, creo que darne como ese espacio de poder estar cerca, conocer las artes así, pues me permitió como abrirme caminos en mi cerebro mucho más enriquecedores. Y en la, pues a través, digamos, como de los semestres, siempre tuve como esta idea de nunca ser una mujer que hiciera arte para vender, porque, digamos, que no me movía, ¿no? No era como lo que yo te dijera, como, no, qué maravilla hacer arte y ponerle, no sé, ponerlo en una galería, ponerlo, no sé, como que no era mi, sí, no era mi fin último. Entonces, a través de todo esto con los ejercicios que yo iba haciendo, que los profesores lo retan a uno, como todas esas experiencias, fui forjando mucho más que lo que yo quería realmente era enseñar. Entonces, además, pues obviamente yo hago como mis propias obras y todo es como para mí o cuando hago regalos, por ejemplo, pero no es como que yo venda el arte, no sé, como que me siento, sé como que no es lo mío y siento que no está bien. Claramente cuando ya entro como al campo y reconozco que es muy importante que eso se dé, pues ya es como otro lenguaje del que se habla y eso. Pero para mí siento que es mucho más importante poder tener como esa cercanía para, sí, como para enseñar y para transmitir como toda la sensibilidad, todo lo que uno puede generar con el arte en general. Bien, qué interesante lo que me cuentas, de verdad, es muy curioso cómo te relacionas un poco con el arte de una forma que, claro, las apuestas son distintas en términos de que uno está muy acostumbrado que en las academias de formación de arte a uno lo convierten pues en ese sujeto que vende, que vende arte. Sí.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Me parece bien interesante esa postulación que haces. Bien, y entonces pues tú me podrías de pronto mencionar algunas de esas influencias artísticas que más te hayan marcado en tu trayectoria profesional, un poco cómo te han influenciado.

Katy:

Bueno, yo siento que Leonardo da Vinci fue como mi pilar. Cuando yo llegué a estudiar y llegué a la parte de Historia del Arte, pues básicamente yo no sabía nada de artistas, no, yo simplemente pintaba, yo simplemente era, yo simplemente, sí, pero en la Historia del Arte conocí obviamente como una gama muy amplia que seguramente había visto por ahí en algún otro momento porque pues yo en el colegio nunca tuve artes como tal, no, no era una clase. Entonces mi contacto realmente eran los cursos que me podía dar mi mamá en ese momento ya cuando estábamos en YouTube también y ya pues digamos como la universidad que fue como mi, sí, como mi centro de conocimiento de los artistas. Entonces siento que me gustaba mucho siempre como el arte misterioso, no, como el arte diferente, como ese arte que yo te digo es que es raro, no, es como no es de lo normal, es lo tradicional que yo veo como en pinturas, no sé, de la iglesia o de pinturas en unas galerías, ¿sabes? Como que o en los museos. Entonces siento que, por ejemplo, Vicente Van Gogh me gustaba también mucho como que explorar esas imágenes a través como de la mente de una manera como tan abstracta, no, pero también

tan simbólica porque es como, o sea, como que efectivamente él tenía como todos sus sueños y todo, pero igual, o sea, a pesar de las pinceladas y todo lo que daba, estaba ahí la imagen y se podía ver muy claramente. Entonces, bueno, eso, por ejemplo, Dalí también me gustaba muchísimo, como, sí, como todas estas imágenes que tú dices, son raras, son diferentes, me gustan, me siento como afín. Hay uno, pero se me escapa el nombre ahorita y es uno que hacía como en las mismas pinturas, hacía muchos detalles y eran pinturas muy pequeñas y eran esos detalles perfectos que parecían reales, pero eran muy, muy pequeños, ¿no? No, pero no sé si sepas a quién estoy hablando, pero se me olvida el nombre del artista, pero pues fue muy conocido, muy famoso por esas pinturas pequeñas y detalladas que, digamos que eso también para mí es importante, ¿no? Cómo entender el arte no es de cualquier cosa puede ser arte, sino desde esa como belleza, esa disciplina, sí, como ese ejercicio de hacer y de esforzarse para que se vea algo interesante. Entonces, digamos que ahí vuelvo, llegamos como y chocó, por ejemplo, con el arte actual, sí, el arte moderno para mí es chocante, sí, con lo que yo considero y como con mis creencias y con lo que yo entiendo del arte, entonces, sí.

ATR (Artist-teacher-researcher)

¿De pronto te refieres al que hace el Jardín de las Delicias, al Bosco?

Katy:

No, es que no sé, es que pues espérate, voy a buscarlo, a ver si sí es, porque hay un artista que es maravilloso.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Ay, ¿cuál será? Me generaba muchísima inquietud, creí que de pronto le estaba atinando, porque claro, por ejemplo, me hablas de Dalí y hablabas de cosas pequeñas, como de detalles muy particulares, y de una lo que se me vino en la cabeza fue el Jardín de las Delicias, que es bien rarito también, que es bien parecido a lo que es el arte surrealista, ¿no? Entonces, sí, sí pensé como en el Bosco, pero de pronto no sé a quién te estás refiriendo, no sé si es contemporáneo, si es renacentista, si es, no sé, digamos de pronto de qué época sea para yo de pronto ubicarme.

Katy:

Chica, ya tú me estás viniendo, a ver, ¿cómo se llama? Bueno, hizo una pintura, espérate que es que a la vez como que lo escribo para buscarla, una pintura del matrimonio, creo que era como de él, y detrás, y en los detalles del vestido de la chica, el collar detrás en el espejo, o sea.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Ah, ya, ya, ya, Van Eyck, sí, sí, sí.

