

**Identités et Discours : Une étude
exploratoire dans la formation
professionnelle des enseignants de
langues étrangères chez l'Université
Pédagogique National en Colombie.**

Présenté par : Juan Sebastián García Molano

Sous la direction de :

Vladimir Alfonso Nuñez Camacho

2022

À la mémoire du professeur M. Jaime Ruíz y mon beau-père, M.

Jaime Yepes, merci !

Remerciements

À ma mère, infiniment. À ma famille et, à la plus belle des lunes, Nini de la Lune !

Aux collègues/participants de cette étude, merci beaucoup, sans vos cœurs ce travail aurait été impossible !

Je remercie en premier lieu mon directeur de mémoire, M. Vladimir Nuñez, merci profondément pour l'accompagnement, la confiance et la patience. Vos conseils seront toujours un chemin de lumière pour moi.

Je remercie également le Directeur du Département M. Geral Mateus, pour faire confiance à moi et me donner l'opportunité d'avoir mon premier boulot ! Merci beaucoup et ma profonde admiration !

À l'UPN, toujours !

RÉSUMÉ

L'étude présentée ici a l'intention de montrer les différentes constructions identitaires de cinq futurs enseignants d'Espagnol et langues étrangères (anglais et français) lors de la formation professionnelle à l'Université Pédagogique Nationale, Bogotá, Colombie. Il s'agit d'une étude exploratoire dont le propos est d'identifier, d'analyser et de co-analyser les diverses constructions identitaires des participants grâce à la création d'histoires de vie. Pour ce faire, nous avons d'abord analysé de manière générale la notion de contexte institutionnel éducatif national et local, et les concepts de discours et d'identité d'après diverses écoles théoriques dans le domaine des Sciences Humaines. Ensuite, à partir de l'édifice théorique précédent, et des intersections conceptuelles autour des notions de discours-identité, nous avons proposé une voie méthodologique de nature holistique qui a permis la création de narratives à la lumière d'histoires de vie.

Conséquemment, nous sommes parvenus à l'analyse et co-analyse de narratifs pouvant comprendre des diverses constructions identitaires caractérisées par la complexité formative professionnelle, les tensions socioculturelles, les transitions de vie personnelle, et la création de formes poétiques qui représentent des sujets non-définis.

Abstract

This study intends to show the different identity constructions of five preservice teachers of Spanish and foreign languages (English and French) during their professional training at the National Pedagogical University, Bogotá, Colombia. This exploratory study aims to identify, analyze, and co-analyze the participants' identity constructions through the creation of life stories. For that purpose, we analyzed the notion of national and local educational institutional context in general and the concepts of discourse and identity according to various theoretical schools in the field of Human Sciences. Afterwards, based on the above-mentioned theoretical foundations and the conceptual intersections around the notions of discourse-identity, we proposed a methodological path of a holistic nature that allowed the creation of narratives in the light of life stories.

Consequently, it was possible to analyze and co-analyze narratives that include diverse identity constructions characterized by professional formative complexity, socio-cultural tensions, personal life transitions, and finally, the creation of poetic forms that represent undefined subjects.

SOMMAIRE

CHAPITRE I. OÙ JE SUIS	7
I.1 La notion d'institution d'éducation supérieur colombienne : Vue d'ensemble	7
I.2 La notion d'institution universitaire officielle chez l'Université Pédagogique Nationale	11
CHAPITRE II. LE DEHORS ET LE DEDANS	22
II.1 La notion de discours : Vue d'ensemble	23
II.2 La relation des niveaux <i>micro</i> et <i>macro</i> social de l'ordre social	43
II.3 Le pouvoir comme contrôle.	44
II.4 Le contrôle du pouvoir public	45
II.5 Le contrôle mental	45
II.6 La notion d'identité : Vue d'ensemble	47
CHAPITRE III. LES FORMES SONT UN TOUT	54
CHAPITRE IV. QUI A BESOIN D'IDENTITÉ ?	61
CHAPITRE V. IDENTITÉS : CONSIDÉRATIONS NÉCESSAIRES POUR SON ÉTUDE	82
BIBLIOGRAPHIE	91
ANNEXES	98

INTRODUCTION

« L'enfant ne savait pas encore ce qu'il voulait, Il semblait avoir besoin de quelque chose mais je n'arrivais pas à comprendre... J'ai tout essayé, je lui passais tous les jouets de la commode, je l'habillais de toutes les façons, pas de faim ni soif. C'était toujours comme ça : au retour de la crèche, la Maîtresse me disait qu'elle se sentait comme moi, difficile à comprendre... Nous attendions le jour où l'enfant pourra exprimer plus que les trois mots d'habitude... »

« À ce jour, les mots me débordent, et je souffre encore pour leur donner du sens ! »

Mon père.

Le récit précédent est un point de départ visant à discuter le rôle du mot dans le discours. Dans la communication humaine, le discours est un terme qui coule à travers l'activité sociale et possède une valeur polycentrique, tout particulièrement, au moment de le saisir. Pour cette étude, des différentes perspectives théoriques ont été analysées autour de l'appropriation d'une forme (le mot) pour, généralement, exprimer un "dehors" ou un "dedans" des êtres humains et qui ultérieurement aura un lien étroit avec le concept de **discours**. Sur ce point, des différentes écoles théoriques qui assument ce terme en tant que forme d'expression communicative ont développé à la lumière de fondements théoriques et de modèles d'analyse, des diverses approches prétendant expliquer, décrire et/ou comprendre ce concept de **discours** et voire, d'**analyse du**

discours, spécialement dans le Domaine du langage. Ainsi donc, aborder des questionnements tels que : qu'est-ce qu'on entend par **discours** et **analyse du discours** ? Font partie du noyau compréhensif, analytique et réfléchi tout au long de ce document. Or, que se passe-t-il lorsque ces deux concepts entrent en dialogue avec quelque activité humaine ? Dans la sphère de l'éducation, comme dans ce cas particulier ? Peut-on parler d'une pluralité discursive et de sa possible influence dans nos expériences de vie durant un parcours de formation professionnel ; Peut-on parler d'une formation de sujets ? De construction de savoirs et d'identité(s) en ce qui concerne concevoir par exemple, un profil professionnel ?

Ce dernier rapport : **discours-identité** compose le thème central dans cette recherche et forcément, nous rentrons dans une deuxième discussion autour du concept d'**identité**. Tel que nous l'avons présenté auparavant par rapport au concept de **discours**, l'identité comprend un autre terme omniprésent dans la communication quotidienne de la sphère sociale, et donc, il sera nécessaire d'y intégrer des orientations théoriques permettant de discuter et d'élucider un chemin dialogique avec celui de **discours** et, dans ce contexte, le concept d'identité est également susceptible des antérieurs questionnements.

Compte tenu de ce que vient d'être exposé, notre étude prend place spécifiquement dans la compréhension d'un phénomène de formation de sujets et ses possibles manifestations identitaires à travers le discours dans un cadre institutionnel. À cet égard, cette étude focalise l'attention sur un groupe de discussion intégré par des futurs enseignants et enseignants du programme de *Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras: Inglés y Francés* (Licence en

Espagnol et Langues Étrangères : anglais et français) proposé par le Département de Langues (dorénavant DL) et rattaché à la faculté de Sciences Humains de l'Université Pédagogique Nationale (désormais UPN). Ce choix de participants a été issu d'une part, par une sorte d'interpellation personnelle en tant qu'enseignant diplômé de la même institution en impliquant mon rôle dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, les différentes voix que circulent et intègrent la sphère discursive dans le domaine du langage et qui mobilisent des actions lors de ma construction d'agence comme sujet. Cela renvoie par exemple, à réfléchir le rôle d'une langue étrangère dans l'éducation et ses possibles orientations à partir de mon action.

D'autre part, nous avons ajouté un autre intérêt d'analyse quant aux perspectives de formation du profil professionnel proposées par l'institution. Dans cet aspect, et à travers l'analyse documentaire institutionnelle, nous mettons l'accent sur l'idée de sujet professionnel en tant qu'enseignant de langues étrangères, car elle est construite à partir d'un *projet de sujet*, c'est-à-dire, un modèle projeté sur la base d'un ensemble de valeurs sociales et disciplinaires qui façonnent et attendent un résultat.

C'est donc dans ce contexte général qu'on a commencé à déployer cette étude exploratoire vers la recherche d'un dialogue conceptuel entre : le discours et l'identité dans la formation professionnelle d'enseignants d'Espagnol et langues étrangères. Ainsi, le contexte éducatif est un espace privilégié en soulignant le fait que les participants font partie fondamentale de l'activité et du dynamisme socio-culturel de notre société comme éducateurs. Dans ce même sens, découlent les questions suivantes : peut-on parler d'une(s) identité(s) professionnelle(s) des

enseignants d'espagnol et langues étrangères ? Et s'il est ainsi, comment peut-elle(s) se manifester dans le discours ? Il y-a-t-il aucune influence dans l'appropriation de langues étrangères sur l'identité(s) professionnelle(s) ? Et dans un sens parallèle, existe-t-il de l'influence institutionnelle sur l'identité(s) professionnelle(s) ? Toutes ces questions, en incluant celles des paragraphes précédents, se décantent dans les chapitres suivants et en même temps, guideront celle qui suit et qui se présente comme la question générale, à savoir : Comment se construit l'identité(s) professionnelle(s) de l'enseignant d'Espagnol et langues étrangères de l'Université Pédagogique Nationale en Colombie.

Parallèlement, nous avons fixé les objectifs apparaissant ci-dessous afin de mieux orienter et de développer celui-ci considéré comme principal : comprendre les possibles constructions identitaires des futurs enseignants d'Espagnol et langues étrangères grâce à la création de narratives : des **Histoires de vie**.

1. Identifier et analyser les possibles relations conceptuelles des notions de discours et d'identité dans le domaine des Sciences Humaines
2. Proposer une voie d'analyse méthodologique pour la création narrative sur la base des histoires de vie des futurs enseignants d'Espagnol et langues étrangères.
3. Analyser et co-analyser les histoires de vie pour parvenir à une compréhension intégrale des constructions identitaires des participants.

Concernant la méthodologie, nous organisons ce document sous forme de chapitres tout au long desquels nous rendrons compte du développement de notre étude.

Ainsi, le premier chapitre présente le contexte institutionnel concernant la formation de l'enseignement d'Espagnol et langues étrangères dans le Département de Langues à l'Université Pédagogique Nationale, et l'analyse documentaire de la proposition du profil professionnel pour rendre compte des finalités éducatives et des orientations de profilage vers les futurs enseignants.

Le deuxième chapitre développera, d'une part, une démarche théorique et analytique autour des thèmes centraux : discours-identité et son intégration conceptuelle pour mener cette étude. D'autre part, nous allons intégrer d'autres composants conceptuels qui débouchent de la théorie discursive et de la théorie de l'identité, en guise d'exemple : la notion de sujet, la signification, analyse critique du discours, l'essentialisme, etc.

Dans le troisième chapitre nous proposons une voie d'analyse méthodologique sur la base conceptuelle de discours-identité, l'approche narrative et le concept de *boîte à outils foucauldienne* et celui du *bricolage* permettant d'intégrer des différentes perspectives d'analyse interprétative et analytique autour des possibles constructions identitaires dans le discours narratif des participants. Dans cette manière, cette étude prend distance de conceptions structurelles rigides où se superpose des modèles d'analyse ou catégorisations afin de situer une notion de discours voire identité. En revanche, grâce aux voix et aux expériences de sujets à priori, que nous dressons les possibles formes de construction d'identité.

Le chapitre quatre comprend l'analyse des histoires de vie en intégrant les fondements théoriques de base, la voie méthodologique d'analyse et les interventions des participants tirées des séances de socialisation du processus de création narrative. Finalement, nous dressons une conclusion finale à la lumière de l'analyse intégrale grâce à au travail développé lors de l'étude en stipulant quelques remarques autour les études de l'identité.

CHAPITRE I. OÙ JE SUIS

I.1 La notion d'institution d'éducation supérieur colombienne : Vue d'ensemble

Tout d'abord, nous allons proposer un parcours dialogique entre les éléments intégrant ce que nous appelons le *contexte* avec un composant analytique. Nous prenons la notion de contexte par rapport à deux intersections épistémologiques dans le champ discursif-identitaire. La première découle de la perspective de l'Analyse Critique du Discours (dorénavant ACD) (Duranti et Goodwin 1992 ; Van Dijk 1988) qui conçoit le contexte en tant qu'une structure mentale représentée par un sujet¹ et qui exprime des caractéristiques propres d'une situation sociale déterminée : une époque, un lieu, des rôles, des connaissances, des savoirs, des actes, des attitudes, des idéologies.

La deuxième incorpore le concept d'*événement discursif* foucauldien quant à la relation de tensions, des forces, des pratiques et des luttes au fil des enjeux historiques qui ne sont pas forcément liées à une sorte de prédestination ou de prescription au niveau de la signification (Foucault 1994). Ces deux intersections déploient un sens plus complexe de ce que les écoles linguistiques traditionnelles assument le concept du contexte, notamment comme un élément monolithique dans une situation communicative (Gumperz 1982 ; Tannen 1993). Au-delà de

¹ Le concept de sujet est très variable particulièrement, dans les études concernant l'identité. Dans cette étude, le concept de sujet s'écarte de l'idée de l'homme comme l'essence ou objet du savoir ; en revanche, les sujets sont des formes constitutives avec des différentes configurations historiques qui ne peuvent pas être toujours identiques à soi-même (Foucault, 1994b). Cependant, nous nous pencherons sur la nécessité d'élargir ce concept tout à long de ce texte.

suivre à la trace le signe linguistique dans l'activité discursive sociale, ici, le contexte devient un champ d'analyse de transformations, de différence en tant que pratique historique, comme un événement de l'expérience.

De cette façon, on y trouvera un texte qui raconte, décrit, interprète et analyse un phénomène de formation professionnelle sous la forme d'une étude exploratoire concernant l'analyse du discours et l'identité.

Nous pourrions donc suggérer un point de départ pour aborder la compréhension des phénomènes sociaux à partir des formes les plus visibles et prépondérantes dans l'activité sociale, à savoir, celles des *institutions*. Dans le domaine éducatif colombien, vers la deuxième moitié du XXème siècle, la notion d'*institution* universitaire officielle² s'installe sous la forme d'échafaudage stratégique visé à la notion de *gouvernementalité*³ moderne autour de trois axes : les *institutions*, les *savoirs* et les *pouvoirs*. Selon l'exprime (Pulido 2018), cette notion a permis l'intronisation du modèle américain d'université justement à travers l'ouverture des écoles techniques et technologiques qui ont fortement influencé la mission formative de l'université officielle colombienne. Or, ces trois axes comportent à l'articulation d'un *dispositif*⁴ de production de formes de penser

² Selon les études historiographiques menées par les chercheurs (Jiménez et Figueroa 2002) sur l'histoire de l'Université Pédagogique Nationale, durant la période comprise entre les années 1952 et 1957 en Colombie, on a commencé à consolider le domaine éducatif officiel, caractérisé notamment par un processus de *décentralisation*, C'est ainsi que le décret 3686 de 1954 a créé le *Fondo Universitario Nacional*, (Fond Universitaire National) un programme qui voulait établir une cohérence entre les lignes directrices de L'État et les institutions officielles.

³ Gouvernamentalité renvoie au sens de l'étude des formes de gouverner dans deux sens : l'analyse de formes de rationalité, des procédures techniques, des formes d'instrumentalisation, d'autant plus au cœur des institutions. Deuxièmement, celui des techniques de domination exercées sur les autres et de soi (*ethos*).

⁴ Cette conception agambienne est prise d'après (Raffnsoe 2008) dont tout particulièrement : un dispositif comprend « Tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants ». *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (Paris : Rivages Poche, 2014), 47. De ce fait, ce concept entoure toute activité du gouvernement, dépourvu de la totalité l'être, qui conduit à la production d'un sujet modelé, subjectivé.

et d'agir, concentré sur la formation d'un type particulier de sujet en répondant aux exigences des modèles américains et/ou eurocentrés.

À ce respect, il devient essentiel de tenir compte « l'héritage » colonial en termes culturels et intellectuels de nature notamment allemande, française et anglo-saxonne, ces deux premières, à travers des incursions formatives principalement de la part des hommes de lettres et des philosophes des lumières dans la seconde moitié du XVIII^e siècle (Ruiz, 2011). Cette robuste influence a apposé une trace orientée vers la formation éducative scolastique majoritairement élitiste, évidemment sur l'idée d'encyclopédisme et de rénovation scientifique qui a installé ses racines sous la forme d'appareil idéologique d'État⁵.

À partir de ce panorama, grosso modo, la constitution de l'université officielle colombienne, socio-historiquement met en exergue, dans les mots de (Pulido 2018), quatre images qui caractérisent le concept d'institution universitaire officielle du XX^e siècle. Premièrement, l'extinction progressive dans les formes d'expression d'autonomie universitaire et co-autonomie des étudiants à cause des pressions encouragées en tête de l'État et de l'ordre ecclésiastique pour promouvoir et ériger une figure d'université du siècle XXI^e encadrée sur la base du développement et du progrès en déplaçant un modèle de production orienté au capital humain où la liberté de débat et de pensée étaient dû aux dogmes gouvernementaux durant la période des années cinquante et soixante.

⁵ Ce concept développé par (Althusser 1970) comprend l'institution éducative comme l'un de plus appareils idéologiques dominant dans quelque État de nature capitaliste car « Elle prend les enfants de toutes les classes sociales dès la Maternelle, et dès la Maternelle, avec les nouvelles comme les anciennes méthodes, elle leur inculque, pendant des années, les années où l'enfant est le plus « vulnérable », coincé entre l'appareil d'État famille et l'appareil d'État école, des « savoir-faire » enrobés dans l'idéologie dominante (le français, le calcul, l'histoire naturelle, les sciences, la littérature), ou tout simplement l'idéologie dominante à l'état pur (morale, instruction civique, philosophie) » *La Pensée*, 151 (1970) : p.32.

Deuxièmement, après l'adoption des modèles éducatifs⁶ principalement d'influence américains et européens, la constitution d'institution émule des pratiques discursives de formation pyramidal ; c'est-à-dire, l'éducation, qu'en plus d'être socialement inégal, dévient un dispositif de discrimination et sélection d'un sujet modèle culte et « hygiénique »⁷, soutenu par système dit méritocratique pour "les meilleurs", les plus "compétents" et les plus "aptes" dedans le sommet pyramidal. En parallèle, les idées de : « réussite » et « échec » se polarisent en générant des lieux communs pour la banalisation et la reproduction stéréotypée, ce dernier étant un lieu idéal pour la discrimination et l'autonomisation des structures des couches sociales.

Une troisième image proche à une réponse symptomatique aux paragraphes précédents, concerne des travaux, des pratiques et des exercices de liberté contre les enjeux gouvernementaux notamment de la part de mouvements d'étudiants et des collectives d'enseignants, des propositions de réforme à la structure de modernisation consacrées aux moyens de financement, des façons de « faire » science et des voies méthodologiques d'analyse pouvant fracturer la

⁶ Selon l'affirme (Pulido 2018) on reconnaît historiquement trois larges périodes d'instauration sous la forme de modèle universitaire en Colombie : Celui de la perspective *coloniale et confessionnelle*, principalement à la lumière des élites espagnoles et créoles dont l'échafaudage scientifique, religieuse et gouvernementale devrait veiller sur les sujets, leur comportement et l'obéissance à l'autorité. D'un autre part, l'université *libérale ou de la connaissance* : C'est à partir des plusieurs réformes d'État au milieu du XIXème siècle que la conception d'université répond à des processus du développement global et d'industrialisation du modèle capitaliste, la formation à échelle de main-d'œuvre qualifié et l'adoption du projet moderne d'université colombienne. Finalement l'*université pour le développement* : En raison de la croissance accélérée du système capitaliste, l'insertion des stratégies néocoloniales et par conséquent l'approbation d'orientations internationales pour s'unir sur le marché mondial vers la moitié du XXème siècle, l'université concentre la formation sur la base du capital humain, le développement de compétences, la productivité et l'obsession de devenir un citoyen du globe : un individu compétent, productif et au même temps consommateur, bilingue (nous allons discuter cet aspect de *langue* dans les prochains chapitres).

⁷ Dès le début du XXème siècle, la Pedagogía Activa (La Pédagogie Active) et les lignes de pensée politique du pays ont été fortement caractérisés par l'influence de la pédagogie morale, cette dernière inspirée par la biologie, où les préceptes de "dégénérescence de race" colombienne et celui "d'hygiéniser" le pays étaient dans l'idée de l'éducation en tant qu'élément modernisateur.

reproduction historique économique et éducative colombienne dans le domaine éducatif.

De façon synthétique, le panorama développé dans les paragraphes précédents permet d'un côté, estimer la trace historique sur l'idée d'institution dans le champ éducatif supérieur colombien, sa constitution hybride durant des micro-processus de consolidation vers un programme d'université *moderne* où, à partir des perspectives décoloniales, les concepts d'institution, gouvernementalité et dispositif, rendent possible l'articulation contextuelle des réalités éducatives comprises comme des événements discursives. D'un autre côté, nous allons élargir la discussion du concept d'institution dans un domaine local, initialement, d'après l'ensemble documentaire officiel institutionnel et ultérieurement nous allons passer à l'analyse intégrale, y compris les différentes voix des participants.

I.2 La notion d'institution universitaire officielle chez l'Université Pédagogique Nationale

À partir des lignes exposées ci-dessus, grosso-modo, on reconnaît un événement macro-constitutif en termes, notamment socio-historiques et que, à travers le large déploiement d'élaborations politiques et la mise en œuvre d'appareils gouvernementaux actionnés dans les systèmes éducatifs, ont (re)produit des différents modèles pour façonner l'institution universitaire moderne. De ce fait, un tas d'organisations universitaires ont vu le jour pour s'ériger dans la formation dite professionnelle dans l'ordre privé et officiel et dans ce dernier, l'Université Pédagogique Nationale à Bogotá a été fondée comme principal organisme de formation d'enseignants en Colombie.

Il n'est pas anodin la création d'un *Instituto Pedagógico Nacional* (Institut Pédagogique National) en 1927 largement par l'incidence pédagogique allemande dont l'un des axes missionnaires et d'expansion se concentrait sur l'éducation, notamment l'importance de la formation pédagogique des enseignants, l'inclusion du secteur public dans le système éducatif et en même temps, la possibilité d'élargir l'éducation des femmes jusqu'au baccalauréat. De là, est venu un modèle éducatif orienté vers les femmes, et ce qui plus tard et aujourd'hui, on connaît sous le nom de *Escuela Normal Superior* (École Normale Supérieure) constituant d'après sa fondation, des unités pédagogiques qui soutiennent sur le plan national, la formation des enseignants pour la petite enfance.

