

**¿SOMOS DIVERSOS?: IDENTIDAD DEL MAESTRO DE BIOLOGÍA COMO CAMPO
EN DISPUTA POR EL RECONOCIMIENTO DE LA SUBJETIVIDAD EXPRESADA EN
LAS ESTÉTICAS CORPORALES**

Lizeth Camila Castillo Cespedes

Asesor: María Angélica Molina Albarracín

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

BOGOTÁ D.C

2024

**¿SOMOS DIVERSOS?: IDENTIDAD DEL MAESTRO DE BIOLOGÍA COMO CAMPO
EN DISPUTA POR EL RECONOCIMIENTO DE LA SUBJETIVIDAD EXPRESADA EN
LAS ESTÉTICAS CORPORALES**

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Biología

Lizeth Camila Castillo Cespedes

Asesor: María Angélica Molina Albarracín

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA

LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

BOGOTÁ D.C

2024

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo, en primer lugar, a mi abuela María. En vida, me dio su energía para continuar en este plano; fue mi amor, el amor de mi vida, y el ser que incondicionalmente creyó en mí para que todo lo que me proponga sea posible. Me quedaré esperando ese chocolate con el que celebrabas mis logros. Este logro también es tuyo.

Porque las mujeres rebeldes y poderosas también podemos hacer cosas fantásticas. Te prometí que lo lograría, y aunque no puedas leer esto, quiero que sepas que lo hice. En cada momento de duda, cuando sentía que no podía más, tu recuerdo me sostenía.

Quiero que sepas que tu nieta, hoy es profesora

En segundo lugar, a Carlos, mi hogar, mi compañero, cómplice con el que puedo hacer ruido cuando todo alrededor intenta silenciarnos. En una sociedad que insiste en apagar las emociones, contigo aprendí que la felicidad no está tan alejada, incluso en la destrucción podemos construir nuestro propio mundo, a nuestra manera.

A lo largo del camino, hemos sido desplazados por nuestra estética, nuestras formas de habitar el cuerpo y la vida. Pero tú, lejos de ceder, sigues apostándole al arte, con la frente en alto, con el corazón abierto. No quisiste ser solo un tatuador: convertiste tu cuerpo en lienzo, en resistencia. Me enseñaste que el arte también es memoria. Y te amo por eso, por enseñarme que dibujar también es sanar, que crear es una forma de no rendirse. Eres mi bastón en el camino.

Gracias por cuidarme sin pedir nada a cambio, eres el impulso que me sostiene, y el compañero con quien lucho, sin fronteras, contra todo.

Por último, dedico este proceso académico a Jelena. La universidad nos presentó, pero fue la vida la que nos hizo amigas. Hemos compartido luchas, días buenos y días difíciles, y en cada uno de ellos me enseñaste que tu amistad es honesta, fuerte y pura. Eres esa presencia que siempre suma, que impulsa con su energía y contagia ganas de seguir.

Gracias por entenderme cuando más lo necesitaba, por estar cuando muchos se fueron. No solo compartimos apuntes, sino también batallas. Hasta cuando no sabía cómo seguir, tú ya estabas ahí, abriéndome caminos, tendiéndome la mano, y apostando por mí. Tu lealtad, siempre la guardaré en el alma.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, no como edificación, sino como espacio habitado por manos sabias y generosas: al personal de servicios generales. Gracias por mantener la dignidad de este lugar.

Gracias por los alimentos que aparecían justo cuando más se necesitaban, por les compas que nos cuidaban, por acompañar nuestras luchas.

Esta universidad también fue mi casa porque muchos seres la hicieron habitable. En ella desperté del sueño profundo al que nos empujan al nacer, aprendí a conspirar, desde el arte, desde la palabra y desde el habitar un cuerpo.

Agradezco también a la profesora María Angélica Molina por entender mis locuras y no ver como descabellado mi trabajo de grado. Gracias por reconocer que las experiencias de una estudiante también pueden convertirse en un trabajo investigativo valioso.

Me agradezco a mí, por intentarlo.

Por no rendirme ante los malos pensamientos ni dejarme arrastrar por las dinámicas de un entorno que muchas veces duele.

Por seguir siendo esa profe que habita los espacios sin ponerse máscaras, sin ceder a las exigencias de quienes imponen cómo debe verse un cuerpo "profesional".

Gracias por creer en mí, incluso cuando dudaba. Por resistir, por conspirar y espero nunca contradecir mi filosofía por intentar pertenecer a donde no quiero pertenecer hoy

RESUMEN

Esta investigación analiza las experiencias de maestros en formación de la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a partir de sus estéticas corporales y las tensiones que surgen cuando estas no son tradicionales. Se evidencia un impacto en la identidad profesional y subjetiva de los maestros.

La investigación adopta un enfoque cualitativo e interpretativo, a partir del análisis de contenido desde experiencias obtenidas en un grupo focal. Se abordan las tensiones y desafíos que enfrentan los maestros en formación en un sistema hegemónico que genera campos de disputa sobre los cuerpos de los maestros al romper con la estética de un profesor tradicional en el área de Biología.

Los resultados revelan que los maestros con estéticas diferentes, alternativas y transgresoras, enfrentan discriminación y comentarios negativos. Sin embargo, también se han venido recuperando escenarios donde se cuestionan algunas etiquetas. Ejemplos significativos incluyen testimonios de aceptación en la universidad y escenarios de educación popular.

Por lo tanto, se evidencia una necesidad por trabajar en espacios educativos incluyentes y equitativos, donde la diversidad sea divergente, más no como una condición o clasificaciones de pensamiento occidental. Se recalca la importancia del reconocimiento desde el amor, el derecho y la solidaridad, para entender cómo influye estos tipos de reconocimiento en los profesores que pasan por actos violentos desde su quehacer. Se propone investigar más a fondo para crear entornos educativos que permitan a todos los maestros ejercer su profesión con dignidad y respeto, desafiando las normas estéticas dominantes a partir del reconocimiento.

ABSTRACT

This research analyzes the experiences of pre-service teachers from the Biology Teaching Program at the Universidad Pedagógica Nacional (UPN), focusing on their bodily aesthetics and the tensions that arise when these aesthetics deviate from traditional norms. The study highlights the impact on the professional and subjective identities of these future teachers.

The research adopts a qualitative and interpretative approach through content analysis based on experiences gathered in a focus group. It explores the tensions and challenges faced by pre-service teachers within a hegemonic educational system that creates contested spaces around teacher bodies, especially when they diverge from the conventional image of a biology teacher.

The findings reveal that teachers with alternative, non-normative, or transgressive aesthetics often face discrimination and negative comments. However, the study also identifies spaces where such labels are being questioned and challenged. Notable examples include testimonies of acceptance within the university and in contexts of popular education.

Therefore, there is a clear need to develop inclusive and equitable educational spaces where diversity is understood as divergence, rather than through Western classifications or fixed categories. The study emphasizes the importance of recognition through love, rights, and solidarity, in order to understand how these forms of acknowledgment affect teachers who have experienced violence in their professional journey. Further research is recommended to help build educational environments where all teachers can practice their profession with dignity and respect, challenging dominant aesthetic norms through recognition.

Tabla de contenido

1	Introducción.....	10
2	Planteamiento del problema	11
3	Justificación.....	18
4	Pregunta de investigación.....	21
5	Objetivos.....	21
5.1	Objetivos Generales	21
5.2	Objetivos Específicos.....	21
6	Antecedentes.....	22
6.1	Estética y educación.....	22
6.2	Identidad profesional	36
6.3	Subjetividad docente.....	39
7	Marco teórico.....	41
7.1	Capítulo 1. Prácticas de reconocimiento de la subjetividad e identidad profesional de maestros de biología.....	41
7.2	Capítulo 2: Identidad del maestro como campo en disputa desde el reconocimiento de la estética	46
7.3	Capítulo 3: Identidad del maestro de biología y el cuerpo	49
8	Metodología de la investigación.....	51
8.1	Enfoque de la Investigación.....	51
8.2	Convocatoria.....	51
8.3	Descripción de la población.....	52
8.4	Recolección de Datos.....	53
9	Resultados.....	57
9.1	Amor	58

9.2	Derecho	59
9.3	Solidaridad	61
10	Análisis de los resultados.....	63
10.1	Subcategoría Amor:	63
10.2	Subcategoría Derecho:	64
10.3	Subcategoría Solidaridad:	66
11	Capítulo de discusión.....	69
11.1	Capítulo 1: Entre bichos raros.....	69
11.2	Capítulo 2 Amar, resistir, habitar: estéticas transgresoras en la formación docente	71
12	Futuras Investigaciones.....	74
13	Conclusión	75
14	Experiencia de la investigadora	77
15	Referencias.....	83

1 Introducción

Este trabajo de grado se encarga de analizar las experiencias de maestros en formación de la Licenciatura en Biología como condición de hospitalidad o rechazo hacia su ser, a partir de las construcciones ficcionales sobre los cuerpos de los maestros, como lugar de expresión de la subjetividad y de disputa sobre lo que se configura como deber ser del maestro desde visiones hegemónicas, problematizándolo en lo que se comprende como diversidad siendo este lugar de tensión que se articula a las prácticas de enseñanza de la biología. El análisis se enfoca en cómo la corporalidad del maestro impacta su profesión, especialmente cuando no se ajusta a la estética convencional.

La discusión presentada en este estudio aborda la importancia del reconocimiento subjetivo y estético en el contexto educativo. Se evidencian las tensiones y los prejuicios que enfrentan los maestros con estéticas no convencionales. Asimismo, los saberes propios de la formación profesional, los saberes disciplinares en biología, los saberes curriculares y los saberes experienciales son elementos esenciales para comprender cómo estos maestros navegan las tensiones entre su subjetividad y su práctica pedagógica.

El recorrido por este análisis profundo revela la necesidad de crear espacios educativos más inclusivos y equitativos. La importancia de cuestionar las prácticas hegemónicas sobre los cuerpos de los demás, así como la manera en que se conciben la diversidad y la subjetividad en los distintos espacios de formación, se manifiesta claramente a lo largo del estudio. Al final del documento se proponen áreas para futuras investigaciones, con el objetivo de profundizar en la creación de entornos educativos que permitan a todos los maestros ejercer su profesión con dignidad y respeto.

2 Planteamiento del problema

En la actualidad la diversidad se comprende desde un aspecto imperativo, pues se ha evidenciado que la ausencia de reconocimiento de la otredad ha sido la base de la crisis ambiental global, entendiendo esta, como crisis de sentido y de relacionamiento entre todas las formas de vida. Asimismo, el ser humano ha generado prácticas de violencia como desigualdad, masacres, deterioro de ecosistemas y sujetos olvidados quienes son individualizados e inhabilitados para ser parte del tejido social y con ello su propia vida.

Esta ausencia de reconocimiento permea distintos lugares, en el caso de la escuela la diversidad es comprendida desde una normalidad arquetípica. Para la política pública el concepto de diversidad tiene como base lo regular y normal, por lo tanto, el gobierno problematiza el cómo se atiende lo diferente de lo normal en el ámbito educativo (Druker, 2020).

Es intrincado como los patrones culturales en virtud de una ideología dominante se inserten en la escuela, haciendo de los cuerpos territorios de dominación o disputa, pues estos son explícitos a través de sus estéticas en relación con lo que se espera del sujeto en la cultura. Por lo anterior y teniendo en cuenta la sociedad y las condiciones hegemónicas con las que se entreteje la escuela, las estéticas de los sujetos que se vinculan a ella obedecen a estándares de comportamiento marcados por la cultura y sociedad de consumo, estableciendo así una única representación del cuerpo que oprime otras desde la manipulación de los sentidos. Para Boal (1996) expresa que “La castración estética vuelve vulnerable a la ciudadanía y la obliga a obedecer los mensajes imperativos de los medios de comunicación [...] Permitiendo a los opresores llevar a cabo una invasión subliminal de cerebros” (p.17). El ser humano, al nacer está continuamente

expuesto a las normas y expectativas que la sociedad impone sobre el cuerpo desde ideales políticos, feminidad o masculinidad y tendencias corporales.

En este proceso, la realidad social no solo moldea cómo las personas perciben y valoran su propio cuerpo, sino también cómo se sienten y actúan en relación con los cuerpos de los demás. Messner (como se citó en Kogan, L.,1993) plantea que “los subordinados (social, étnica o sexualmente) aprenden a usar menos su espacio físico, mueven su cuerpo con menos libertad, tienen menos contacto táctil, escuchan más y hablan menos usando frases más cortas y sienten menos licencia para tocar a otros” (p. 48).

La opresión de los cuerpos es ejercida por una sociedad estática que se posiciona en un paradigma ontológico de verdad absoluta, donde la estética influye en un sistema social, económico hegemónico y de poder. Para Campanario et al. (2001) “La publicidad es un fenómeno característico que sirve para moldear la opinión de los ciudadanos y crear hábitos de comportamiento” (p. 1). De esta manera, se empieza a construir una realidad mediada en imágenes que promueve prácticas consumistas y excluyentes, justificado desde la hegemonía partiendo de la academia, los medios y en general instituciones que mantienen el statu quo.

La cultura ha establecido una forma estética mediada en un poder que incluye y excluye algunas características del sujeto con el fin de perfilar arquetipos “apropiados” a un grupo social, con lo anterior se quiere decir que hay una clasificación de colores de piel, gustos personales y clases sociales. En América Latina, la colonización no solo impactó la tierra y los recursos, sino también los cuerpos. Estos fueron dominados y tratados como territorios susceptibles de modificación, dejando una herencia de imposiciones culturales y sociales.

Así, los cuerpos, al igual que el territorio, fueron alterados según las condiciones y necesidades de los colonizadores. “La diferencia está dada en el nuevo valor que adquiere ese cuerpo en este espacio, como móvil del combate, como botín, como elemento configurador de poderes y jerarquías” (El Jaber, 2011, p. 142). En este sentido, Eusebio (2021), en su artículo *Escritura, imaginarios y colonización: los primeros trazos en la posesión del espacio y los cuerpos indígenas*, plantea cómo la escritura y la construcción de imaginarios han sido herramientas clave para la colonización de los cuerpos. En consecuencia, los vestigios históricos confirman que el poder humano puede influir de manera sistemática en las dinámicas de comportamiento dentro de un orden social.

Foucault ilustra este fenómeno al destacar cómo el cuerpo ha sido objeto de poder: “Podrían encontrarse fácilmente signos de una atención considerable dirigida hacia el cuerpo: un cuerpo que se moldea se forma, se educa, obedece, responde” (Foucault, 2003, p. 125).

La supremacía ha configurado patrones culturales para que los grupos sociales los adopten, evitando así conflictos ideológicos que desafíen el sistema. De este modo, los cuerpos dóciles son expuestos académicamente a métodos disciplinarios que se aplican en instituciones como el ejército, la familia, la religión y la escuela. Estos lugares ejercen un dominio sin caer en prácticas esclavistas, pues los mismos individuos internalizan estas prácticas" (Foucault, 2003, p. 126). La educación se percibe mayormente como un entorno institucional que disciplina y moldea los cuerpos, clasificándolos e idealizándolos.