Katy:

Ese Van Eyck, ese, él, hoy, exacto, cuando yo vi las obras de él, quedé impresionada, sí, porque, claro, lo que te digo, para mí contrastar estas, digamos, como esas habilidades, sí, de lo que se consideraba arte en esos tiempos, ¿cierto? Y verlo ahorita, pues para mí era como, de verdad, o sea, yo me chocaba muchísimo con, pues con, y aún me pasa como con los discursos de, de, no sé, ¿sabes? Como, más allá de lo que yo haga, es lo que yo le dé el valor, y eso es lo que cuenta como arte. Entonces, como que me genera ciertas, sí, como que no me gusta mucho. Y él, wow, yo quedé impresionada con esas cosas que hacía, o sea, yo quedaba como, y darme cuenta como de los tamaños, era como wow, o sea, qué impresión, ¿no?

ATR (Artist-teacher-researcher)

Qué hábil, o sea, impresionante. Sí, sí, no, de acuerdo, para mí Van Eyck también creo que tiene mucha convergencia con lo que dijiste al principio, que es como el arte misterioso. Sí. Y genera esa sensación de que, como de querer indagar, como querer descubrir. Ajá. Y eso me parece, pues, todo un, todo un temón en el arte, y poco explorado también, son poco los artistas que se han lanzado como a hacer estos ejercicios que generan como esta necesidad de preguntarse qué hay más allá. Sí. Me hace acordar un poco a al cuadro de Las Meninas, donde también Velázquez está pintado detrás, ¿no? Como parte de la misma obra. Sí, es impresionante. Y hay como algunos otros que se me vienen a la cabeza, pero bueno, qué interesante conocer un poco sobre tus influencias artísticas, y sobre todo la forma en la que las entiendes y que han nutrido también tu

misma obra. Que de pronto, esta es una pregunta que no está en la entrevista, pero que sí me gustaría entender un poquito mejor, porque tú hablas, por ejemplo, del pelo. Sí. O de las uñas. De dónde surgió como este interés por esos ámbitos que son, ahí sí, y voy a recurrir a tus palabras, como tan extraños, tan misteriosos.

Katy:

Pues mira, que es muy curioso, porque cuando tú me preguntas, ¿no? Como de tus influencias, yo de por sí no te hablo de ningún escultor en sí. Y siento que es porque para mí la escultura, o bueno, para mí siempre ha sido, nunca ha sido como de tener artistas referentes, sino más como de crear con estos elementos que quizá en algún momento para los demás suelen ser como asquerosos, ¿no? Y jugar como con esa asquerosidad y a la vez como esa belleza que pueden evocar, dependiendo pues de cómo los trabajos. Entonces, igual, por ejemplo, que sí me paso mucho con el pelo, es muy difícil, digamos, obviamente la idea es que se note que es cabello, ¿no? Y entonces ya cuando las personas se acercan, no me ha pasado con ninguna que se acerque y no sienta asco. Sí, digamos que solo me ha pasado a mí, ¿no? Y eso que, digamos que el cabello con el que yo trabajo, pues no es solamente mío, ¿no? Es como de muchas personas, en su momento yo iba a las peluquerías y decía como, por favor, denme el cabello, así como, esas cosas que uno dice, pero que asco, o sea, que le pasa. Sí, entonces, siento que eso nació más como desde un interés, por ejemplo, con el cabello específicamente, como de cuando yo fui adolescente yo tuve como cierta conexión con el cabello, ¿no? Como ciertas situaciones, ciertas experiencias, y siento que el cabello para mí fue como mi espacio seguro, ¿sabes? Como que me permitía ser y protegerme, entonces creo que desde ahí como que empecé a hacer la lectura de por qué a mí me llamaba la atención pues trabajar con cabello, porque yo nunca había visto un artista que trabajara con cabello. Y sí, como que era muy raro y siempre, digamos, pues las esculturas eran como la arcilla, el mármol, tallar el pie, sí, o sea, como todo esto que pues lo tradicional que uno va conociendo y nunca vi como un artista que trabajara pues con cabello y con uñas. Y bueno, con hojas creo que sí alcancé a conocer, pero no, bueno, sí de diferentes maneras, ¿no? Como los objetos orgánicos sí son como más comunes, digo yo, en el arte.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, no, de acuerdo, los elementos orgánicos están, son, pues son muy usados, pero es cierto que yo por lo menos tampoco tengo como un artista de referencia que haya utilizado cabello o uñas, como que no se me ocurre. Claro que me haces pensar mucho como en el arte liminal, ¿sabes? Como lo bello y lo grotesco pues, y entonces me parece muy interesante esa apuesta.

Aquí nace una pregunta que es muy importante, porque como artista tienes unas, como unas tendencias o unos principios como muy arraigados a esa creación propia y esa exploración individual que has tenido, pero también hay una preocupación sobre la docencia que me parece muy importante, pues entender cómo de dónde surgió todas estas cosas. Entonces me gustaría preguntarte, cómo empezó esa historia del artista profesor de inglés, cómo llegaste a ese punto.

Katy:

Claro, mira, yo cuando tenía por ahí unos 12 años, yo tenía una prima con la que estaba casi que todo el tiempo y ella siempre decía como quiero ser docente, yo quiero enseñar, a mí me gustan los niños, quiero enseñar. Obviamente en ese momento yo la veía ya como, como la persona a la que quiero convertirme, ¿no? Entonces siento que ya fue como muy, como que influyó mucho en mi pensamiento y ya cuando empecé a crecer, pues ya no la tenía cerca, pero eso me quedó mucho en la cabeza y empecé a crecer y me di cuenta que yo lo que quería realmente era cambiar la educación, ¿no? Como desde, se puede imaginar en ese momento era un discurso muy, muy adolescente, muy inmaduro, pero pues sí, como que siempre soy como mi idea de no quiero tener como clases tan aburridas como las que tengo. A mí siempre me ha gustado mucho como igual el colegio, ¿no? Como la institución y poder como, bueno, como permitirme todas esas experiencias, pero sí como la manera de enseñar, a mí me, sí era muy difícil para mí como comprender cómo era eso y cómo potenciar específicamente esas habilidades, porque pues a medida que fui como investigando, me di cuenta que no era la manera, digamos, como en la que me enseñaban, por ejemplo, a mí las matemáticas, ¿no? A mí me generó muchísimo trauma todas las matemáticas porque habían varios profesores, pues incluso, bueno, desde mi mamá, que me trataban muy mal porque yo no cogía las cosas cuando ellos las explicaban. A mí me costaba mucho más específicamente como esa área.