En 1955, dix années après la Deuxième Guerre mondiale, L'Institute Pédagogique National est devenu : *Universidad Pedagógica Nacional Femenina* (Université Pédagogique Nationale Féminine) en raison nettement des valeurs socio-culturelles propres de cette période d'industrialisation dont la femme encore restait au sein de l'éducation des foyers, ainsi que des enfants mais avec un pourcentage de participation politique plus active dans la société par rapport à la période coloniale⁸. Enfin, en 1962 cette institution a été reconnue comme mixte et devenue *Universidad Pedagógica Nacional* (Université Pédagogique Nationale) (dorénavant UPN) telle qu'elle existe aujourd'hui.

Dans cette période-là, les avatars technologiques, économiques et la recherche expansive de production capitaliste américaine ont forcément influencé

⁸ Comme signalent (Jiménez et Figueroa 2002), un grand nombre de diplômées de l'Institut Pédagogique National au début des années trente, se sont mariées pour s'occuper de tâches familiales et domestiques alors qu'une minorité a continué dans des travaux pédagogiques. Une situation similaire recommencerait vingt-deux ans après, car le gouvernement en tête du président Laureano Gómez qui a repris et organisé l'éducation publique à caractère confessionnel et en conformité avec les dogmes et la morale de la religion catholique.

la mise en œuvre de modèles éducatifs universitaires où le cœur de formation professionnelle était sur la base d'un corrélat de la modernité, dans les mots de (Mignolo 2003) : *système-globe capitaliste, moderne/colonial*.

Ce dernier ensemble de concepts reprend le parcours socio-historique énoncé dès le début du chapitre, et esquissent de façon générale, la constitution institutionnelle locale et son articulation sous l'ombre de la même logique dans le cadre macro-institutionnel du système d'éducation supérieur colombien. Or, actuellement, l'UPN existe encore fonctionnellement d'une part : du secteur de l'État et d'autre part du financement propre, cela veut dire que toute la population d'étudiants peut accéder à certains bénéfices socio-économiques.

En ce qui concerne l'aspect documentaire⁹, l'université s'établit sur deux axes et/ou des horizons de projection institutionnelle : l'axe de mission et l'axe vision.

Le premier vise à :

(...) la formation d'êtres humains, en tant que personnes et enseignants, des professionnels de l'éducation et des agents éducatifs au service de la nation et du monde, dans tous les niveaux et modalités du système éducatif et pour toute la population en considérant ses multiples manifestations de diversité.

L'institution recherche, produit et diffuse connaissance professionnelle éducative, pédagogique et didactique, et contribue à la formulation des politiques publiques dans l'éducation. Elle fonde son action directe et permanente avec la société pour contribuer en faveur de la construction de

⁹ Tous les documents institutionnels documentaires se trouvent originalement en espagnol : toutes les traductions sont propres.

nation et région à travers le dialogue inter-institutionnelle du domaine éducatif, les enseignants, les organismes sociaux et les autorités éducatives pour la production de politiques et projets de développement éducatif des différents domaines.

D'après cette perspective, l'université ouvre en faveur de l'éducation comme droit fondamental et pour une culture éducative guidant le destin du pays. En conséquence, et en conformité avec ses origines et trajectoire, elle s'engage à la construction du Projet Éducatif et Pédagogique Nationale. (...)

Le deuxième axe comprend l'horizon de projection ainsi :

L'université Pédagogique Nationale comme organisme rattaché au Système d'Éducation de l'État et dont le siège principal sera situé à Valmaría, elle sera reconnue par l'État et la société nationale et internationale comme une communauté pédagogique de haut niveau intellectuelle, scientifique et esthétique porté sur :

- *La formation d'enseignants et agents éducateurs ayant la capacité de compréhension et transformation de leurs contextes.*
- *Le leadership dans les actions orientées à la valorisation sociale du métier de l'enseignant, la recherche et production de connaissance professionnelle de l'enseignant, éducatif, pédagogique et didactique, approprié aux conditions historiques, politiques, sociales, interculturelles et de diversité ethnique et environnemental dans le domaine local, nationale, latino-américain et globale.*

- *La génération d'une pensée pédagogique critique et la formation de citoyens conscients de son engagement vers la construction du futur.*

Les axes précédents sont à l'issue du Proyecto Educativo Institucional¹⁰ 2019 (Projet Éducatif Institutionnel) et oriente le *quoi-faire* de la mission et de la vision.

De surcroît, l'UPN fixe un objectif appelé *identité visuelle institutionnelle* et répond spécifiquement au rapport : *logo-signification* et parallèlement *image-symbole*.

L'objectif est celui d'être clairs, d'enseigner qui sommes-nous et d'être suffisamment fort en termes graphiques pour perdurer dans le temps ; mais surtout, l'objectif est de garder une image corporative unique et constante. Notre logo est produit de notre identité, nous serons jugés en conséquence, par ce que nous faisons et comment nous le faisons. La bonne gestion de l'identité visuelle institutionnelle renforce notre image qui nous distingue clairement des autres institutions. Notre identité visuelle doit inspirer de la confiance, de la solidité et du sérieux.

La précédente définition de l'objectif d'identité visuelle institutionnelle met l'accent sur l'idée de représentation sociale à partir de *l'image-logo*, c'est-à-dire, on reconnaît une échelle de positionnement social sous un cadre d'*institution* dans le domaine éducatif fondé sur la notion de *valeur* sociale. Nous pouvons donc

¹⁰ Projet institutionnel considéré comme document orienteur intégrant les référents théoriques, politiques, éthiques et épistémologiques, ainsi que les propositions et les projections qui configurent la raison d'être universitaire, ses transformations en tant qu'institution d'éducation supérieure reconnue historiquement comme : *Educadora de educadores* (Éducatrice d'éducateurs).

traduire ces rapports ainsi : plus proches soient les *interprétations* (objet) des sujets vers les *valeurs sociales désirées* (désir/besoin), plus rapide le *logo/institution* (sujet) sera classé/qualifié dans une *catégorie corporative*. Or, cette *formule discursive* fonctionne en tant que stratégie dans le champ par exemple, publicitaire, on peut la (ré)utiliser stratégiquement dans n'importe quelle institution entrepreneuriale pour positionner l'image-logo dans un cadre et/ou catégorie sociale, commercial, tout en jouant avec la configuration de valeurs et de besoins/désirs. Cette analyse d'initiative sémiotique débouche sur les questionnements suivants.

Bien que le concept d'*identité* est délimité sur l'aspect visuel et graphique (l'image-logo), comme sa définition l'affirme : (...) *notre logo est produit de notre identité* (...) on reconnaît qu'il existe une autre identité, mais qui n'est pas explicite ; ce qui est possiblement associé à la notion « d'identité » omniprésente dans la constitution de la pensée moderne, c'est-à-dire, l'idée d'appartenance aux nations, à la culture hégémonique ou aux imaginaires du « tabou » ; autrement dit, une chose dont tout le monde « sait » ou tient pour acquise, mais personne n'en parle pas.

Le deuxième questionnement s'adresse au choix de la formule discursive pour exprimer l'identité visuelle et le rapport avec cette structure visant à la *définition* et à la *représentation* de sujets à partir de l'image-logo sur le plan social. Comme cela a été indiqué précédemment à propos du parcours historique dans les avatars de la constitution universitaire colombienne, il est notoire l'adoption de la notion d'appareil organisationnelle dans le système éducatif moderne dans la conception et (re)production d'un *modèle/prototype*, surtout, lorsqu'il s'agit de représenter une formation éducative professionnelle hétérogène, diverse et plurielle à travers l'instauration symbolique des valeurs sociales.

À ce respect, la constitution des valeurs sociales joue un rôle important dans l'idéologie d'État si l'on considère de façon polarisante, c'est-à-dire : une valeur peut se classer dans une mesure toujours objective de façon négative et/ou

positive ; c'est le cas de l'élève « modèle » qui a dû suivre un standard de règles, de conduits, de manières d'agir et de penser pour obtenir un résultat, une médaille ou une incitation. Cet élève symbolise et incarne une ou plusieurs valeurs, celle de l'effort, l'obéissance, l'intelligence, ceux que l'idéologie institutionnelle et donc d'État veulent introduire dans un système pyramidal.

Compte tenu du fait que la structure d'organisation administrative universitaire figure un système pyramidal de gouvernement, chaque département et/ou faculté convient deux axes sous la même perspective de mission et vision pour orienter le *quoi-faire* et le *comment-faire* formatif et professionnel des licences.

Dans cet esprit, le DL garde une tradition formative de plus de trois décennies d'années dont sa mission¹¹ vise à la formation intégrale d'hommes et de femmes pour exercer l'enseignement centré sur l'étude du langage et ses diverses manifestations, à savoir : la langue propre, les langues étrangères, la littérature et des autres systèmes signiques dans l'activité communicative humaine et sa construction cognitive. De même, le DL exprime son engagement pour poursuivre l'excellence académique, le renforcement et la construction conceptuelle dans les domaines du langage à travers l'enseignement et la recherche en favorisant la projection sociale et les réseaux inter-institutionnels, l'élaboration de programmes académiques innovateurs pour améliorer la qualité éducative dans tous ses niveaux.

¹¹ Universidad Pedagógica Nacional, « Departamento de Lenguas, misión y visión » consulté le 18 juin, 2021, <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=430&idh=432&idn=10551>

En liaison avec ce dernier aspect, la vision du DL se dresse sur deux perspectives : la première comprend une intention de reconnaissance sociale en tant qu'une communauté académique et de recherche visant un leadership dans le plan pédagogique du langage national et international, tout en considérant comme pierre angulaire l'axe de mission. La seconde considère les suivants aspects pour faire possible la première perspective :

Environnement de travail :

- Un grand nombre d'espaces divers pour des échanges académiques et d'apprentissage.
- Un accès illimité à l'information sur les disciplines impliquées et leur pédagogie.
- Liberté d'expression et prise de décisions raisonnées sur la concertation et participation démocratique.
- Une infrastructure moderne, spacieuse et pratique.
- La possibilité de contact avec de l'air pur et de la nature.

Le DL prétend que le développement des processus d'apprentissage soient :

- Exigeants mais flexibles en vue d'un haut niveau de qualité
- Plus qu'une ambiance traditionnelle de la salle de classe tout en promouvant la diversité.
- Constructifs, significatifs et compréhensifs, en dialogue constant avec le contexte local, régional, national et international.
- En accord avec la technologie de pointe.

Le DL s'engage à former des diplômés qui soient :

- Des professionnels reconnus pour leur excellence académique, pédagogique et humanistique.
- Des pédagogues, écrivains, académiciens et intellectuels engagés dans le changement professionnel et la réalité colombienne.
- Des personnes capables de décider et d'être en tête dans tous les domaines de développement professionnel.
- Des personnes convaincues de l'importance et la valeur sociale de la profession de l'enseignant et d'agir conformément.
- Des personnes intègres, autonomes et possédant une identité propre, ayant la capacité de former des individus qui développent des potentialités analogues.

Le DL souhaite que l'effort commun ait une répercussion dans :

- La qualification et l'assertion du prestige académique atteint par le DL.
- La position de leadership pédagogique du DL en ce qui concerne l'enseignement des langues et la littérature, en tenant compte des références de la communauté académique nationale.
- L'accréditation en matière de qualité des programmes académiques dans les domaines nationaux et internationaux.
- La création d'une ambiance de tolérance et de respect de la différence.

- Le développement d'une culture pour la paix, dans un contexte de dignité et de respect.

Bien que le DL se dresse sous le cadre institutionnel universitaire, sa mission et vision propose une cohérence dialogique en termes de la formation professionnelle intégrale, d'un côté, le futur diplômé(e) doué pour l'enseignement dans le domaine du langage, l'excellence académique, la recherche et l'engagement pour favoriser la qualité éducative dans tous ses niveaux, de l'autre côté, le DL est conscient de la réalité institutionnelle exprimée à manière de souhait pour pouvoir réussir sa mission formative. De cette façon, nous pouvons reconnaître à partir de cette prise de conscience sur l'action formative du DL, un travail d'évaluation et autocritique des réalités institutionnelles plus cohérentes que ceux des propositions formatives sur les axes de mission et de vision de l'UPN.

Les paragraphes précédents dans ce premier chapitre ont développé ce que nous concevons comme la notion de contexte pour cette étude exploratoire visant à la compréhension d'un phénomène discursive dans la construction identitaire professionnelle des enseignants du programme de Licence en Espagnol et Langues Étrangères du DL à L'Université Pédagogique Nationale. Parallèlement, nous avons fait un parcours descriptif et analytique du concept d'institution universitaire officielle colombien, son rapport avec la formation d'enseignants de l'UPN et du DL notamment sur les axes de mission et vision autour des différentes conceptions d'identité institutionnelle. Le suivant chapitre développera de la même façon descriptive et analytique les concepts de discours

et d'identité constituant les thèmes de base pour mieux orienter la compréhension de ce document ainsi que l'enchaînement conceptuel.

CHAPITRE II. LE DEHORS ET LE DEDANS

¿Qué es lo que está encerrado? Lo que está encerrado es el afuera.

(Blanchot 2008, La conversación infinita)

Tel que nous l'avons exposé dans l'introduction, le petit récit de l'enfant, nous permet d'ouvrir la discussion autour du rôle des mots dans le discours. Cela propose diverses remises en question telles que : *qu'est-ce qu'on entend par rapport au concept de discours ? Peut-on parler d'une signification stable et immobile dans le discours ? Existe-elle aucune différence entre la signification et le sens ?* Notamment, ces questionnements concernent la sphère du langage et la communication humaine justement à partir de l'appropriation de *formes* (des mots) pour exprimer quelque intérêt dans quelque activité humaine.

Dans ce sens, ce chapitre comporte la compréhension et l'analyse de deux concepts fondamentaux au sein de notre étude. Pour cela, nous allons identifier quelques points de repère pour analyser les notions de *discours* et d'*identité* d'après le domaine des Sciences Humaines en parvenant à la compréhension et rapport au niveau conceptuel entre ces deux termes entendus dans cette recherche.

II.1 La notion de discours : Vue d'ensemble

Nous reconnaissons deux voies d'accès pour parvenir à une compréhension du terme : discours. La première comporte l'utilisation au niveau standard de la langue quotidienne dont ce terme n'a pas besoin d'une analyse exhaustive au moment de l'interpréter dans une situation communicative, voire, il est fréquemment combiné en tant que *synonyme*¹² d'autres mots comme : *exposé oral* ou *écrit*, *allocution*, *énoncé*, *conversation*, *dialogue*, *parole*, parmi d'autres termes où le choix d'usage quotidien n'exige pas une appréhension profonde pour se faire comprendre ou tout simplement communiquer. Dans ce premier chemin, on y trouve le concept de *langue standard*, *courante* et *quotidienne* avec des significations stables, (le cas des dictionnaires) situées, voire doués d'un composant de vérité, car lorsqu'elles existent sous un cadre légitimé (l'Académie Française, par exemple) on normalise le *bon* ou le *mauvais* usage, c'est-à-dire : *le quoi*, *le comment* et *le pourquoi* le dire.

C'est ainsi que généralement dans l'action communicative quotidienne, on utilise des mots de manière presque indéterminée et on fait usage d'un lexique disponible pour accomplir un but de communication. Néanmoins, en ce faisant, on trouve un point de départ pour considérer notre deuxième voie d'accès approfondie. Lorsqu'on utilise différents mots pour exprimer une seule chose, *que se passe-t-il au moment d'utiliser les mêmes sons pour désigner des sens différents* (polysémie) et en parallèle, *des sons différents pour désigner des sens identiques* ? (Synonymie)

¹² Nous avons consulté différents dictionnaires standards pour obtenir les plus fréquents mots d'usage à la place de celui du *discours*.

Justement, c'est le phénomène de la polysémie qui a ouvert une discussion au cœur des divers écoles linguistiques principalement vers les années soixante (1960) où plusieurs perspectives de tradition anglo-saxonne et européenne tentaient d'ériger une théorie linguistique pouvant soutenir l'intégration des aspects syntaxique, pragmatique et sémantique à l'intérieur des dénommées "Sciences Linguistiques". Ce dernier aspect sémantique est devenu un champ de tensions d'après diverses approches épistémologiques en incluant l'*anthropologie*, la *logique* et la *philosophie du langage*, tous consacrés à l'analyse de la *signification* et du *sens*.

Ces derniers constituent notre premier point de repère pour mieux orienter la compréhension des précédents questionnements en relation au concept de discours, ses différents avatars ainsi que ses valeurs conceptuelles qui apporteront à cette recherche.

On peut parvenir à identifier trois moments de transition dans les études de la signification et du sens dans la sphère du langage. Premièrement, le développement de la Linguistique Classique inspirée par l'approche *positiviste* dont les apports de la discipline *logique* (La Grammaire de Port- Royal) et la linguistique descriptive américaine en tête de Leonard Bloomfield se sont occupés du développement de la dimension significative du symbole et son indépendance du contexte extralinguistique. (Todorov, 1996 :10)

De surcroît, le caractère descriptif à cette époque-là, a été l'objet principal dans la linguistique à la base de modèles d'analyse structuralistes, dont chaque élément constitutif des mots comportait d'autres microstructures pour décrire un inventaire de vocabulaire. En revanche, un esprit de nature plus fonctionnel qui tentait de surpasser cette notion descriptive, en raison de la vaste influence de la

perspective logique sur la linguistique, posait le suivant questionnement :

“Appliquer la logique pour construire une théorie linguistique claire et rigoureuse est une chose toute différente que d’attendre que la logique ou n’importe quel autre système formel soit un modèle du comportement linguistique” (Chomsky, 1955 : 45, dans Todorov, 1996:11).

Cette rupture conceptuelle a débouché sur la conception d’une *Grammaire Générative* (Chomsky, 1970) en soutenant qu’une théorie du langage en tant que *faculté innée* (Grammaire Universelle) du langage humain ne devait pas se réduire à un inventaire de mots mais, donner la possibilité pour la compréhension et production d’énoncés à travers processus d’apprentissage. De cette façon, la grammaire générative mettait l’accent sur les connaissances du locuteur à la place de ce qu’il exprimait de ses propres connaissances, autrement dit, cette approche rendait évident et explicite un système de règles dont les locuteurs n’étaient pas nécessairement conscients du système. Ainsi, l’introduction des notions comme : *la compétence* (La connaissance que le locuteur ait de sa langue), *la performance* (L’usage réel de la langue dans situations spécifiques) et *la locution* (Les énoncés) ont été caractéristiques à la base *fonctionnelle* et *dynamique* de l’approche générativiste face à la linguistique descriptive.

Or, la question concernant la quête pour une discipline linguistique qui permettrait d’intégrer et de dépasser le stade descriptif et prescriptif vers une théorie intégrale du langage, les études sur la signification et le sens, restaient au sein de l’approche structuraliste et son versant plus connexe semblait susceptible à celle de la sémantique.

Comme indiqué précédemment, le phénomène de la polysémie a provoqué l'intérêt dans les études pour l'intonation et, en conséquence, l'ouverture de l'analyse phonétique dans le domaine linguistique. Particulièrement, cet intérêt remarquait la différence entre la prose ou le récit écrit et sa lecture en voix haute (Abercrombie, 1965) en tant que, le concept du *sens* commençait à figurer¹³ sur le plan de l'intonation ; ce qui a produit des modèles diverses (des catégories arborescentes similaires à la syntactique) pour analyser les mots comme des unités minimales (des phonèmes) possédant des traits caractéristiques spécifiques. Justement, les interventions et les applications de ces modèles ont été mises en œuvre sur le terrain de l'enseignement de langues, notamment anglo-saxonne et française, en raison des incursions d'expansion coloniale.

On y trouve donc le deuxième moment de transition dont l'idée d'intonation, légèrement, se liait à la notion de *discours* en devenant cette première l'objet d'analyse en grande partie, du côté anglo-saxon. D'ailleurs, le modèle d'intonation américain proposé par (Pierrehumbert et Hirschberg 1990) contemplait la *signification* des contours d'intonation dans l'interprétation du *discours* (Couper-Kuhlen, dans Tannen 2003, 14). Cela a motivé la reprise de la notion *contextuelle* notamment par rapport aux *signales contextuelles* verbales et non verbales qui adressaient ou suggéraient à travers l'apparition de schémas interprétatifs la réussite de la compréhension inférentielle. Dans ce sens, cette notion de contexte

¹³ Bien que les premières études sur l'intonation s'encadraient sous la tradition de nature grammaticale (grammaire de l'intonation), les apports théoriques provenant de la *philosophie du langage* ont conçu les intonations en tant que *force illocutoire*. Dans les mots de Couper-Kuhlen, (2003) revisar, les intonations pouvaient indiquer, à travers la force illocutoire, des formes et des traits à la façon dont elles coupaient des illocutions différentes. Cela suscitait un intérêt *au-delà* de la notion de la signification grammaticale.

n'était conçue qu'en tant que linguistique, car les contextes n'existaient pas en dehors de l'incorporation du signe linguistique pour pouvoir ensuite être interprété.

Au vu de cette considération, les recherches concernant l'intonation ont redressé l'objet d'étude vers l'adaptation de modèles *prosodiques* qui pourraient compléter l'information du flux intonatif fondé sur l'intérieur de *l'interaction verbale*. Ces modèles orientaient les actions des sujets-parleurs à la manière de tours séquentiels via des formats ou des gabarits afin de les aider à gérer la prise de parole et la réalisation d'inférences dans l'interaction verbale. Or, en ce qui concernait l'appréciation de la *signification*, comme précise Couper-Kuhlen, ce processus méthodologique principalement développait et validait des hypothèses des données en fonction des actions d'interaction des formats prosodiques, autrement dit, une signification prosodique interactionnelle.

L'objectif d'instituer une analyse *discursive* dans ce parcours théorique restait à la construction de modèles d'analyse dans un système adaptatif. Pour pouvoir progresser dans cet esprit, l'intégration du *contexte social* s'est déployée notamment à la lumière de la théorie de la *Grammaire Fonctionnelle Systémique* (GFS) par les linguistes (Halliday 1964) et (Hasan 1968) dont ses piliers argumentatifs se trouvaient sur la base de l'organisation du *texte*. Ce dernier se définit comme *un passage ou fragment du discours cohérent dans ces deux aspects : en accord avec le contexte de la situation et par conséquent, cohérent quant au registre ; et s'il garde la cohérence en soi, c'est donc cohésif*. (Halliday et Hasan, 1976 : 23).