La escuela sigue dinámicas capitalistas que a menudo descuidan la esencia auténtica de la educación, sin considerar las diversas formas corporales y estéticas en un mundo de cambios. El adultocentrismo al ejercer hegemonía sobre el sistema educativo limita la libertad e independencia de los jóvenes al imponerles formas de pensar y actuar, estas dinámicas perpetúan el statu quo y

dificulta los cambios sociales significativos. (Lisman, 2021, p. 66). Fomentando sujetos sumisos, ligados al consumismo y subyugados a jerarquías corporales.

El maestro burocratizado se percibe como aquel que sigue estrictamente las reglas institucionales, reflejando así los intereses ideológicos y políticos predominantes. Esta percepción no pretende generalizar, sino destacar cómo algunos educadores se ajustan a un rol específico exigido por el Estado, utilizando las estructuras de gestión institucional para promover la esa hegemonía social.

El Estado considera al maestro como un actor clave en la educación del control, se necesita un sujeto que asimile los intereses ideológicos y políticos predominantes. Requiere educadores con conocimientos, procedimientos y actitudes que sostengan este rol en vigencia, utilizando las estructuras institucionales como medios para alcanzar una homogeneidad (Carballo, 2007, p. 40).

El maestro en su entorno laboral tiende a adoptar un perfil burocrático. Está sujeto a normativas que contradicen su identidad, limitando su expresión profesional dentro de un contexto estrictamente laboral. Carvajal (2010) argumenta que “una subjetividad docente influenciada por diversos factores sociales [...] muestra un maestro sujeto a las imposiciones del Estado, la Iglesia y las luchas políticas y sociales que moldearon su formación” (p. 75).

En esta sociedad, especialmente en el ámbito educativo, se ha consolidado una estética del maestro asociada con un cuerpo metódico, disciplinado y libre de defectos y emociones, idealizando tanto a los docentes en ejercicio como a los futuros profesionales. Esta visión genera un estereotipo del maestro. Sin embargo, los procesos de materialización, debido a su naturaleza inestable, abren brechas y fisuras en estos imperativos culturales, facilitando la configuración de nuevas corporalidades y estándares de belleza. Esto promueve la emergencia de nuevas formas de

comprender y valorar la diversidad corporal, desafiando las normas establecidas y fomentando la inclusión de diferentes tipos de cuerpos y estéticas" (Pabón y Hurtado, 2016, p. 479).

Esto implica que los practicantes que se resisten a conformarse con los estereotipos enfrentan menos oportunidades para ejercer como profesionales, ya que las estéticas divergentes son percibidas por la sociedad como transgresoras, ya que rompe implícitamente con un modelo cultural establecido. Esta percepción limita otras formas de expresión, creando desigualdades de oportunidades del individuo en la sociedad.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una comunidad reconocida por formar profesionales en la educación. En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la UPN se presenta a la sociedad como un proyecto que está a favor de formar maestros que lideren procesos educativos, reflexionen sobre las realidades educativas y propongan soluciones a problemas socioeducativos, es decir que según UPN-PEI (2020):

Busca hacer visible y viable el compromiso social, ético, estético y político, que tiene la UPN, tanto en la formación de profesionales de la más alta calidad humana, como en sus aportes a la valoración social de la profesión docente (p. 39).

En relación con lo anterior, los actores que integran la universidad son sujetos críticos que reflexionan sobre las tensiones y desafíos que hay en la sociedad. Reconociendo la importancia de enseñar desde la diferencia y la diversidad. Según Carvajal (2010):

La Universidad se empeña en formar un ciudadano para la sociedad, que desde su subjetividad contribuya a la educación en los valores democráticos que la nación requiera para construir la paz, con apoyo de todos los estamentos involucrados en el proyecto de nación. (p. 78)

A pesar de este compromiso, se observa que el contexto educativo actual sigue fragmentado, ya que, en las escuelas, la enseñanza de las diferentes dimensiones del conocimiento se realiza desde un discurso hegemónico. La diversidad, por ejemplo, se fomenta en los espacios educativos a través de estereotipos y perfilaciones, lo cual limita una comprensión integral y auténtica de la misma. Esta situación genera más desigualdades sociales en Colombia. Las prácticas educativas pueden tanto reforzar como desafiar las estructuras de poder y exclusión en la sociedad.

En este sentido, los profesores, en su labor docente, se ven restringidos por normas que no contribuyen a un ejercicio autónomo y creativo. Sus prácticas se basan en dinámicas tradicionales, lo que evidencia un sujeto poco liberador para las generaciones que educa (Carvajal, 2010, p. 75). La "subjetividad" del profesor, entonces, se alinea con los intereses hegemónicos, perpetuando una visión reduccionista de la diversidad y limitando el potencial transformador de la educación.

Los maestros en formación de la licenciatura en Biología deben analizar críticamente, desde la práctica pedagógica y didáctica, cómo la comprensión del cuidado de todas las formas de vida y la diversidad en el contexto escolar es insuficiente. En el marco de la enseñanza de la Biología, es fundamental que los futuros maestros no solo adquieran conocimientos técnicos y científicos, sino que también desarrollen una conciencia profunda sobre la interdependencia de todas las formas de vida y la importancia de la diversidad. La conceptualización de la estética y los imaginarios de esta no son temas aislados, hay una conexión del conocimiento científico y las representaciones visuales que influyen en las prácticas hegemónicas en la sociedad.

Por lo tanto, estas ideas deben ser transformadas en la educación, desde la enseñanza de la biología promoviendo una visión holística estética y ética del cuidado. Como Baracaldo (2011) señala: "Es posible que la escuela se haya transformado. Asumir que sólo es disciplinar, quizá sea

un contrasentido frente a una visión de trayectos y modificaciones históricas” (p.258). Así mismo los y las maestras deben empezar a desarrollar su propia subjetividad, la escuela ya no es lo que fue en el pasado y la educación está en constante transformación a favor de la vida.

3 Justificación

Esta investigación surge de la necesidad de reflexionar las prácticas pedagógicas educativas en el contexto de la formación de maestros en la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Partiendo de las experiencias de maestros en formación, se considera fundamental comprender cómo las construcciones ficcionales de los cuerpos de los profesores impactan en su desarrollo profesional y personal.

Muchos maestros en formación de la licenciatura en Biología han enfrentado violencia en los escenarios educativos debido a sus estéticas "raras". Al analizar estas experiencias, se evidencia que las dinámicas y formas de percibir el cuerpo de los maestros en formación, desde una perspectiva estética y simbólica, influyen tanto en la construcción de su identidad profesional como en la manera en que abordan la diversidad en el contexto educativo. Además, el proceso de reflexionar sobre cómo otros docentes de Biología o el ámbito disciplinar están abordando la diversidad resulta estresante, ya que este concepto no debería enseñarse en las instituciones como un productor de etiquetas.

Estas percepciones no solo moldean las prácticas pedagógicas, sino que también impactan en la manera en que los futuros docentes interpretan y responden a las necesidades de sus estudiantes y a las demandas de la sociedad contemporánea.

Como señala Muñoz desde las reflexiones de Michel Foucault:

Se trata de pensar en el paso del gobierno de los cuerpos biológicos hacia un gobierno del yo, mostrando que, junto con la restricción y la obediencia política, se establece un conjunto completo de prácticas de verificación que definen al sujeto, lo que lo impulsa a decir una verdad sobre sí mismo (p. 37).

Con lo anterior, se evidencia cómo estos mecanismos han moldeado la identidad de los sujetos dentro de estructuras de poder que imponen normas sobre los cuerpos y la subjetividad. Sin embargo, en el caso de los maestros en formación con estéticas no convencionales, se observa un desafío a estas normas al no ajustarse a la imagen tradicional del profesor. Así, están resignificando la identidad docente y abriendo nuevas formas de comprensión dentro del ámbito educativo.

Los maestros en formación enfrentan desafíos cuando no se expresan corporalmente desde una perspectiva tradicional del rol docente. Es aquí, donde el sentido de pertenencia y el desarrollo profesional en relación con la estética corporal del profesor de ciencias es como un algo prohibido en el escenario educativo. Este estudio busca explorar la relación entre el ser maestro de biología y la estética corporal como expresión de subjetividad. Asimismo, pretende partir de la importancia del reconocimiento del otro, entendiendo que lo "raro", lo "diferente" y lo "feo" son categorías construidas desde una mirada capitalista y una biología domesticada. En términos biológicos, la diversidad no se divide en lo aceptable y lo rechazado, ya que todos los organismos forman parte de un sistema donde la variabilidad sustenta las interconexiones ecosistémicas, asegurando tanto el equilibrio biológico como la continuidad de la vida.

Sin embargo, en diversos escenarios lo diferente se ve restringido por modelos hegemónicos que desplazan e individualizan todo aquello que desafía las dinámicas y herencias de la colonización. Esta exclusión hace que los cuerpos entren en un campo de disputa, donde lo que se aparta de la construcción epistémica occidental es rechazado, no por su incapacidad de existir, sino porque desafía un orden impuesto. No se trata solo de una limitación hacia el trabajo docente, sino de las maneras de enseñar y coexistir sin ser rechazados. Es una crisis de reconocimiento que perpetua en toda la tierra, se fracturan las relaciones de los sujetos cuando

estos desafían lo establecido. Por lo que se refuerza una dinámica de violencia de siglos. La manera en que los cuerpos se presentan en un espacio no solo es apariencia, sino un acto transgresor.

4 Pregunta de investigación

¿Cómo incide en la configuración de la identidad del maestro de Biología las experiencias de reconocimiento de su subjetividad desde la estética corporal, en el marco de las prácticas pedagógicas y didácticas vividas en su proceso de formación?

5 Objetivos

5.1 Objetivos Generales

- Analizar la incidencia en la configuración de la identidad del maestro de Biología que tienen las experiencias de reconocimiento de su subjetividad desde la estética corporal, que se dan en el marco de las prácticas pedagógicas y didácticas vividas en su proceso de formación.

5.2 Objetivos Específicos

- Rastrear las experiencias de reconocimiento de la subjetividad vinculadas a las estéticas del cuerpo de los maestros en formación de la licenciatura en biología durante las prácticas.
- Exponer las tensiones que se producen entorno a la identidad del maestro de biología y las experiencias de reconocimiento de su subjetividad centrada en la estética corporal del maestro en formación.
- Discutir la relación entre el sentido del ser maestro de biología y su articulación a las formas de reconocimiento de los otros desde la estética corporal.

6 Antecedentes

6.1 Estética y educación

El trabajo de investigación de Herrera Bastardo, Y. (2014) titulada “Formación docente: Visión estética desplegada desde el Eros”. Plantea como la influencia del pensamiento tradicional ha ido transformando al docente para que este desde su rol sea un sujeto poseedor absoluto de saberes (que acumula y transmite). Por lo que se plantea la posibilidad de que los docentes rompan con esos estándares y tengan una relación más profunda con el conocimiento.

La filosofía positivista ha generado una realidad hegemónica que garantiza la supervivencia en un contexto que carece de diversidad. Para el autor “La filosofía positivista crea una ciencia objetiva, una moralidad como práctica política y leyes universales. Así, surge la visión especializada y disciplinar del conocimiento con la finalidad de fragmentar la realidad” (p.81). Este enfoque ha establecido una visión unidimensional del ser humano, separando la ciencia y la moralidad, y promoviendo una fragmentación entre diferentes disciplinas y aspectos de la realidad. La ciencia moderna reviste al sujeto en una burbuja que lo aísla de su propia realidad, haciéndolo sujeto de individualidades. Según Herrera (2024):

Es pertinente el abordaje de una idea de formación docente que no niegue las múltiples dimensiones del ser, que considere al ser humano como ser de pasiones, afectos, sentimientos, es decir, donde la visión intelectual y estética de la vida tenga posibilidad de existencia. Así, la visión del Eros, planteada por Pausanias, “con amor uno es capaz de emprenderlo todo”. (p. 81)

Se destaca la importancia de abordar las múltiples dimensiones del ser en la formación de los maestros, promoviendo una educación que no se limite únicamente a la transmisión de conocimientos académicos, sino que también fomente el desarrollo integral de los docentes y sus estudiantes. El amor, entendido como una fuerza pedagógica transformadora, debe ser tomado en serio, ya que tiene el potencial de estimular el deseo de conocimiento en los estudiantes.

Al incorporar el amor en la práctica educativa, los maestros pueden crear un ambiente de aprendizaje más afectivo y motivador, donde el interés por aprender y el respeto por la diversidad de experiencias se conviertan en pilares fundamentales de la enseñanza. Se menciona la influencia de filósofos como Nietzsche en la concepción de la formación como un viaje constante de autoconocimiento y crecimiento.

En el artículo se emplea un enfoque metodológico crítico-reflexivo hermenéutico para abordar la temática de la formación docente desde una perspectiva estética desplegada por el Eros. A través de este enfoque, se analizan las situaciones onto-epistemológicas que han marcado la formación docente desde la Modernidad, así como las concepciones emergentes que proponen una visión más amplia y humanista de la educación.

Se destaca el papel del Eros, inspirado en la visión de Pausanias, como una fuerza transformadora que puede enriquecer la formación docente a través del diálogo, el compartir de saberes y la sensibilidad. Este enfoque metodológico permite profundizar en la reflexión sobre la formación docente desde una perspectiva estética y humanista, abriendo nuevas posibilidades para el desarrollo integral de los docentes y de los procesos educativos.

Este antecedente sustenta el presente trabajo de grado ya que hace una crítica a la visión tradicional de los docentes y cómo estas prácticas hegemónicas se imponen sobre los cuerpos de

los maestros. Herrera propone que los educadores deben ser personas apasionadas y afectuosas que reconozcan el amor en sus prácticas pedagógicas. Este enfoque es vital para esta investigación, ya que apoya la idea de que la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos académicos, fomentando el desarrollo integral de los maestros y estudiantes. Permite abordar de manera crítica las tensiones y disputas sobre las subjetividades y la importancia de reconocer las experiencias de los maestros en formación en la práctica educativa, evidenciando que, aunque pase el tiempo, los maestros siguen siendo moldeados en los espacios educativos.

El presente trabajo de investigación se centra en explorar la comprensión de la diversidad y las subjetividades vinculadas a la estética del cuerpo en los maestros en formación de la licenciatura en biología. Basado en los antecedentes revisados, este estudio contribuye significativamente en el campo educativo, al abordar la estética desde la perspectiva del reconocimiento y la valoración de la diversidad. Además, analiza cómo la subjetividad, estrechamente vinculada con la profesión y la estética corporal, influye en las dinámicas pedagógicas y didácticas a través de las tensiones derivadas de las percepciones corporales de los maestros.