Entonces como que crecí con una baja autoestima en ese aspecto, ¿no? Como de hecho soy muy bruta para las matemáticas y pues era la palabra que, bueno, la frase que yo me, sí, como que todo el tiempo estaba ahí nadando en mi cabeza. Entonces siento que fue más como desde todo eso, desde lo que me pasó para intentar generar

como un cambio en la educación. Entonces empecé con las artes porque por eso pues estudié las artes plásticas. Pues mi título es maestra en artes plásticas. Entonces cuando yo empecé a ver que las artes podían generar como un cambio en las mentes, que podían abrir espacios, que uno podía crear, que podía tocar recuerdos, que uno podía, así como todo este ámbito, empecé a comprender que mi manera pues de llegar al mundo específicamente pues era de esa forma. A través también empecé como a tocar el arte terapia. Entonces sí como que me fue envolviendo porque yo digamos que también tengo como mucha afinidad con toda la parte de la psicología y no la estudié digamos como profesionalmente, pero me encanta. Entonces sí como que siento que esos intereses también han hecho que yo comprenda las mentes un poco como más a fondo y eso me permite como generar, así como estas conexiones que te digo, mira, o sea como uno de verdad puede dar las clases de una manera diferente y pues llegar igual al mismo objetivo. Si no necesitas tú opacar a alguien o todo lo contrario y siento que eso ha hecho como mucha diferencia cuando yo doy clase y es por lo mismo que sigo, creo que más me mantengo yo en la docencia porque también creo que es algo muy difícil de mantener y sostener en el tiempo porque pues es mucha carga, no? Es física, emocional, o sea digamos que siento que es muy pesado y por lo menos no está bien remunerada tampoco. Entonces en mi caso pues para mí eso es muy importante porque yo siendo mamá pues me exijo el doble, sabes? Es como que yo tengo que tener, mejor dicho, por ese afán pues de construir algo mejor para mi hijo. Entonces además de eso pues yo empecé con el inglés como desde el colegio tenía algunas clases, sabes? Como en bachillerato específicamente fue como hasta noveno grado que empecé a recibir clases de inglés en el colegio. Entonces empecé como a recibir las clases y tenía como un mejor amigo que también ya tenía como el inglés, le gustaba mucho la música pop en inglés entonces él escuchaba y entonces hablábamos como que ese tipo de influencias empezaron en mi vida y en la universidad pues terminé como con el nivel B1 de inglés y cuando ya pues digamos empecé mi bueno me gradué de la universidad, empecé como a mí, bueno hice un voluntariado como de un año más de un año y medio, casi dos años, siendo como coordinadora de proyectos de derechos humanos obviamente todos enfocados a las artes, no? Después de eso como que ya dije bueno voy a conseguir un trabajo real porque pues ese voluntariado pues fue voluntariado. Claro. Fui muy feliz pero pues como que no era remunerado entonces igual pues ya llegando a la realidad pues de que tengo que solventar las cosas, no? Entonces empecé como a trabajar, trabajé en una clínica siendo tallerista por lo que te digo que me gustaba muchísimo, todavía me gusta mucho el arte terapia. Entonces llegué a una clínica de salud mental, después me fui ya como a trabajar en colegio privado, resulté trabajando en sí como en otra fundación, bueno digamos como siempre enfocándome en todas las poblaciones vulnerables, no? Era como mi enfoque y en esa búsqueda digamos bueno entonces llegué a colegios privados que ahí obviamente no es población vulnerable pero pues también me dieron como o sea como que quería vivir la experiencia y eso hizo que llegara ColSubsidio en un momento, de un momento a otro. Ah bueno, en ese momento nunca había dado clases en inglés, siempre era como de artes y en ese momento ya cuando llegué a ColSubsidio pues fue una oportunidad muy bonita, o sea yo siento que digamos que me voy del programa como muy feliz y muy agradecida por ese espacio porque yo era, o sea yo era muy feliz de verdad, sí? Como que yo siento que ese programa fue muy bonito siempre para los niños, para las familias, pues para así como para nosotros como docentes porque permitía que tú realmente tuvieras los objetivos, no? Tenías una guía pero pues tú podías generar tu clase de manera muy autónoma y ser tú como eres como docente. Entonces siento que eso me permitió a mí un crecimiento muy grande en el inglés porque era como mi manera de poder decirle al mundo como bueno voy a practicar además de eso mira o sea estoy dando artes y no digamos satisfecha con esto, también le estoy dando un plus de abran su mente a los idiomas porque no solamente es como el inglés, sí? Uno también se enfoca en, tienen que abrir su mente a todas las oportunidades que existen porque pues en los colegios en los que nosotros trabajamos con ese programa específicamente pues siempre son personas que por lo general, sí? No es digamos que todo el mundo pero si la gran mayoría suelen ser como de ah ok yo puedo ser esto, esto y esto, sí? Lo que mi mamá o mi papá o mi familia me explica o me dice o lo que veo o lo que es mejor para ese contexto en el que viven que siempre es muy pesado y es muy es muy agotador, sí? Tanto para ellos como para uno, bueno, sí? Y siento que este mundo, no? De las artes y el inglés como como que les explota la cabeza, sabes? Como wow, o sea es impresionante cómo podemos agregarnos y meternos como a ese mundo del inglés a través de las artes de una manera tan sutil y tan amena para que ellos en vez de generar como una aversión al idioma generen todo lo contrario que es lo que suele pasar o por lo menos en mis tiempos de colegio solía pasar perdóname que era pues que específicamente o sea el inglés era lo peor, no? Era Dios mío qué susto todas esas cosas yo no entiendo nada, a mí no me gusta, me da pena, sí? Y siento que ahorita con estas oportunidades de vamos a integrar y vamos a hacer un proyecto que promueva la enseñanza de las artes, perdón del inglés, a través de las artes pues potencia muchísimo la mente, el gusto, la curiosidad, la investigación, sabes? Como creo que es muy amplio entonces así fue como llegué, fue más como cuestión de

las artes, digo yo, no fue como que yo dijera voy a enfocarme en el inglés, no, realmente siempre mi visión era las artes y pues llegué así, así como por suerte a este campo.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Los azares del destino, sí, claro, digamos que uno llega, sí, los rumbos pues es que eso son como muy variado entre cada persona. Bien, me encanta todo lo que describes, es más, ahí me genera curiosidad justamente sobre esa experiencia que has tenido enseñando inglés siendo artista, ¿tú cómo describirías esa experiencia?