Cette définition d'après la GFS comprend une intégralité de composants servant à manière de conditions internes (*texture*) pour constituer l'organisation cohérente d'un texte. Pour ce faire, la *cohésion* joue un rôle fondamental car elle

permet la construction de relations dans le discours à partir d'un ensemble de ressources cohésives (*la référence, l'ellipse, la substitution, la conjonction et la cohésion lexicale*) pour rendre possible (*les méta fonctions*) la réception de la signification de façon logique et *cohérente* et plus définie dans sa forme. D'autre part, le concept de *contexte social* est façonné à travers le *registre* et le *genre*. Le registre se réfère aux possibles variations dialectales orales ou écrites en fonction de la situation communicative ou contexte situationnel, comme Halliday affirme : Les registres sont des modes de dire des choses différentes (Halliday, 1982 : 240). Le genre dans cette théorie admet trois types de signification : une signification *interpersonnelle* liée aux possibles représentations des relations sociales ; une deuxième signification *idéationnelle* en rapport avec la construction de l'activité sociale institutionnelle ou réalité "naturalisée" ; et finalement une signification *textuelle* concernant au flux d'information vis-à-vis des canaux de communication.

Chacune de ces trois « types » de signification constitue un niveau interprétatif de la réalité avec une variable contextuelle spécifique.

Les types de signification et l'interprétation de la réalité		
Les type de signification	Les interprétations de la réalité	Les variables contextuelles
L'interpersonnelle	La réalité sociale	La teneur
L'idéationnelle	La réalité naturelle	Le champ
La textuelle	La réalité sémiotique	Le mode

Figure 1 : Les types de signification et l'interprétation de la réalité.

Le tableau précédent synthétise de façon horizontale le rapport de chaque type de signification avec son interprétation de réalité et la variable contextuelle correspondante, dont cette dernière peut impliquer, des relations sociales résultant des dimensions interpersonnelles (*la teneur*) telles que les façons d'exprimer des énoncés (intonation ascendante/question/plainte) en tenant compte des positionnements de pouvoir (professeur/élève, patron/employé). *Le champ* concerne tous les éléments spatiaux et circonstanciels de l'activité situationnelle comme des indications pour (se) repérer quelque chose dans une location, des relations de possession ou de descriptions des participants. *Le mode* désigne les formes de cohésion, le sujet et le thème au niveau sémiotique (voix active/passive, des formes déictiques) pour façonner le texte.

D'une manière générale, nous avons décrit la perspective fonctionnelle dès l'approche socio-linguistique structuraliste de (Halliday 1982) surtout, dans la compréhension de la signification dans l'analyse discursive. Il est notoire l'assimilation de l'aspect social en tant que système de signes et son rapport avec un système de langue. Dans ce contexte, cette assimilation notamment centre le pont d'union sociolinguistique vers la notion d'interaction verbale ou situationnelle communicative, à savoir : *l'analyse conversationnelle*. Cette analyse va proposer plus tard, dans ce parcours théorique, plusieurs voies méthodologiques pour envisager la question sur *l'analyse linguistique du discours*. À présent, la question de la signification dans le discours d'après la GFS ouvre progressivement la possibilité de déstabiliser l'unité significative de l'énoncé. C'est-à-dire, bien que la compréhension de la signification opère dans ce cas de manière positionnelle en relation avec un contexte communicatif de règles abstraites tant sociaux que linguistiques, l'intégration de la notion du contexte social, encore généralise cette

même notion, et conséquemment, l'aspect social ne dépasse pas le concept d'un système universel de règles.

Pour en revenir à l'aspect de l'analyse de l'interaction dans la conversation, cela a provoqué un important intérêt de recherche à côté des progrès technologiques principalement dans les domaines de la phonologie et de la psychologie, et la croissance de disciplines comme la sociologie et la pragmatique dans la sphère du langage à la fin des années soixante-dix. Néanmoins, des études précédentes sur la signification fonctionnelle ont déclenché une théorie sémantique qui incorpora les intentions du sujet-parleur et sa *performativité*, au-delà d'énoncer des phrases correctes ou incorrectes.

Les Actes de Langage ont tenté d'offrir une théorie capable de décrire les conditions au niveau pragmatique de la langue pour réussir une *performance* communicative à travers différents *actes illocutoires*. Ce principe a été inspiré par (Wittgenstein 1968) car la conception de la *signification* à l'égard de cette *philosophie du langage* se trouvait dans la structure du langage, dans ce cas, sa compréhension était forcément liée à son *emploi* dans une conversation ; en d'autres termes, la compréhension de la signification n'est peut pas être isolée de sa répercussion dans l'usage, principalement dans l'analyse de situations conversationnelles. En cohérence, (Austin 1962) s'est intéressé à analyser les différents types d'actes discursifs effectués dans l'usage de la langue.

Premièrement, tout acte du langage exige quelques *conditions* minimales pour sa réalisation. La locution d'un énoncé, par exemple, exige l'accomplissement d'une activité phonétique et d'une organisation grammaticale pour bien constituer son énonciation comme acte *locutionnaire*, logique constitutive de la linguistique classique. Dans ce terrain, Austin souligne que l'énonciation possède un effet

ultérieur, essentiellement dans le discours du type *illocutoire* lorsque les locuteurs entendent un acte suivi du contexte de l'énonciation, et sur ce point, Il a souligné le phénomène performatif par rapport aux actions exigeant une performance telles que : des questions, ordres, promesses, excuses ou offres qui donnent lieu à l'accomplissement ou à l'acte *perlocutoire*.

Sur la base de cette perspective, plus tard développée par (Searle 1969), (Grice 1975) et (Vanderveken 1990), de façon plus générale, la logique illocutoire et ses actes sont pourvus d'intentionnalité ; dans les mots de (Vanderveken, 1992 : 14) "Ils sont dirigés vers des états de chose que le locuteur représente en ayant généralement l'intention de réaliser un ajustement entre les mots et les choses." Ceci marque la différence d'un acte allocutaire quant à sa possibilité de réalisation, dans ce dernier, l'intention n'engage pas le locuteur à la réalisation d'un acte. Dans ce sens, (Searle et Vanderveken 1985), pour formaliser la théorie des actes de discours, ont proposé des conditions de succès et de satisfaction des actes illocutoires. Dans la condition de succès, le contexte d'énonciation doit donner la possibilité au locuteur de s'engager à la réalisation de l'action, tandis que pour les conditions de satisfaction, le contexte d'énonciation dépende fortement de la *force illocutoire* et du *contenu propositionnel* pour l'accomplir dans un moment ultérieur ; c'est-à-dire, si une *promesse*, par exemple, n'est pas susceptible d'être *tenue*, (succès) cela deviendrait accomplie ou pas dans une autre action future.

Dans ce point, la force illocutoire et le contenu propositionnel comprennent le cœur de l'acte illocutoire avec des caractéristiques et des composants déterminés illustrés dans la figure suivante.

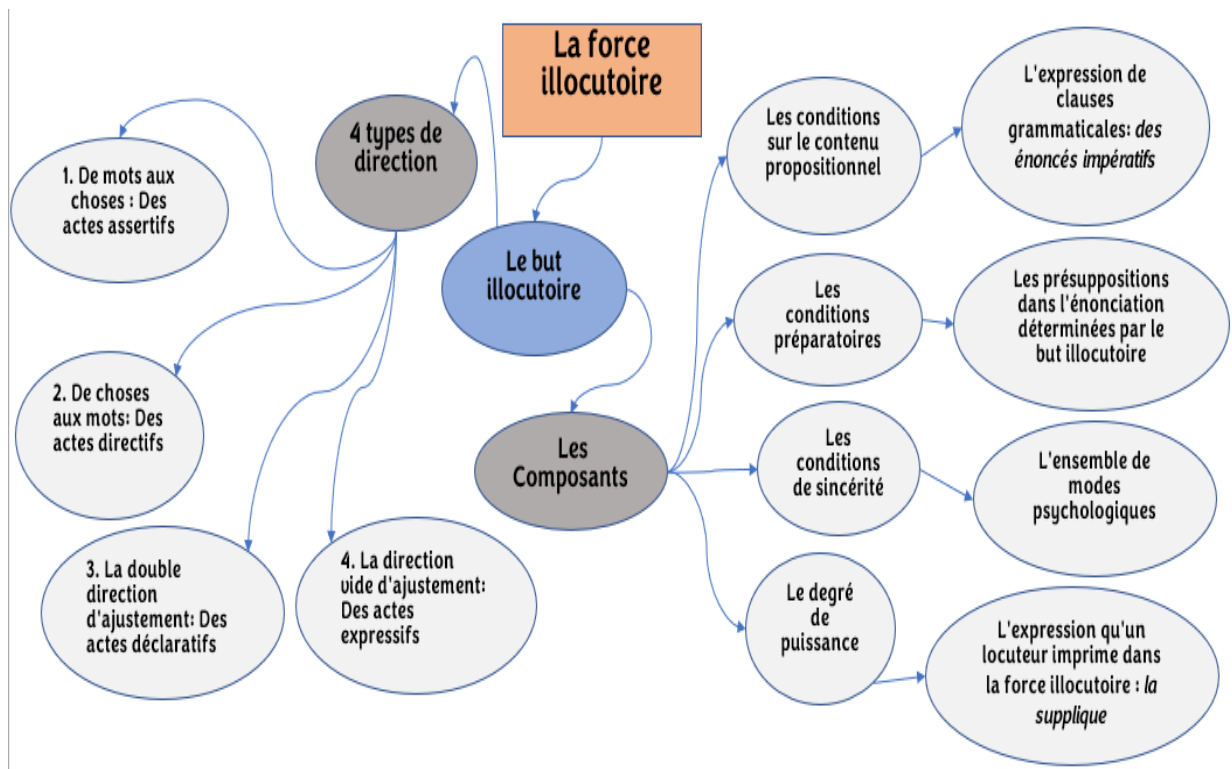


Figure 2 : Caractéristiques de la force illocutoire.

À partir de la figure précédente, nous pouvons constater l'organisation systématique autour de la force illocutoire, responsable d'orienter les conditions de satisfaction ou de réussite de l'acte du discours. Ainsi, le but illocutoire, d'une part, détermine la direction d'ajustement des énonciations, en disposant de quatre possibilités de direction selon la nature des actes telles que les *assertifs*, s'il s'agit d'assertions, de témoignages ou de conjectures.

Les actes *directifs* dont il est nécessaire de la présence d'actions engageantes comme les promesses ou les vœux ; les *déclaratifs*, associés aux actions de ratification, ajournements ou qualifications et finalement, les actes *expressifs* tels que les excuses et les remerciements dont le locuteur exprime un but de son état mental.

D'autre part, le but illocutoire comprend trois conditions d'accomplissement et un degré de puissance détaillés dans la figure 2 pour ainsi constituer l'ensemble interne de la force illocutoire.

En ce qui respecte le contenu propositionnel, cela réfère aux caractéristiques significatives de la proposition, dans le cas de l'acte illocutoire, il doit porter la correspondance entre le langage et le monde de ce contexte pour garantir des conditions minimales de vérité et dans ce sens, s'ajuster à la force illocutoire.

Comme on vient de le voir, la logique illocutoire dans les actes de discours assume l'analyse du discours à partir de modèles sémantiques formels visant à caractériser la véracité de l'énoncé dans une situation conversationnelle sur la base de principes de logiques systématiques, des formalisations de raisonnements théoriques et pratiques qui définissent la signification du discours en deux types : la *signification linguistique* d'un énoncé, selon (Vanderveken, 1992 : 29) en tant que fonction de l'ensemble des illocutoires; et la signification d'un énoncé dans un contexte ou *signification contextuelle*.

Étant donné que la discipline sémantique a installé un vaste déploiement de recherche dans le terrain du langage et la communication humaine, nous avons de manière synthétique analysé le parcours, à notre égard et pour cette étude, plus représentatif et pertinent au tour des conceptions de discours, signification et sens, sans cependant négliger des influences des disciplines proches aux Sciences Humaines à ce respect. Dans cet esprit, les lignes suivantes « parachèveront » la compréhension de la signification dans la sphère sémantique et les études du discours.

Bien que les études du discours se sont largement concentrées sur la base d'analyse dans la *conversation* et la *signification* en tant que véracité fonctionnelle de l'énoncé, le discours en tant que phénomène, encore comprend des manifestations expressives telles que la *répétition*, *l'allusion*, *la parodie* ou les

proverbes entre autres, parfois appelés *poétique conversationnelle* dans la *quotidienneté*. Pour (Tannen 1987), l'usage de *proverbes* dans le récit quotidien comporte un rôle fondamental dans la production et compréhension des conversations *naturelles* et le développement de la *signification interpersonnelle*. Cette dernière notion déroulée d'après les études sociolinguistiques (Halliday 1979) dont l'aspect interpersonnel exerce une fonction participative du langage et par laquelle, le sujet parleur s'immisce dans un contexte situationnel en exprimant ses attitudes, ses comportements et ses jugements de valeur.

En parallèle avec cette perspective, des études portant sur l'analyse des *figures de style* comme *l'hyperbole*, *l'ironie* ou la *métaphore*, ont proposé des modèles descriptifs et pratiques pour comprendre et interpréter le langage *figuratif*.

Cette tentative a entraîné l'intérêt de l'approche *cognitive* (Lakoff et Turner 1989), pour ériger des stratégies psychologiques d'interprétation de la *signification figurative* à partir de principes théoriques qui conçoivent la métaphore, notamment, comme unité d'analyse dans le discours, l'interprétation littérale et non littérale, et la compréhension de la réalité psychologique en tant que processus stratégique. Pour progresser dans cette idée, (Lakoff et Johnson, 1980 : 455) soutiennent que : "l'essence de la métaphore est de comprendre et d'éprouver un type de chose ou d'expérience en termes d'une autre". Ainsi, la question de la signification possède une valeur non conventionnelle dans le discours car, les contextes discursifs particulières doivent fournir au moins une notion de *sens*.

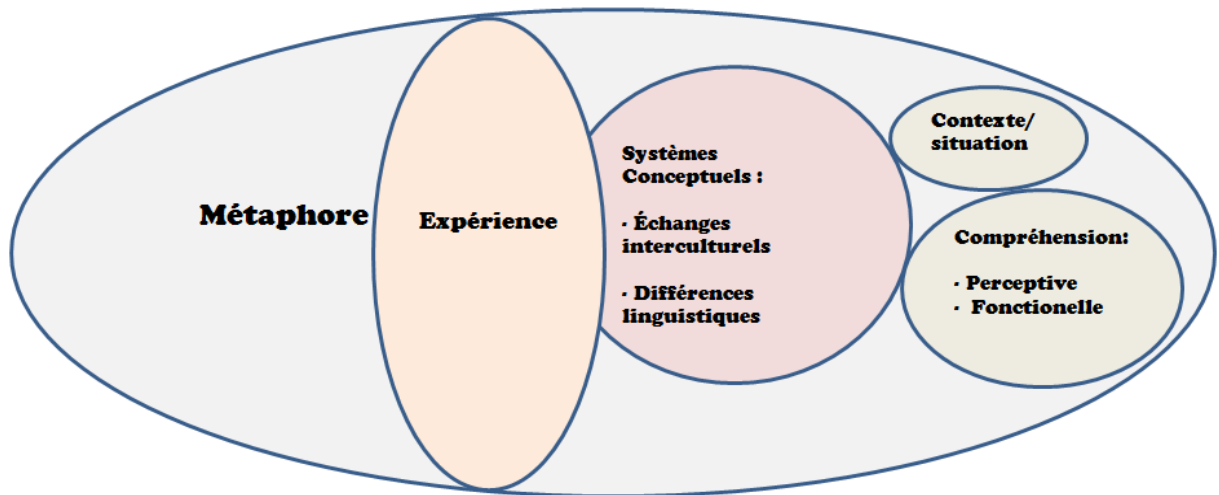


Figure 3 : Principes de la métaphore à partir de Lakoff et Johnson (1980)

Les composants dans la figure 3, s'expriment en termes de relation conceptuelle comme suit : La notion de métaphore implique la compréhension de concepts figuratifs, tout en particulier, représentés par des expériences concrètes dans un contexte situationnel. Cette définition favorise les échanges interculturels et linguistiques grâce aux systèmes de perceptifs dans des situations expérientielles permettant d'orienter la compréhension d'un contexte donné.

Tout au long des paragraphes précédents, le centre d'analyse a mis l'accent sur le traitement des concepts de *discours* et de la *signification*, notamment, dans le champ de la discipline sémantique. Cependant, la notion du *sens* a motivé l'intérêt de divers branches sémantiques pour l'intégrer aux études du discours. Dans ce contexte, la formalisation de *sémantiques formelles* et *autonomes* ont vu le jour pour ériger un théorie capable de développer la problématique de la *signification* et du *sens*. Il s'agit dans ce cas de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) dont selon (Ruiz, 2013 : 28) cela "émerge

dans un carrefour d'interfaces¹⁴ permettant d'enrichir l'analyse de la signification des entités lexicales et la manière dont elle s'actualise dans le discours". Ainsi, pour (Galatanu 1996), la notion de discours face à cette théorie est appréhendée comme une voie d'accès dans l'analyse des systèmes de connaissances, d'identités et de valeurs des sujets pour y agir sur ses représentations, ainsi que pour les confronter voire les déstabiliser, les déconstruire ou les reconstruire.

En guise d'approximation générale, ce modèle sémantique d'après (Galatanu, 2003 : 213), tend à dérouler et expliquer "des effets du sens qui déconstruisent et même intervertissent les valeurs axiologiques des mots" stipulés en tant que monovalents dans les dictionnaires. En outre, l'entrecroisement d'interfaces d'analyse se fondent, grosso modo, sur l'*Analyse Linguistique du Discours* (ALD), le concept de *modalisation discursive* et les *possibles argumentatifs* et les *déploiements argumentatifs*.

L'ALD permet l'identification, d'une part, de la spécificité du discours ciblé dans la singularité de l'acte de parole, sa description, sa caractérisation et son explication des mécanismes des niveaux sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs de production et interprétation du sens. D'autre part, cette analyse propose la formulation des hypothèses constituées de trois volets : Générer des hypothèses interprétatives des pratiques sociales sur la base du discours ciblé, la proposition de nouvelles hypothèses concernant la *signification des entités*

¹⁴ Selon Galatanu (2009 : 50), les interfaces correspondent comme suit : L'Analyse du Discours correspondant à "l'étude d'une pratique de construction langagière de soi et du monde, productrice de son propre univers", L'ALD ou "l'étude des mécanismes discursifs (sémantiques et pragmatiques) de construction de sens", La Sémantique Lexicale "appréhendé comme un modèle de la description de la signification lexicale, permettant de rendre compte à la fois de son ancrage dénotatif et de son potentiel argumentatif, notamment axiologique", et la Sémantique Textuelle comme "modèle de description des traces, dans le texte, des mécanismes discursifs de construction du sens".

*lexicales*¹⁵ et la validation sur corpus de la description sémantique proposée à partir de ces hypothèses.

Par rapport à la modalisation discursive, cela met en exergue le processus d'inscription dans l'énoncé à partir de l'apparition d'une attitude intellectuelle de l'énonciateur, (jugement de la réalité) linguistique (un mot) par rapport au contenu propositionnel de l'énoncé; dans le mot de Ruiz "dès que le sujet parlant transforme la langue en discours, il inscrit dans ces énoncés diverses marques qui rendent compte, entre autres, de la transformation de l'image de soi et du monde" (*ibidem*). Dans ce sens, la SPA peut rendre compte des valeurs axiologiques dans la signification de mots

En dernier ressort, les possibles argumentatifs, comme l'affirme (Ruiz 2013), émergent de la relation de l'entité lexicale avec l'un des éléments de son stéréotype et sa correspondance aux séquences discursives qui sont calculées à partir des stéréotypes constituant cette unité.

À tout ce que nous venons d'exposer concernant le modèle d'analyse sémantique d'après la SPA, nous allons condenser trois aspects, à savoir : *la signification, le sens et l'analyse du discours*, car ils intègrent le noyau dur dans cette étude.

¹⁵ La SPA définit la signification lexicale à partir de l'intégration de trois strates et une forme de manifestation discursive (les déploiements argumentatifs): Le *noyau*, l'élément stable de la signification lexicale composé par traits de catégorisation sémantique, Les *stéréotypes* d'une entité lexicale appréhendés, d'après Galatanu dans Ruiz (2013 : 72) "comme des représentations "des associations, dans des blocs de signification argumentative (relation posée comme une "relation naturelle": cause-effet, symptôme-phénomène, but-moyen, etc.) des éléments du noyau avec d'autres représentations sémantiques." Sur ce point, deux cas se présentent : ceux des blocs d'argumentation interne (les possibles rapports l'unité lexicale stable/dictionnaire) et ceux des blocs d'argumentation externe par rapport aux associations discursives entre l'occurrence du mot et le contexte. Les possibles argumentatifs, comme résultat de l'association de l'entité lexicale, son stéréotype et les déploiements argumentatifs correspondant aux séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives.

Comme RUIZ le soutient, d'une part, la conception de signification pour la SPA est inspirée par les approches plus récentes de la pragmatique et de la sémantique argumentative¹⁶ dont "la signification correspond à l'association durable entre une représentation et une expression verbale caractérisée par sa nature conventionnelle, et le sens par rapport à l'association de deux ou plusieurs représentations proposées par un sujet parlant dans un acte discursif" (*ibidem*).

D'autre part, l'analyse du discours à la lumière de cette théorie, RUIZ le définit comme suit :

"Ce modèle se propose de réaliser une description de la signification lexicale en articulant l'analyse du discours et la sémantique et il se fonde sur l'idée que la signification des entités linguistiques est une signification que partagent les (inter)locuteurs d'une communauté linguistique, ce qui met en relief le caractère social de la langue. Outre cette dimension sociale, qui permet aux individus d'interagir et de (re)construire la réalité culturelle, la langue se caractérise aussi par ce qu'elle permet au sujet pensant d'exposer sa conception, sa vision du monde, l'idée qu'il se fait des autres, des actions, des interactions. Cette présentation des croyances de chaque individu passe, sur le plan linguistique, tout d'abord par les mots, par ces entités linguistiques dont il dispose et qu'il émet ou insère dans son discours. Le sujet évalue ce monde et les relations qui s'y établissent, les autres et leurs interactions" (RUIZ, 2011).

¹⁶ Ces apports théoriques découlent, d'une part, de la perspective de Ducrot (1988) dont la signification s'établit au niveau de la phrase et le sens au niveau de l'énoncé, c'est à dire que la première constitue la structure ou l'ensemble de règles internes permettant de comprendre le sens de l'énoncé ou réalité empirique. D'autre part, les idées de Putnam (1990) qui définit la signification lexicale en tant que des représentations mentales sous les formes de croyances ou de stéréotypes associés à un mot, et la conception de Pescheux (2003) autour de la signification d'une entité lexicale comme une valeur stable dont le sens correspond à la valeur mobilisée comme résultat de son insertion dans un énoncé.