Esta investigación permite comprender cómo la estética corporal y la subjetividad están interrelacionadas y afectan la identidad y la participación profesional de los maestros en formación. En el contexto educativo, se identifican tensiones y desafíos, lo que permite identificar estas problemáticas para transformar prácticas y generar estrategias pedagógicas más inclusivas, basadas en el reconocimiento de la diversidad.

En el contexto educativo actual, la formación estética de los futuros docentes es insuficiente, creando una brecha entre su preparación académica y su capacidad para fomentar creatividad y desarrollo emocional. La investigación de Céspedes Acuña, J. E. (2010), titulada “El

proceso formativo estético del profesional de la educación”, Identifica la diferencia que hay entre el enfoque cultural de la formación educativa y la capacidad de los docentes en formación y titulados para desarrollar una sensibilidad profesional. Según Céspedes (2010) “Se valora la educación estética como uno de los componentes para el logro de la formación integral de las nuevas generaciones, sin embargo, resultan insuficientes sus análisis en vínculo a la actuación práctica pedagógica” (p. 3).

Para abordar esta problemática, la metodología utilizada en la investigación combinó técnicas cualitativas y cuantitativas. Se realizaron observaciones y diagnósticos fácticos a estudiantes universitarios en programas de formación inicial, analizando su desempeño y actitudes en contextos pedagógicos. Se aplicaron encuestas a estudiantes y profesores de programas de formación de maestros. Las encuestas contenían preguntas sobre la percepción de la importancia de la formación estética, la experiencia personal con actividades estéticas y su impacto en el desarrollo profesional.

Desde la sistematización de experiencias de los participantes se propone un modelo pedagógico que integra dimensiones culturales y creativas, partiendo de una estrategia específica para mejorar la formación estética de los futuros docentes. Este modelo tiene como objetivo la comprensión cultural de lo estético y movilizándolo la actividad estética en la formación diaria incluyendo actividades estéticas en el currículo para promover la apropiación cultural estética de manera intencional. Además, cuenta con mecanismos de evaluación y retroalimentación para medir el impacto y realizar ajustes necesarios.

Como resultado, se perfecciona el proceso formativo estético y se mejora cualitativamente el desempeño pedagógico de los docentes en formación. La validación de este modelo se llevó a

cabo mediante la sistematización de experiencias y encuestas a especialistas en el área educativa, lo que permitió ajustar y perfeccionar la estrategia propuesta. Céspedes (2010) expresa que:

El modelo pedagógico constituye un instrumento de carácter teórico conceptual que se expresa a través de relaciones establecidas entre dimensiones y configuraciones a partir de dos dimensiones que constituyen síntesis del proceso: la dimensión cultural formativa estética y la dimensión formativa de transformación creadora estética, ambas permiten dinamizar los procesos que se dan en la formación estética del docente en formación. (p. 93)

En los resultados de la investigación se evidencia las inconsistencias epistemológicas en el análisis del proceso de formación del profesional de la educación, particularmente en investigaciones pedagógicas centradas en la formación estética, podrían obstaculizar la realización de un impacto transformador en la práctica docente. (Céspedes, 2010, p.119).

La brecha identificada por el autor entre la preparación académica de los docentes y su capacidad para fomentar creatividad y desarrollo emocional resuena directamente con el análisis de las experiencias de maestros en formación en este estudio y como estas experiencias influyen en la subjetividad de los maestros. Reconoce como la subjetividad del maestro es moldeada por su formación estética, y como está influye en la percepción de sí mismo y de educador, se evidencia la necesidad por valorar la diversidad, las creaciones subjetivas y prácticas pedagógicas transformadoras.

El artículo de Aldana Bautista, A. (2017), titulado “Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana”, permite comprender cómo el cuerpo del estudiante, especialmente el de los niños de bajos recursos, se convirtió en un campo

de disputa y control a través de políticas del vestir, como los uniformes escolares, y diversas tecnologías de esteticismo. El autor expone que: “El deber ser de la escuela, su utopía estética, es producir cuerpos erguidos y elegantes; cuerpos sanos, robustos y fuertes; cuerpos limpios, bellos y obedientes, en medio de un mobiliario ascético e inodoro” (p. 40). La escuela aspira a formar individuos físicamente perfectos y moralmente correctos en un entorno pulcro y disciplinado.

El estudio se sitúa en una investigación arqueo-genealógica sobre los uniformes y códigos de vestimenta en la escuela colombiana, desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX. Aldana describe cómo el proyecto estético moderno impuesto por la élite estableció normas de apariencia física, para así poder reflejar el progreso de la civilización según la perspectiva de la época. A su vez, contrastando la idealización con la percepción de ciertos cuerpos “degenerados” los cuales no cumplían con los estándares establecidos. (Aldana, 2017, p. 39). Este proyecto transformó la escuela, puesto que los uniformes fueron tecnologías estatizantes y las practicas institucionales moldearon un cuerpo infantil para que visualmente se determinara el conocimiento y creencias en el contexto social colombiano.

No solo se transformó los cuerpos de los infantes, sino que también se inculcó una verdad adecuada para las dinámicas de la sociedad moderna.

Para abordar este problema, el autor utilizó una metodología cualitativa que incluye la revisión crítica de literatura existente y el análisis de prácticas educativas históricas y contemporáneas. También analizó documentos oficiales, reglamentos escolares y otras fuentes históricas para entender la evolución de estas prácticas.

El análisis de resultados identifica un conflicto entre lo moderno y lo tradicional en relación como se establece una legitimidad sobre los cuerpos desde las tensiones, comportamientos y

normas sobre los estos. Donde las prácticas tienen un impacto significativo en la subjetividad de los estudiantes y en la forma en que se perciben a sí mismos y a los demás en el contexto educativo.

Cuando los cuerpos se sienten incómodos se expresan de diversas maneras, y luchan contra estas tensiones institucionales. Para Aldana (2017):

Se trata entonces de pensar la actualidad de los cuerpos que produce la escuela: cuerpos en donde la vestimenta y la apariencia configuran toda una gramática corporal para entender las diferencias de género, de clase, de raza y resignificar la cultura somática que ha producido la escuela. (p. 47)

Este enfoque es importante para comprender cómo las prácticas escolares moldean identidades corporales que reflejan y perpetúan las estructuras de poder y las jerarquías sociales existentes.

Este antecedente proporciona un marco histórico y teórico para la presente investigación ya que se centra en las experiencias de maestros en formación y las construcciones históricas y normativas que han afectado la subjetividad de los educadores. Es evidente que las prácticas institucionales imponen normas estéticas no solo en los estudiantes, sino también en los profesores.

Por lo tanto, esta investigación permite comprender cómo se han configurado y resistiendo las identidades corporales y subjetivas en el ámbito educativo en la modernidad. Como también, la importancia de la enseñanza de la Biología en la práctica educativa para fomentar una comprensión más profunda de la diversidad en la sociedad.

En el artículo “¿Podría comprenderse la formación estética de los futuros maestros como una competencia?” de Moreno Torres, M., & Caro Torres, N. J. (2021). Plantean que es necesario integrar la ética y la estética en la formación de maestros como una respuesta a los desafíos

contemporáneos en la educación. Los autores plantean que incluir estas áreas en la formación de maestros puede enriquecer la relación entre los maestros, los estudiantes y la ciencia, y crear condiciones para una educación más integral y humana. Se cuestiona si este tipo de formación puede lograr que los sujetos se adapten, sean resilientes y tengan una comprensión más profunda de las ciencias (Moreno & Caro, 2021, p. 63).

La metodología del estudio se centra en una revisión crítica de la literatura existente sobre la formación estética y ética en la educación superior. Los autores emplean una perspectiva interdisciplinaria que incluye análisis de teorías educativas, epistemológicas y filosóficas para fundamentar su argumento. A través de un enfoque teórico, se examina cómo las experiencias estéticas pueden influir en la formación de competencias docentes y cómo estas competencias pueden ser evaluadas y desarrolladas en el contexto educativo. (Moreno & Caro, 2021, p. 67).

Los autores también reflexionan sobre la interacción entre la competencia estética y otras dimensiones del aprendizaje, proponiendo que las experiencias significativas y las emociones juegan un papel crucial en la educación.

Los resultados del estudio sugieren que la integración de ética y estética en la formación docente tiene el potencial de transformar la educación de manera significativa, ya que se puede desarrollar habilidades científicas para una mejor comprensión de esta desde un aspecto holístico. Fomentando la interrelación entre la política, economía, y contextos sociales, promoviendo así una visión divergente y creativa de las ciencias (Moreno & Caro, 2021, p. 69).

Este antecedente es fundamental para el presente trabajo de investigación, ya que proporciona un marco conceptual para comprender la importancia de integrar la formación filosófica en los entornos educativos. La perspectiva interdisciplinaria y el enfoque ético y estético

son dimensiones que pueden influir en la subjetividad y las prácticas educativas de los futuros maestros. Además, refuerzan la idea de que la educación debe trascender los conocimientos técnicos y científicos.

Este enfoque fomenta la importancia de desafiar los ideales normativos sobre los cuerpos y de abordar las tensiones relacionadas con la enseñanza de la biología respecto a la diversidad, aspectos que son especialmente evidentes en la educación.

El estudio de Ángel C. Moreu (2013), “La estética, entre la historia y la pedagogía”, aborda la complejidad de la estética como disciplina, su evolución a lo largo de la historia y su impacto en la formación del individuo. El planteamiento del problema se centra en la dificultad de racionalizar lo estético, así como en las implicaciones pedagógicas de esta disciplina en la educación. La incertidumbre y los desafíos que surgen en este intento de racionalización reflejan la naturaleza ambigua y multifacética de la estética, la cual se revela como un campo esencial pero complicado dentro del ámbito educativo y filosófico.

El objetivo principal del autor es explorar la importancia de la estética en la formación del ser humano a lo largo de la historia. Para ello, se propone analizar cómo la estética despierta sentimientos de incertidumbre y reflexión compleja en diferentes disciplinas, como también reflexionar sobre su evolución desde la antigüedad hasta el siglo XIX, teniendo en cuenta la relevancia en la educación estética contemporánea. Según Moreu (2013) “situar la estética entre la historia y la pedagogía no aclara el panorama, sino que hace más intrincado aún su laberinto, y, por tanto, más interesante la reflexión histórico-pedagógica sobre su objeto y su entorno discursivo” (p. 24). Este enfoque permite entender no solo el desarrollo histórico de la estética, sino también su aplicación y significado en contextos educativos actuales.

Para abordar esta investigación, se empleó una metodología de revisión bibliográfica con el análisis crítico de textos filosóficos y educativos relevantes. La revisión bibliográfica incluyó la recopilación de literatura académica relacionada con la estética, la historia de la filosofía y la pedagogía. Se consultaron obras de autores clásicos como Baumgarten, Kant, Schiller y Hegel, así como textos contemporáneos que abordan la relación entre estética y educación, identificando corrientes de pensamiento y enfoques pedagógicos pertinentes para contextualizar el estudio, tales como:

Alexander Gottlieb Baumgarten en su obra “Estética” (1750-1758), Baumgarten introduce el término "estética" y desarrolla una ciencia del conocimiento sensitivo, sentando las bases para el estudio de la percepción sensorial y la apreciación estética.

Immanuel Kant en “Crítica del juicio” (1790) y “Pedagogía” (1803), aborda la relación entre el sentimiento de lo bello, la razón y la educación. Destaca la importancia de la facultad de juzgar en el ámbito estético y su influencia en la formación moral de los individuos.

Friedrich Schiller en su ensayo sobre “La educación estética del hombre” (1795), expone la importancia de la belleza y el arte en el desarrollo humano, defendiendo la integración de la sensibilidad estética en la educación como medio para alcanzar la libertad y la armonía.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel en su obra “Lecciones sobre la estética” (1835), analiza la evolución del arte a lo largo de la historia y su relación con la conciencia humana. Propone una visión dialéctica del arte como manifestación espiritual y como medio de comprensión del mundo.

El análisis de textos filosóficos y educativos permite examinar en detalle las ideas y argumentos de los pensadores en el campo de la estética. Se identificarán conceptos fundamentales como la belleza, lo sublime, la educación estética y su importancia en el desarrollo humano.

Pues, la estética se ha extendido a más áreas disciplinarias ampliando su significado y nuevas formas de comprensión. En el ámbito educativo, aunque las experiencias de educación estética siguen siendo pocas, es constante. Además, junto con las innovaciones actuales, se han revitalizado enfoques antiguos como la literatura didáctica, que ahora incorporan desarrollos recientes basados en la estética de la recepción y las teorías del Reader-Response Criticism (Moreu, 2013, p. 45).

La síntesis de los hallazgos de la revisión bibliográfica y el análisis de textos permite extraer conclusiones sobre la evolución de la estética, su relación con la pedagogía y su impacto en la formación del ser humano a lo largo de la historia.

Esta investigación analiza la estética y su impacto en la formación del individuo, lo cual es fundamental para este trabajo, el poder analizar las experiencias de maestros en formación y cómo estas experiencias influyen en la percepción y aceptación de su ser, es relevante, ya que la reflexión sobre la estética y su relación con la educación proporciona una base para comprender cómo las corporalidades de maestros disputan en el ámbito educativo. Además, estas perspectivas permiten empezar a comprender la estética como formación de juicio crítico y la apreciación de la diversidad cultural y humana.

El trabajo de Iturralde y Guevara (2014) titulado “Las estéticas profesoraes: apariencia y vestuario. Algunas consideraciones” investiga cómo la apariencia y el vestuario de los docentes influyen en las escuelas medias de gestión estatal en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Según Iturralde y Guevara (2014):

Preguntarse acerca del posicionamiento de los profesores no implica dejar de lado la posibilidad de cierta (poco o mucha) resistencia y objeción a los regímenes estético-

normativos hegemónicos o dominantes. Así, pueden sucederse ‘batallas estéticas’ (Brailovsky, 2013), es decir, la estética puede constituirse en arena de conflicto en torno a formas de habitar y entender el mundo y, en particular, la escuela (p. 3).

Este enfoque resalta la importancia de considerar cómo la forma en que los profesores se representan corporalmente influye en su vida profesional desde la construcción de identidad docente, así como en las relaciones de confianza y respeto con los estudiantes en el contexto educativo.

La metodología adoptada en la investigación se desarrolló mediante entrevistas semiestructuradas a docentes seleccionados teniendo en cuenta variables como género, años de experiencia en la docencia y tipo de escuela media. Los resultados destacan la necesidad de considerar y reflexionar sobre cómo estos aspectos estéticos afectan la identidad profesional de los profesores y la manera en que son percibidos por los estudiantes y colegas. Iturralde y Guevara (2014) concluyen que: “Los resultados de este trabajo muestran que la cuestión de los regímenes estéticos, aunque soslayada, reviste cierta importancia en el paisaje escolar” (p. 9).