Katy:

Siento que es muy retadora, porque pues efectivamente yo no soy licenciada en lenguas, no? Y eso hace pues que yo tenga en mi mente como un será que sí lo estoy haciendo bien, sabes? Como será que yo sí estoy dando como esa enseñanza que ellos necesitan. Eso fue como si como que ha sido muy retadora, me ha generado a mí también mucha investigación y como mucha, siento que esa investigación que he tenido como que también me ha permitido sentirme un poco más confiada, no? Porque ese reto inicia como desde esa inseguridad y desde esa ignorancia de pues no sé qué estoy haciendo, que si lo hago bien, pues no, no tengo ni idea. Pero pues ese juego con las artes siento que efectivamente ha generado o generó en su momento que fueran clases muy diferentes y que fueran clases muy enriquecedoras para ellos, para mí claramente como profesional, como persona, pero para ellos lo que tengo como de una manera muy muy llamativa, o sea, como que de verdad yo recibía esos esos feedback de los chicos y es como profe. De verdad, tu clase es muy interesante, profe. Yo de verdad aprendo mucho contigo, profe. Yo de verdad a mí no me gustaba el inglés, pero ahora me gusta. También he recibido como profe. Es que yo soy tan malo dibujando y luego es un profe. Pero efectivamente, gracias. Ahora yo ya no creo que soy malo. Sí, como que impulsar de manera de jale pa aquí, jale pa allá en las artes y el inglés. Sí, ha sido como una dualidad, una mezcla que yo digo, guau, o sea, yo no lo sé, como que todavía mi cabeza dice es muy interesante y no bueno y no solamente feliz con eso, también en toda la parte socio emocional de ellos. Sí, que es lo que te digo para mí también ha sido algo muy importante de trabajar y creo que esas cosas de la mano pues van generando que de verdad haya un cambio y que los chicos ya cuando van a sus clases de inglés en bachillerato, pues efectivamente lleguen mucho más abiertos y mucho más tranquilos como vamos a comprender el inglés y hacer mejores porque es bueno, porque me va a abrir puertas, porque sí, porque me interesa. Entonces creo que eso es lo que como que lo que permite específicamente como esto, creo que aunque creo que me desvíe tu pregunta.

ATR (Artist-teacher-researcher)

No, no, para nada. De hecho, justamente la idea de esa pregunta era entender bien tu experiencia, o sea, qué sientes tú al enseñar inglés siendo artista, porque claramente como tú lo estás postulando y un poco te entiendo muy bien porque entiendo que es una experiencia retadora, así que no, para nada. Estás súper alineada con la pregunta.

Katy:

Pero sí, retadora, me sentí muy feliz, también hay momentos en donde me sentí muy extasiada y hay momentos en donde me sentí muy muy decepcionada, muy frustrada, como de no generar también estas cosas que yo digo. Por ejemplo, me ha pasado que digo este ejercicio les va a burlar la cabeza y resulta que para nada, ni siquiera les interesa. No, pero pues es como ese proceso en el que uno pasa la educación y es como y que va a seguir, porque yo no creo que sea como de que ya me pasó y no me volverá a pasar. No, todo lo contrario, va a seguirme pasando, pues porque también son intereses diferentes, tienen medios ahorita diferentes, entonces la manera en la que yo crecía, la manera en la que están creciendo ahora, pues es completamente diferente. Entonces eso hace que haya muchísimos cambios y que uno esté como en ese en ese constante crecimiento y en ese como en ese baile de que les gusta, que les interesa, que podemos hacer para que ellos se como que abran su mente, comprendan las artes, pero sí en general, pues eso.

ATR (Artist-teacher-researcher)

No, fantástico, creo que hablaste bastante de las experiencias positivas, lo cual me hace pensar pues que en cierta medida la mayor alineación entre las artes y el inglés está como en estas cosas donde la convergencia permite el crecimiento y creo que eso es muy bonito, pero también hablaste un poquito de esas frustraciones en las que te encuentras a veces.

Tú me podrías como, o más bien, te hago la pregunta, ¿tú has enfrentado a tensiones, resistencias o incluso conflictos al tratar de integrar esos dos campos de acción, el artístico y el educativo, pero sobre todo en los contextos pedagógicos institucionales en los que trabajas?

Katy:

Claro, o sea, desde que yo no soy la profe de inglés, ahí hay un conflicto y digamos que entrar como a quitar esa es digamos a los demás docentes de las instituciones como tal ya oficiales y pues digamos que colsubsidio llega como con este programa súper bello para mí y ellos dicen, ah, listo, yo tengo un hueco en el inglés y esto me sirve porque pues es mi clase de inglés, ¿sabes? Entonces eso, romper eso y siento que en parte fue lo que rompió el programa, el proyecto, ¿sabes? Con la secretaría en sí, como que ese conflicto no son realmente profesores de inglés, ¿cierto? Sino están dando como una inmersión, como, sí, como algo diferente, como mucho más ameno y no estando enseñando una estructura y un vocabulario específico que tenga que, sí, como que lo suba de nivel, ¿no? Con unos test, pues siento que eso es un conflicto gigante porque ya están viendo, digamos, como lo que hacen con todas las materias y es una nota, ¿cuánto sabes? Y dependiendo de cuánto sabes, pues entonces así se califica, ¿sí? Y dejan que el proceso que es lo que en las artes por lo menos para nosotros es tan valioso, dejan que el proceso se muera, ¿sí? Y que solamente importe lo último, lo que se presenta, la socialización. Entonces, siento que esos conflictos por lo menos para mí, a pesar de que me gusta mucho, digamos que siempre me ha gustado muchísimo, como todo este programa, esa parte de socialización en cuanto al producto final y que sea lo último y ya, me genera como mucha, sí, como no me gusta para nada, o sea, me siento como, sí, como fuera de esa burbuja, como que yo digo, así no funciona para mí, porque pues yo también y los estudiantes también, pues lo vivimos desde un proceso muy bonito para que se cierre solamente como tienen que presentar y ya. Además de eso, el conflicto digamos también con los estudiantes, lo que te digo como que a veces no quieren, ¿no? Y no les interesa, incluso hay unos que tampoco les interesan las artes y llegar como a esas, a eso de bueno, mira, vamos a jugar como qué me das tu, qué te doy yo como nos como nos hacemos también pasito, cómo aprendemos, ¿no? Porque esto hay que llevarlo a llegar, o sea, tiene que llegar al final, no es como que es opcional, no, vamos a llegar al final. Entonces, es como dejar que ellos desde sus intereses también como digan, ay, es que a mí no me gustan las artes y al final, siempre, siempre me ha pasado, termina llamándole la atención al menos un arte. Claro, no, no te digo como solamente las artes plásticas, no, de todas, porque pues igual ese programa, pues es muy amplio, ¿no? Como que tiene profes de todas, de todos los ámbitos y eso también siento que enriquece mucho la parte profesional a nosotros como docentes, creo que es importante y pues que a los chicos también como que tengan diferentes artistas, docentes, que que sean como, como, como que tenga su campo, les da a ellos también como guau, o sea, yo no sabía eso, por ejemplo, si yo soy una artista plástica y no he tenido tanta afinidad, no sé, con la danza, pues que llegue una docente que tenga mucha más afinidad, pues, como que abre mucho más el espectro y nos permite a todos crecer de una manera exponencial. Entonces, siento que, que sí es que para mí tiene como muchas cosas muy buenas, ¿no? Como que tanto para los docentes, como para los chicos, para las familias, para el contexto, para los colegios, pero también lo que traes es las frustraciones también, pues sí, obviamente hay conflictos y lo que te digo, son más como formales, siento yo, como de, de, de generar como estos lazos y estos intereses, sí, como de, de los intereses, digo yo, como, como de empresa, ¿sí? Porque al final y cabo, pues, terminan siendo eso, ¿no? Como cuánto me pagas por tanto niño y cuánto, sí, como que es lo, lo feo y lo maluco, pues, de, de, de la sociedad en la que vivimos, ¿no? Como, esa, sí, se toma ese, como, como estar pagando por, por, por resultados, básicamente, ¿no? Entonces, pues, es eso, creo.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Bien, y ya pasando como al ámbito de lo, de lo que significa implementar siendo artista profesor de inglés, ¿tú qué estrategias, qué metodologías, o qué recursos has creado tú, o adaptado, ¿cierto? Para integrar el arte en tus clases de inglés.

Katy

Bueno, yo creo que, dime. No, esa, esa es la pregunta. Yo creo que uno de mis pilares es escuchar. Siento que cuando uno escucha puede lograr como de verdad llegar a los intereses de los chicos, de verdad llegar como a, a, a esas, a esas inquietudes y a esas cositas que, que los mueve, porque creo que efectivamente si tú no, si, digamos, cosa que pasaba en la, o que para mí pasaba cuando a mí me daban clase en mi colegio, en mis diferentes colegios, era que a mí no me interesaba realmente casi nada de lo que me estaban enseñando, ¿sí? Y

eso para mí ya era como, pero no entiendo, o sea, no me interesa, y si no me interesa no le voy a prestar atención. Y es algo que ahorita con las redes sociales, la inmediatez de los chicos que tienen en un TikTok de 30 segundos un resumen de, no sé, mucha historia, así que en este momento uno como docente tenga que tener esa misma inmediatez, ¿sabes? ¿Cómo responder a esa inmediatez y a la vez generar un proceso que les permita a ellos tener una práctica, ¿sí? Y poder como de verdad sentirlo en su, en su piel, ¿sí? Como ese proceso, como poder, ¿cómo decirlo? Como, sí, como vivir la experiencia. Entonces siento que eso se hace a través de la escucha. Yo soy muy, sí, lo que tengo como que mis raíces siento que son como más allá, como la psicología, como intentar entender, sí, como sus mentecitas y enfocarme no tanto como en la parte individual, sino en la parte colectiva, ¿sabes? Porque siento que a pesar de que es importante la parte individual, cuando uno está en el colegio justamente hay una de las razones por las que uno va al colegio, pues es para poder tener esa, esa colectividad, ¿no? Uno poder cooperar, poder comprender el trabajo en equipo, poder, sí, como poder socializar y poder ser lo que eres en la sociedad y siento que eso es importante para el futuro, ¿sí? Como en el contexto social en el que vivimos. Soy muy de enseñar dependiendo de cómo aprenda el estudiante, ¿sí? Entonces, si es más visual, si no, si específicamente le gusta más la lectura, si le gusta más la vivencia, si le gusta más escuchar la historia, ¿no? Como todo este tipo de cosas de juego, yo le llamo como juego, porque pues efectivamente es como entrar a hacer una especie como de, de, bueno, primero como de terapeuta, además de eso, de investigador, como exhaustivo en, en los intereses, y en los intereses y además en cómo son. Tienes que ser muy observador también para poder entender cómo funcionan, cómo, por ejemplo, cómo funcionan también las aulas, ¿no? Qué grupitos, qué grupito o qué niño o niña estudiante maneja el salón, ¿no? Como todo este tipo de cosas que también permiten que tu docencia, pues en el aula sea muchísimo más llevadera, que en mi caso, pues a mí me costó un poquito más porque yo, pues fui artista plástica y yo nunca tuve como tal una enseñanza de licenciatura, y creo que eso es muy importante porque en parte como que también te dan muchas pautas y muchos tips, pero que igual, todo eso se cocina cuando tú ya eres docente in situ, o sea, en la experiencia. Entonces, pues sí, creo que, que más allá como de enfocarme en una metodología o seguir una estrategia específica, pues creo que tengo, como en general, como qué es lo que hago yo cuando intento enseñar de una manera diferente, que a ellos les guste, que les interese, que sí, que mueva esas cosas o esos intereses o esas competencias que para mí en mi momento no eran nada claras y que en este momento tienen que serlo para que haya un interés por estudiar y por aprender y pues por investigar y ser curioso, y creo que eso en el humano está también muy, como que es del humano, ¿sí? Entonces, como potenciar eso me parece importante.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Fabuloso. No, me encanta la forma en la que lo postulas porque creo que los artistas a veces nos cuesta trabajo justamente adaptarnos como a discursos cerrados o muy estructurados, y creo que tú denotas muy bien justamente ese ámbito artístico, esa influencia artística que tú tienes en el ámbito de la enseñanza del inglés.