À partir des définitions précédentes, il est évident la différenciation des concepts de la signification, du sens et l'analyse du discours. Or, bien que ces conceptions d'après la SPA, trouvent ses fondements sous la conception holistique et encyclopédique pour ériger un modèle d'analyse discursif transversal, la notion de *sujet pensant* et sa relation avec *le caractère social* de la langue, exprime une sorte conception homogène des individus, à cela nous pouvons nous poser la suivante question : Quel sont les aspects qui déterminent la condition du *sujet pensant* à la lumière de cette approche ? et dans ce contexte : uniquement les personnes qui maîtrisent une connaissance déterminée de langue peuvent y participer Nous considérons ce modèle sémantique assez pertinent lorsqu'il s'agit de catégoriser une perception sociale voire, de classer une tendance, spécialement avec les traitements de données exigeant des études statistiques.

Jusqu'à présent, nous avons développé de manière synthétique la compréhension du concept de discours, la signification et le sens, majoritairement, dès le domaine linguistique, et la discipline sémantique. Le panorama qui suit, intégrera plusieurs perspectives à discuter au sein d'études discours, la signification et le sens, en particulier cette étude.

Rappelons que les derniers modèles proposés par les sémantiques dites formelles et autonomes ont mis l'intérêt de recherche, en ajoutant aux questionnements de l'analyse du discours et l'action humaine, des aspects cognitifs, pragmatiques et sociaux à leurs modèles d'application, ces derniers étant encore plus proches aux fondements structuralistes. Dans cet esprit, l'objet d'analyse autour des conversations restait en vogue même si certaines réorientations conceptuelles et méthodologiques. Cela étant dit, l'interaction dans la conversation a constitué le centre d'analyse de l'approche de l'ethnographie

vers la seconde moitié des années 80 dont, tout particulièrement, l'observation des actions dans l'interaction *quotidienne* composaient un *schéma sous-jacent* (l'ordre social). Pour Garfinkel cité par Heritage 1984), il était possible de découvrir l'ordre normatif catégorisé par des routines interactionnelles, justement, en les transgressant. (Heritage : 84). Si bien l'ethnographie s'est intéressée principalement pour expliquer la construction de la réalité sociale, l'aspect de la communication humaine s'est sert comme pont dans ce domaine d'analyse et dans cette même perspective, la sociologie de (Goffman 1981) faisait valoir que l'observation de l'activité interactionnelle journalière contribuait à la (re)construction des formes normatives de l'ordre social. Ainsi, d'après (Heller 2001) l'analyse conversationnelle, d'abord, se focalise sur la découverte de traits oraux lesquels orientent une sorte d'ordre normatif sous-jacent des individus pouvant déterminer la construction au moment de parler et en conséquence, cette discipline analyse comment les participants construisent et orientent la conversation, le choix de thèmes et la prise de tour de parole. Ces intérêts de recherche ont été repris du côté de l'ethnographie de la communication, notamment, (Bauman 1974), (Hymes et Gumperz 1972), qui ont considéré les questions de l'ordre social, la nature culturelle et les inégalités sociales au sein de l'interaction communicative comme possible réponse aux idées abstraites structuralistes autour du langage.

Sur la base des principes précédents, nous allons remarquer l'influence de l'analyse conversationnelle dans les cadres *institutionnels* en raison des configurations normatives sociales et les relations qui se tissent en constituant des catégories sociales. Pour Heller, dans des institutions comme les hôpitaux, les tribunaux et les écoles, les interactions sont fréquemment routinisées et souscrites

à une temporalité déterminée, ce qui permet la (re)production de connaissances ainsi que de valeurs et de comportements à travers d'un système politique légitimé (2001 : 256). En guise d'exemple, des études dans le terrain éducationnel sur la base de la conversation interactionnelle et l'apprentissage de langues (Lüdi et Py, 1995), ont contribué à l'analyse de la construction sociale de l'alphabétisation dont les questions portant sur le choix de connaissances privilégiées par rapport aux institutions éducatives et la réussite académique de quelques apprenants par rapport à d'autres, font l'objet de l'ethnographie de la communication. Aux yeux de Lüdi et Py, grâce à l'observation des variétés linguistiques, les manifestations culturelles des participants mettent à l'exergue les schémas sociaux de classement comme le genre, la race, l'ethnicité ainsi que ses relations de pouvoir. Cela a permis de repérer l'origine du contrôle discursif, donc le pouvoir institutionnel, et comment et pourquoi privilégier certaines connaissances au-dessus des autres.

L'analyse de l'interaction dans les domaines institutionnels a conduit plusieurs recherches au besoin de la *contextualisation* afin de mieux mener les différents types d'interaction locale. À ce respect, l'une des propositions les plus remarquables du côté de la sociologie a comporté aux notions de relations entre les processus d'analyse des niveaux *macro* et *micro* de l'ordre social. Le premier correspond aux domaines du discours, l'usage de la langue, l'interaction verbale et la communication, tandis que le deuxième s'occupe des aspects de l'inégalité, le pouvoir et la domination (Van Dijk, 2001 : 354).

Cette distinction, d'intérêt évidemment théorique et méthodologique, écarte deux disciplines quant aux natures d'objet de recherche. Les questionnements à

cette différenciation s'installent d'abord dans la conception de "contention" car si les aspects "micro" se trouvent dans le cadre "macro", on parle donc de sous-disciplines en marge d'autres, en outre, un type de discours peut correspondre dans les deux domaines et son analyse peut répondre de façon transversale sans discriminer par exemple, l'activité sociale et les possibles représentations culturelles au niveau discursif. Un autre aspect susceptible de réflexion face à l'approche de l'ethnographie de la communication a relation avec, d'un côté, les méthodes d'analyse dans l'interaction conversationnelle car typiquement la nature de l'acte conversationnelle se fonde sur des environnements de spontanéité ou dits naturels, c'est à dire, selon Heller, lorsque l'activité conversationnelle s'établit de manière structurelle (le cas de l'interview) ou manipulée au besoin de l'investigation, cela rend une sorte de faiblesse ou subjectivité des données.

L'analyse interactionnelle du discours et les apports de l'ethnographie et la sociologie a favorisé et enrichi le domaine discursif, particulièrement, aux questionnements autour de la compréhension des phénomènes sociaux et culturels et la communication humaine. Sur ce point, l'influence de la *théorie critique* dès l'École de Francfort a jeté les bases de l'approche de l'Analyse Critique du Discours dont ses principaux centres d'analyse entourent les façons d'abus de pouvoir, la domination et l'inégalité véhiculés et exercés à travers le discours.

Face aux tensions préalables, d'après (Van Dijk, 2001 : 352), l'ACD en prend une position explicite et cherche la compréhension, l'exposition et, en définitive, la résistance à l'inégalité sociale contre les modèles formels dominants des années 60 et 70. En conséquence, cette approche vise à offrir un mode ou perspective multidisciplinaire différente pour théoriser, analyser et

appliquer dans le vaste spectre discursif. En effet, parmi ses principes et postulats, l'ACD considère l'analyse du discours en tant que phénomène socio-politiquement situé, dont l'intégration de référents théoriques comme le discours, la cognition et la société composent ses principaux axes.

L'ACD comprend plusieurs types de recherche en termes théoriques et méthodologiques notamment, en fonction de la spécificité de recherche, néanmoins, nous allons souligner ses centres d'analyse en accord avec (Van Dijk 2001) comme suite.

II.2 La relation des niveaux *micro* et *macro* social de l'ordre social

Tel que nous l'avons mentionné dans l'analyse conversationnel, l'instauration de ces deux relations d'analyse d'après la sociologie ont été l'objet de discussion pour associer différentes perspectives méthodologiques comme réponse des questionnements, notamment, autour de la construction des structures de la réalité sociale et ses formes d'interaction dans le discours en contexte. Sur ce point, l'ACD ne prétend pas prolonger cette fissure, mais cependant, elle s'intéresse au traitement d'une perspective unifiée et globale. Dans ce sens, Van Dijk suggère quatre points de départ pour parvenir à une analyse critique intégrale. Le premier conçoit les individus comme membres d'une diversité au niveau social et de langue, en cohérence, on ne parle pas d'un seul et unique discours. Deuxièmement, les actions des individus ont un effet dans des processus sociaux, par exemple, la reproduction de pratiques homophobes. Le troisième point considère les situations d'interaction discursive homologues à structures sociales, dans ce sens, une situation locale peut être liée à une similarité globale et ainsi avoir des traits communs. Finalement, les individus

partagent une trace cognitive personnelle et sociale, c'est le cas des souvenirs, des connaissances ou des opinions représentés dans l'interaction discursive donc sociale, pouvant gouverner l'action des groupes sociaux.

II.3 Le pouvoir comme contrôle.

Le pouvoir social des institutions ou d'un groupe, est défini d'après l'ACD en termes de contrôle. Ainsi, un groupe possède la capacité de contrôler d'autre(s) groupe(s). Pour Van Dijk, la notion de pouvoir est appréhendée comme *discursif*, principalement, celui qui exerce les élites et par lequel à travers la communication on contrôle les actes linguistiques (1994 : 9). De ce fait, tous les actes, en général, sont de nature discursive et tous portent des intentions et c'est à partir du contrôle des intentions qu'on contrôle les actes, de cette manière, le pouvoir opère dynamiquement d'après les intentions d'un groupe ou institution véhiculant par le biais de la communication les actes discursifs afin de contrôler, par ricochet, un comportement ou vire les formes de pensée sociale. Cette approche distingue plusieurs formes de pouvoir ; typiquement, le pouvoir *cohésif* exercé par l'État à travers ses appareils idéologiques comme l'armée, d'autres comme les groupes dominateurs hégémoniques appartenant aux élites et finalement, le pouvoir *persuasif* organisés dans les institutions éducatrices, les médias et la famille.

II.4 Le contrôle du pouvoir public

En cohérence avec l'un de principes de l'analyse conversationnelle dont l'activité quotidienne, ainsi que les actions normalisées dans les routines font l'objet de l'analyse du discours, l'ACD met l'accent sur l'analyse des situations ordinaires en raison des variétés des groupes sociaux qui sont y rattachés et d'une certaine manière exercent du contrôle. C'est le cas des enseignants, des journalistes, des politiciens, etc., où leurs *contextes* d'action mobilisent différents discours. De là que la notion du *contexte* est définie comme une structure représentée mentalement par rapport aux propriétés de la situation sociale qui constituent une valeur remarquable pour la compréhension et production du discours (Duranti et Goodwin dans Van Dijk, 1998). Il s'agit de la composition en termes de catégories impliquant la situation : la location, le temps, les actions, le rôle des participants, voire les représentations mentales comme les buts, les connaissances, les opinions et les attitudes qui intègrent cette notion contextuelle. En reprenant le champ éducatif, les salles de classes peuvent déterminer une sorte de contexte de contrôle car elles (les enseignants) peuvent discriminer les objectifs communicatifs, la participation des apprenants, la pertinence des thématiques, les connaissances et des ressources et évidemment les discours.

II.5 Le contrôle mental

L'un des composants théoriques incorporés au sein de l'ACD correspond à l'approche cognitive. Aux yeux de Van Dijk, le processus de contrôle discursif implique aussi le contrôle cognitif pour reproduire la domination hégémonique; dans ce contexte, typiquement, les destinataires ont tendance à accepter les

opinions ou les croyances par les biais du discours spécialement dans des contextes légitimés comme les écoles, en outre, dans de nombreuses situations, il n'existe pas la possibilité d'avoir l'accès à la diversité de discours ou de médias susceptibles de fournir des informations à partir desquelles des croyances alternatives peuvent être dérivées (Downing, 1984 dans Van Dijk, 2001). Dans ce cadre, les relations de pression exerçant d'après les niveaux dominateurs ne se font pas forcément de façon directe, mais à travers une interface de transition cognitive (1994 : 10). À ce respect, l'analyse critique du discours vise à analyser différents types d'argumentation discursive comme la persuasion, notamment, déterminée par les médias.

Sur la base, grosso modo, des postulants précédents autour de l'ACD, nous avons souligné trois axes essentiels dans la base de cette approche, à savoir : le discours, la cognition et le pouvoir. En conséquence, il est considérable le déploiement thématique en termes de recherche et d'appropriation de l'analyse critique de discours parmi lesquelles ressortent l'inégalité de genre, l'analyse discursive des médias, le discours politique, le racisme et en général, tout ce qui concerne la sphère sociale et l'abuse de pouvoir. En ce qui concerne cette étude, l'ACD contribue à la construction théorique, premièrement, par rapport à la notion du contexte, préalablement exposé dans le premier chapitre, dont les diverses représentations discursives des participants qui interpellent ses positions en tant que sujets permettent la compréhension des différentes réalités. Deuxièmement, l'appréhension du concept d'analyse discursive dans les contextes institutionnels éducatifs implique aussi l'intégration de structures ou d'appareils de contrôle, d'où la formation des sujets professionnels ne peut pas rester naïve, isolée ou ignorée,

comme soutien (Edder's 1998) l'école est aussi un lieu d'interaction sociale qui n'est pas forcément académique.

Or, grâce à ce panorama d'orientations théoriques notamment de la notion de discours, de la signification et du sens, nous avons identifié d'une façon générale, leurs divers avatars à travers différentes approches théoriques et dans ce sens, nous accueillons les apports le plus pertinents en cohérence avec l'objectif principal dans cette étude, rappelons que cela vise à comprendre la construction d'identité(s) professionnelles d'enseignants d'espagnol et langues étrangères à travers une approche narrative : des Histoires de vie. Dans ce sens, dans les lignes suivantes nous allons analyser, de la même façon que celle du discours, la notion d'identité, sa relation avec le discours (le discours narratif) et finalement, nous allons les proposer de manière intégrale pour cette recherche.

II.6 La notion d'identité : Vue d'ensemble

Dans un parcours d'analyse très similaire à celui du concept de discours, la notion d'identité possède aussi une valeur « glissante » au moment d'en saisir par rapport notamment, de son vaste déploiement d'usage polysémique, ainsi que ses diverses perspectives d'étude dans le domaine des sciences humaines, principalement dès l'anthropologie et la sociologie. Pour notre étude, nous allons identifier et analyser les versants théoriques les plus influents permettant de comprendre et d'orienter ce concept et ultérieurement, son rapport avec celui de discours.

Pour commencer, nous allons prendre comme point de départ l'expérience que (Bauman 2005) a raconté au début de son ouvrage *Identité*, lorsqu'il a été demandé de décider duquel hymne national mettre entre celui de la Bretagne ou

celui de la Pologne lors d'une cérémonie de remise du titre de Professeur Honoris Causa à l'Université de Caroline de Prague. En effet, cette décision lui fait douter puisque le premier a été son pays en tant que réfugié et éducateur immigrant durant une trentaine d'années, période où il est devenu citoyen britannique, et le deuxième, son pays de naissance, mais qui l'a forcé en exil. Après avoir estimé plusieurs digressions, grâce à la solution proposée par sa partenaire de vie, il a décidé d'entonner l'hymne européen.

Cette situation courante aux environs de reconnaissance méritocratiques, nous permet d'identifier un premier trait autour de la notion d'identité lorsqu'elle est associée à une idée, de *représentation*, de *reconnaissance* et d'*appartenance*. Évidemment, la décision de l'hymne s'installe comme un problème de choix, cela veut dire, qu'il est nécessaire un principe de *sélection*¹⁷ déterminante pour représenter et/ou être représenté, et en outre, on parle d'un cadre de sélection généralement déjà disposée.

D'ailleurs, Bauman comprend deux types de communautés dans lesquelles les identités se définissent : les communautés de vie ou de destin desquelles ses membres font partie d'un ancrage presque insoluble comme les familles, et les

¹⁷ À ce sujet, on élargit la discussion quant à la notion de *choix* et son rapport avec le concept de *sujet*. Lorsqu'on parle d'un principe de sélection, généralement, les options sont déjà données, c'est-à-dire, quelle que soit la décision à prendre il y aura toujours une réalité prévisible, ce qui remet en question les valeurs d'objectivité et de subjectivité. En guise d'exemple, d'après Althusser, les individus sont toujours-déjà des sujets, « avant de naître, l'enfant est donc toujours-déjà sujet, assigné à l'être dans et par la configuration idéologique familiale spécifique dans laquelle il est « attendu » après avoir été conçu » (2017 : 51). À cet égard, nous ne négligeons pas les propriétés constitutives des diverses représentations catégorielles quant à la logique rationnelle dans la définition de l'individu ainsi que, les encadrements de classification sociale. Cependant, nous mettons l'accent sur l'idée que le sujet ne devrait pas rester gelé sous un cadre normatif déterminé, c'est-à-dire, notre notion de sujet, en parallèle avec celle de la subjectivité, suggère un dynamisme constant et transitoire d'une ou plusieurs façons d'être. En ce sens, Deleuze conçoit le sujet comme une sorte de mouvement, qui dépasse le donné grâce aux dimensions de nature humaine fondées sur l'inférence, l'invention, la croyance et l'artifice. « Le sujet invente, il est artificiel. Telle est la double puissance de la subjectivité : croire et inventer ; présumer les pouvoirs secrets, supposer des pouvoirs abstraits, distincts » (1993 : 91).

communautés¹⁸ qui sont unies par rapport aux idées ou des principes diverses, étant cette dernière celle qui fait visible la question de l'identité justement en raison de l'existence d'une ou plusieurs idées solidifiées permettant d'invoquer et de (re)valider la même communauté. Dans cette même orientation, la question de la *reconnaissance* a besoin d'un système social permettant de *représenter*, de juger et de valider la notion de l'*appartenance* des sujets.

Or, ce concept d'appartenance a constitué le noyau dur par rapport aux études de l'identité tout en particulier, dans la recherche de fondation de nation et la consolidation d'uniformité des individus pour posséder une nationalité. Évidemment, dans l'esprit constitutif d'État moderne, le désir d'homogénéité de sujets vers des idéaux de déité, de drapeau, de couleur et de race, traçaient l'horizon d'appartenance et d'adhésion à une communauté pouvant être reconnue et légitimée dans une normativité systématique, représentée par un pouvoir d'État et appartenant à une géographie virtuelle « cultivée¹⁹ ». De cette manière, au fur et à mesure que des gouvernances idéologiques et politiques d'État moderne capitaliste se sont installées jusqu'aux bouts de chaque territoire, l'idée de nationalité a débouché sur une *crise d'appartenance* principalement à deux égards, d'une part, à l'intérieur des peuples et des communautés périphériques isolées où il n'existait pas le besoin de déménager et de posséder une identité

¹⁸ Comme l'auteur affirme, «La cuestión de la identidad sólo se suscita con la 'exposición' a las comunidades de la segunda categoría, y sólo porque existe más de una idea para invocar y mantener unidas a las 'comunidades soldadas' por ideas a las que uno está expuesto en nuestro abigarrado mundo policultural» (Bauman, 2005: 31).

¹⁹ Sur ce point BAUMAN reprend le concept de *nation-État* d'après Agamben dont l'acte de naissance devient un acte de nation et, par conséquent, l'idée d'une nation pour chaque être humain en supposant un sens de « naturalité ». «Como ha observado Giorgio Agamben, la nación-estado, es un Estado que convierte la 'natividad o el nacimiento' en 'fundamentos de su propia soberanía'. 'La ficción que aquí está implícita', señala Agamben, 'es que el nacimiento (*nascita*) llega a convertirse inmediatamente en nación, de modo que tal vez ambas corresponden al mismo momento» (Bauman, 2005 : 47).

nationale et, d'autre part, l'impact communicatif de divers technologies qui a favorisé la connexion entre villes où leurs habitants difficilement se faisaient connaissance, ce qui a provoqué des interactions autour de questionnements telles que *le devrait être et l'être*.

C'est ainsi que la crise de l'appartenance s'est enchaîné au cœur du concept d'identité, à quelque chose visant la complétude, comme une tâche non-finie renforcée sur la base du devoir-être, à la recherche constante d'un sujet idéal pour brandir les réalités des peuples à modèles érigés par l'idée de nation et soutenus par le désir de production et de consommation. C'est alors que de manière symptomatique, dans les communautés dont ses ancrages sociaux se désintègrent ou se détachent de l'idée « naturalisée » de nation, l'identité devient un précipice de recherche incessante vers une « sécurité », la complétude de l'être. Dans ce point, l'expansion des soubassements culturels autour des idées comme « le bien-être génétique », la constitution de la famille aux yeux des religions et en général, à la manière althussérienne pour évoquer les appareils idéologiques d'État, qu'ont assuré la pensée d'ordre *essentialiste*²⁰ de l'identité c'est-à-dire, cette dernière constitue une donnée absolue, détectable, repérable, catégorisable et donc universaliste.

Cette conception prépare le terrain favorable aux constitutions d'identités *solides* et *permanentes* aux ancrages de nature structuralistes de deux volets²¹ d'ordre vertical : d'un côté, les identités *naturalisées* qui opèrent en marge des

²⁰ À cette notion, Benwell et Stokoe font allusion aux composants caractéristiques des théories essentialistes dont l'identité se repère dedans les sujets en tant que produit d'une configuration cognitive ou de la socialisation de pratiques d'une communauté (2006 : 9).

²¹ Nous prenons la conceptualisation exprimée par Restrepo quant aux processus de constitution mutuelle des identités ceci est, l'identité se rend possible lorsqu'on établit des actes distinction (2007 : 2) dans la même ligne de raisonnement de Hall (1996) lorsqu'il affirme que «les identités se construisent à travers la différence, pas en marge d'elles» (HALL et DU GAY : 17).

métra-récits fondateurs de paradigmes normalisés comme dans le cas du genre ou de la race. D'autre côté, les identités *proscrites* ou *signées* généralement, associées aux communautés stigmatisées par les précédentes, comme résultat des procédures politiques imposés par des hégémonies²² dont leurs identités sont largement affectées/déterminées, en favorisant la constitution de stéréotypes. Dans ce terrain, l'idée d'organisation politique des sociétés à la lumière de *multiculturalisme*²³ prévoit l'ordre culturel et social de communautés émergeant en dehors de la « normalité » hégémonique sur la manière de sectorisation et reconnaissance sociale fondé notamment sur une valeur paradoxale du *respect* et de *l'inclusion*²⁴ des groupes marginalisés ou « anormaux ».