La estética y los regímenes estéticos en el ámbito escolar son temas significativos, pero frecuentemente subestimados. Se observan diferencias marcadas entre los docentes más jóvenes y los veteranos respecto en cuanto a la percepción de la apariencia docente y su influencia en el prestigio profesional. Los docentes más jóvenes consideran que la apariencia no es un factor que influya en la calidad de la enseñanza ni en las dinámicas profesionales, pues las competencias y habilidades son los verdaderos indicadores de un buen educador.

Un grupo de entrevistados de mediana edad y con más de 10 años en la docencia, pero menos de 20, asume una posición ambigua respecto a la importancia de la apariencia. Sus

respuestas oscilan entre reconocer su incidencia y asociarla con el riesgo de ejercer discriminación o ser prejuiciosos.

Los profesores con más experiencia suelen preocuparse por la apariencia a partir de un componente fundamental de su identidad profesional y su rol como educadores. Consideran que la forma en que se presentan contribuye a establecer y mantener su autoridad y profesionalismo. Esta percepción se basa en la idea de que una apariencia cuidada y profesional influye positivamente en cómo los estudiantes y colegas los perciben, facilitando así el proceso de enseñanza. Aunque algunos de estos docentes creen que la importancia de la apariencia ha disminuido con el tiempo debido a cambios en las normas sociales y culturales, muchos todavía consideran que una apariencia profesional sigue siendo esencial para mantener altos estándares de conducta y aprendizaje.

Los autores destacan dos perspectivas principales sobre cómo la apariencia de un docente puede influir en su desempeño profesional y en su rol dentro del entorno escolar: La apariencia se asocia con la figura del docente como un ejemplo para sus alumnos. La apariencia se asocia con lo vincular, con el modo de relacionarse con los alumnos y de estar en el aula (p. 10).

Estos hallazgos recalcan que la apariencia y los regímenes estéticos son aspectos relevantes y complejos en la configuración de la identidad profesional de los docentes. Mientras los jóvenes abogan por la autenticidad y la diversidad, los veteranos defienden normas estéticas más tradicionales. Los docentes de mediana edad se encuentran en una posición intermedia, reconociendo la importancia de la apariencia, pero preocupados por el riesgo de discriminación.

Este antecedente es particularmente útil para la presente investigación porque permite explorar de manera cualitativa las experiencias subjetivas de los maestros en formación. Al

centrarse en cómo las construcciones sobre los cuerpos de los maestros afectan su identidad profesional y sus relaciones con los demás, y las problemáticas que la diversidad en la enseñanza de la biología plantea.

6.2 Identidad profesional

En las dinámicas educativas y laborales contemporáneas, persisten estereotipos de género que influyen significativamente en la formación de la identidad profesional de las personas. García, M. Á. O., & García, C. O. (2013). Investigan detalladamente este fenómeno en su estudio titulado “Impacto de los estereotipos de género en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios”. Para las autoras “Entre las situaciones derivadas de estos factores se encuentra la segregación ocupacional que sitúa a las mujeres en ramas profesionales muy determinadas, de menor reconocimiento social y con mayores barreras para acceder a puestos de responsabilidad” (p. 123). En el ámbito laboral, esta relación de superioridad de hombres sobre mujeres se basa en la interacción entre patriarcado y capitalismo.

La metodología que se desarrolló en la investigación consistió en entrevistas con estudiantes universitarios y el análisis estadístico de fuentes relevantes como "La Mujer en el Mercado de Trabajo Andaluz 2011" y la "Encuesta de Población Activa" del Instituto Nacional de Estadística (INE). Se empleó un enfoque reflexivo y analítico para investigar el impacto de los estereotipos de género en la identidad profesional de 40 estudiantes universitarios de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba, durante dos semanas del curso académico 2010/2011. Los objetivos generales incluyeron el análisis de desigualdades de género en el empleo, la identificación de estereotipos y situaciones de discriminación laboral, y la deconstrucción de roles y estereotipos patriarcales.

La secuencia didáctica abarcó desde la teoría sexo-género hasta el análisis de la realidad laboral cercana a los estudiantes, abordando la socialización laboral de mujeres y hombres. Las actividades incluyeron análisis de socialización de género, reflexión individual y colectiva sobre

las consecuencias psicológicas y socio laborales de la socialización diferenciada, y la identificación de discriminación de género en el mercado laboral.

El enfoque crítico permitió a los estudiantes comprender cómo los estereotipos de género impactan en la construcción de identidades profesionales, fomentando un análisis reflexivo y crítico sobre la discriminación laboral.

Los resultados arrojan que los estereotipos sexistas en la educación y el trabajo limitan las oportunidades y moldean las vocaciones individuales. En primer lugar, se constató que la división sexual del trabajo y la segregación ocupacional perpetúan la discriminación de género en el mercado laboral. Además, se identificó que las mujeres experimentan una sobrecarga de responsabilidades domésticas y familiares, lo que influye negativamente en sus trayectorias profesionales y en la elección de ocupaciones.

Asimismo, se observó que las mujeres desempleadas en Andalucía tienden a buscar empleo en ocupaciones tradicionalmente asociadas con roles de género estereotipados, como personal de limpieza, dependientes de comercio y empleados administrativos. Por último, se destacó que las mujeres entre 25 y 44 años presentan mayores niveles de desempleo, lo que puede estar relacionado con la dificultad de conciliar sus intereses y expectativas profesionales con las oportunidades laborales disponibles. Las investigadoras expresan que “las y los estudiantes universitarios al análisis del entorno laboral desde una perspectiva de género, en tanto les permite diagnosticar cómo roles y estereotipos de género siguen conduciendo a trayectorias profesionales diferenciadas y continúan discriminando a la población femenina” (p. 129).

Esta investigación permite comprender la necesidad de fomentar espacios de diálogo en escenarios educativos y laborales, que permitan mitigar las formas de opresión y marginación

presentes en la sociedad, promoviendo la igualdad de género, y equidad. Este enfoque es de gran relevancia para este trabajo, ya que proporciona un marco teórico y metodológico interesante para analizar cómo los estereotipos de género afectan la construcción de la identidad profesional. Ofrece un análisis detallado de cómo los estereotipos de género y la segregación ocupacional perpetúan la discriminación en el mercado laboral, lo cual es fundamental para entender las dinámicas de poder y subordinación que también pueden influir en la formación de maestros.

6.3 Subjetividad docente

La formación inicial de los maestros no solo implica la adquisición de conocimientos pedagógicos y técnicos, sino también la configuración de su identidad y subjetividad como educadores. Carvajal (2010) en su estudio de maestría titulado “La formación de la subjetividad docente: Una interpretación de las posibles formas de ser docente hoy desde la mirada de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)” investiga cómo las subjetividades de los maestros en formación de la UPN se construyen y afectan su práctica docente, influyendo en la percepción social y profesional del rol del maestro en la sociedad.

El estudio surge a partir del Plan de Desarrollo Institucional de la UPN, ya que este se entiende como un proceso investigativo que se enfoca en la creación, interpretación y resolución de problemas educativos, permitiendo así que futuros profesores sean partícipes de una educación de calidad (Carvajal, 2010, p. 18). Por lo tanto, la UPN se presenta como una universidad que reconoce los diferentes contextos y apuesta por formar profesores reflexivos, críticos, que incidan en la sociedad partiendo de las problemáticas que se evidencian en los territorios. Es así, como esta investigación es relevante ya que permite reconocer y darles importancia a las experiencias formativas de los estudiantes que no son tenidas en cuenta en los documentos formales. La investigación tiene como metodología un estudio cualitativo con un enfoque inductivo y entrevistas narrativas, que permite captar las experiencias personales y significados individuales de los estudiantes. La muestra incluye a 13 estudiantes de diversos programas de licenciatura, seleccionados aleatoriamente.

En los resultados se evidencia que los estudiantes configuran su subjetividad docente influenciados por un discurso institucional que hegemoniza sus prácticas pedagógicas. Es de tener

en cuenta que la subjetividad está arraigada en sus historias de vida y en sus inclinaciones previas al ingresar a la universidad, la carrera universitaria se establece desde dispositivos que forman a los estudiantes con ciertas normas. Sin embargo, a pesar de las realidades burocráticas en el ámbito educativo y sin importar las tensiones presentes, los estudiantes logran crear sus propias subjetividades dentro de este escenario.

La metodología cualitativa empleada por Carvajal, que incluye un enfoque narrativo es especialmente relevante para esta investigación. Esta metodología permite captar las experiencias personales y significados individuales de los sujetos de estudio, revelando tensiones entre las expectativas institucionales y las aspiraciones individuales de transformación educativa y social. Asimismo, facilita una reflexión profunda sobre la importancia de las experiencias de los sujetos desde esas construcciones ficcionales sobre los cuerpos y las visiones hegemónicas del deber ser del educador.

7 Marco teórico

7.1 Capítulo 1. Prácticas de reconocimiento de la subjetividad e identidad profesional de maestros de biología

El significado de la subjetividad se ha transformado mediante las diversas formas e influencias en las que se ha estudiado este concepto desde las experiencias e imaginarios, las cuales son distintas en cada sujeto y estas a su vez están ligadas por dinámicas culturales, sociales, políticas, emocionales (entre otras) que permiten reconocerse en el entorno. Si bien la cuestión del sujeto y de la subjetividad es un problema teórico y epistemológico de larga data que ocupó sobre todo a filósofos modernos (Añón, 2009). “La subjetividad a debate”. La complejidad de la subjetividad se debe a las múltiples realidades producidas por prácticas humanas que se encuentran o no sujetas a lo establecido en la sociedad.

Es así, como las prácticas culturales son el puente entre las experiencias individuales y los contextos sociales para el brote de la subjetividad, debido a que esta no es estática, por consiguiente, a medida que las relaciones sociales son correspondidas, cualesquiera formas de ser de los sujetos convergen. Según Echandía et al. (2012) “La subjetividad social e individual mantiene relaciones recursivas, cuyas expresiones y efectos colaterales que son simultáneos y diferentes para cada uno de esos sistemas, pasan a ser constituyentes de ambos a través de sentidos subjetivos diferentes” (p. 6). La conformación de subjetividad depende de cómo perciben las realidades los sujetos.

Guattari expone que la subjetividad está influenciada y modelada por intereses ideológicos de una sociedad hegemónica que busca por manipular la vida de las personas. Los medios de comunicación, la educación e instituciones son quienes se encargan de controlar y tener el poder sobre las estructuras sociales, ejerciendo así una influencia significativa en la construcción de subjetividades a través de los medios, proyectos educativos y prácticas institucionales que promueven el consumismo. Es así como Claros (2011) interpreta que una de las cuestiones centrales de Guattari se refiere a cómo el modo de vida en la población moderna se encuentra inmerso en un sistema económico que prioriza la acumulación del capital, prácticas tecnocráticas y de deterioro ambiental que degrada la calidad de vida y el bienestar de las personas.

Además, la crisis ambiental es el resultado de las acciones humanas, estas intervenciones ambientales han evolucionado a tal punto de llegar a ser una problemática social que está arraigada a la cultura occidental. Al analizar la sociedad contemporánea desde la perspectiva de Bauman (2003), se revela una lógica utilitarista y de dominio que se manifiesta en la manipulación de la naturaleza desde la explotación desmedida de los recursos naturales, lo que conlleva a una alarmante pérdida de biodiversidad. Asimismo, esta dinámica contribuye de manera significativa al incremento de la desigualdad social, creando un ciclo nefasto violento discriminatorio que afecta a los sujetos de manera directa. Estas preocupaciones ambientales y sociales se perpetúan continuamente en el sistema actual que sustenta el capital físico.

La sociedad está amamantada por normativas de conducta que gobiernan los cuerpos de las personas; el objetivo es que la comunidad pueda relacionarse cuando se regula y mantiene un comportamiento moralmente correcto. Bauman (2001) señala que la desigualdad social se mantiene y se reproduce mediante mecanismos de exclusión que dificultan la participación plena de ciertos grupos en la sociedad. En este sentido, la identidad individual se forma a partir de las

interacciones con los otros, donde el sujeto comprende las dinámicas sociales al tomar decisiones frente a sus acciones, evaluando subjetivamente eventos que crean experiencias emocionales; esto le permite responder al medio de manera asertiva sin que su comportamiento influya negativamente en el bienestar de los demás, para así poder ser reconocido y aceptado por la comunidad.

Como afirma Bauman (2003), “la modernidad líquida ha convertido todo en mercancía, incluida la naturaleza, generando una explotación sin precedentes” (p. 75), y esta lógica mercantilista permea también las relaciones sociales, moldeando las formas de convivencia y las identidades individuales.

Con lo anterior, es innegable como el mecanismo de regulación social influye en la forma de los sujetos en lo que respecta a las emociones: las expectativas sociales, sentido de pertenencia y aceptación da lugar al sometimiento de las masas principalmente por modelos a seguir. Según Honneth (1997) el punto de partida de la teoría social de Hegel se centra en que:

La producción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos solo pueden acceder a una auto relación práctica si aprenden a concebir a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales. (p. 114)

Esta manera de vivir es violenta para aquellos que no cumplen con el “éxito social”, ya que al favorecerse unos por encima de otros hay competitividad, desigualdad, falta de apoyo comunitario entre otros aspectos que nutren la brecha social privando el relacionamiento significativo.

El reconocimiento y la subjetividad en la sociedad capitalista se han fundado a partir del rechazo que imparte sobre la naturaleza o esencia del ser humano al esclavizarlo internamente. A pesar de que los sujetos tienen emociones únicas y perciben el mundo desde diversas realidades. Estas problemáticas contemporáneas han provocado un estallido que impulsa los procesos de transformación social desde diferentes posturas, dado que en las condiciones actuales los marginados se ven afectados tanto en su autopercepción como en sus relaciones con los demás pues las prácticas hegemónicas generan conflictos. Para Hegel en Honneth (1997) el reconocimiento requiere de tres aspectos: amor, derecho y solidaridad.

El amor como un sentimiento que le permite a los sujetos ser validados los unos a los otros desde la confianza, lo que facilita compartir experiencias y formar la base de cualquier vida ética. Sin embargo, esta dinámica del amor se ve afectada cuando hay cambios, necesidades, deseos o prioridades que le permite al sujeto desde su subjetividad reconocerse individualmente. El amor implica no solo conexiones emocionales profundas, sino también el desarrollo y reconocimiento mutuo de la autonomía e individualidad de cada sujeto.

El derecho es la experiencia de un reconocimiento jurídico que le permite a los sujetos reconocerse como una persona que tiene capacidades de contribuir a la toma de decisiones colectivas, expresando su opinión y tener una participación significativa en la comunidad, El derecho se integra intersubjetivamente cuando el sujeto es reconocido y reconoce a los otros con respeto sin importar la posición económica, social, cultural o política.