Katy:

¿Tú consideras que en alguno de estos momentos donde has enseñado inglés a través del arte has logrado articular estos dos campos de acción de una forma significativa? Sí, totalmente. Creo que los chicos reaccionan de una manera muy positiva, la mayoría reaccionan de una manera muy positiva a las artes, y cuando están muy cerrados al inglés, pues uno a través de las artes puede como generar estos lazos, ¿no? Esto es lo que te digo, como estas estrategias de juego, estas estrategias de vamos a hacer algo diferente, algo que te interese, que en parte es como un reto para ellos, ¿no? Es como, tú dices que no te interesa, pero vas a ver que al final te va a interesar. Entonces, es eso, como que generar, sí, yo siento que se generan, en el aula se generan muchas situaciones muy enriquecedoras, muchas.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Listo, súper Katy. Que te iba a decir, mira que yo no sé por qué, pero me está diciendo que nos va a cerrar la llamada en los próximos dos minutos. Entonces, ¿te parece si nos movemos a otro link para que nos nos corten la mitad de una respuesta? Sí, claro que sí. Eso, con eso no nos interrumpe mientras tanto. Listo, mi Cate, bien. De hecho, tú ya respondiste dos de las preguntas que venían como a continuación, que era sobre esos sentimientos de frustración, si de pronto los habías encontrado, y si sentías que trabajar como artista profesora de inglés tenía un impacto en tus estudiantes. Creo que ambas las respondiste, pero no sé si quieras de pronto profundizar en algún aspecto. No, yo creo que ya te las respondí. Sí, creo que sí.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Bien, entonces pasamos con la tercera sección, que es cortica, y finalizamos con la cuarta, que también es cortica, sobre la integración, la negociación, y esos sentidos de la práctica. ¿Tú has notado quizás algún impacto en tu propia práctica artística o vida personal como resultado de la enseñanza del inglés?

Katy:

Uy, bueno, en mi práctica artística creería que no. No, para nada yo creería que no.

ATR (Artist-teacher-researcher)

¿Y en tu vida personal?

Katy:

No, sí, en la vida personal, sí. Digamos que... ¿Te lo habías preguntado alguna vez? No, nunca, jamás. Creo que la manera en la que me acerco al mundo, si es que no es desde las artes, desde cómo soy, desde mi persona, genera que sí, como que ahorita estoy un poco más amplia al mundo, a escuchar y a intentar comprender sin juzgar. ¿Sabes? Creo que el inglés a mí me ha abierto como a esa posibilidad de interactuar quizás de una manera de no juzgar, porque pues en el inglés, y sobre todo en la enseñanza, pues uno se da cuenta que efectivamente pues si hay vergüenza, si hay miedo, si hay muchas cosas que se dan y en parte también siguen estando porque el ambiente no es seguro. Entonces siento que eso, como ese aprendizaje que yo he tenido en esa enseñanza, me ha permitido a mí como que lo traspaso a mi vida personal y es a la manera en la que interactúo con las personas, de de verdad no juzgar, sino de escuchar e intentar como comprender e intentar, digamos, ponerme en los zapatos e intentar gestionar desde ahí y no desde esa no empatía, más así. Sí, creo que lo voy a dejar como en esa palabra.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Bien, no, fantástico. ¿Y tú qué sentidos o qué valores o qué propósitos, podríamos decirlo así, le atribuyes hoy a tu práctica docente en inglés?

Katy:

Uy, no, yo creo que las artes son un plus para la enseñanza porque permiten una conexión con los estudiantes, que es, digamos, cuando se vuelve una clase catedrática o de estructura gramatical, pues no es lo mismo. Sí, genera sobre todo en estos tiempos aburrimiento y creo que un cerebro que está aburrido no aprende. Sí, en el sentido de cuando el cerebro está aburrido, sí, por ejemplo, en que de verdad no estás haciendo nada, ahí son los momentos en donde efectivamente la creatividad llega. Pero si tú estás aburrido, escuchando, no sé, no sé, digamos, el verbo to be y funciona de esta manera y si tú lo haces, eso creo que es un discurso que efectivamente a los estudiantes de ahora aburre muy fácil, que es mucho más sencillo poder metérselos con una historia, poder enseñárselos de una manera didáctica en la que ellos tengan que pensar. Digamos que, sí, para mí es importante que el estudiante sea el centro de esa enseñanza y creo que esa es como una metodología que está muy, digamos, como en auge en estos momentos. Esta estrategia de que el estudiante sea el centro, siento que tiene que estar, y las artes permiten mucho que esto se dé, muchísimo.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Bien, y si tú pudieses describir una situación en la que hayas sentido una verdad, una verdadera conexión entre tu práctica artística y tu labor como docente de inglés, ¿cuál sería?

Katy:

Una situación. Sí, donde hayas sentido que convergían, que el mundo de las artes y de la enseñanza del inglés tenían sentido de forma integrada, por supuesto. Ok, pero no como tal en mi práctica artística, sino como en el aula.