Cette dernière distinction des identités proscrites propose le côté antagonique de la théorie essentialiste. La notion *constructiviste*, *en revanche*, ne conçoit pas l'absolutisme constitutif des identités des individus, cela est axée sur l'analyse de la compréhension (le comment) des identités des sujets et les diverses façons de les représenter. Dans ce contexte, les domaines d'analyse autour des identités reprennent principalement, le terrain du discours pour y déployer et situer des différentes positions théoriques comme nous les avons

²² Nous gardons la cohérence entre la pensée *essentialiste* avec la notion d'*hégémonie* gramscienne dont l'imposition des imaginaires et des visions de monde d'une couche sociale domine d'autres couches sociales à travers diverses formes de pouvoir non coercitifs. MOUFFE condense ces idées en ajoutant que la *suprématie* d'un groupe social s'exerce sur deux axes : la domination intellectuelle et morale. (...) Gramsci considered the relations between class and nation and the forms of the bourgeois revolution, a line of enquiry which led him to postulate that 'the supremacy of a social group manifests itself in two ways, as "domination" and as "intellectual and moral leadership" (...) (1979 : 9-10).

²³ Nous abordons l'interprétation conceptuelle de multiculturalisme d'après ZIZEC exposée par Castro (...) El multiculturalismo se reduce a un "respeto" por las culturas tradicionalmente excluidas, a las que le garantiza su derecho a la existencia, pero bajo la condición de que se supediten a las reglas de juego formuladas desde la visión liberal (reglas basadas en la razón y, por lo tanto, universales) (2015 : 210).

²⁴ Nous mettons l'accent sur l'idée « naïve » d'*inclusion* car l'intervention de la pensée multiculturaliste se propose effectivement, d'après un regard de l'exclusion, autrement dit, ce regard d'abord exclut pour « pouvoir » inclure.

précédemment analysés à partir des écoles linguistiques structuralistes et ultérieurement, la rupture post-structuraliste dont ses postulats se rapprochent davantage à l'approche constructiviste. Or, cette notion intègre également un vaste édifice théorique dans les études concernant (les) *construction(s)* de(s) l'identité(s), ceci est, bien que le point de départ de la théorie constructiviste comprend le regard de l'anti-essentialisme, ses perspectives d'analyse se séparent selon l'approche proposé. En guise d'exemple, l'approche ethnométhodologique²⁵ dans l'analyse conversationnel ne s'intéresse pas aux positionnements des sujets et leurs réalités contextuelles, contrairement, c'est l'adoption pré-catégorielle des réalités dites « naturelles » pour déterminer l'action des individus, autrement dit, Il s'agit d'un principe de *construction* à partir d'un modèle de classement. D'autre part, l'approche *performative*²⁶ propose la notion d'identité en tant que *pratique discursive* non-située et rationnellement non-gouvernée, son point de départ remet en question l'idée de *genre* notamment, dans les études des modèles patriarcaux et d'agence des sujets.

Malgré la coïncidence sur le principe anti-essentialiste dans ces deux approches, la conception constructiviste diffère dans la façon d'aborder et de se développer au niveau conceptuel. Dans les études de l'identité particulièrement, nous identifions diverses voies d'appréhension à savoir : la notion essentialiste, la

²⁵ Comme Benwell et Stokoe affirment : «In particular, EM (ethnomethodological) does not take up a particular ontological position with regard to the nature of reality. Instead, it respecifies issues of what is real and authentic, including what is true about identity, as matters for members themselves to deal with» (2007 : 51).

²⁶ D'après Benwell et Stokoe la performativité comprend : «Butler's basic premise is that identity is a discursive practice, a discourse we both inhabit and employ, but also a performance with all the connotations of non-essentialism, transience, versatility and masquerade that this implies. It is an ostensibly appealing account precisely because it seems to allow us to dispense with the model of fixed, essential gender, governed by rational agency (2007 : 33).

notion constructiviste structurale, la notion constructiviste pos-structurale, la notion (des)déconstructive, la notion performative et la notion décoloniale.

Étant donné les fondements préalables, pour cette étude nous avons mis l'accent sur les trois premiers (la notion essentialiste, la notion constructiviste structurale et la notion constructiviste pos-structurale), en raison principalement, de la démarche de notre approche narrative et, à la lumière de cette dernière orientation, nous concevons les notions de *discours/identité* comme des forme(s) d'expression(s) représentable(s) de l'*être*, susceptible(s) de transformations constantes, décentralisé(s) de toute sorte de signification ou définition et sans limites interprétatives.

CHAPITRE III. LES FORMES SONT UN TOUT

« Je n'ai pas de méthode que j'appliquerais de la même façon à des domaines différents. Au contraire, je dirais que c'est un même champs d'objets, un domaine d'objets que j'essaie d'isoler en utilisant des instruments que je trouve ou que je forge, au moment même où je suis en train de faire ma recherche mais sans privilégier du tout le problème de la méthode » (Foucault, Dits et écrits III : 404).

Dans le premier chapitre, nous avons exposé le contexte notamment, institutionnel colombien et local dans l'Université Pédagogique Nationale où se concentrent les discussions et l'analyse autour de l'organisation du système pour la formation éducative, leurs traditions d'enseignement et apprentissage, leurs avatars historiques, ainsi comme ses postulats orienteurs dans la conception professionnelle de l'enseignant de langues étrangères. Le deuxième chapitre explore et analyse, grosso modo, les déplacements théoriques et méthodologiques des concepts de discours et d'identité d'après diverses écoles, particulièrement dans les domaines des sciences humaines. Ce chapitre présente la proposition méthodologique d'analyse discursive intégrale de cinq histoires correspondantes à cinq futurs enseignants de langues étrangères à l'UPN, la compréhension de leurs réalités identitaires durant leurs processus de formation professionnelle.

Tout d'abord, nous allons reprendre la dernière ligne du récit de l'introduction de ce document comme déclencheur des paragraphes à venir :

« À ce jour, les mots me débordent, et je souffre encore pour leur donner du sens ! »

Cet extrait, nous pouvons l'interpréter comme une chaîne d'équivalences constituant trois axes dans un contexte de recherche. Le premier correspond au niveau théorique constitué par des unités de contenu significatif (les mots), le deuxième s'exprime à travers un objectif de réalisation (donner du sens) et le troisième comporte l'identification d'un *vide conceptuel* (la souffrance), la voie permettant la réalisation de l'objectif, c'est-à-dire, la méthodologie.

Cette interprétation nous a offert la possibilité de mettre en question le choix méthodologique pour mieux discerner les voies pour lesquelles l'analyse d'expériences et les histoires de vie des sujets pourrait comprendre le phénomène de l'identité. C'est ainsi que nous avons d'abord décidé d'intégrer une compréhension autour des concepts de discours et identité et à partir de cela, proposer un parcours méthodologique à la lumière du concept de *boîte à outils*²⁷ de foucauldienne et la notion de *bricolage*²⁸ derridien.

La première s'agit de l'appropriation des éléments conceptuels d'après la théorie pour ensuite disloquer n'importe quelle sorte de système de pouvoir ; le deuxième, «emprunt» des différents outils ou des moyens du bord pour «improviser» ou *bricoler* un besoin. Les deux notions sont, évidemment, exposées

²⁷ Comme Foucault l'exprime : « Mon discours est évidemment un discours intellectuel, et, comme tel, il fonctionne dans les réseaux de pouvoir en place. Mais un livre est fait pour servir à des usages non définis par celui qui l'a écrit. Plus il y aura d'usages nouveaux, possibles, imprévus, plus je serai content. Tous mes livres, que ce soit l'*Histoire de la folie* ou celui-là, sont, si vous voulez, de petites boîtes à outils. Si les gens veulent bien les ouvrir, se servir de telle phrase, telle idée, telle analyse comme d'un tournevis ou d'un desserre-boulon pour court-circuiter, disqualifier, casser les systèmes de pouvoir, y compris éventuellement ceux-là mêmes dont mes livres sont issus...eh bien, c'est tant mieux ! (1970 : 720).

²⁸ Inspiré premièrement par Lévi-strauss, le concept du bricolage a été repris par Derrida pour mettre en question la pensée structurale d'Occident dans la conception du discours scientifique. Ainsi : «Si l'on appelle bricolage la nécessité d'emprunter ses concepts au texte d'un héritage plus ou moins cohérent ou ruiné, on doit dire que tout discours est bricoleur. L'ingénieur, que Lévi-Strauss oppose au bricoleur, devrait, lui, construire la totalité de son langage, syntaxe et lexique. En ce sens l'ingénieur est un mythe : un sujet qui serait l'origine absolue de son propre discours et le construirait

« de toutes pièces » serait le créateur du verbe, le verbe lui-même» (1967 : 418).

de manière métaphorique mais conceptuellement sont complètement cohérentes si l'on les conçoit de façon complémentaire. Lorsque nous parlons de la boîte à outils foucaldienne, nous prenons en considération l'appropriation des concepts, non seulement pour comprendre la théorie, mais pour l'analyser, la critiquer et prendre position face aux problématiques dans un contexte en particulier; ceci, joint au concept de bricolage, nous permet de construire ou d'emprunter des éléments conceptuels au niveau méthodologique cohérents aux besoins de recherche, et, en même temps, «désentraver» des impositions verticales hégémoniques dans la façon de faire ou concevoir la science et la recherche.

Ayant remarqué les orientations précédentes, notre point de départ vers la démarche méthodologique concerne tout d'abord, notre compréhension et position conceptuelle quant aux notions de discours et d'identité. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, discours et identité se correspondent à des forme(s) d'expression(s) représentable(s) de l'*être*, susceptible(s) de transformations constantes, décentralisé(s) de toute sorte de signification ou définition et sans limites interprétatives. D'après cette perspective, l'adoption d'un modèle ou taxonomie catégorielle qui définisse et classe divers types d'identité ne représente pas la conception d'identité à l'égard de notre étude, encore moins, l'adoption préalable de modèles d'analyse qui imposent des cadres standardisés de caractéristiques pour sélectionner des résultats désirés. En revanche, notre étude reste expectative des manifestations discursives des sujets et les convoque pour en faire partie tout au long du processus de recherche ; en fait, les participants intègrent aussi l'analyse de leurs histoires de vie.

En conséquence, nous nous servons de l'approche narrative pour proposer une forme de représentation discursive comme, c'est le cas des histoires de vie permettant l'expression, les moins²⁹, conditionnée sur le papier.

En ce qui concerne l'*approche narrative*, cela comporte l'appropriation d'une forme d'écriture, ceci est, une action qui s'exerce sur un espace, une marque, une trace ou une fente ou comme l'on fait aujourd'hui, un tapotage, issue d'un corps sur un autre corps et durant cette action³⁰, un geste, un regard qui occupe des espaces, qui dénonce, et prend position. L'écriture est en même temps lecture, est voix et émancipation, parfois incarcération, l'écriture est, ce qui est dedans et ce qui est dehors, et elle plus qu'une expression, c'est une forme d'être.

Or, l'écriture émanant d'une histoire de vie propose un pont direct avec le vécu des sujets, comprend un domaine d'origine, un développement de tensions, de résistances et d'avatars dans un contexte déterminé, parallèlement, dévoile des positions et des nœuds d'intersection³¹ de diverses sphères des sujets. À ce point, lorsqu'on arrête l'action quotidienne³² pour réfléchir et analyser le vécu,

²⁹ À ce regard, on parle de formes narratives structurales. Lorsqu'on a besoin d'une donnée déterminée, on prépare un schéma, un modèle ou un patron pour que les narratifs s'y adoptent. En conséquence, Benwell et Stokoe remarquent : «One problem with structural kinds of narrative definitions is that many narratives *simply do not fit* the schemes suggested. Perhaps even more problematically, the fit often seems arbitrary: stories have to be made to fit the ready-made, idealised (and potentially ethnocentric) categories. Most authors claim that not all components may occur in a different order, or that their schemes only fit prototypical stories» (2007 : 134).

³⁰ Sur ce point, MAY (2004) considère la narration en tant que pratique impliquant un savoir-faire des identités, donc les gens peuvent construire des différentes versions du soi.

³¹ Ferrarotti remarque l'histoire de vie comme une histoire de constrictions des individus, une intersection de champs où l'on discute les problèmes : «Es el vínculo entre el texto y el contexto lo que da la medida y el carácter de las *áreas problemáticas* (familia, escuela) y de los *temas emergentes* de una vida» (2007 : 28).

³² Les études concernant le concept de quotidienneté remarquent l'importance d'analyser les actions constituant l'activité sociale commune à l'intérieur des systèmes hégémoniques pour y faire irruption, comme VEGA suggère : «Coincidimos con las afirmaciones cada vez más frecuentes que señalan a la cotidianidad como uno de los puntos ejes para explorar la situación general y reformular los proyectos humanos. Lo anterior en la medida que la cotidianidad es la puerta abierta para incursionar en esa crisis, ruptura o transición de los patrones de racionalidad cultural que cada día se desdibujan para dejar ver una variedad enorme de modos de socialidad y de gestión de la vida que han pervivido por sobre cualquier intento de imponer un modelo único, o

l'activité de routine prend son *sens* dans la vaste chaîne de signifiants à l'intérieur des pratiques discursives³³ pouvant désarticuler d'après l'action de soi, d'autres systèmes structuralistes.

D'autre part, l'histoire de vie est une contribution à la *mémoire historique*, cela veut dire que les sujets (inter)agissent contextuellement, se mobilisent³⁴ grâce à l'activation de mémoire pour prendre position en tant que sujets dans la sphère sociale.

Ainsi, nous nous servons de l'intégration de l'approche narrative et l'histoire de vie pour comprendre et analyser les concepts de discours et d'identité, cependant, nous soulignons que cette appropriation méthodologique se correspond premièrement aux nos interprétations conceptuelles déjà exposées. Dans ce sens, notre intérêt ne vise pas à généraliser ou définir la compréhension d'un phénomène social, ni encore moins, à classer ou étiqueter les réalités et les expériences des sujets ; dans cette perspective, nous avons co-construit les interprétations et les analyses d'après les fondements théoriques et les interventions des participants dans un projet intégral³⁵.

que son la expresión de nuevas formas para enfrentar las circunstancias sociales, políticas y económicas» (2001 : 10).

³³ Nous prenons la notion foucauldienne dont la pratique discursive comprend la répétition rationnelle d'une action et dans ce mouvement régulier, la reproduction d'*épistèmès*.

³⁴ Comme Castro signale, dans sa critique à l'historicisme postmoderne de Zizek, les luttes et les ruptures sociales sont possibles dans l'appropriation du domaine historique : « ¿Pero cómo es posible una revolución que funciona sin historia? ¿una revolución asentada en el milagro? ¿Cómo es posible, en suma, una revolución sin sujetos políticos? » (2015 : 235).

³⁵ Il est nécessaire de remarquer le mot *participant* dans ce projet par rapport à la notion d'*objet d'étude*, car nous ne les considérons pas en tant que données, résultats ou des objets. L'intégration des participants est dynamique et comprend la raison de la recherche, c'est-à-dire, la compréhension et l'analyse de l'identité à notre égard, ne peut pas être exclusivement entendue d'après l'éloignement et l'objectivité dominante du chercheur. Comme Vargas l'exprime dans sa critique à l'expérimentation dans l'observation scientifique: « La defendida distancia estará sin embargo acompañada, por una característica de *control sobre el objeto*, la tecnología del material laboratorio permitirá que se unan estos dos elementos sin mostrar la contradicción que su vinculación encierra. Para el científico experimental la cercanía que requiere el control, parece no eliminar la supuesta distancia que permite proponer la objetividad » (2010 : 80).

Pour ce faire, nous avons donc proposé un travail exploratoire visant à la compréhension des notions de discours et d'identité de futurs enseignants d'espagnol (langue maternelle) et langues étrangères (anglais et français) dans sa formation professionnelle. Conséquemment, sept étudiants³⁶ s'y sont intéressés et font partie du projet comme suit :

Tout d'abord, nous avons organisé une démarche d'accompagnement dans le processus d'écriture du groupe de participants à partir d'une première séance³⁷ de socialisation présentiel sur l'intérêt du projet et l'orientation des formes possibles des histoires de vie. Ceci est, la composition d'une histoire de vie dans notre étude, comporte premièrement, une identification d'espace et de temps pour situer un moment déterminé dans l'activité de formation professionnelle, à savoir : un début (l'admission à la fac), un développement tout au long des semestres, et le moment actuel, où ils se trouvaient dans le processus de formation.

Deuxièmement, l'orientation vers l'écriture narrative pour cette étude a impliqué l'identification des composants clé dans les processus de formation professionnelle, pour cela, l'histoire de vie met en relief les expériences et moments significatifs dans la vie de chacun d'eux, sans aucune discrimination au niveau thématique et dans ce point, la notion d'identité est essentielle au moment d'identifier ces composants. En guise d'exemple, dans le premier chapitre nous avons exposé les caractéristiques institutionnelles pour concevoir un profil professionnel, nous notons que ces aspects impliquent majoritairement le domaine académique et le façonnement d'un sujet professionnellement désiré,

³⁶ Parmi les participants, cinq se trouvaient au point de finir la licence (9ème et 10ème semestre) et deux étaient déjà diplômés. Il faut remarquer que ces deux derniers ont participé jusqu'à la socialisation de la dernière séance mais n'ont pas réalisé la composition de leurs histoires de vie.

³⁷ Les séances réalisées ont lieu à la fac avec l'intégration des participants, le chercheur et son encadrant. Également, chaque séance a été transcrite et jointe dans les annexes.

autrement dit, une identité académique institutionnelle. Dans ce cas, la notion d'identité ne se réduit pas aux aspects académiques, cela peut intégrer d'autres domaines comme celui de la culture, la société, les institutions ou le genre.

Ce processus d'identification est individuel, et nous avons ouvert la possibilité d'en explorer à l'aide de divers outils comme, des images, des photographies, des prises de notes de cahiers, des conversations avec leurs proches, leurs amis, afin d'activer des fragments de mémoire et enrichir l'exercice d'introspection. D'autre part les participants ont eu aussi la liberté de rédiger l'histoire de vie dans la langue³⁸ de leur préférence. En outre, nous avons créé un groupe virtuel (whatsapp) pour y déposer les histoires de vie, des commentaires et des questions afin de supporter le processus d'accompagnement et aussi avoir la possibilité de faire une lecture partagée, de lire toutes les histoires et accorder une deuxième séance pour partager leurs points de vue et leurs analyses tant personnelles comme collectifs.

³⁸ Le choix de langue (l'espagnol, l'anglais ou français) pour rédiger et interagir durant le projet, a été considéré par chaque participant.

CHAPITRE IV. QUI A BESOIN D'IDENTITÉ ?

« Toutes les identités ne sont que simulées, produites comme un « effet » optique, par un jeu plus profond qui est celui de la différence et de la répétition » DELEUZE (Différence et répétition, 1997).

Dans ce chapitre nous allons présenter l'analyse et co-analyse³⁹ des histoires de vie à partir de la théorie de base et son intégration avec les perspectives des participants. Pour cela, et en raison des variétés des styles et des formes narratives des participants, nous avons repéré dans chacune des histoires, les *événements discursifs*⁴⁰ comme des points ou de basculement pour développer l'analyse identitaire.

Histoire de vie 1	Annexe 1.
Titre	Aucun
Auteur	Participante 1
Narrateur	1ère personne (protagoniste)
Langue employée	Espagnol

³⁹ Tirée des séances de socialisation, disponibles dans les annexes 5 et 6.

⁴⁰ Nous avons intégré ce concept dans le chapitre II à la notion de contexte dont d'après Foucault « il est lié d'un côté à un geste de l'écriture ou l'articulation d'une parole, mais d'un autre côté il s'ouvre à lui-même une existence rémanente dans le champ d'une mémoire, ou dans la matérialité des manuscrits, des livres et de n'importe quelle forme d'enregistrement... » *L'Archéologie du Savoir*, Gallimard (1970) : p.35.

Cette histoire comprend un récit atypique dans sa forme, l'auteure organise les événements de manière asynchrone par rapport à la temporalité traditionnelle (le passé, le présent et le futur), de plus, dans l'élaboration de phrases et de paragraphes, ces sont généralement isolés, c'est-à-dire, un seul paragraphe, voire, une phrase, peut y inclure plusieurs idées. À propos de cette disposition, l'auteure a manifesté⁴¹ que le choix de forme au moment d'écrire s'est présenté comme une difficulté, mais l'option de mélanger la temporalité et de commencer le premier paragraphe du récit sous la forme de fermeture, a été para rapport à un fondement personnel.

Évidemment, l'auteure, d'abord décide de narrer en utilisant la première personne, c'est-à-dire, elle n'a pas besoin d'éloigner son action d'écriture avec son identité personnelle malgré l'absence du prénom ou une autre sorte de nom différent, elle n'intéresse pas à la nominalisation, en conséquence, l'interpellation est un aspect « secondaire » au moment d'être invoqué, et donc, les étiquettes ou les prénoms ne représentent pas une condition primordiale dans l'interaction.

Or, en ce qui concerne le *je suis*, durant la lecture de l'histoire de vie nous identifions une grande variété du soi présenté dans divers moments du récit. Cette variété est remarquée par l'expression *je suis*⁴² suivi d'un complément :

« Para concluir, soy profesional, pero, sobre todo, soy sujeto
Soy sensible e intuitiva
soy cuerpo
Soy cuerpo y me gusta serlo, sentirlo y vivirlo
Soy afectiva, nerviosa, ansiosa, emocionada, enamorada. Soy racional».

⁴¹ Voir l'Annexe 6, lignes : 1-26.

⁴² Voir l'Annexe 6, lignes : 1,2,3,4,5,23,27,52,56.

« soy lo que han intentado formar desde hace años, soy lo que primó en estos diez semestres – sin contar que vengo desde antes -. Soy racional buscando aún más racionalidad. Entendimiento del mundo, de mis acciones, pensamientos y sentimientos desde la razón. Soy la que escribía y leía siempre buscando que se notara que estaba estudiando en la academia ».

« Ahora, soy emoción y afecto, me permito sentir - hasta disfruto de cierta forma - cuando, frente a la racionalidad, no me siento suficiente, porque sigo sin saber teorías, conocer autores... También soy aquella enamorada que, desde el primer semestre, quedó enganchada a ella ».

Nous pouvons associer la variété de soi à trois domaines : le rationnel, l'émotionnel et le corporel. Dans le premier l'auteure met en relief : la profession, l'académie, la logique, la raison, la conscience, les actions, la notion de construction, la théorie, les auteurs, et l'altérité. Dans le deuxième nous trouvons les sentiments, la sensibilité, et l'intuition. Dans le dernier, le mouvement, l'enseignement et l'apprentissage, la danse, la méditation, la natation, et l'action de vivre.