Al poseer habilidades que son reconocidas por los otros se desarrolla una experiencia de valor social que genera seguridad o sentimiento de propio valor Autoestima. La solidaridad surge cuando los individuos se valoran mutuamente de manera equitativa, reconociendo las capacidades y cualidades de los demás como valiosas y dignas de respeto. Valorarse simétricamente implica

considerar a los demás de la misma manera en que uno mismo desea ser considerado, reconociendo y apreciando las capacidades y cualidades de los demás como parte integral de la interacción social y la solidaridad entre individuos.

Cuando el sujeto se permite ser el mismo y genera una resistencia hacia las dinámicas sociales se permite a si mismo ser creativo dentro de su forma de vida desligándose de las practicas homogéneas. Es así como se construye una estética política que permite reconocer el medio ambiente, la otredad, y la diversas formas de vivir (Claros, 2011, p. 3)

Hasta aquí se ha podido exponer que la cuestión de la subjetividad es un asunto que pone de manifiesto la pregunta por los intereses y principios éticos sobre los cuales se funda la cultura a la que se pertenece, por lo cual hacer parte de una colectividad o un grupo específico es un asunto que debe orientarse desde una perspectiva critica, pues este no es un asunto de individuos sino de los horizontes de sentido que permiten la construcción de lo común y de los pactos sociales que permiten proyección y la convivencia ente actores.

La configuración de la identidad implica proceso de socialización en el cual los sujetos desde su propia subjetividad se reconocen relación con los otros con posibilidad para desenvolver su accionar y por ende de integrar un colectivo, pues se sienten pertenecientes a él y con la capacidad de aportar a los propósitos comunes, lo que demanda tener horizontes de sentido sobre el mundo comunes.

7.2 Capítulo 2: Identidad del maestro como campo en disputa desde el reconocimiento de la estética

La estética ha sido un concepto comprendido a partir de una belleza estática socialmente aceptada. En el contexto educativo, la estética del cuerpo del maestro se ha convertido en una dimensión significativa que influye en la interacción pedagógica y en la percepción del profesionalismo. Este capítulo pretende explicar cómo la estética del cuerpo del maestro se manifiesta y se interpreta en la práctica educativa, destacando su relevancia histórica y contemporánea.

La estética ha experimentado transformaciones significativas a lo largo de la historia. Se puede describir como un "laberinto paradójico" lleno de posibilidades y disputas teóricas (Moreu, p. 23). Desde la antigüedad, ha sido un tema central en la filosofía y el arte, con filósofos como Platón y Aristóteles reflexionando sobre la naturaleza de la belleza y su impacto en el ser humano.

Sin embargo, en el ámbito educativo, la integración de la estética ha sido irregular e insuficiente. Aunque ha habido numerosos debates y reflexiones que destacan la importancia de esta en la educación, este aspecto no ha logrado la relevancia necesaria en las políticas educativas actuales. Es esencial reconocer que una educación que incluya la dimensión estética puede enriquecer la formación integral de los estudiantes, fomentando una apreciación y una sensibilidad hacia la belleza en todas sus formas.

Es así como el cuerpo del maestro se convierte en una forma de expresión subjetiva no autónoma, sino más bien influenciada por la cultura y los cambios contextuales. Los maestros enfrentan una lucha constante con sus cuerpos debido a las tensiones que se generan en la práctica

pedagógica. En los espacios educativos, los debates sobre cómo se entiende y se aborda la diversidad y la subjetividad aún son frágiles.

La estética del cuerpo del maestro influye significativamente en su interacción con los estudiantes y en la dinámica del aula. La apariencia del maestro puede afectar la autoridad percibida, la accesibilidad y la conexión emocional con los estudiantes. Por ejemplo, un maestro cuya estética corporal desafía las normas tradicionales puede enfrentar desafíos en ser aceptado como una figura de autoridad, pero también puede servir como un modelo de diversidad e inclusión para los estudiantes.

En la teoría de Pierre Bourdieu, se define el campo como un escenario social donde se estructura agentes que imponen visiones sobre determinado espacio. Para Casillas (2000) "el campo es un espacio de conflictos y de competencia al interior del cual se desarrolla una batalla por establecer un monopolio sobre la especie específica de capital que es eficiente para construir una autoridad y un poder" (p. 2). En el contexto educativo, esta disputa se expresa en la lucha por definir qué significa ser un maestro legítimo y qué valores, conocimientos y estéticas deben llevar consigo mismo.

La vestimenta, postura y expresiones corporales de los maestros no son neutras; por el contrario, funcionan como signos que refuerzan o desafían los ideales establecidos sobre la figura del docente. Según La Pesada Subversiva (2020), la vestimenta y la estética disidente pueden ser actos de resistencia en un mundo que impone estándares normativos de apariencia y conducta. En este sentido, los docentes que desafían las normas tradicionales de vestimenta o de presencia corporal (por ejemplo, mediante tatuajes, piercings, ropa no convencional) enfrentan disputas dentro del campo educativo, donde su autoridad y legitimidad pueden ser cuestionadas. "Transformación y reproducción, subversión y conservación son las oposiciones características

del campo" (Casillas, 2000, p. 3), y la disputa estética del maestro se sitúa precisamente en este juego de tensiones.

Con lo anterior, la apariencia del maestro no es solo una cuestión individual, sino que se inscribe en una lucha de poder que trasciende el ámbito educativo. Al estar en constante relación con otros campos, su imagen puede ser subversiva en el espacio.

7.3 Capítulo 3: Identidad del maestro de biología y el cuerpo

En particular cuando se habla de la identidad del ser maestro de biología se reconoce que este es un proceso de relación e identificación y pertenencia al grupo que puede ser determinante en la producción de conductas, deseos y preferencias individuales del maestro en formación. Valga la pena señalar que esta identidad también estará relacionada con la responsabilidad del maestro hacia su profesión en tanto función social y por ende está marcada por la toma de decisiones en virtud de dicha responsabilidad y compromiso con aquellos con los que desarrolla su ejercicio; es decir, que el maestro pondrá en juego su construcción sobre ciudadanías y sujetos articulado al propósito del colectivo cultural con el cual desarrolla su práctica.

En relación con esto autores como Mellini C, y Ovivgli D. (2020), siguiendo a Tardif (2010) señalan que existen cuatro tipos de saberes implicados en la práctica docente y por ende que se vincula identidad del maestro de biología estos son:

- Los saberes propios de la formación profesional, aquí se incluyen que yo difundidos por obviamente las instituciones de formación de profesores los saberes pedagógicos didácticos y de la enseñanza.
- Los saberes disciplinares son aquellos que pertenecen al campo de conocimiento en este caso a la biología.
- Los saberes curriculares son aquellos que se producen en el contexto de la práctica pedagógica objetivos discursos contenidos y métodos de las instituciones que representa los saberes sociales seccionados como parte de la cultura a la que se atiende.

- Los saberes experienciales que tienen como base las cotidianidades que surgen de la experiencia personal y colectiva durante la práctica.

La diversidad se ha comprendido desde la educación como una forma de realidad única, que se caracteriza desde la distribución, organización y normalidad dentro de lo establecido, pues se idealiza. Si bien la escuela se reconoce como un espacio donde se genera conocimiento, muchas veces estos se quedan en aspectos teóricos y no trascienden, tal es el caso del concepto de diversidad.

En línea con lo que plantea Druker (2020) La diversidad puede llegarse a consolidar como un concepto que da cuenta de normalidades arquetípicas desde los cuales se produce la diferencia como aquello que se enmarca o no con la noción de normalidad imperante en la cultura. Sin embargo, a esta mirada también es posible encontrar otras que se basan no en arquetipos sino como resultado de los vínculos y relaciones desde las cuales resulta lo otro en articulación a la realidad como espacio tiempo divergente y por ende situado al sujeto que la observa.

Para la educación la formación de los cuerpos es entendida desde un aspecto disciplinar, de corrección, sumisión y posesión, sin embargo, desde el campo de la filosofía en relación con la educación se ha empezado a comprender que los cuerpos se forman por el propio sujeto desde la resistencia, liberación y apreciación sobre sí mismo (Álvarez, 2003, p. 3). Es evidente que el cuerpo de los sujetos en la actualidad se modela constantemente de acuerdo con un comportamiento que permita representar relaciones e intereses de una sociedad de control, La construcción del propio cuerpo permite la formación subjetiva y liberadora que transforma las prácticas sociales que limitan a los sujetos sobre sus cuerpos (McLaren, 1994, p. 8)

8 Metodología de la investigación

8.1 Enfoque de la Investigación

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo e interpretativo para explorar las experiencias de los maestros en formación en la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Se centra en cómo las percepciones estéticas de los cuerpos de los maestros y maestras influyen en la construcción de su identidad profesional y su subjetividad. Utilizando el análisis de contenido de las experiencias adquiridas en los grupos focales, se busca proporcionar una comprensión más profunda y detallada donde los maestros en formación interpretan y dan sentido a sus cuerpos en contextos educativos, y cómo estas interpretaciones afectan su desarrollo profesional y personal.

8.2 Convocatoria

Para el diseño del grupo focal, se realizó una convocatoria general dirigida a los estudiantes de la Licenciatura en Biología. Tras la publicación de la convocatoria, aquellos estudiantes interesados fueron invitados a participar en los grupos de discusión. La invitación se realizó mediante una encuesta distribuida por el Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El grupo focal se realizó con los estudiantes que se postularon para los grupos de conversación. Como resultado de este proceso se inscribieron un total de 10, de los cuales 1 fue reservado con sus experiencias y no participó en grupos focales y 2 no se presentaron.

8.3 Descripción de la población

La población está constituida por maestros en formación de la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Los criterios para esta población son los siguientes:

- Estudiantes en Formación: Maestros que actualmente se encuentren cursando o hayan cursado la práctica pedagógica y didáctica durante su formación en la UPN.
- Reflexión sobre la Estética Corporal: Maestros en formación que, a través de su práctica, hayan sentido y reflexionado sobre cómo los escenarios de práctica han incidido en su estética corporal.

Esta población fue elegida para proporcionar información valiosa sobre la influencia de las normas estéticas y corporales en el desarrollo de su identidad profesional y personal durante su formación como maestro. La variedad de experiencias y contextos en los que se encuentran estos maestros en formación aporta al análisis de la subjetividad y la diversidad en el ámbito educativo.

8.4 Recolección de Datos

Se llevó a cabo mediante 2 grupos focales y el análisis de contenido:

- El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa que permite obtener información detallada sobre las opiniones, experiencias y percepciones de los participantes mediante la interacción grupal. Esta técnica es especialmente útil para explorar temas complejos y sensibles, ya que facilita la expresión de ideas y emociones en un entorno de apoyo y confianza. Silveira (2024) plantea que los grupos focales se caracterizan por su dinamismo, donde los participantes comparten y contrastan sus ideas, permitiendo que las opiniones sean validadas o cuestionadas por otros. Este proceso fomenta una negociación y construcción conjunta de significados durante las discusiones.
- El análisis de contenido, por otro lado, permite identificar y examinar patrones y temas recurrentes en los datos recolectados, proporcionando una comprensión más profunda de las narrativas y significados subyacentes. Según Huerta (1997) “El secreto consiste en que los participantes puedan expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas” (p.1). Esta técnica es esencial para interpretar las experiencias y perspectivas de los maestros en formación en relación con la estética corporal y la diversidad.

A continuación, se detallan los pasos y procedimientos específicos para la recolección de datos.

Preparación del Grupo Focal: Para la recolección de datos cualitativos, se diseñó una matriz de preguntas estructuradas a partir de la categoría de Reconocimiento y sus subcategorías (amor, derecho y solidaridad). Esta matriz fue revisada y aprobada por dos expertas, profesoras de la Licenciatura que trabajan en temas estéticos. Se establecieron dos grupos focales con el objetivo de facilitar una discusión más detallada y manejable.

Realización de Grupo Focal: El trabajo con los grupos focales se realizó en un entorno abierto y propicio para el diálogo. Se utilizaron cuadernos de campo y grabadoras de voz para documentar meticulosamente las discusiones, garantizando la precisión en la transcripción y el registro de las ideas emergentes.

Cada sesión tuvo una duración de 60 a 120 minutos. En el espacio se declararon los objetivos de la investigación, la importancia del respeto hacia las opiniones de los otros. Además, se explicó la confidencialidad de las respuestas y cómo estas contribuirán a responder la pregunta de investigación.

Matriz de la Descripción de categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría	Definición	Preguntas orientadoras
Reconocimiento Según Hegel en Honneth (1997)	Amor	<p>Este sentimiento es crucial para que los sujetos se validen entre sí y haya confianza, lo que facilita compartir experiencias y formar la base de cualquier vida ética. Sin embargo, esta dinámica del amor se ve afectada cuando los sujetos cambian sus necesidades, deseos o prioridades, permitiendo así que haya una formación subjetiva que le permita al sujeto reconocerse desde su individualidad. El amor implica no solo conexiones emocionales profundas, sino también el desarrollo y reconocimiento mutuo de la autonomía e individualidad de cada sujeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modo de reconocimiento: dedicación emocional • Dimensión de personalidad: Naturaleza de la necesidad y el afecto • Formas de reconocimiento: Amor y amistad • Autorrelación práctica: Autoconfianza • Formas de menosprecio: Maltrato, integridad física, no dar lugar al a autonomía del sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué característica y significado tiene tu estética corporal? ¿Sientes que los otros comprenden el sentido de tu estética en la práctica • ¿Crees que la percepción que tienen otros de tu estética corporal influye en la capacidad de conectar y comunicarte efectivamente con los demás? • ¿Cómo han incidido las actitudes de tus colegas hacia tu corporalidad en tu experiencia laboral y en tus relaciones dentro del entorno profesional? • ¿Qué estrategias desde tu estética corporal has implementado para fortalecer tu confianza? • ¿Puedes compartir una experiencia emblemática en la que te has sentido reconocido y otra en la que no?
	Derecho	<p>Es la experiencia de un reconocimiento jurídico que le permite a los sujetos reconocerse como una persona que tiene capacidades de contribuir a la toma de decisiones colectivas, expresando su opinión y tener una participación significativa en la comunidad. El derecho se integra intersubjetivamente cuando el sujeto es reconocido y reconoce a los otros con respeto sin importar la posición económica, social, cultural o política.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelos de reconocimiento: atención cognitiva • Dimensión de la personalidad: responsabilidad moral • Formas de reconocimiento: relaciones de derecho • Potencial de desarrollo: generalización, materialización • Autorrelación práctica: autorrespeto • Formas de menosprecio: negación de derechos y exclusión social 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Has sentido que tu apariencia física influye en la forma en que eres tratado y percibido por los demás? • ¿Has recibido sugerencias para modificar tu apariencia física en la práctica pedagógica? En caso afirmativo, ¿consideras que esto tiene que ver con tu integridad personal o tu autonomía en el ejercicio profesional? • ¿Qué significado tiene para ti el reconocimiento de tus habilidades y capacidades en el contexto de tu formación como maestro y cómo crees que este reconocimiento puede impactar en tu participación y contribución en los procesos de enseñanza de la biología?
	Solidaridad	<p>Al poseer habilidades que son reconocidas por los otros se desarrolla una experiencia de valor social que genera seguridad o sentimiento de propio valor (Autoestima). La solidaridad surge cuando los individuos se valoran mutuamente de manera equitativa, reconociendo las capacidades y cualidades de los demás como valiosas y dignas de respeto. Valorarse simétricamente implica considerar a los demás de la misma manera en que uno mismo desea ser considerado, reconociendo y apreciando las capacidades y cualidades de los demás como parte integral de la interacción social y la solidaridad entre individuos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos de reconocimiento: Valor social • Dimensión de personalidad: Cualidades y capacidades • Formas de reconocimiento: Solidaridad • Potencial de desarrollo: Individualización, igualación • Autorrelación práctica: Autoestima • Formas de menosprecio: Indignación e injuria, honor dignidad 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué emociones o pensamientos te han surgido al enfrentar expectativas o normas sobre cómo debería lucir un profesor tradicional en términos de estética corporal? • Desde la posibilidad de expresar tu subjetividad y ser maestro de biología a partir de tu estética particular ¿Qué estrategias has utilizado para mantener tu autoestima y confianza

Imagen 1. Matriz de reconocimiento según Honneth (1997). Esta herramienta organiza tres dimensiones del reconocimiento: **amor, derecho y solidaridad**, aplicadas a la estética corporal en la formación docente. Invita a reflexionar sobre cómo el cuerpo es valorado, juzgado o respetado, y cómo influye en la confianza, el respeto y la autoestima profesional.