ATR (Artist-teacher-researcher)

En ambas incluso, porque a la final, bueno, digamos que esta pregunta, sí, lo que pretende, lo que busca es entender dónde convergen estos dos mundos. Ok, entonces nuevamente te la, te la, te la reitero. Una situación,

o sea, si pudieses describir una situación en la que te hayas sentido conectada, una verdadera conexión entre tu práctica artística y tu labor como docente de inglés, ¿cuál sería?

Katy:

Uf, qué difícil. Esa sí está difícil.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Pues, por ejemplo, tú que tienes este enfoque como, ¿cómo se llama esto? Ahora se me fue la palabra. Del arte-terapia, por ejemplo, que tienes esta idea como del arte, bueno, raro, extraño, bizarro, y esta visión de que tienes como docente del estudiante centrado de las prácticas artísticas como centro metodológico, ¿dónde estas dos cosas convergen? Y si ahí de pronto una situación que tú pudieses decir, aquí hizo clic, hicieron clic estas dos cosas, o por el contrario, ¿no? También puede pasar que no, ¿no?

Katy:

Sí, claro. Sí, eso es lo que estoy intentando.

ATR (Artist-teacher-researcher)

¿Cómo? No, tranquila, tómate tu tiempo. O incluso de pronto lo podríamos plantear de una forma distinta, por ejemplo, ¿tú crees que lo que tú eres como artista hoy, por hoy, logra conectar en mayor o en menor medida, con esa labor de la docencia en inglés?

Katy:

Es que mira, si yo me voy como a mi práctica artística, yo te diría como realmente siento que no, o sea, yo siento que como tal la enseñanza del inglés y mi práctica artística están, sé como alejadas, como que no, no, no, no, no les encuentro una conversación, no, no la encuentro nada, nada, no lo encuentro. Pero cuando, digamos que cuando hablamos ya como en el aula es diferente, porque es como estos pequeños momentos en donde el estudiante, ¿sí? Dice o hace o se siente de una manera que permite que tú integres las artes y el inglés, ¿sí me entiendes? Entonces ahí yo digo, ahí efectivamente sí hay una conexión y se integran, pero en mi práctica artística, digamos de lo que yo hago, si lo intento como unir a esta práctica docente de enseñanza en inglés, yo diría no, no, no, no, no tengo una, si no, no hay una conexión. Bien, no, está perfecto, está perfecto.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Y ya pasamos entonces con la última parte de la entrevista, que son como esos imaginarios y las metáforas identitarias que tienes. Entonces la primera pregunta es si consideras que tienes una única identidad o por el contrario una como artista, otra como profesora de inglés.

Katy:

No, yo siento que tengo diferentes identidades y que además pues tampoco me gusta como cerrarme, ¿no? Como que soy muy de, pues vamos a explorar y vamos a ver, digamos, de todas las cosas que vayan surgiendo, pues cómo me voy moviendo, ¿no? Cómo me adapto, cómo me permeo, cómo creo para nada una identidad, ¿no?

ATR (Artist-teacher-researcher)

¿tú crees, o bueno, más bien, tú hablas de que tienes como distintas identidades, ¿cierto? ¿Tú considerarías que tienes una como artista y una como profesora de inglés? Sí, creo que sí se marcan, creo que marcan, sí marcan una diferencia. Y entonces, ¿cómo conviven en ti? ¿Cómo conviven en ti esa identidad artística y esa del docente de inglés? Muy interesante. ¿Una predomina sobre otra? ¿Se alternan? ¿Se integran? ¿Entran en conflicto?

Katy:

Yo creo que, yo creo que, bueno, como me dedico mucho más a la enseñanza, siento que es la que predomina, pero cuando estoy en las artes, específicamente, sale a la luz esa identidad loca, bizarra y de otros temas que me interesan, porque cuando yo estoy en la enseñanza tengo otros intereses y para mí ahí ya, digamos que por lo mismo genero diferentes identidades. Pero sí, digamos, nunca entran en conflicto, la verdad, para nada, creo que no, pero creo que también es porque nunca las he, ni siquiera las he intentado integrar.

ATR (Artist-teacher-researcher)

O sea, ¿tú crees que es una, de pronto, una limitante autoimpuesta?

Katy:

Puede ser, nunca lo había pensado, pero puede que sí, puede que yo, porque si, digamos, si lo pienso en este momento, yo jamás, digamos, me he hecho estas preguntas, ¿sabes? Como que yo simplemente voy viviendo mi vida y no me he hecho este cuestionamiento de, bueno, y ser artista, ¿será que es diferente o cómo lo sientes con ser docente y en inglés? Sí, como que esto jamás se me había cruzado realmente, como que para mí son cosas diferentes en mí, en mí.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Pero no chocan, sino que se alternan.

Katy:

Sí, exacto. Se alternan.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Y tú, ¿cómo crees que ha cambiado o cómo ha evolucionado tu identidad profesional desde que comenzaste a enseñar inglés?

Katy:

Bueno, siento que me ha dado mucha seguridad, siento que me ha permitido conocer historias, y ese conocimiento de historias me ha permitido a mí crecer muchísimo como persona, como mamá, como profesional, el comprender a las personas, el escucharlas, siento que me ha dado mucha fortaleza y como que de la, sí, como prueba y error, digamos que he crecido así, prueba y error, investigando, mirando si esto funciona, mirando si no, dependiendo como de los grupos también, enfocándome como en ese estudio, ¿no? Como de, porque cada grupo es muy diferente, entonces eso hace que tú como docente seas diferente.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Vamos a pasar a una de las preguntas más divertidas, y aquí voy a apelar a tu sentido de creatividad más profundo. Si tu aula de clase fuera una obra de arte de tu autoría, ¿qué tipo de obra sería y por qué?