À partir des domaines précédents, nous trouvons la division du soi à travers trois voix lors des expériences différentes mais correspondant à un seul sujet. Cette division du soi (malgré l'organisation asynchrone) est constamment liée, c'est-à-dire, la raison, les sentiments et le corps composent une unité à trois voix : le soi rationnel, le soi émotionnel et le soi corporel. Ainsi, chaque expérience est narrée par chaque voix en trouvant l'unité dans le *je suis*. Nous trouvons aussi une reconnaissance de tensions internes et externes, de ce qu'elle considère comme les désirs des autres pour l'éduquer, dans une certaine mesure, mais pas complètement, elle reconnaît ses limites de formation et celles des autres.

Cette histoire de vie évidemment, possède une valeur poétique qui reflète non seulement le style narratif de l'auteure mais aussi l'éloignement aux formes traditionnelles de représentation, le changement constat d'adaptation tout au long de sa formation professionnelle, en exprimant un début difficile mais peu à peu agrandie et inspiré par le désir de vouloir apprendre. Le récit montre la construction de plusieurs traits identitaires, le plus remarquable est l'*identité corporelle* représenté par des gestes *performatifs*. Cette identité a été complexe dans sa construction, car la narratrice a reconnu des craintes et des préjugés envers son corps :

« (63) Soy cuerpo

(71-75) Sin embargo, comprender mi propia existencia me costó el dolor de pensarme como ser que respira, de romper prejuicios sobre mi cuerpo y empezar a bailar de la nada, a meditar, porque estos actos reflexivos sobre el cuerpo implican aceptación del mismo y no siempre estamos preparados para hacerlo. Yo no lo estaba.

(76,77) porque vivir el cuerpo sin pena es un reto, pero vivirlo con ella lo es más aún “.

Cette considération négative de son corps a été transformée, grâce à sa participation aux ateliers de cours facultatifs à l'intérieur et en dehors de l'université, cette intégration lui a ouvert la possibilité d'explorer et de reconnaître son corps pour éradiquer les préjugés et le transiter dans d'autres espaces :

(81-90) « También tomé una electiva que cambió mi vida: profesor cartógrafo y su cuerpo brújula, y este espacio se convirtió en un espacio de reconocer mi cuerpo, de sentirlo, pensarlo, de vivirlo. Y así, el cuerpo, yo, me convertí en elemento fundamental de entenderme como sujeto y surgió la decisión de tomar clases de teatro fuera de la universidad. Clases que disfruté tanto al igual que me asustaba, porque aún estoy atada, corporalmente, a muchas cadenas abstractas – la vergüenza, el no puedo-. Me asustaba por miedo a ser juzgada, miedo a no saber cómo vivir mi cuerpo, porque nunca me enseñaron a

hacerlo y la universidad no fue la excepción, porque la profesionalidad, en nuestro de campo de lenguas, se construye en la mente, en el cerebro, pero no se sale de la cabeza como si, de cierta manera, no se construyera conocimiento con el resto del cuerpo ».

(45-46) enunciando la alegría de estar aquí y de poder contar la forma cómo renací en estos cinco años, porque antes era ignorada

(46-52) « En los primeros semestres dudaba de que pudiera seguir estudiando la carrera: ¿por qué, sabiendo que no me gustaba exponer, terminé en una carrera en donde tendría que exponer constantemente? Los nervios, la ansiedad, el sentimiento de no ser suficiente en cada exposición fueron barreras que poco a poco he derribado, unas más que otros. Sin embargo, esas mismas emociones siguen hoy en día, la diferencia es que ahora las comprendo, las acepto y las abrazo».

De la même façon que son identité corporelle communique, la participante performe son actionner quotidienne et ses déplacements à l'intérieur de la fac et son entourage :

« (63) Soy cuerpo

(65-67) Siento a través del cuerpo, actúo a través del cuerpo, abrazo a través del cuerpo, enseño a través del cuerpo. Soy cuerpo vivido

(103-108) Todo es movimiento: caminar a la universidad requiere mover un pie tras el otro, siendo tan consciente del movimiento que se olvida que se hace; construir una identidad (¿identidades?) es pasar de una dimensión a otra sin saber que hay dimensiones. Sin embargo, al hacerlas conscientes construimos desde distintos lugares nuestra identidad - identidades -. De esta forma, fue como construí parte de mi identidad a lo largo de la universidad ».

Il est intéressant de remarquer que l'auteure reconnaît un processus de construction hétérogénie, d'après les mouvements corporels dans des différents points ou lieux spéciaux qui apportent dans sa construction de sujet, et dans ce point, elle parle de construction, plutôt, changeante, dont ses structures internes sont fondées rationnellement, mais sous le regard de la critique constante et l'interpellations des autres domaines émotionnels :

(10-14) « No huyo de ninguna construcción terminada o en obras que hacen parte de mí, sólo amplí mi forma de construcción y de comprensión; es decir, me permito ser, sentir, pensar, acepto lo que la otredad –contexto-, acepto lo que causa en mí y la forma que tengo para asumirlo, actuarlo. Intento entender mi vida de adelante para atrás; del presente al pasado ».

(14,21) « En este punto de mi existencia la decisión de recorrer el camino de la universidad me ayudó a construirme, únicamente porque yo estaba dispuesta a permitirlo, a entender la búsqueda de la conciencia de mis acciones, pensamientos y sentimientos; a comprender el mundo desde mis varias identidades, dimensiones, todo en una búsqueda de no querer conocerlo todo, pero sí de comprenderlo. Esta comprensión se basa en la conciencia: ¿desde dónde estoy entendiendo lo que me rodea? ¿desde dónde me estoy comprendiendo a mí misma? ».

Ces composants sont intégrés dans ce qu'elle appelle : la construction professionnelle, fortement liée à la raison, la décision, la recherche constante de connaissances, la conscience, et la validation d'auteurs pour argumenter dans l'académie :

« (32-36) soy la que, constantemente, busca con afán la teoría, autores, libros que soporten lo que pienso, siento, hago. Soy la siempre busca una razón lógica a la forma en la lee y escribe, porque debe primar la escritura académica, sistemática e impersonal.

(24,30) Por esto, siempre, en la escritura de ensayos, buscaba autores -ejemplos de autoridad- que respaldaran mis argumentos, porque los míos, por sí solos, parecían no ser del todo suficientes.

(59-61) profesionalidad cuyo centro fue la racionalidad y, por lo cual, nunca se me enseñó cómo ser emocional, cómo aceptar que los sentimientos también cuentan cuando se construye conocimiento... Cuando se construye razón.

(96) , entendemos la razón detrás de las decisiones que tomamos

(96) , entendemos la razón detrás de las decisiones que tomamos

(8,9) y, ahora, después de estos años en la construcción de un yo profesional

(9,10) entiendo por qué, en la búsqueda de la profesionalidad, la meta es movilizar el ser hacia la conciencia ».

Or, les constructions identitaires du récit se caractérisent comme changeantes, mobiles et fluides, difficilement s'installent dans un centre statique et monovalent, sûrement, en raison de l'intégration d'autres domaines dans la construction de sujet comme celui des émotions, les sentiments et la performativité qui empêchent la constitution d'une identité solide, inébranlable et comme l'auteure l'exprime, éloignée d'une temporalité linéaire et synchrone.

Histoire de vie 2	Annexe 2.
Titre	Aucun
Auteur	Participant 2
Narrateur	1ère personne (protagoniste)
Langue employée	Espagnol/anglais

Tout au long de ce récit, le narrateur met l'accent sur la question du temps. Il exprime un mouvement cyclique entre le passé et le présent, à son égard, ces deux temporalités se répètent et se retrouvent dans un même point ; la vie quotidienne ne comprend pas le futur, et le présent, devient un moment où Il n'arrive jamais à comprendre ou saisir, comme lui-même remarque.

(1-13) « Empiezo con esa cita porque representa mucho cómo me siento, ya que, por un lado, el presente y el pasado están y estarán compuestos por los mismo elemento, decisiones y actitudes similares, como si viviera en un bucle, en un eterno retorno, me repito una y otra vez. Llego a un punto y vuelvo a sentir como si ya hubiera estado allí, y a pesar de estar allí otra vez, que a pesar de que

sé cómo va a terminar todo no podré cambiar los eventos que están por suceder. Por otro lado, creo que vivo siempre detrás de un presente que nunca alcanzo a agarrar, aunque siendo franco tampoco es que tenga muchas ganas de asirlo. Me tomo demasiado tiempo para asimilar las cosas, eventos o sucesos, es como si me encontrara en un time-lapse constante, solo que el mundo se mueve a una velocidad que no entiendo y mientras trato de comprender algo, varias cosas se me pasan ».

En même temps, l'auteur garde un ton déçu, de remords et d'apathique vers ce qui le présent confère et c'est dans cette manière, que le narrateur exprime son histoire de vie :

(99-103) « Sin embargo, no puedo dejar de pensar que con el tiempo que invertí en la licenciatura, lo pude haber utilizado estudiando algo que sí me apasionara, o que me gustara hacer, "*Il me semble que je serais toujours bien là où je ne suis pas*" y siento que acabado esto lo podría hacer, o intentar, pero en este punto me siento acabado para comenzar otro pregrado que sí me motive ».

Il expose d'abord sa personnalité, lui permettant d'avoir une position face aux réalités académiques et personnels.

(29-32) « Se preguntará por qué estoy empezando con un montón de recriminaciones y lamentaciones cuando la historia de vida va de mi experiencia académica, y es que creo que es primordial dejar claro ese rasgo de mi personalidad, para que sepa cómo fue que llegué tanto a la universidad, como hasta este punto de la carrera.

(33-39) Continuando con mi personalidad, creo que siempre me he mantenido dormido y por mucho tiempo he dejado que el viento del tiempo me lleve por el camino que él ha decidido. Me han dicho tanto que me la paso distraído, que creo que es verdad, y recapitulado mi vida, parece una afirmación válida, ya que, creo que desde siempre me he movido, sin ver o pensar en un punto específico, recorriendo un camino que no sé a dónde me llevará y tampoco me importa, solo hasta que ya estoy muy lejos "y no hay *fuel* para volver" ».

Cette prise de position est celui du spectateur qui prend une place et contemple l'activité sociale d'après une zone de « confort », mais après quelques passages Il expérimente le vide existentiel, le même qu'envahit la solitude et la quiétude :

(106-113), « en pocas palabras me dejó el tren, -mmm muy europeo-, creo que suena mejor, me dejó el bus, aunque siempre podría esperar otro, desearía pensaré siempre así, similar a cuando espero el bus devuelta para mi casa, siempre espero un bus en el que me pueda ir sentado, tranquilo, con la comodidad de poderme ir leyendo, escuchando música o solamente descansando. Pero claro en hora pico es difícil encontrar un bus vacío, lo que toma más tiempo, y cuando hay afán toca tomar el primer bus que pase y entrar como sea. Es así como entre la preocupación de tomar una decisión es que el tiempo se me pasa, la fatiga física y mental aumentan y al final dejo que el tiempo me consuma sin que yo haga nada.

(56-59) Pero de una manera u otra siempre hay algo que lo despierta, y toca ver el mundo a la cara. Mientras pensaba para escribir esta historia, puede ubicar el inicio de ese pensamiento que me llevó a despertar, y lo encontré en dos puntos: (59-67). El primero fue en la pandemia. Hubo mucho tiempo libre para pensar, junto con el posterior regreso a la realidad, y enfrentar que después de 2 años las personas y los ambientes cambiaron, en lo que parecieron 15 días, como en un time-lapse. Entonces ahora todo se ve diferente, pero yo me siento igual que al inicio de todo. El segundo punto, que guarda mucha relación con el primero, es que, muchas personas entre amigos, conocidos y gente que vi en algún momento en la universidad, o en la carrera, ya se graduaron o están por hacerlo, y ahora el factor tiempo se vuelve crucial, ya no están las personas con las que solía verme o con las que solía compartir.

(67,68) Básicamente la que me dio el despertar fue la soledad, y el paso del tiempo.

(74-78). Ahora con el tiempo en mi contra y una soledad abrumadora me da para pensar que he tenido mi despertar de conciencia muy tarde. Pues, estoy a orillas de un grado que no sé si alcanzaré, teniendo en cuenta que la profesión con la que me graduaré no es algo que me despierte el mayor interés ».

C'est la prise de position lors du récit, tous les passages sont accompagnés du même caractère passif, altruiste, en reconnaissant l'indifférence de ses décisions :

(39-43) « Supongo que digo esto para desligarme de la responsabilidad de hacerme cargo de mi vida. Siempre es más fácil culpar a personas o situaciones externas, que evaluar las decisiones tomadas, reconocerlas y hacer algo para mejorar, supongo que demanda mucho autocontrol y autoreconocimiento, cosas que no poseo y tampoco he tenido la voluntad reflexionar ».

Le narrateur remarque aussi l'influence de sa personnalité dans le domaine académique, l'université et sa vision professionnelle :

(43-52) « Es así como, entre dormido y distraído me parece que llegué a la pedagógica, dejándome llevar por las circunstancias, por comentarios, sin pensar mucho, sin un plan de lo que haría después del grado, sin una idea clara del plan de estudios, sin mucha preocupación. Y así, reconociendo un paso a la vez la carrera, pero siempre con una característica despreocupación. De esta forma es que he llevado la carrera, hasta ahora. Este AHORA es determinante, y mirando hacia atrás pienso que he perdido mi tiempo, ¿Por qué hasta ahora? se preguntará ¿Qué tiene de diferente el comienzo de la carrera con este momento? (53-56) Cuando comencé la carrera, no pensé que me tomaría tanto tiempo, pensé ingenuamente que cinco años serían suficientes, y que no me tomaría más que eso. Pensaba ingenuamente, o si se quiere de manera fantástica, que me podría graduar antes, claro como lo dije hace poco, es falta de autoconocimiento».

Les extraits précédents montrent que sa formation académique a fait partie de sa « notion » de contemplation de vie, il ne sait pas pourquoi le choix d'y entrer, malgré les avantages de la formation professionnelle, dont Il est conscient :

(114-120) « sin embargo, fue divertido, conocer nuevas cosas, venia solo por el idioma en un principio, pero me quedé por los otros contenidos, la semiótica, la literatura, la lingüística por mencionar algunas, y no solo eso, también hubo personas entre profesores y compañeros, también hubo hábitos y gustos adquiridos como la lectura, la semiótica, en cierto punto las lenguas.

(78-81), aclaro los contenidos de la carrera son bastante interesantes, pero pensar en el perfil laboral que debo tener para ejercer y tener que cumplir con características que debe tener un docente de lenguas me resulta complicado, más aún cuando considero que mis conocimientos de la carrera son limitados ».

Cette narration est fortement imprégnée de sa vision du monde, cela comporte d'abord un exercice de catharsis dont l'identité professionnelle n'est pas représentée ou conçue en tant qu'enseignant, Il n'y a eu aucun intérêt pour prendre la décision d'entamer une formation professionnelle comme éducateur, cela aussi influencée par la constante comparaison personnelle avec ses collègues, dont il toujours termine réfugié dans la léthargie répétitive de remords, comme il exprime, l'enseignement est loin de ses désirs s'il parvient le diplôme :

(91-98) « En relación con mis compañeros, pude ver que muchos de ellos disfrutan de la carrera y ejercer el rol para el cual se han preparado, ven como estos años recompensan el tiempo invertido en la universidad. Sin embargo, no me sucede igual. Es aquí donde retomo mi idea de permanecer dormido o distraído.

(134-139). Sin embargo, creo que viví en una burbuja, porque al momento de verme ejecutando esta profesión no me llena, no cumple mis expectativas y ahora en prácticas no creo que llene las expectativas de mis estudiantes. Además, no lleno las características que un profesional en esta área representa, no me siento preparado para enseñar cosas que no sé, y no me siento tan holgazán como para enseñar cualquier contenido ».

L'auteur met l'accent sur l'image professionnelle qu'à son égard a pu construire durant l'université : « l'enseignant qui le sait tout, avec une formation finie, de complétude »

(122-127) « Al contrario, sí han habido muchos momentos de preocupación, como, por qué me metí a esta carrera dónde no tengo un capital cultural adecuado para responder a las exigencias que la academia demanda, o bueno, no solo la academia. Al entrar, me di cuenta de que no tenía las capacidades y hábitos que un estudiante de lenguas “debería tener” como un hábito por la lectura, habilidad para la escritura, capacidad de análisis, o capacidades comunicativas efectivas.

(146-150) Pues bien, esa ha sido mi experiencia a grandes rasgos, insisto que la carrera de Licenciatura en Lenguas extranjeras tiene muchos contenidos que me gustaron que me llamaron la atención, pero que como profesión por responsabilidad en términos educativos no es para mí, no sería justo con los estudiantes no ser capaz de brindarles un conocimiento de calidad

(81-89) Cuando vi ciertas clases, no conserve ese conocimiento ni cuadernos ni en mi cabeza, sentía que no lo voy a usar después, y simplemente lo deseche. Es por esto que siento que esta carrera no es para mí, no todos los contenidos me gustaron y precisamente esos que no me gustaron fue los que deje de lado. Siempre supe que la carrera no era para mí, desde que tartamudeaba leyendo en clases. Además, la carrera me dejó un montón de inseguridad más de la que ya traía, y esa inseguridad es la que me impide cumplir con las características de un docente de lenguas, libros sin leer, conceptos vacíos, una actitud certera, capacidad para defenderme verbalmente ».

Or, l'histoire nous montre la constitution d'une possible identité structurale, celle qui forcément cherche la transition, elle est si proche aux zones protégées, qui emmènent sécurité, un cadre permettant le confort et la passivité. Cependant, la notion de structure peut y comprendre de ruptures, des idées qui s'enferment y cherchent un point de fuite, même ainsi, il faudrait agir et activer l'action, autrement, la structure peut devenir prison et abandonner telle notion de sécurité :

(103-106) « Por esto es que pienso que este despertar de conciencia solo me queda una ansiedad tremenda porque no me siento ni anímica, ni física, ni mentalmente estable para iniciar un pregrado que sí me den ganas de ejercerlo».

À partir de cette histoire, nous avons identifié trois points de basculement : *le spectateur du monde, le caractère comme voix protagoniste et l'image façonné de l'enseignant*. Nous soulignons la construction de ces trois aspects à partir de des modèles prévus, comme nous l'avons déjà discuté préalablement, cela est proche à la notion constructiviste structurale, où son centre est toujours est soumis à la notion de « structuralité »

Histoire de vie 3	Annexe 3.
Titre	The bare minim
Auteur	Participante 3
Narrateur	1ère personne (protagoniste)
Langue utilisée	Espagnol/anglais

L'auteure concentre son attention sur le processus de formation lors des semestres académiques. Elle exprime les difficultés d'adaptation au système éducatif supérieur, des diverses expériences avec les professeurs dans l'université et de l'incertitude anticipée sur l'avenir professionnelle après la licence.

En conséquence nous avons repéré *l'image polarisée de l'enseignant, et la vision transformée de la profession grâce à l'expérience deux évènements discursifs*.

Durant son récit, Il est remarquable comment la narratrice comprend le « bien » et le « mal » constitutive des enseignants et de l'enseignement à partir de la comparaison d'expériences positives et négatives. Dans ce sens, c'est la valeur

subjective de l'expérience vécue, à partir de polarisations qu'elle compare et détermine les processus d'enseignement et d'apprentissage :

(24-28) « Ahora, es de suma importancia aclarar la diferencia entre un profesor *bueno* y exigente a un profesor que solo exige porque esa es su idea de profesor. Los profesores *buenos* hicieron que me esforzara, trasnochara y me preocupara, pero lograba sentirme orgullosa de lo que entregaba. Los otros, me hacían dudar respecto a su conocimiento ya sea de tema o de pedagogía en absoluto.

(34-38) Podría parecer que estoy cargando a los profesores con todo mi proceso académico, pero no es así, la razón por la que les doy un papel tan importante es porque cuando escribía algo bajo lo que yo creía que estaba bien, la mayoría de las veces terminaba con comentarios desalentadores, en ocasiones ofensivos, y con la instrucción de rehacer los trabajos completamente».

Ces comparaisons montrent la validation de l'apprentissage et de l'expérience à partir des appréciations des enseignants et ses influences dans l'agir formatif ; la manière dans laquelle les professeurs peuvent juger, approuver et qualifier les performances de l'étudiante. Cela permet aussi d'interpréter l'incidence du « rôle » de l'enseignant sur la formation de la narratrice ainsi que la mobilisation de ses motivations face à sa construction de vision professionnelle.

Ainsi, la vision transformée de la profession est passé de la désorientation et l'incompréhension de l'académie, à l'appropriation de connaissances, l'éloignement de la validation constante de la part des enseignants et la capacité de discerner sa position professionnelle face aux réalités éducatives et personnelles :

(12,13) « Es difícil entender esto con 17 años, recién graduada del colegio y creyendo saber lo que quiero hacer para el resto de mi vida.

(15-17) Siendo completamente honesta, la importancia de la interdisciplinariedad y la propiedad de lo que escribo no llegó a mí si no hasta después de 4 o 5 semestres de carrera.

(18-23) Los primeros semestres fueron para mí un bombardeo de información flotando en la burbuja de cada materia, que sólo tenía sentido dentro de cada

salón en un horario específico; información que se convirtió en nombres, conceptos e ideas que escucharía constantemente durante el resto de la carrera. Esa burbuja se rompió luego de que empezará a necesitar material de una materia para escribir trabajos para otra, ahí fue cuando entendí la necesidad de relacionar los saberes

(44-48) A pesar de todo, los profesores, buenos o no, no fueron las personas que más lejos me hicieron llegar en la carrera. La verdad sea dicha, la motivación es necesaria para hacer hasta las tareas más básicas y, en muchos momentos, flaquea. Por eso tengo claro que si hubiese recorrido este camino sin los pares con los que me encontré, habría dejado todo hace mucho tiempo ».

Ces enchainements d'évènements discursifs ont permis de mettre en question son processus de formation, son devenir professionnel et développer la pensée critique autour de sa quotidienneté :

(28-33) « Las dudas, en cierto punto, se reflejaban en mí y mi desempeño. Estas dudas eran de tipo ¿lo que estoy aprendiendo tendrá alguna importancia? ¿Cómo podré aplicar esto en mi vida? ¿Cómo es diferente este tema al que vi hace x tiempo? ¿De dónde sacará este profe lo que dice? ¿En realidad sabe de lo que enseña? ¿Seré como él/ella en el futuro? »

(39-43) Volviendo a los profesores *buenos*, tuvieron un impacto fuerte en mí ya que, gracias a ellos, con el tiempo y muchos fallos en el camino, aprendí a conciliar los deseos de cada profesor con mi estilo personal. Además, e incluso más importante, son estos profesores los que me llevaron a reconocermelo como individuo, a hacer valer mis opiniones y a hablar cuando algo me pareciera injusto ».