Para poder reunir los datos, hallar los resultados y hacer los análisis de resultados se utilizó una serie de códigos para citar las unidades de información en cada subcategoría de reconocimiento en la siguiente tabla se observan nombres y códigos correspondientes.

Tabla códigos

Nombre	Código
Cuaderno de campo	CUC
Grabadora de voz	GV
Matriz	MZ
Respuesta pregunta matriz	RPM
Categoría	CT
Amor	AR
Derecho	DR
Solidaridad	SR
Estudiante	ES
Unidad de información	UI

Imagen 2. Tabla de códigos utilizados en la sistematización. Esta tabla presenta los códigos asignados a las fuentes de información y categorías teóricas del análisis. Facilita la organización, trazabilidad y lectura del material recogido durante el proceso investigativo, resguardando la identidad de los participantes y clarificando las categorías de análisis.

Ejemplo Subcategoría Amor: ¿Qué característica y significado tiene tu estética corporal?
¿Sientes que los otros comprenden el sentido de tu estética en la práctica pedagógica?

AR UI 0: “Aunque mi estética es urbana y no extrema, he recibido críticas, como que un profesor no debe tener rastras ni perforaciones.” (CT, AR, RPM, ES)

9 Resultados

A continuación, se desarrollarán las categorías de información respecto a la subcategoría de amor, mostrando las respuestas obtenidas a partir de las unidades de información (UI). Para ello se utilizan códigos para referenciar de manera precisa las fuentes de información y las categorías de análisis. Por ejemplo, una cita codificada como (CT, AR, RPM, ES 1) se refiere a una categoría (CT), subcategoría Amor (AR), obtenida de la respuesta a una pregunta matriz (RPM) del Estudiante 1 (ES 1) y análisis unidad de información (AUI).

9.1 Amor

AR, UI 1: “La universidad me permitió explorar mi identidad. Experimenté con mi cabello, me hice dreadlocks y perforaciones, y cambié mi forma de vestir. Empecé a sentirme cómoda conmigo misma.” (CT, AR, RPM, ES 1).

AR, UI 2: “Llegó un punto en mi vida en que me pregunté por qué me estaba reprimiendo. Sentí que esta era yo y que no debía ocultarlo.” (CT, AR, RPM, ES 1).

AR, UI 3: “Trabajo con educación popular, mis estudiantes me hacen sentir bien. Me dicen que me visto bonito, que me veo linda. Esto no sucede en una escuela convencional.” (CT, AR, RPM, ES 1).

AR, UI 4: “Yo como hago para que me crean cosas si ni siquiera en la manera en la que ustedes me perciben soy yo mismo. Entonces pues encontré mis formas de vestir, me esfuerzo para sentirme lindo, agradable para mis estudiantes para mí. Y eso me da una confianza brutal.” (CT, AR, RPM, ES 2).

AR, UI 7 “Hay muchas formas de ser y habitar el mundo como para que los profes no tengamos la posibilidad de expresarnos.” (CT, AR, RPM, ES 3).

AR, UI 8 “Si no pienso en mi propio territorio, que es mi cuerpo, no sé por dónde empezar.” (CT, AR, RPM, ES 3).

AR, UI 12 “Cuando era obesa me decían que era una gorda, me cogían los gordos, cuando adelgacé fue peor, los hombres me han hecho sentir mal, cuando tengo relaciones sexuales los hombres se quejan sobre mi cuerpo.” (CT, AR, RPM, ES 5).

9.2 Derecho

DR, UI 1: “El día de la evaluación final, la titular me dijo que no merecía una nota mayor a 40 'Llegas tarde, no estás bien mentalmente y mira cómo te vistes. No tienes el profesionalismo para ser una profesora.” (CT, DR, RPM, ES 1).

DR, UI 2: “Me dijeron en la práctica que debía usar bata porque yo era el profesor y tenía el poder. No pude ponerme la bata. Era curioso porque la titular la usaba y aun así me prestaban más atención a mí.” (CT, DR, RPM, ES 1).

DR, UI 3: “Mi ropa no enseña el que enseña soy yo, los profesores de los colegios me han dicho está bien como usted es, pero por normativas del colegio usted no puede venir así, y tampoco puede venir con sus expansiones. Intenté acomodarme, pero sentí esa primera piedra en el camino que me generó inconformidad y me predispuse.” (CT, DR, RPM, ES 2).

DR, UI 4: “Han sido luchas que me he tenido que dar con mi identidad, contra la sociedad, pero también tiene un sentido de acercamiento que muchos maestros no logran percibir y por no darse los debates, y tener situaciones incómodas prefieren pegarse a las normas y un manual de convivencia.” (CT, DR, RPM, ES 2).

DR, UI 6 “Yo me visto como un travesti dice la gente, tengo el pelo corto, me pinto las uñas, no entienden que yo estoy haciendo resistencia ante los paradigmas del género que me ha impuesto la sociedad. El ser Queer no le cabe en la cabeza a los demás entonces en los espacios de práctica me resumo como el profe raro, el cual me dejan ser, pero lejos de los demás.” (CT, DR, RPM, ES 3).

DR, UI 10 “Las maricas estamos segregadas al trabajo sexual o a la venta de drogas. Me gustaría que otras maricas accedan a la educación superior.” (CT, DR, RPM, ES 5).

9.3 Solidaridad

SR, UI 1: “Aprender sobre insectos me ha ayudado mucho. El término 'bicho raro' me gusta porque los insectos tienen una diversidad de formas, a pesar de que hay órdenes que no cumplen. Saber sobre insectos fortaleció mi confianza y me permitió conectar con la biología porque también me siento un bicho raro.” (CT, SR, RPM, ES 1).

SR, UI 2: “Decidí que no quería más esto. No quería volver a un colegio ni a una escuela formal. Quiero trabajar en espacios donde se respeten mi identidad, cómo me veo y cómo me expreso.” (CT, SR, RPM, ES 1).

SR, UI 3: “Me pregunto dónde tenemos cabida los raritos si existe un margen heteronormativo o vamos a tener que transformar el sistema para que los nadie podamos participar, o nos vamos a volver parte de ello o tendremos que buscarnos otra forma de vivir porque no hay cabida para las personas como nosotros que piensen, que habiten su corporalidad.” (CT, SR, RPM, ES 2).

SR, UI 5 “Los chinos generan más confianza con uno dicen este profe es más fresco, se puede llevar se puede hablar. No estamos tan alejados. Esos chicos que llaman problemas se le acercan a uno porque uno les da confianza.” (CT, SR, RPM, ES 3).

SR, UI 7 “Me siento triste por las oportunidades que tengo en este mundo, porque no puedo ser yo y estar tranquilo. Quiero que me den las mismas oportunidades que los demás, me siento frustrado, pienso en cómo sobrevivir.” (CT, SR, RPM, ES 5).

SR, UI 9 “Últimamente he podido trabajar con personas que no tienen prejuicios con mi estética, por eso mi trabajo ha sido más tranquilo, me siento en calma, no estoy a la defensiva.”

(CT, SR, RPM, ES 7)

10 Análisis de los resultados

10.1 Subcategoría Amor:

Se evidencia cómo la autoconfianza y reconocimiento propio permite que se logre una validación emocional entre sujetos. En el análisis de las unidades de información del grupo focal, se observa cómo la estética corporal y la experiencia con el cuerpo han sido fundamentales en la construcción de identidad y autoestima de los futuros profesores.

Varios participantes manifestaron que su paso por la universidad representó una oportunidad para explorar su identidad a través de transformaciones corporales, como el uso de dreadlocks, perforaciones o cambios en la vestimenta. Estas modificaciones fueron comprendidas como una forma de reafirmar su autenticidad y autonomía. El cuerpo, en este sentido, se convierte en un territorio simbólico desde el cual se reivindica el derecho a ser y mostrarse. (UI 1, UI 2, UI 8).

Asimismo, los relatos permiten comprender como la profesión de los maestros influye significativamente en el tipo de reconocimiento que se recibe. Algunos participantes mencionaron que, en espacios como la educación popular, sus estudiantes los apreciaban, eran aceptados y fortalecía su confianza y motivación como profes. En contraste, otros entornos más convencionales limitan esa posibilidad de expresión, lo que refleja una tensión entre las normas institucionales y las estéticas expresadas. (UI 3, UI 4).

Por otro lado, también se identifican narrativas que revelan experiencias de desprecio vinculadas al cuerpo. Un testimonio en particular relata cómo las transformaciones físicas en el cuerpo femenino fueron objeto de críticas, acoso y sexualización, afectando negativamente la

relación con el propio cuerpo y generando sentimientos de inseguridad (UI 12). Este tipo de experiencias evidencian las formas de no reconocimiento o de menosprecio que se ejercen sobre cuerpos que se apartan de los estándares normativos.

Finalmente, emerge una postura crítica frente a las expectativas sociales impuestas sobre el aspecto físico de los profesores. Algunos participantes cuestionan la falta de libertad para expresarse desde su estética corporal en el ámbito educativo, y afirman la necesidad de abrir espacio a formas diversas de habitar el cuerpo, entendiendo la estética no solo como imagen, sino como una dimensión política del ser docente (UI 7).

En conjunto, los datos permiten concluir que el reconocimiento desde el amor, entendido como aceptación emocional y validación estética, juega un papel fundamental en la construcción de la identidad docente. El reconocimiento de los unos y los otros fortalece la autoconfianza y permiten una práctica pedagógica más auténtica y empática. En contraste, las experiencias de desprecio generan conflictos internos que pueden impactar negativamente tanto en lo personal como en lo profesional.

10.2 Subcategoría Derecho:

Alude al reconocimiento jurídico y social que permite a los sujetos ser vistos como personas con capacidades y derechos, quienes participan de manera significativa en la comunidad. Esta forma de reconocimiento se relaciona estrechamente con el respeto a la autonomía y a la dignidad individual. El análisis de los relatos del grupo focal evidencia cómo este tipo de reconocimiento puede verse condicionado por normas institucionales, prejuicios y estructuras de poder.

Uno de los testimonios más contundentes revela una situación de desprecio explícito en un contexto académico. Una estudiante relata cómo, durante una evaluación final, su desempeño fue desestimado por factores que no tenían relación directa con sus capacidades como profesora, sino con su salud mental, puntualidad y forma de vestir. Esta descalificación no solo implicó una negación del reconocimiento de sus habilidades, sino también un juicio moral sobre su apariencia y su idoneidad profesional (UI 1). Este tipo de experiencia pone en evidencia la forma en que las normas estéticas pueden ser utilizadas como criterios de exclusión, negando derechos fundamentales como el trato justo y la evaluación imparcial.

Otro conjunto de relatos muestra cómo las normas institucionales y los manuales de convivencia actúan como barreras para la expresión de identidades diversas. Participantes mencionan haber recibido presiones para modificar su apariencia, como el uso obligatorio de bata o la prohibición de elementos estéticos como expansiones, en función de una idea preestablecida del profesionalismo docente. Aunque en algunos casos existía reconocimiento interpersonal por parte de docentes o estudiantes, las normativas institucionales terminaban imponiéndose como límite desde el cuerpo (UI 2, UI 3).

Estos conflictos se viven y genera una sensación de deslegitimación del derecho a enseñar desde una estética propia. En lugar de valorarse las competencias pedagógicas, se da prioridad a la adecuación visual a ciertos estereotipos, lo cual lleva a los participantes a confrontar constantemente su identidad con las expectativas del sistema educativo (UI 4).

En algunos casos, la disidencia estética y de género es vivida como una forma de resistencia activa. Un participante narra cómo su expresión de género no normativa, marcada por lo *queer*, es tolerada solo en la medida en que se mantenga distante del resto del cuerpo docente. Esta “tolerancia marginal” implica un reconocimiento limitado, que no se traduce en inclusión real,

sino en una forma sutil de segregación que restringe la participación plena en los espacios escolares (UI 6).

Finalmente, uno de los relatos más duros expone la exclusión estructural que enfrentan las personas queer, quienes, en palabras del participante, son relegadas a ciertos nichos sociales como el trabajo sexual o la economía informal. Desde esta perspectiva, el acceso a la educación superior se plantea no solo como una meta personal, sino como un acto político de reivindicación de derechos colectivos (UI 10). Aquí, el reconocimiento jurídico y social se convierte en una herramienta de transformación que interpela a la universidad como espacio de justicia y equidad.

En conjunto, los relatos dan cuenta de cómo las normas institucionales, estéticas y morales pueden convertirse en dispositivos de exclusión que niegan el reconocimiento de los sujetos como titulares de derechos. Lejos de garantizar la participación plena y el respeto a la autonomía, muchos espacios educativos refuerzan prácticas que marginan a quienes no se ajustan a sus parámetros normativos. Sin embargo, en esta tensión también emerge una resistencia que reivindica el derecho a enseñar desde la autenticidad, desafiando los límites impuestos por el sistema.

10.3 Subcategoría Solidaridad:

Se refiere a la experiencia de valoración social que permite a los sujetos sentirse útiles y significativos dentro de una comunidad. Este reconocimiento ocurre cuando se valoran las capacidades, cualidades y formas singulares de vida de cada individuo, generando un sentimiento de pertenencia y autoestima. En el análisis de las unidades de información, esta dimensión se expresa con claridad a través de los relatos de los participantes, quienes vinculan su estética corporal con procesos de aceptación, rechazo y búsqueda de espacios más inclusivos.