Katy:

!Uy, Dios mío.! Uy, a ver, es que yo creo que sería una mezcla de sensaciones impresionante, creo que... mi aula... sería un tipo de obra muy sensorial. Tendría efectivamente muchísima, eso tiene una palabra, estimulación. Tendría muchísima estimulación visual, sí, de todos los sentidos, hasta de sabor. Creo que, sí, claro, sería, sí, sería una locura. Creo que sería una obra muy loca porque no todo el mundo estaría listo para entrar en esa obra por toda la saturación que ella misma tendría, ¿sí? Entonces creo que incluso no sería para todo el mundo, que tendrían que prepararse para entrar y dejarse sentir y dejarse tocar por todas las experiencias y todas las sensaciones, sí, sin pensar incluso más allá como de verdad sentir y conectar. Creo que ese sería como el enfoque, el conectar y el sentir. Y el por qué, creo que ya te lo respondí con lo que acabo de decir, porque considero que el aula es un espacio en el que claramente todos digamos que pueden entrar, pero no todos están preparados para entrar. Y el que se genere una conexión y el que se genere como esta sensación colectiva de participar y de trabajar en equipo y como decir, como de ser parte, todo eso genera una, tiene que haber una preparación para eso. Y creo que sería como el aula perfecta para poder conectar como, como, como esta, como estas, estas habilidades y estas competencias que se necesitan. Pues para vivir en general, para vivir en este mundo caótico.

ATR (Artist-teacher-researcher)

O sea que tú te la imaginas como una especie de instalación multisensorial.

Katy:

Claramente, sí, yo me imagino aromas diferentes, aromas tradicionales, tipo aroma de café, un aroma de dulce, un aroma ácido, el sabor igual, que tenga texturas ásperas, que tenga texturas blandas, babosas, duras, frías, cálidas. Y como, como que de verdad sea una estimulación muy, bastante, bastante, bastante como fuerte. No, me parece muy interesante sobre todo porque, claro, la forma en la que tú lo propones, yo me imagino una cosa muy extraña porque siento que es muy clara la relación que estableces entre lo que se vive en el aula y cómo se podría postular la obra, ¿no?

ATR (Artist-teacher-researcher)

Pensando en que las aulas tienen un montón de estímulos, que era la palabra que utilizabas ahorita, ¿no? Y a veces es súper saturante tanto estímulo y nosotros como docentes en la mitad tratando de no solo sobrellevarlo, sino también como utilizarlo a favor.

Katy:

Sí, claro, exacto.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, me parece muy interesante cómo lo fórmulas. Bien, y si tú pudieras como crear una metáfora que describa el oficio del artista que enseña inglés, ¿cuál sería esa metáfora? Uy, una metáfora.

Katy:

Bueno, no sé si funcione tanto como metáfora, pero sería más como una frase que sería, el arte y el inglés son conexión, o sea, sí, creo que intentaría generar una metáfora con esa frasecita. Conexión, me gusta. Simple, prudente, pero muy amplia también.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Sí, conexión. Bien, Katy, y ya para finalizar solo tengo una pregunta más, pero desde respuesta muy libre, ¿tú quisieras compartir algún mensaje o reflexión final para otros artistas que enseñan inglés o a quienes transitan en ese in between entre el arte y la docencia en lenguas?

Katy:

Podría ser que a pesar de que el camino se cierre tomen esa oportunidad y sigan como siendo irreverentes y tratando de transformar lo que es la enseñanza del inglés a través de las artes que de verdad impulsen este tipo de educación porque a futuro siento que va a dar muy buenos frutos, aunque ahorita no lo notemos, pero a futuro creo que va a permitir que el ser sea, y creo que eso como artistas es lo que nos mueve un poco, esa expresión y esa libertad. Entonces creo que es importante que los estudiantes, que es como nuestro foco, pues que logren realmente estar ahí, sentirse ahí y vivir desde ahí.

ATR (Artist-teacher-researcher)

Listo. Perfecto, Cate, pues muchísimas gracias. Hemos dado por terminada la entrevista, volviendo a las preguntas que tenía formuladas para la sesión de hoy. Te agradezco enormemente tu participación. Yo espero en las próximas semanas poderte compartir el documento final, pues para que si te interesa le puedas echar un ojo, un vistazo a esas convergencias que encontré en los caminos de estos cuatro artistas profesores de inglés. Te recuerdo, bueno, te contextualizo un poquito más porque esta investigación tiene no solamente como objetivo encontrar dichas convergencias en las identidades de nosotros, sino hacer una revisión bien filosófica del asunto, digamos que yo escogí un método de análisis que se llama el círculo hermenéutico y un poco la interpretación pues va a quedar abierta para que otros profesionales sigan indagando sobre esta experiencia y ahí la invitación no está solamente para los investigadores de lenguas, sino que está también para los artistas, como nosotros también tenemos como una suerte de, no de compromiso, pero sí digamos que un poco deberíamos pensarnos que todas las experiencias en las que nos formamos o que experimentamos nos deben llevar a otros cuestionamientos, a otras transformaciones, que creo que es algo que tú has expresado muy bien a lo largo de esta entrevista, que es transformar, transformar la experiencia educativa y creo que ahí es a donde yo quisiera llegar un poco más adelante, proponer estas alternativas y enriquecer esta formulación de las artes

como un medio muy adecuado, no único, pero sí muy adecuado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, entonces pues nuevamente muchísimas gracias por abrirme el espacio, muchísimas gracias por aceptar esta invitación y sobre todo por contribuir con tus respuestas a esta investigación.

Katy:

No, Vanessa, gracias a ti por el espacio, te agradezco muchísimo y creo que me quedo como con muchas inquietudes que no me he hecho, entonces me parece muy enriquecedor, te agradezco muchísimo también a ti.

ATR (Artist-teacher-researcher)

No, no, pero que, ni más faltaba la verdad. Pues Katy y obviamente quedamos en contacto, me encantaría conocerte en persona ya que no tuvimos, pues la oportunidad, pero obviamente tienes mi número, estamos en contacto cuando yo te comparto las pues los resultados finales, nos podemos reunir con..., tomamos un café y charlamos.