Cette histoire exprime l'influence des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le parcours formatif de l'auteur à l'intérieur des salles de classe ainsi que l'incidence des appréciations des enseignants dans sa sphère personnelle. En même temps, sa construction identitaire dans le domaine professionnelle, souligne la capacité de questionner ses tensions internes pour parvenir aux adaptations situationnelles.

Histoire de vie 4	Annexe 4.
Titre	¿Y qué nos espera en la universidad?
Auteur	Participante 4
Narrateur	1ère personne (protagoniste)
Langue utilisée	Espagnol

Ce récit se développe de manière chronologique (début, noyau, présent), l'auteur organise les actions et les expériences d'après son début dans la licence, jusqu'au moment présent. Il s'agit d'une narration de nature autobiographique, en repérant des événements considérés comme significatifs, dont nous avons identifié un *changement d'adaptation contextuel*, *l'influence prépondérante de l'interaction sociale* et *la vision professionnelle*.

Au début du récit l'auteur exprime sa désorientation au moment d'entamer la formation professionnelle. Après quelques périodes de recherche et il exprime sa motivation et intérêt pour commencer la licence à l'UPN. Ensuite il a commencé son processus d'adaptation aux environnements institutionnels en exposant sa valeur du respect comme point de départ vers l'interaction sociale et la liberté d'expression culturelle à l'université :

(4–11) « Nadie dijo que comenzar la universidad sería algo sencillo. En realidad, alcanzar la educación superior en un país como Colombia es toda una hazaña. Una vez terminas el colegio, tienes que pensar en qué estudiar después. Sin embargo, esa pregunta surge demasiado pronto. A los 16 o 17 años ninguna persona sabe con exactitud qué quiere hacer con su vida. En lo personal, nunca pensé en qué quería hacer una vez acabara el colegio. Al final terminé yendo al

SENA por un tecnólogo en administración, que claramente no me gustó porque no lo ejercí. Luego de eso, sí o sí quise ir a la universidad.

(30-34) « En primer semestre, comenzó mi adaptación. Era encontrarse en un colegio, pero sin las reglas, estándares y pensamientos cerrados. Lo digo porque en teoría vas a encontrarte con la posibilidad de entrar o no entrar a clase, vestir como quieras y pensar como desees, bueno siempre que respetes a los demás ».

Dans ce terrain, nous trouvons une expérience de changement de la perception sociale dans l'enivrement universitaire, la variété expressive culturelle, l'interaction plus ouverte aux comportements sociaux et la liberté de choix. De l'autre côté, nous identifions la notion de formation professionnelle d'après l'auteur para rapport à une sorte « d'obéissance » académique et hyper-responsabilité dans la « note »

(29-37) « En primer semestre, comenzó mi adaptación. Era encontrarse en un colegio, pero sin las reglas, estándares y pensamientos cerrados. Lo digo porque en teoría vas a encontrarte con la posibilidad de entrar o no entrar a clase, vestir como quieras y pensar como desees, bueno siempre que respetes a los demás. Además, los colegios son iguales porque tienen profesores que enseñan algunas asignaturas, estudiantes que tienen que aprender varias materias y la tradicional presión de "no perder". Solo que, en este caso, perder podría implicar pagar y repetir un semestre. Sin embargo, en teoría era sencillo y no debería ocurrir tal cosa, después de todo sólo debía cumplir con las clases, las tareas y los diversos trabajos que allí se dejaran

(52-53) No obstante, las notas fueron bajas, pero pasar es lo que importaba porque repetir una materia no era tan agradable.

(56-59) Sólo tuve que enfrentarme al francés. Una profesora exigía demasiado y lograba presionarme al punto de hacerme mejorar. Hoy en día le agradezco. El resto fue práctico y fácil. Sólo era cumplir con los trabajos y presentar uno que otro proyecto y eso nunca me ha parecido difícil, solo tedioso.

(71-72) Supongo que es una de las tantas desventajas de verte joven para tu edad.

(111-115) : el ser humano siempre encuentra la forma de sobrevivir en un ambiente y, si bien puede que no sea agradable, descubre maneras en cambiarlo

o convertirlo en algo cómodo para él o ella. Me agrada contar con esa capacidad porque te da un toque de flexibilidad ante la adversidad

(118-120) No por nada tuve buenas calificaciones. Sin embargo, siempre he pensado que también es un trabajo que es demasiado demandante y que terminará en un estante esperando a ser leído por alguien una vez más.

(126-130) En decimo semestre, estoy a la espera de la sustentación de mi trabajo de grado. La verdad es algo que da miedo, pero que en verdad quiero terminar de una vez. Llegar adécimo semestre es querer terminar con lo académico en cierta medida. Además, es un proyecto que lleva año y medio. Eso es algo agotador. Sumado a ello, estoy en una práctica que inicialmente disfrutaba, pero ahora sólo quiero que termine ».

En ce qui concerne l'influence de l'interaction sociale, cet aspect a été le plus éminent tout au long du récit, les expériences de contact social de l'auteur ont été si importantes durant l'université :

(59-60) « Sólo tuve que enfrentarme al francés. Una profesora exigía demasiado y lograba presionarme al punto de hacerme mejorar. Hoy en día le agradezco. El resto fue práctico y fácil. Sólo era cumplir con los trabajos y presentar uno que otro proyecto y eso nunca me ha parecido difícil, solo tedioso.

(79-81) . No obstante, tenía inseguridades respecto a las relaciones interpersonales que pudiesen tener un tinte romántico.

(86,87) Asimismo, finalizando el semestre conocí a un muchacho bien hermoso dentro de la universidad

(120-124) Por otro lado, a nivel personal, conocí a mi mejor amigo, con él he tenido una relación demasiado increíble que, aunque suene poético, tardaría demasiado en describir ».

La narration de l'auteur divise en deux parties son processus de formation professionnelle, l'une correspond à la sphère sociale et l'autre aux constructions d'apprentissage à l'université. La sphère sociale a constitué le noyau principal dans l'adaptation et ouverture d'expériences exprimées comme plus significatives, ont été de grand protagonisme et centre d'intérêt. Ensuite, son processus

d'apprentissage a été mené parallèlement à sa conception de la « note », autrement dit, l'apprentissage par des objectifs, des buts et des accomplissements pour remporter ou réussir le diplôme, ce qui est proche aux identités dites modernes, celles qui cherchent un positionnement dans les structures mais forcément s'intéressent aux ruptures.

Histoire de vie 5	Annexe 5.
Titre	Historia de vida académica
Auteur	Participante 6
Narrateur	1ère personne (protagoniste)
Langue utilisée	Espagnol

L'histoire suivante est très similaire à celle de la participante 3 au niveau de forme et de présentations des événements. Le récit s'organise de façon chronologique en situant les actions d'après le début, jusqu'au présent. Il comporte aussi un style autobiographique et se concentre majoritairement, sur la formation académique et professionnelle.

La participante exprime un début difficile d'adaptation dans la désorientation dans le choix professionnel après l'école, mais suite d'une expérience d'apprentissage grâce à une professeur, elle a décidé s'inscrire à la licence du DL à l'UPN :

(2-6) « En principio, debo comentar, que me pasó lo que a muchos adolescentes les sucede cuando culminan su bachillerato, y es el no saber qué dirección tomar profesionalmente, sobre todo cuando

económicamente no tienes las posibilidades de elegir libremente una carrera universitaria.

(25-28) Aquí tuve una encrucijada entre estudiar Ciencias sociales o Lenguas Extranjeras, al final y por influencia de mis familiares quienes decían que las lenguas te abrían más puertas, incluso si al final tomabas la decisión de no ser profesor, me llevo a estudiar la Lic. En español y lenguas extranjeras.

(12-15) « Hago especial énfasis en este curso, porque fue gracias a él y a la profesora que lo orientaba, que descubrí la Universidad Pedagógica Nacional y la posibilidad de estudiar una carrera como docente.

(23-25) las ganas de aprender algo nuevo y la esperanza de que a futuro las cosas fueran diferentes, me llevo a tomar la decisión de optar por una licenciatura ».

Son adaptation à l'université a été remarquée par les différences de transition entre l'école et la licence, au niveau de performance académique. En plus, « l'ambiance » compétitive de ses collègues se sont ajouté à la difficulté d'adaptation académique, ainsi que le dépassement d'un deuil.

(29-30) « El inicio de la carrera fue bastante difícil porque tuve que asumir muchos cambios en diversos aspectos, y en un corto periodo de tiempo.

(32-35) estaba tan acostumbrada a ser la niña perfecta que solo obtenía notas buenas en el colegio, que cuando me di cuenta de que no me iba también en la universidad, me frustré a tal punto que más de una vez quise retirarme de la carrera.

(35-38) A lo anterior hay que sumarle que siempre me sentí vulnerable en la universidad, ya que el ambiente de competencia que se respiraba entre los compañeros y los docentes era tan fuerte, que el temor de equivocarme no me permitía avanzar

(39-43) Por otro lado, por un tiempo también desistí de la idea de ser docente, porque sentía que si no era excelente en todo; yo no tendría nada que ofrecerle a mis futuros estudiantes, fue aquí cuando comencé a entender que ser maestro no era un juego y que implicaba una responsabilidad enorme la cual me lleno de miedos ».

Après les difficultés l'auteure a cherché de l'orientation professionnelle, pour réorganiser son processus de formation tant académique comme professionnelle.

« (38-39) (Me costó muchos semestres entender, que no podía comparar mi proceso educativo con el de los demás).

(61-63) Esto me llevo a buscar ayuda psicológica, en donde gracias a la universidad encontré a una persona, que de a poco me ayudo afrontar mi duelo y evito que abandonará la carrera.

(86,87) De hecho, tuve que vivir la experiencia de trabajar en uno, para darme cuenta de que no quería eso para mi vida, y que prefería mil veces ser docente y ganar miserias, pero hacer algo que de verdad le aportará a la sociedad y a mí como persona ».

Ce récit est imprégné de l'expérience personnelle de vie, dans la formation professionnelle. Les tensions pendant l'adaptation à l'université ont joué en rôle décisif pour avancer ou renoncer à la licence. Nous trouvons un centre de construction personnelle qui peut orienter d'autres parcours formatifs dans la construction identitaire, c'est-à-dire, l'organisation de la sphère personnelle, dans ce cas, fonctionne en tant que structure fondamentale pour mobiliser d'autres structures, cela a permis reprendre la formation professionnelle, améliorer des tensions internes et les relations sociales.

CHAPITRE V. IDENTITÉS : CONSIDÉRATIONS NÉCESSAIRES POUR SON ÉTUDE

V.1 Un carrefour de tensions, d'enchantelements et de désenchantelements.

À partir des discussions précédentes, nous mettons en relief quelques éléments clé pour l'étude des identités, à savoir : la relation entre la notion d'identité et d'institution éducative, la compréhension d'un édifice théorique de base pour conceptualiser l'identité, et les histoires de vie comme un possible composant déclencheur pour la réflexion dans la (de)construction des identités dans un parcours de formation de futurs enseignants de langues étrangères.

Dans le premier chapitre, nous avons identifié les avatars historiques dans la notion de constitution autour du concept d'institution éducative en Colombie. Ultérieurement, nous avons débouché sur un contexte local universitaire pour analyser les profils de formation professionnelle proposée dans le DL de l'UPN et son programme de Licence en Espagnol et Langues Étrangères. Or, tenant compte de ce terrain contextuel et les expériences des participants, nous soulignons premièrement, que la notion d'institution éducative comprend un lieu commun dans la construction de réalités et d'imaginaires sociaux et culturels des participants. Comme ils l'expriment, à la fin du baccalauréat voire, l'université, l'incertitude⁴³ du devenir professionnel, la pression sociale pour choisir une carrière et les difficultés pour accéder au système d'éducation supérieure publique, y intègrent une pensée collective autour de l'idée d'institution

⁴³ Voir l'annexe 6 lignes : 117-119.

universitaire ; dans ce cas, l'université publique de « qualité » qui « privilégie » quelques-uns et détermine largement le « quoi-faire » dans la vie.

Ce lieu commun dans la société est évidemment pavé par l'héritage colonial et capitaliste qui a constitué vastement l'idée d'éducation pyramidale, d'accès limité et privilégié dont les connaissances et les savoirs sont hiérarchisés et façonnés aux idéaux et profils techniques et professionnels. Dans ce terrain, nous remarquons la constitution d'institution éducative supérieure colombienne axée sur l'idée de gouvernementalité⁴⁴ moderne visant la formation de sujets ou de projets de sujets professionnels idéaux. Or, dans le contexte de cette étude, particulièrement, nous trouvons un remarquable engagement vers la responsabilité sociale exprimée par les participants durant sa formation professionnelle.

Ainsi, les histoires de vie, ainsi que les socialisations du co-analyse, nous montrent « les deux faces d'une même médaille » dans l'expression de cette valeur de la responsabilité : d'un côté, les participants qui ont renforcé⁴⁵ leur vocation en tant que professeurs, et de l'autre côté, le contraire, le sentiment de rejeter⁴⁶ la profession à la fin du processus de formation. Ces deux volets de nature « positive » et « négative » pendant la période de formation signalent un point de départ ou, comme nous avons utilisé la métaphore de la « médaille », un même objet, dans ce cas, une même valeur, celle de la responsabilité face au métier de l'enseignement et l'engagement social dans la formation éducative.

⁴⁴ Voir la note de base 3.

⁴⁵ Voir l'annexe 1, lignes : 1, 69,70. L'annexe 3, lignes : 69,70. L'annexe 4, lignes : 108,109. L'annexe 7, ligne : 420.

⁴⁶ Voir l'annexe 2, lignes 146-148.

Cette découverte, exprimée grâce aux expériences des futurs enseignants, est possiblement liée à l'axe de la mission du DL quant à *la formation intégrale d'hommes et des femmes pour exercer l'enseignement*. Sur ce point, rappelons que la différence des axes de mission et de vision du DL par rapport à ceux de l'UPN dans sa proposition, découlent notamment du centre d'énonciation. Ceci est, le DL premièrement, identifie et reconnaît ses besoins de formation pour ensuite ériger la vision et la mission des futurs enseignants comme une tâche collective et cohérente aux réalités sociales, alors que les axes universitaires sont stipulés d'après la projection d'un sujet idéal, encadré dans la logique de positionnement corporatif dans un modèle d'éducation de base néolibérale.

Par ailleurs, ces expériences formatives rendent compte de la compétitivité⁴⁷ dans l'environnement académique du DL. En conséquence, ce composant formatif se rapporte aux intérêts de l'axe missionnaire dans *l'engagement pour poursuivre l'excellence académique, le renforcement et la construction conceptuelle dans les domaines du langage* et qui nous pouvons les constater à partir des récits dans les histoires de vie centrés sur deux aspects. Le premier constitue « l'adoption » de la *note* et la remise de travaux pour avancer et réussir ; en guise d'exemple, ⁴⁸le participant 4 exprime la pression et l'exigence de ses professeurs pour ne pas « rater » les cours. Dans ce point, il est nécessaire d'accentuer, la normative institutionnelle pour garder la permanence académique dont les étudiants risquent de perdre son admission à la suite de trois semestres redoublés.

⁴⁷ Voir l'annexe 6, lignes : 171,172.

⁴⁸ Voir l'annexe 4, lignes 36-40.

Un autre aspect qui a contribué à la prise de position face au rôle d'enseignant, a relation avec l'expérience de pratique pédagogique pendant les semestres de formation. Cet exercice d'observation et d'enseignement a renforcé⁴⁹ positivement la construction professionnelle des participants, mais, cela a aussi détourné la vision pédagogique et professionnelle de façon négative⁵⁰. Ces éléments, nous les considérons vitales lorsqu'on parle d'une construction formative professionnelle, car, cela peut énormément contribuer à la théorisation et constitutions de profils professionnels. Dans ce sens, l'intégration et la socialisation d'expériences des futurs enseignants complémentent le côté théorique des profils professionnels et mettent en dialogue le façonnement de sujets idéaux.

De plus, il est notoire la construction de stéréotypes dans le terrain de l'enseignement, principalement celui du professeur comme un *modèle immaculé*, d'une vaste connaissance⁵¹ incarnant la figure du « Monsieur je le sais tout ». Cette construction, forcément débouche sur la conception des profils professionnels et se mobilise durant la formation universitaire, et dans cet aspect, il est important de noter cette représentation sous la notion de stéréotype qui se construit à partir des conceptions de nature multiculturalistes, de banalisations et de lieux communs de pensée acritique.

Ce panorama de confrontation documentaire institutionnel et d'expériences de vie, grosso modo, comprend une construction identitaire professionnelle institutionnelle fondée notamment, sur la base solide d'appropriation de connaissances disciplinaires et parallèlement, l'exigence et la discipline formative

⁴⁹ Voir l'annexe 6, lignes 203, 204.

⁵⁰

⁵¹ Voir l'annexe 2, lignes : 74, 75, 76, 77, 135, 136, 137, 147,148.

de la part du DL fondent le noyau central de la proposition au niveau de la mission et de la vision des futurs enseignants.

En ce qui concerne la compréhension d'un édifice théorique de base pour conceptualiser les études sur l'identité, nous insistons sur l'appropriation conceptuelle, dans ce cas, des notions de discours et d'identité pour ériger la démarche de recherche. Cette appréciation n'ignore pas la diversité disciplinaire et théorique d'approches qui fondent des diverses voies d'accès pour la compréhension et l'appropriation méthodologique dans le domaine discursif/identitaire.

En fait, cela constitue la raison pour laquelle nous avons développé un parcours d'analyse théorique qui nous a permis de mieux orienter les fondements théoriques et méthodologiques pour cette étude en particulier, et, en conséquence, nous suggérons l'identification profonde autour des constructions des phénomènes identitaires pour éviter la prise de positions radicales de paradigmes essentialistes ou constructivistes face aux thématiques de nature humaniste et de constructions de sujets.

V.2 Identités mythopoétiques.

« La seule faiblesse du bricolage – mais à ce titre, n'est-telle pas irrémédiable ? – c'est de ne pouvoir se justifier de part en part en son propre discours. Le déjà-là des instruments et des concepts ne peut être défait ou ré-inventé. En ce sens, le passage du désir au discours se perd toujours dans le bricolage, il bâtit ses palais avec des gravats (« la pensée mythique...bâtit ses palais idéologiques avec les gravats d'un discours sol ancien ». La pensée sauvage, p. 32) » (Derrida, L'écriture et la différence).

Nous allons analyser les aspects émergents qui ont eu lieu durant les compositions des histoires de vie et les séances de socialisation pour la co-analyse intégrale. Premièrement, malgré l'incitative pour intégrer le groupe de participants dans cette étude, deux d'entre eux, n'ont pas fini la composition de l'histoire de vie, notamment, par rapport à la proposition d'écriture narrative sous la forme d'une 'histoire de vie.

Bien qu'ils ont participé dans les séances de socialisation pour discuter, dialoguer et orienter les processus d'identification des événements discursifs personnels, collectifs ; ainsi que, le choix d'une forme expressive de narrative libre, authentique et spontanée pour construire leurs histoires de vie, ils ont exprimé leurs difficultés pour décider le style narratif⁵² d'écriture et, en même temps, la difficulté de détachement aux conditionnements de l'écriture structurée⁵³, c'est-à-dire, le processus d'écriture d'après l'adoption de compositions délimitées, guidées et adressées aux catégories prévues visant aux besoins déterminés.

⁵² Voir l'annexe 7, lignes : 43, 79, 101, 102, 103, 104,105, 106.

⁵³ Voir l'annexe 7, lignes : 81, 82,83.

Ces expériences donc, nous permet de considérer que cet exercice de recherche pour la compréhension identitaire à l'aide de la proposition narrative d'une histoire de vie peut contempler d'autres formes d'expression différentes à celle de l'écriture personnelle et par conséquent, nous ratifions notre conception d'identité polyvalente, singulière et polycentrique pouvant trouver sa compréhension dans la diversité de domaines de recherche.

De l'autre côté, pour les cinq histoires de vie dans cette étude, l'exercice d'écriture narrative, ainsi que les séances de socialisation, ont donné la possibilité de trouver des diverses formes d'introspection⁵⁴ comme la récupération de prises de notes de cahiers utilisés durant les semestres, les photographies et les conversations entre proches pour activer l'identification d'événements discursifs et motiver un style narratif d'écriture.

Finalement, nous nous permettons de dédier cette partie aux quelques considérations autour des expériences narratives et, en général, à l'apprentissage significatif tout au long de cette étude.

Tout d'abord, cette recherche nous a apporté une expérience unique et singulière pour essayer une compréhension autour du phénomène de la construction identitaire. En conséquence, l'une des réflexions concerne notre compréhension au moment d'étudier les identités. Nous avons identifié que la conception d'identité possède un fort rapport à la pensée moderne, dans ce sens, nous partageons la notion d'après Bauman dont l'identité comprend une invention de la modernité et, en tant que telle, cela ne peut pas être forcément comprise qu'à l'égard d'une interprétation structuraliste ou poétique.

⁵⁴ Voir l'annexe 6, lignes : 9, 95. et l'annexe 7, lignes : 184, 370.

Ainsi, nous développons notre idée d'identités mythopoétiques d'après la pensée de Derrida et son analyse du concept de bricolage inspirée par Lévi-Strauss comme suit.

Si on voulait incarner une identité de nature solide, structurée et dans l'attente d'une naturalisation catégorielle immobile, on dirait que cet individu n'aurait pas la capacité de se transformer, de s'adapter, de transiter d'autres structures, et pourquoi pas, les déconstruire ; donc, cet individu serait sa propre destruction avant de considérer un possible changement de son centre, et de sa structure.

De cette façon, cet individu serait la conception du *mythe*, car il constitue son propre discours, dont ses éléments constitutifs n'ont été conçus que pour lui et n'admettent pas une activité de *bricolage*⁵⁵, de réparation, d'adaptation, tout en raison de sa constitution discursive impénétrable.

En revanche, la notion poétique est créatrice, ou selon Derrida, cela emprunt des outils de bord pour se réparer, pour s'adapter ou même, pour déconstruire ; elle n'a pas de limites, est polycentrique, et, les plus remarquables, elle est transparente, elle ne se déguise pas, elle est évidente et saute aux yeux, elle n'a pas de limites sous la forme, elle ne connaît pas de normes, elle est libre, elle cherche un espace, comme le vent, comme la voix, comme la narration.

⁵⁵ Voir la note de base 27.

BIBLIOGRAPHIE

Alarcon, Constanza et al 2019. "Plan de desarrollo institucional".

http://pdi.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/pdi_upn_2020-2024_10_02_20_web.pdf.