Uno de los relatos más potentes en esta categoría señala cómo el conocimiento de la biología, en particular sobre los insectos, ayudó a un participante a resignificar su identidad desde la noción de "bicho raro". Esta identificación simbólica fortaleció su confianza y permitió que su diferencia fuera entendida como una forma legítima de habitar el mundo, encontrando un lugar dentro de la disciplina que estudia (UI 1). Este testimonio da cuenta de cómo la solidaridad puede surgir en la medida en que los saberes académicos también habilitan espacios de conexión subjetiva y de reconocimiento de lo diverso.

En otros casos, la falta de solidaridad institucional lleva a decisiones drásticas, como la negativa a volver a espacios escolares convencionales debido a la constante necesidad de justificar la propia identidad y expresión corporal. Se evidencia un deseo de habitar espacios donde la autenticidad no sea penalizada, y donde sea posible ser parte sin renunciar a lo que se es (UI 2). Esta búsqueda de ambientes respetuosos y empáticos refleja la importancia de construir entornos educativos que no solo toleren la diferencia, sino que la acojan y valoren activamente.

De manera crítica, algunos participantes se preguntan sobre las posibilidades reales de inclusión en un sistema que sigue operando bajo parámetros heteronormativos. La expresión "los nadie" y "los raritos" usada por uno de los entrevistados revela la percepción de exclusión que enfrentan quienes no se ajustan a los modelos dominantes de corporalidad y conducta. Estas reflexiones no solo cuestionan la falta de reconocimiento, sino que también plantean la necesidad de transformar las estructuras educativas para que la diversidad no quede en los márgenes (UI 3).

Sin embargo, también aparecen experiencias positivas de solidaridad vivida. Algunos participantes relatan que, gracias a su forma de presentarse y comunicarse, han logrado establecer vínculos de confianza con estudiantes tradicionalmente catalogados como problemáticos. La cercanía estética y actitudinal con estos jóvenes ha permitido generar relaciones más horizontales

y empáticas, facilitando la labor pedagógica y reforzando la idea de que el reconocimiento estético puede ser también una herramienta pedagógica (UI 5).

Asimismo, se destaca cómo el trabajo en entornos libres de prejuicios ha permitido a algunos docentes sentirse en calma y seguros, reduciendo la necesidad de estar “a la defensiva”. Esto no solo mejora el bienestar personal, sino que favorece una práctica educativa más auténtica, lo que subraya la importancia de construir comunidades escolares basadas en la aceptación y la valoración mutua (UI 9).

No obstante, también se evidencian sentimientos de frustración y tristeza en quienes perciben que, a pesar de sus capacidades, siguen enfrentando barreras estructurales que les impiden acceder a las mismas oportunidades que los demás. Este dolor social refleja una falta de solidaridad sistémica, que afecta profundamente la autoestima y la motivación profesional de los futuros docentes (UI 7).

En síntesis, los testimonios analizados revelan que la solidaridad —entendida como el reconocimiento de la valía social de cada persona— es una condición clave para el desarrollo de una identidad docente plena. Cuando esta falta, los sujetos se ven obligados a buscar o construir sus propios espacios de inclusión. Pero cuando está presente, se convierte en un motor de confianza, transformación y sentido de pertenencia. La estética corporal, en este marco, no es solo una cuestión personal, sino también una vía para tejer vínculos, desafiar normas y construir comunidad en los espacios educativos.

11 Capítulo de discusión

11.1 Capítulo 1: Entre bichos raros

Los relatos de los maestros participantes en esta investigación evidencian cómo la solidaridad emerge como un acto de reconocimiento recíproco entre sujetos que comparten espacios educativos marcados por tensiones, exclusión y búsqueda de sentido. A la luz de Honneth (1997), la solidaridad implica una valoración de las cualidades de los otros, donde los sujetos se sienten socialmente valiosos. Esto se vuelve central en las experiencias compartidas, especialmente cuando las trayectorias de los maestros se entrelazan con este tipo de procesos violentos.

En las unidades de información SR, UI 1 y SR, UI 2, los maestros manifiestan una identificación con la imagen de “bicho raro”, donde, desde una metáfora biológica se explica su lugar marginal en la estructura social y educativa. Esta imagen no solo remite a la diversidad de los insectos (como campo de saber disciplinar en biología), sino que también es una forma de resignificar su propia subjetividad desde una estética transgresora. Aquí, el reconocimiento se produce no desde la norma, sino desde la diferencia. Como lo plantea Claros (2011), el sujeto se permite ser creativo cuando resiste las dinámicas hegemónicas, construyendo una estética política que reconoce la otredad y sus propias formas de vida.

Asimismo, la solidaridad no se limita a los discursos, sino que se expresa en las prácticas cotidianas del aula. En SR, UI 5, un maestro narra cómo estudiantes rotulados como “problemáticos” se acercan a él porque perciben en su forma de ser una apertura, una horizontalidad en el trato. Esto da cuenta de una transformación del campo educativo en términos de Bourdieu (Casillas, 2000), donde los signos corporales y afectivos del maestro desafían las

jerarquías impuestas y dan lugar a un tipo de autoridad construida desde el afecto y la confianza, no desde la rigidez normativa.

En esta misma línea, SR, UI 9 expone cómo el trabajo con personas sin prejuicios estéticos genera un espacio de calma, lo que confirma que la estética del cuerpo del maestro —lejos de ser una cuestión superficial— tiene un peso en la constitución de subjetividades y en la posibilidad de vivir con tranquilidad. Esto se articula con lo dicho por La Pesada Subversiva (2020), quien sostiene que las formas de vestir y habitar el cuerpo pueden ser formas de resistencia política frente a un sistema que impone modelos homogéneos de apariencia.

Por otro lado, SR, UI 7 refleja cómo la falta de solidaridad y reconocimiento tiene efectos directos en el bienestar emocional: “me siento triste por las oportunidades que tengo en este mundo”. Este testimonio pone en evidencia lo que Bauman (2001) describe como un sistema de exclusión que impide la participación plena de ciertos sujetos. El maestro no solo quiere enseñar, quiere poder existir en el aula sin tener que defender constantemente su derecho a ser él mismo.

Desde una mirada crítica, estos relatos muestran que la identidad del maestro de biología no puede comprenderse únicamente desde los saberes disciplinares o pedagógicos (Tardif, 2010), sino que se configura también desde los saberes experienciales y la construcción subjetiva propia del cuerpo. El maestro se convierte en un actor que no solo transmite conocimiento, sino que encarna una forma de estar en el mundo.

11.2 Capítulo 2 Amar, resistir, habitar: estéticas transgresoras en la formación docente

La formación docente no puede comprenderse únicamente desde la adquisición de conocimientos técnicos o pedagógicos. Resulta indispensable considerar las formas en que los y las futuras maestras configuran su subjetividad, su corporalidad y su identidad profesional en tensión con los discursos normativos, institucionales y sociales que atraviesan su experiencia formativa. Desde esta perspectiva, el análisis de las narrativas del grupo focal evidencia que la subjetividad docente se construye en diálogo —y muchas veces en confrontación— con los imaginarios estéticos de los mandatos institucionales.

En primer lugar, se identifican experiencias profundamente ligadas a la categoría del amor, no como sentimiento romántico, sino como expresión de autoafirmación, cuidado del cuerpo, transformación estética y legitimación de la propia existencia. Esta resignificación del cuerpo como territorio de expresión, resistencia y búsqueda de autenticidad encuentra resonancia en los planteamientos de Carvajal (2010), quien señala que la subjetividad docente se configura desde las trayectorias personales de los estudiantes, atravesadas por discursos institucionales, pero también por resistencias y narrativas propias. Como expresan algunas voces del grupo focal: *"Empecé a sentirme cómoda conmigo misma", "me esfuerzo para sentirme lindo, agradable para mis estudiantes",* o *"si no pienso en mi propio territorio, que es mi cuerpo, no sé por dónde empezar"*. Estas manifestaciones reafirman lo que Moreu (2013) denomina una estética del cuerpo no normativa, que habilita otros modos de habitar la escuela y de pensar la docencia, más allá de los moldes establecidos.

A su vez, los testimonios ponen en evidencia la dimensión política del cuerpo y su relación con el reconocimiento y la validación social. Iturralde y Guevara (2014) sostienen que los

discursos sobre el cuerpo se convierten en mecanismos de control y exclusión en el sistema educativo, funcionando como dispositivos de poder que clasifican y jerarquizan. En la voz de una participante que recuerda los juicios sobre su cuerpo antes y después de adelgazar, se condensa esta violencia simbólica: *“cuando era obesa me decían que era una gorda... cuando adelgacé fue peor”*. La vivencia del cuerpo como espacio en disputa, donde se inscriben mandatos sociales de género, belleza y normalidad, refuerza la necesidad de pensar la formación docente desde una ética del cuidado, la autonomía corporal y el reconocimiento de las diversidades.

En relación con la categoría del derecho, emergen relatos que denuncian la exclusión, la vigilancia normativa y la sanción estética por parte de las instituciones educativas. Estudiantes que fueron deslegitimados por su apariencia o por no encajar en los estándares de “profesionalismo” esperados —*“no tienes el profesionalismo para ser profesora”*, *“no puedes venir así”*— dan cuenta de los obstáculos que enfrentan quienes deciden resistir las imposiciones estéticas o performativas del género. Aquí, se hace evidente lo que García y García (2013) conceptualizan como segregación simbólica, donde los estereotipos de género y la división sexual del trabajo impactan negativamente en la trayectoria profesional de las mujeres y de quienes habitan identidades sexo-genéricas disidentes.

En sintonía con lo anterior, los hallazgos de Moreno Torres y Caro Torres (2021) destacan cómo los cuerpos docentes son modelados a partir de discursos normalizantes que excluyen corporalidades diversas. Lo observado en el grupo focal —como el relato del estudiante queer que es aceptado *“pero lejos de los demás”*— expone cómo la tolerancia superficial puede encubrir mecanismos de segregación que impiden la construcción de relaciones pedagógicas genuinas e inclusivas. Así lo confirma también la voz de otro participante: *“me resumo como el profe rarito”*, frase que revela tanto la autoidentificación como la etiqueta impuesta desde el entorno.

Asimismo, la categoría de solidaridad permite analizar cómo la experiencia docente puede habilitar formas alternativas de relación pedagógica, donde el reconocimiento de la diferencia se convierte en una herramienta para el acompañamiento. La afirmación “*me dicen este profe es más fresco, se puede hablar*”, muestra que cuando los futuros docentes legitiman sus identidades y estéticas corporales, pueden establecer vínculos más horizontales y empáticos con los estudiantes, especialmente aquellos considerados “problemáticos”. En este sentido, la reflexión de Herrera Bastardo (2014) sobre la importancia de repensar la formación docente desde una perspectiva crítica de la subjetividad cobra relevancia: se trata de comprender que no hay una única forma correcta de ser maestro.

La investigación de Céspedes Acuña (2010) aporta otro elemento clave al señalar que los cuerpos en la escuela son permanentemente observados, evaluados y disciplinados, y que esta vigilancia afecta particularmente a quienes se sitúan fuera de la norma. Las experiencias relatadas por los participantes del grupo focal —como el sentirse en constante predisposición o el deseo de abandonar espacios escolares por no encontrar reconocimiento— confirman que la formación docente sigue siendo un campo de tensión entre la conformidad y la transformación, entre la norma y la posibilidad de romperla.

En consonancia con Moreu (2013), es urgente repensar la estética corporal docente como campo de disputa, pero también como posibilidad de transformación pedagógica, social y política.

En síntesis, los resultados de esta investigación, leídos a la luz de los antecedentes teóricos y metodológicos revisados, permiten afirmar que la formación docente está atravesada por profundas tensiones entre subjetividad, estética corporal y diversidad. Reconocer estas tensiones y darles lugar en los procesos formativos no solo favorece el desarrollo integral de los futuros educadores, sino que también pretende que haya una emancipación en la educación.

12 Futuras Investigaciones

Para profundizar en el conocimiento del tema y abordar las preguntas que quedan sin respuesta, se proponen las siguientes áreas para futuras investigaciones:

Impacto del trato de los sujetos a partir de su apariencia

Pregunta: ¿Has sentido que tu apariencia física influye en la forma en que eres tratado y percibido por los demás?

Políticas y Prácticas Educativas Inclusivas:

Pregunta: ¿Cómo pueden los maestros en formación abogar por políticas y prácticas educativas más inclusivas que reconozcan y protejan sus derechos, incluso en medio de la estigmatización?

Integración de Derechos Humanos y Diversidad Corporal en la Práctica Educativa:

Pregunta: ¿Crees que es importante integrar la comprensión y sensibilización sobre los derechos humanos y la diversidad corporal en tu práctica para enfrentar la discriminación basada en la estética corporal?

Garantías de Justicia y Equidad en Instituciones Educativas:

Pregunta: ¿Por qué las instituciones educativas deberían garantizar que los maestros en formación sean tratados con justicia y equidad, independientemente de su apariencia?

Promoción del Respeto y Reconocimiento de Derechos:

Pregunta: ¿Qué acciones crees que podrían tomarse para promover un mayor respeto y reconocimiento de los derechos de los maestros en formación que enfrentan estigmatización debido a su estética corporal?

13 Conclusión

Los relatos analizados permiten comprender que la formación docente no es un proceso neutro ni exclusivamente técnico, sino un campo atravesado por tensiones subjetivas, políticas y estéticas. En este espacio, los cuerpos, las identidades y las emociones de los futuros maestros se convierten en territorios en disputa, donde el maestro no solo enseña sino también existe.

Desde las categorías de **amor, derecho y solidaridad**, emergen narrativas que resignifican el cuerpo como lugar de resistencia, el afecto como modo de autoridad, y la diferencia como potencia pedagógica. Estas experiencias revelan que los discursos normativos sobre género, estética y profesionalismo imponen límites que muchas veces excluyen, vigilan o violentan.

Los testimonios compartidos en el grupo focal hacen visible una estética del cuerpo docente que no busca adaptarse a los moldes hegemónicos, sino habitarlos críticamente o incluso subvertirlos. En este gesto, la formación docente se convierte en una práctica política, donde amar el propio cuerpo, resistir la normatividad y habitar la diferencia no son actos individuales, sino apuestas colectiva por romper con espacios burocratizados.

Las violencias que atraviesan los cuerpos no son accidentales: provienen, en gran medida, de quienes se niegan a reconocer la diferencia. Esta negación produce crisis vitales, desplazamientos forzados, desapariciones simbólicas y materiales, y formas de colonización corporal que individualizan con el dolor y fragmentan el tejido social. En una sociedad donde persisten pensamientos arraigados por siglos, que impiden la descolonización del cuerpo, muchos creen tener derecho sobre los cuerpos ajenos sin siquiera habitar plenamente el propio. Esta es una guerra implícita e explícita, particularmente en Colombia, donde la estética se convierte en otro campo de disputa territorial: se desplaza a las personas no solo de sus hogares, sino también de sus

formas de ser. Por eso, urge que la educación, y en particular la enseñanza de la biología, abra espacios para pensar la estética y la ética más allá de su encasillamiento tradicional en las artes o la filosofía. Encerrar los saberes es seguir negando la diversidad. Todo conocimiento debería ser un punto de encuentro donde lo estético, lo ético y lo político converjan y se diversifiquen.

14 Experiencia de la investigadora

Soy estudiante de la Licenciatura en Biología en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, una persona que ha recorrido su camino formativo con esfuerzo y compromiso. Pero también soy patinadora, tatuadora, artesana, creadora. Soy sujeta, una identidad, porque el maestro no es solo maestro; es un ser que piensa, siente y se transforma. También soy alguien que elige habitar su cuerpo desde la libertad, que reivindica su derecho a ser sin pedir permiso. Tengo dilatadas las orejas porque quiero sentir mis lóbulos; no quiero olvidar que están allí, cada milímetro que se estira me recuerda que mi cuerpo es mío y que puedo transformarlo como desee. Los hierros clavados en mi nariz, labios y frente son tensiones de mi cuerpo. Mis tatuajes resaltan mi belleza; las líneas y sombras sobre mi piel manifiestan mi existencia. Para mí, el cuerpo es el único grado de libertad que nos queda en un mundo tan deshecho, espeluznante, violento y triste.

A lo largo de mi formación, he desarrollado un profundo interés por la relación entre la estética, la subjetividad y el ejercicio del maestro. Mi enfoque pedagógico se fundamenta en la idea de que la enseñanza no es un acto mecánico de transmisión de conocimientos, sino un proceso profundamente ligado a la identidad del maestro, a sus vivencias y a su forma de habitar el mundo. Sin embargo, en este camino he evidenciado que el contexto educativo está condicionado por múltiples formas de violencia simbólica y estructural, que responden a dinámicas sociales hegemónicas y excluyentes.

el cuerpo, como primer territorio de existencia, se convierte en un espacio de disputa en el que convergen el reconocimiento y la exclusión. La manera en que nos presentamos ante el mundo no es neutral: está cargada de significados impuestos por una sociedad que dicta qué es lo correcto, lo aceptable, lo profesional. En los espacios educativos, estas normas estéticas se vuelven aún más

rígidas, estableciendo parámetros que delimitan quién puede o no ejercer la docencia con legitimidad. En este contexto, los cuerpos que se alejan de la norma son señalados, controlados, excluidos o, en el mejor de los casos, tolerados bajo la condición de no desafiar demasiado el orden establecido.

Desde el inicio de mis prácticas pedagógicas, he sentido el peso de estos imaginarios en mi propio cuerpo. No han sido pocas las veces en que mi apariencia ha generado rechazo, desconfianza o discriminación dentro de los espacios escolares. No es solo un asunto de vestimenta o adornos corporales; es la manera en que ciertos cuerpos son leídos como “inapropiados”, “rebeldes” o incluso “amenazantes”.

Recuerdo claramente una de las primeras experiencias que me hicieron consciente de esta realidad. Al ingresar a un colegio para realizar mi práctica, fui detenida por una celadora que, sin motivo aparente, asumió que intentaría robar un computador. Me pidió revisar mi maleta con un tono de autoridad que no dejaba espacio para la duda. Yo, sorprendida y ofendida, le respondí que el computador era mío y que no tenía ninguna intención de tomar algo ajeno. Pero su mirada no cambió. Insistió en la revisión, como si mi palabra no tuviera validez, como si mi presencia misma fuera sinónimo de sospecha.

Mientras tanto, mis compañeros, que cumplían la misma función que yo en el colegio, pasaban sin ser detenidos. Nadie revisaba sus maletas. Nadie ponía en duda su integridad. Nadie les hacía sentir que debían justificar su presencia en ese espacio. Me pregunté entonces qué era lo que realmente se evaluaba en ese instante: ¿mis capacidades pedagógicas o mi apariencia? ¿mi ética profesional o la imagen que proyectó?

Ese episodio, aunque humillante, no fue aislado. A lo largo de mi experiencia en distintos colegios, me he enfrentado a múltiples formas de exclusión silenciosa. Desde profesores que evitan invitarme a espacios de socialización como si mi presencia fuera incómoda, hasta coordinadores que se toman la libertad de juzgar mi madurez y profesionalismo con base en mi estética corporal.

Recuerdo con claridad el día en que fui a firmar mi compromiso para realizar mi primera práctica pedagógica en un colegio Marista. Era un momento importante para mí. Me preparé con entusiasmo, elegí cuidadosamente mi ropa y tomé mi bicicleta con la ilusión de iniciar un nuevo capítulo en mi formación docente. Pero al llegar a la entrada del colegio, me encontré con una barrera inesperada: simplemente no me querían dejar entrar.

El vigilante miró el documento que llevaba y, sin mayor explicación, me negó el acceso. Tuve que llamar a una profesora para que intercediera por mí y, aun así, sentí que cada paso que daba dentro de esa institución estaba siendo observado con desconfianza. Cuando finalmente llegué a la oficina del coordinador, me recibió con una mirada que recorrió mi cuerpo de arriba a abajo. En ese momento supe que no importaba cuán preparada estuviera, cuánto esfuerzo hubiera invertido; él ya había decidido que yo no pertenecía a ese espacio.

Extendí mi mano para saludarlo, pero él no me la dio. En su lugar, me informó que ya no necesitaban practicantes y que, aunque podría hacerme “el favor” de aceptarme, sería mejor que buscara otro colegio. Me sorprendió, porque había sido él mismo quien me había llamado para iniciar mi práctica. Insistí en que ya había un acuerdo, pero su respuesta fue tajante: no era posible.

Salí de esa oficina sintiéndome invisible y al mismo tiempo demasiado visible. Invisible en mi valor como profesora, pero demasiado visible en mi diferencia entre tantos seres iguales. Caminé hasta el baño, me miré en el espejo y me pregunté: ¿qué fue lo que vio él en mí que lo

hizo cambiar de opinión? ¿Fue mi cabeza rapada, mis orejas dilatadas, mi ropa? ¿O simplemente fue su incapacidad de concebir que una persona como yo pudiera ser educadora?

En ese momento entendí algo importante: no era yo quien debía buscar aceptación en un sistema que me rechazaba. No tenía que cambiar mi apariencia ni mi identidad para encajar en un molde que me despojara de mi esencia. Decidí irme de allí con la frente en alto, y afortunadamente, encontré otro colegio donde un profesor me recibió sin prejuicios.

Este profesor era una persona ciega. No podía verme, pero sí podía percibir mi esencia. Él no necesitó juzgar mi estética para reconocer mis capacidades. Me valoró por lo que podía aportar, por mi forma de enseñar, por mi forma de educar. Esa experiencia me enseñó que la verdadera percepción no está en los ojos, sino en la mente y el corazón de quienes eligen ver más allá de las apariencias.

Sin embargo, no todos los encuentros han sido así de alentadores. Durante mi segunda práctica, un docente encargado de evaluar mi desempeño concluyó que era una excelente profesora, pero que me consideraba una mujer inmadura. El docente expresó lo siguiente: “La practicante se desenvuelve bien en la clase, sus actividades han hecho que los estudiantes entiendan temas fundamentales biológicos. Espero que en algún momento no visibilice tanto sus tatuajes y que quite esos piercings que tiene porque debe aprender a madurar para ser una profesora”.

Su argumento no se basó en mi forma de enseñar, sino en mi apariencia. Me aseguró que, con el tiempo, me arrepentiría de mis tatuajes y perforaciones, y que solo entonces podría ejercer. Si bien sus palabras fueron dolorosas y basadas en prejuicios, hay algo de razón en ellas, ya que en una sociedad que aún piensa de esta manera, es poco probable que me acepten en un colegio con ciertos estándares estéticos. Me pregunto cuántas veces más tendré que escuchar estas

palabras. Cuántos docentes en formación han sido juzgados no por su intelecto, sino por su imagen. Cuántas puertas se han cerrado a educadores valiosos por no encajar en un molde que no respeta la diversidad.

Estas experiencias me han llevado a una profunda reflexión sobre la necesidad de cuestionar el concepto de profesionalismo en la educación. ¿Por qué se nos exige una estética particular para ser considerados competentes? ¿Por qué seguimos creyendo que el conocimiento y la autoridad solo pueden habitar ciertos cuerpos?

Es urgente emancipar estos espacios educativos, donde los maestros puedan ser ellos mismos sin miedo a ser deslegitimados. Donde el respeto no dependa de la apariencia, sino del compromiso con la enseñanza, con los demás.

No me hace sentir mal que algunos piensen que soy de artes, porque también soy un sujeto artístico y mi estética corporal es parte de mi expresión creativa. Sin embargo, lo que me resulta problemático es que muchos de mis compañeros en la universidad siguen heredando esas formas estéticas de clasificar a las personas, como si el arte y la ciencia fueran campos completamente separados. Algunos prefieren encasillar a los demás cuerpos en una categoría, ignorando que la ciencia también tiene un lugar para la diversidad, la subjetividad y la libertad de expresión.

En la universidad, muchas veces se mostraron reacios a trabajar conmigo, ya que, según ellos, mi apariencia denotaba una actitud vaga o desinteresada. Resulta irónico, porque se suponía que eran profesores de biología, una disciplina que debería tener claridad sobre la diversidad, no solo en términos biológicos, sino también en la diversidad cultural. Es curioso cómo, aunque todos sabemos que la biodiversidad es crucial en el mundo natural, los “bichos raros” siempre tenemos

que sobresalir el doble para ser reconocidos, para ser escuchados y para demostrar que nuestra valía no está en nuestra apariencia, sino en lo que somos capaces de hacer.

En muchos casos, también enfrentamos prejuicios relacionados con estereotipos de género. Se asume que ciertas profesiones deben ser ocupadas por ciertos tipos de hombres o mujeres, como si la elección de carrera estuviera predeterminada por la sexualidad. Estos estereotipos no solo limitan las oportunidades, sino que también nos obligan a demostrar constantemente que estamos en el lugar correcto, que nuestra vocación y pasión no tienen que ver con nuestra apariencia ni con las expectativas sociales sobre lo que “deberíamos” hacer por ser quienes somos.

Estas vivencias no son casos aislados ni simples anécdotas personales; reflejan un sistema educativo que, en lugar de reconocer la diversidad como un valor enriquecedor, todavía la percibe como una amenaza social. Ser docente no puede seguir implicando la renuncia a la identidad, a la estética propia, a la libertad de ser y habitar el cuerpo con dignidad. Si la escuela sigue exigiendo uniformidad, seguirá reproduciendo lo que ya está mal. Por eso, esta investigación no es solo una búsqueda académica, sino una forma de resistencia, un acto político y poético que reivindica el derecho a existir, desde el cuerpo que siente, crea, enseña y también lucha. Porque el cuerpo no está en este plano para ser un producto; es un territorio que habla, que denuncia, que educa también.

15 Referencias

Baracaldo, A. (2011). *La subjetividad en la formación de los maestros*. Redalyc. Revista Electrónica de Ciencia de la Información, 3(1), 1–20.

Bautista, A. A. (2017). Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 8(18), 35–56.

Bauman, Z. (2001). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2003). *Identidad*. Fondo de Cultura Económica.

Boal, A., & Castells Savall, J. (2011). *Estética del oprimido: Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico* (1.^a ed.).

Campanario, J. M., Moya, A., & Otero, J. C. (2001). Invocaciones y usos inadecuados de la ciencia en la publicidad. *Enseñanza de la Ciencia*.

Carballo, R. (2007). *Educación y poder: El cruce macro-poder estatal/micropoder sistémico en el campo educativo y su impacto sobre la subjetividad docente*.

Carvajal Alzate, A. M. (2010). *La formación de la subjetividad docente: Una interpretación de las posibles formas de ser docente hoy desde la mirada de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Casillas, M. A. (2000). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana* (julio-agosto).

Céspedes Acuña, J. E. (2010). *El proceso formativo estético del profesional de la educación*. Universidad de Oriente.

Claros, M. G. G. (2011). Subjetividades contemporáneas. Un acercamiento estético y político a Félix Guattari. *A Parte Rei: Revista de Filosofía* (75), 3.

Druker Ibáñez, S. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 227–239.

Echandía, C. L. P., Gómez, Á. D., & Vommaro, P. (2012). *Subjetividades políticas*. CLACSO.

El Jaber, M. (2011). *El cuerpo como capital: Exclusión y (re)conocimiento de las diferencias corporales*. Editorial Biblos.

Eusebio, I. E. (2021). Escritura, imaginarios y colonización, los primeros trazos en la posesión del espacio y los cuerpos indígenas. *DOAJ (Directory of Open Access Journals)*, 27(1668–3633), 239–257.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. University of Massachusetts Press.

García, M. Á. O., & García, C. O. (2013). Impacto de los estereotipos de género en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 121–131.

Herrera Bastardo, Y. (2014). Formación docente: Visión estética desplegada desde el eros. *Saber*, 26(1), 80–87.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (J. Arriaga, Trad.). Crítica.

Huerta, J. M. (1997). *Los grupos focales*. Universidad de Puerto Rico.

Iturralde, M. B., & Guevara, J. (2014). Las estéticas profesoras: apariencia y vestuario. En *I Encuentro Internacional de Educación: Espacios de investigación y divulgación* (pp. III.4). NEES - Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.

Kogan, L. (1993). Género-cuerpo-sexo: Apuntes para una sociología del cuerpo. *Debates en Sociología* (18), 35–57.

La Pesada Subversiva. (2020). *Cuerpos y estéticas del conflicto*. Editorial Subalternos.

Lisman, A. (2021). *Pedagogía incendiaria. La escuela tiene los días contados*. Edicions Malcriàs d'Agràcia.

Mellini, C. K., & Ovigli, D. F. B. (2020). Identidade docente: Percepções de professores de biologia iniciantes. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (Belo Horizonte)*, 22, e16364. <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117>

Moreno Torres, M., & Caro Torres, N. J. (2021). Formación estética de maestros: Una propuesta para integrar la ética y la estética en la educación superior. *Revista de Educación*, 25(2), 45–68.

Moreu, A. C. (2013). Presentación: La estética, entre la historia y la pedagogía. *Historia de la Educación* (32), 23.

Muñoz, M. M. (2021). Ética y estética de la existencia en Michel Foucault. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(92), 30–43.

Pabón-Chaves, A. S., & Hurtado-Herrera, D. R. (2016). Mi piel es un lienzo: Sentidos de la modificación corporal en jóvenes de la ciudad de Cali. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 477–491.

Silveira Donaduzzi, D. S. D., Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., Nunes da Silva Fernandes, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1–2), 71–75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>

Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Proyecto Educativo Institucional – PEI*. UPN.