Bauman, Zygmunt. 2005. *La identidad*. Lozada.

Benwell, Bethan, et Elizabeth Stokoe. 2007. *DISCOURSE AND IDENTITY*.
Edinburgh University Press.

Bernstein, B. 1997. *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.

Castro, Edgardo. 2004. *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.

Castro, Santiago. 2015. *Revoluciones sin sujeto*. Akal.

Chomsky, Noam. 1975. *ASPECTOS DE LA TEORÍA DE LA SINTAXIS*. Cultura e historia.

———. 1985. *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Siglo veintiuno editores.

Couper-Kuhlen, Elizabeth. 1986. *Título An Introduction to English Prosody*.
Edward Arnold ELBS.

De Certeau, Michel. 2007. *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.

De Certeau, Michel, Luce Giard, y Pierre Mayol. 2000. *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. Universidad Iberoamericana.

Deleuze, Gilles. 1968. *Différence et répétition*. Presses universitaires de France.

———. 2017. *LA SUBJETIVACIÓN. Curso sobre Foucault*. Cactus serie clases.

Derrida, Jacques. 1967. *L'écriture et la différence*. Éditions du seuil.

Ducrot, Oswald. 1988. *POLIFONÍA Y ARGUMENTACIÓN*. Universidad del Valle Cali.

Duranti, Alessandro, et Goodwin. 1992. *Rethinking context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge University Press.

Ferrarotti, Franco. 2007. "Las historias de vida como método". *Convergencia*, 2007.

Fishman, Joshua. 1979. *SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE*. Catedra.

Foucault, Michel. 1994a. *Dits et Écrits II*. Gallimard.

———. 1994b. *Dits et Écrits III*. Gallimard.

———. 1994c. *Dits et Écrits IV*. Gallimard.

Fronzizi, Risieri. 1997. *¿Qué son los valores?* Fondo de Cultura Económica.

Galatanu, Olga. 1996. "Analyse des discours et approche des identités". *Dans Sur la reproduction*, 1996.

———. 2003. "La Sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse du discours". *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, 2003.

———. 2009. *L'Analyse du Discours dans la perspective de la Sémantique des Possibles argumentatifs : les mécanismes sémantico-discursifs de construction du sens et de reconstruction de la signification lexicale*. 49-68: In Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage.

Gaston, Bachelard. 2011. *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.

Greimas, A. J., et J. Courtés. 1979. *Sémiotique dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette Universtite.

- Gumperz, Jhon. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge, TAS, Australia: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Henry, Giroux. 1981. *Ideology culture, and the process of schooling*. Falmer Press.
- Heritage, John. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge polity.
- Janet, Pierrehumbert. 1980. "The phonology and Phonetics of English intonation". Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Jimenez, Absalon, et Helwar Figueroa. 2002. *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jullien, Francois. 2017. *No hay identidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Lefebvre, Henri. 2013. *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- León, Emma. 2001. *De filias y arquetipos. La vida cotidiana en el pensamiento moderno de Occidente*. Anthropos.
- Lewandowski, Theodor. 1986. *DICCIONARIO DE LINGÜÍSTICA*. Catedra.

Louis, Althusser. 2011. "Idéologie et appareils idéologiques d'État: (Notes pour une recherche)". *Dans Sur la reproduction*, 2011.

Lozano, Jorge, Cristina Peña, et Gonzalo Abril. 1982. *ANÁLISIS DEL DISCURSO. HACIA UNA SEMIÓTICA DE LA INTERACCIÓN TEXTUAL*. catedra.

Magda, Rosa María Rodríguez. 1989. *LA SONRISA DE SATURNO. Hacía una teoría transmoderna*. ANTHROPOS editorial del hombre.

Mignolo, Walter. 2003. *Historias locales/Diseños globales. Colonialidad conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. La Villa y Corte de Madrid, España: Ediciones Akal.

Plantin, Christian. 2012. *La argumentación. Historia, teorías, perspectivas*. Editorial biblos CIENCIAS DEL LENGUAJE.

Porcher, Louis. 1995. *Le français langue étrangère*. Hachette.

Pulido, Óscar. 2018. *La universidad como proyecto modernizador. Ilusiones y desencantos*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Pulido, Óscar, María Suárez, y Óscar Espinel. 2017. *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Raffnsøe, Sverre. 2008. *QU'EST-CE QU'UN DISPOSITIF? L'ANALYTIQUE SOCIALE DE MICHEL FOUCAULT*. Canadian Journal of Continental Philosophy.
- Ranciére, Jaques. 2017. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila editores.
- Rekema, Jan. 1999. *Introducción a los estudios sobre discurso*. Gedisa.
- Restrepo, Eduardo. 2007. « Identidades : Planteamientos Teóricos y Sugerencias Metodológicas para su estudio ». Jawná Pana.
- Ruiz, Jaime. 2011. "La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie". Nantes: Université de Nantes.
- . 2013. "Des interfaces pour l'analyse de la signification et du sens". *Folios*, 2013.
- Schiffrin, Deborah, Deborah Tannen, y Heidi Hamilton. 2008. *The handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishing.
- Tamba-mecz, Iréne. 2004. *La semántica*. Fondo de Cultura Económico.
- Tannen, Deborah. 1993. *Framing in discourse*. Oxford University Press.
- Todorov, Tzvetan. 1996. *Investigaciones semánticas*. Ediciones Nueva visión.

Trias. 1969. *ESTRUCTURALISMO Y MARXISMO*. Ediciones Martinez-Roca.

Van Dijk T., A. 1988. *News as discourse*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

———. 1994. “Discurso poder y cognición social”. *Cuadernos número 2*, 1994.

Vargas, Liliana. 2010. “De testigos modestos y punto cero de observación”.
Tabula rasa, 2010.

ANNEXES

ANNEXE 1.

1	Para concluir, soy profesional, pero, sobre todo, soy sujeto. Me gusta, aunque a veces
2	sea difícil reconocer ciertos aspectos. Soy sensible e intuitiva, me dan miedo muchas
3	cosas, evito y afronto otras; soy cuerpo: me muevo por el espacio: del A al P, del P a la
4	13 cuando había tropel, de Bogotá a mi cama. Soy cuerpo y me gusta serlo, sentirlo y
5	vivirlo. Soy afectiva, nerviosa, ansiosa, emocionada, enamorada. Soy racional:
6	supresión, muchas veces, de todo lo anterior porque para eso no se va a estudiar a la
7	universidad. ¿Por qué debería enseñarse el manejo de las emociones en la tan
8	racional academia? En resumen, soy - (¿o somos?) - y, ahora, después de estos años en
9	la construcción de un yo profesional, entiendo por qué, en la búsqueda de la
10	profesionalidad, la meta es movilizar el ser hacia la conciencia. No huyo de ninguna
11	construcción terminada o en obras que hacen parte de mí, sólo amplío mi forma de
12	construcción y de comprensión; es decir, me permito ser, sentir, pensar, acepto lo que
13	la otredad –contexto-, acepto lo que causa en mí y la forma que tengo para asumirlo,
14	actuarlo. Intento entender mi vida de adelante para atrás; del presente al pasado. En
15	este punto de mi existencia la decisión de recorrer el camino de la universidad me
16	ayudó a construirme, únicamente porque yo estaba dispuesta a permitirlo, a entender
17	la búsqueda de la conciencia de mis acciones, pensamientos y sentimientos; a
18	comprender el mundo desde mis varias identidades, dimensiones, todo en una
19	búsqueda de no querer conocerlo todo, pero sí de comprenderlo. Esta comprensión se
20	basa en la conciencia:
21	¿desde dónde estoy entendiendo lo que me rodea? ¿desde dónde me estoy
22	comprendiendo a mí misma?
23	


24 Llegados a este punto, me presento de la única forma en la que sé hacerlo: soy lo que
25 han intentado formar desde hace años, soy lo que primó en estos diez semestres – sin
26 contar que vengo desde antes -. Soy racional buscando aún más racionalidad.
27 Entendimiento del mundo, de mis acciones, pensamientos y sentimientos desde la
28 razón. Soy la que escribía y leía siempre buscando que se notara que estaba
29 estudiando en la academia. Por esto, siempre, en la escritura de ensayos, buscaba
30 autores -ejemplos de autoridad- que respaldaran mis argumentos, porque los míos,
31 por sí solos, parecían no ser del todo suficientes. Así, aprendí a citar, referenciar,
32 aprendí las normas APA en su sexta y séptima edición. Desde entonces, primeros
33 semestres hasta ahora, soy la que, constantemente, busca con afán la teoría, autores,
34 libros que soporten lo que pienso, siento, hago. Soy la que
35
36 siempre busca una razón lógica a la forma en la lee y escribe, porque debe primar la
37 escritura académica, sistemática e impersonal. De ahí que me costara
38 acostumbrarme, en los inicios, a este tipo de escritura, porque no entendía cómo
39 explicar algo que surgía de mí, pero sin mi rastro. Soy la que ha permitido que
40 entienda y se maraville con el mundo sistemático, con aquello que no entiendo, con el
41 mundo de los autores y, al leer a lo largo de la carrera ensayos y textos
42 argumentativos, como en la búsqueda de antecedentes, he encontrado en la lectura de
43 esta escritura académica un entramado de teorías que intentan explicar el mundo.
44
45 Ahora, siendo mi turno, saludo con un beso en la mejilla – aunque al comienzo me
46 sintiera extraña al hacerlo – enunciando la alegría de estar aquí y de poder contar la
47 forma cómo renací en estos cinco años, porque antes era ignorada. En los primeros
48 semestres dudaba de que pudiera seguir estudiando la carrera: ¿por qué, sabiendo
49 que no me gustaba exponer, terminé en una carrera en donde tendría que exponer

50	constantemente? Los nervios, la ansiedad, el sentimiento de no ser suficiente en cada
51	exposición fueron barreras que poco a poco he derribado, unas más que otros. Sin
52	embargo, esas mismas emociones siguen hoy en día, la diferencia es que ahora las
53	comprendo, las acepto y las abrazo. Ahora, soy emoción y afecto, me permito sentir -
54	hasta disfruto de cierta forma - cuando, frente a la racionalidad, no me siento
55	suficiente, porque sigo sin saber teorías, conocer autores...
56	También soy aquella enamorada que, desde el primer semestre, quedó enganchada a
57	ella. Camino que tomó mucho tiempo, pero que me permitió hacer las paces conmigo,
58	mostrarme paciencia, mostrarle paciencia, mostrar paciencia. Soy afectividad y
59	emocionalidad aceptada, aceptación que se dio en busca de una profesionalidad,
60	profesionalidad cuyo centro fue la racionalidad y, por lo cual, nunca se me enseñó
61	cómo ser emocional, cómo aceptar que los sentimientos también cuentan cuando se
62	construye conocimiento... Cuando se construye razón.
63	
64	Como ya se han presentado las demás, voy a presentarme porque existo. Soy cuerpo.
65	Estoy en un aquí en un ahora, me muevo guiada por la mente, pero sin mí, las demás
66	se limitan a vivir en el mundo abstracto del pensamiento, del sentimiento. Siento a
67	través del cuerpo, actúo a través del cuerpo, abrazo a través del cuerpo, enseño a
68	través del cuerpo. Soy cuerpo vivido. Es decir, pertenezco a un momento y a un lugar,
69	me rijo bajo ideas y
70	
71	sentimientos, soy intransferible y, a través de mí, me muevo por el mundo, lo conozco.
72	Y así, me movía soñolienta de mi casa, fuera de Bogotá, hasta la universidad, corría
73	cuando sentía mis ojos arder por los gases, abracé a mi familia y a mis amigos con dos
74	de mis extremidades. Sin embargo, comprender mi propia existencia me costó el
75	dolor de pensarme como ser que respira, de romper prejuicios sobre mi cuerpo y

76	empezar a bailar de la nada, a meditar, porque estos actos reflexivos sobre el cuerpo
77	implican aceptación del mismo y no siempre estamos preparados para hacerlo. Yo no
78	lo estaba. En mitad de carrera recuerdo haber asistido a dos clases del taller de
79	teatro: fue tan difícil para mí que pensaba en llorar y no volver, porque vivir el cuerpo
80	sin pena es un reto, pero vivirlo con ella lo es más aún. En el taller nos movimos y
81	reconcomimos el espacio, así como también la voz, nuestras propias caras haciendo;
82	máscaras haciendo máscaras de las caras de otros.
83	También tomé una electiva que cambió mi vida: profesor cartógrafo y su cuerpo
84	brújula, y este espacio se convirtió en un espacio de reconocer mi cuerpo, de sentirlo,
85	pensarlo, de vivirlo. Y así, el cuerpo, yo, me convertí en elemento fundamental de
86	entenderme como sujeto y surgió la decisión de tomar clases de teatro fuera de la
87	universidad. Clases que disfruté tanto al igual que me asustaba, porque aún estoy
88	atada, corporalmente, a muchas cadenas abstractas – la vergüenza, el no puedo-. Me
89	asustaba por miedo a ser juzgada, miedo a no saber cómo vivir mi cuerpo, porque
90	nunca me enseñaron a hacerlo y la universidad no fue la excepción, porque la
91	profesionalidad, en nuestro de campo de lenguas, se construye en la mente, en el
92	cerebro, pero no se sale de la cabeza como si, de cierta manera, no se construyera
93	conocimiento con el resto del cuerpo.
94	
95	Antes que nada, me gustaría decir que la forma en la que queremos vivir está basada
96	en la serie de decisiones que tomamos. En decisiones que se hacen cada día, hora,
97	minuto. Éstas están marcadas siempre por preguntas que motivan las elecciones que
98	hacemos, pero las respuestas se encuentran viendo hacia atrás, hurgando en el
99	pasado. Supuestamente, entendemos la razón detrás de las decisiones que tomamos
100	y, aunque aún no las entendamos, éstas, seguramente, nos ayudan a construirnos. Con
101	esto no puedo evitar recordar uno de los últimos trabajos que hice para mi carrera:

102	https://youtu.be/Eqt9cQUyPt4 y que, de cierta manera, es un fragmento del resumen
103	de lo que he vivido y reflexionado para construirme. La universidad: una de mis
104	épocas de
105	
106	estudio académico que más me ha marcado, pero ¿cómo decidí entrar a ella? ¿Por qué
107	no me salí? Todo es movimiento: caminar a la universidad requiere mover un pie tras
108	el otro, siendo tan consciente del movimiento que se olvida que se hace; construir una
109	identidad (¿identidades?) es pasar de una dimensión a otra sin saber que hay
110	dimensiones. Sin embargo, al hacerlas conscientes construimos desde distintos
111	lugares nuestra identidad - identidades -. De esta forma, fue como construí parte de
112	mi identidad a lo largo de la universidad.

ANNEXE 2.

1	Existence, well what does it matter? I exist on the best terms I can the past is now
2	part of my future, the present is well out of hand
3	Empiezo con esa cita porque representa mucho cómo me siento, ya que, por un lado,
4	el presente y el pasado están y estarán compuestos por los mismo elemento,
5	decisiones y actitudes similares, como si viviera en un bucle, en un eterno retorno,
6	me repito una y otra vez. Llego a un punto y vuelvo a sentir como si ya hubiera
7	estado allí, y a pesar de estar allí otra vez, que a pesar de que sé cómo va a terminar
8	todo no podré cambiar los eventos que están por suceder. Por otro lado, creo que
9	vivo siempre detrás de un presente que nunca alcanzo a agarrar, aunque siendo
10	franco tampoco es que tenga muchas ganas de asirlo. Me tomo demasiado tiempo
11	para asimilar las cosas, eventos o suceso, es como si me encontrara en un time-lapse
12	constante, solo que el mundo se mueve a una velocidad que no entiendo y mientras
13	trato de comprender algo, varias cosas se me pasan. En cierto sentido soy como esta
14	imagen (ilustración 1), (la jugadora soy yo, y pelota es la vida), mientras estoy
15	seguro de que estoy preparado, la vida me pasa por un lado.
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	Se preguntará por qué estoy empezando con un montón de recriminaciones y
24	lamentaciones cuando la historia de vida va de mi experiencia académica, y es que

25	creo que es primordial dejar claro ese rasgo de mi personalidad, para que sepa
26	cómo fue que llegué tanto a la universidad, como hasta este punto de la carrera.
27	Continuando con mi personalidad, creo que siempre me he mantenido dormido y
28	por mucho tiempo he dejado que el viento del tiempo me lleve por el camino que él
29	ha decidido. Me han dicho tanto que me la paso distraído, que creo que es verdad, y
30	recapitulado mi vida, parece una afirmación valida, ya que, creo que desde siempre
31	me he movido, sin ver o pensar en un punto específico, recorriendo un camino que
32	no sé a dónde me llevará y tampoco me importa, solo hasta que ya estoy muy lejos
33	“y no hay fuel para volver”. Supongo que digo esto para desligarme de la
34	responsabilidad de hacerme cargo de mi vida. Siempre es más fácil culpar a
35	personas o situaciones externas, que evaluar las decisiones tomadas, reconocerlas y
36	hacer algo para mejorar, supongo que demanda mucho autocontrol y
37	autorreconocimiento, cosas que no poseo y tampoco he tenido la voluntad
38	reflexionar. Es así como, entre dormido y distraído me <u>parece</u> que llegué a la
39	pedagógica, dejándome llevar por las circunstancias, por comentarios, sin pensar
40	mucho, sin un plan de lo que haría después del grado, sin una idea clara del plan de
41	estudios, sin mucha preocupación. Y así, reconociendo un paso a la vez la carrera,
42	pero siempre con una característica despreocupación. De esta forma es que he
43	llevado la carrera, hasta ahora. Este AHORA es determinante, y mirando hacia atrás
44	pienso que he perdido mi tiempo.
45	¿Por qué hasta ahora? se preguntará ¿Qué tiene de diferente el comienzo de la
46	carrera con este momento?
47	Cuando comencé la carrera, no pensé que me tomaría tanto tiempo, pensé
48	ingenuamente que cinco años serían suficientes, y que no me tomaría más que eso.
49	Pensaba ingenuamente, o si se quiere de manera fantástica, que me podría graduar
50	antes, claro como lo dije hace poco, es falta de autoconocimiento. Pero de una

51	manera u otra siempre hay algo que lo despierta, y toca ver el mundo a la cara.
52	Mientras pensaba para escribir esta historia, puede ubicar el inicio de ese
53	pensamiento que me llevó a despertar, y lo encontré en dos puntos. El primero fue
54	en la pandemia. Hubo mucho tiempo libre para pensar, junto con el posterior
55	regreso a la realidad, y enfrentar que después de 2 años las personas y los
56	ambientes cambiaron, en lo que parecieron 15 días, como en un time-lapse.
57	Entonces ahora todo se ve diferente, pero yo me siento igual que al inicio de todo. El
58	segundo punto, que guarda mucha relación con el primero, es que, muchas personas
59	entre amigos, conocidos y gente que vi en algún momento en la universidad, o en la
60	carrea, ya se graduaron o están por hacerlo, y ahora el factor tiempo se vuelve
61	crucial, ya no están las personas con las que solía verme o con las que solía
62	compartir. Básicamente la que me dio el despertar fue la soledad, y el paso del
63	tiempo. Adicional a lo anterior, este despertar me llevo a pensar que y adarme
64	cuenta de lo que supe desde el primer momento que ingresé a la universidad, que
65	no solo el ambiente que se respira con respecto a las personas, profesores y demás
66	junto con la carrera, definitivamente no son para mí. Sin embargo, traté de
67	conversarme que sí podía pertenecer a ahí, basado en pensamientos, creencias
68	ajenas, y en cierto sentido tenía una visión fantástica de lo que era la carrera, muy
69	poco self-reliant de mi parte diría Emerson, debí escucharme desde el primer
70	momento. Ahora con el tiempo en mi contra y una soledad abrumadora me da para
71	pensar que he tenido mi despertar de conciencia muy tarde. Pues, estoy a orillas de
72	un grado que no sé si alcanzaré, teniendo en cuenta que la profesión con la que me
73	graduare no es algo que me despierte el mayor interese, aclaro los contenidos de la
74	carrear son bastante interesantes, pero pensar en el perfil laboral que debo tener
75	para ejercer y tener que cumplir con características que debe tener un docente de
76	lenguas me resulta complicado, más aún cuando considero que mis conocimientos

77 de la carrera son limitados. Cuando vi ciertas clases, no conserve ese conocimiento
78 ni cuadernos ni en mi cabeza, sentía que no lo voy a usar después, y simplemente lo
79 deseche. Es por esto que siento que esta carrera no es para mí, no todos los
80 contenidos me gustaron y precisamente esos que no me gustaron fue los que deje de
81 lado. Siempre supe que la carrera no era para mi, desde que tartamudeaba leyendo
82 en clases. Además, la carrera me dejo un montón de inseguridad más de la que ya
83 traía, y esa inseguridad es la que me impide cumplir con las características de un
84 docente de lenguas, libros sin leer, conceptos vacíos, una actitud certera, capacidad
85 para defenderme verbalmente. Y es que pensé erróneamente, que con esta carrera
86 mi miedo a exponerme públicamente, junto con mi inseguridad se quitarían. Fui
87 bastante optimista. En relación con mis compañeros, pude ver que muchos de ellos
88 disfrutaban de la carrera y ejercer el rol para el cual se han preparado, ven como estos
89 años recompensan el tiempo invertido en la universidad. Sin embargo, no me
90 sucede igual. Es aquí donde retomo mi idea de permanecer dormido o distraído.
91 Con todo en contra para terminar la licenciatura, lo he conversado con amigos, y
92 llegamos a la conclusión de que, aunque no vaya a hacer nada con esa
93 representación del tiempo en forma de papel, lo importante es terminar para
94 poderle dar peso al tiempo invertido. Adicionalmente, es tiempo que no podré
95 recuperar, por esto terminar es la única opción. Sin embargo, no puedo dejar de
96 pensar que con el tiempo que invertí en la licenciatura, lo pude haber utilizado
97 estudiando algo que sí me apasionara, o que me gustara hacer, "*Il me semble que je*
98 *serais toujours bien là où je ne suis pas*" y siento que acabado esto lo podría hacer, o
99 intentar, pero en este punto me siento acabado para comenzar otro pregrado que sí
100 me motive. Por esto es que pienso que este despertar de conciencia solo me queda
101 una ansiedad tremenda porque no me siento ni anímica, ni física, ni mentalmente
102 estable para iniciar un pregrado que sí me den ganas de ejercerlo, en pocas palabras

103	me dejó el tren, -mmm muy europeo-, creo que suena mejor, me dejó el bus, aunque
104	siempre podría esperar otro, desearía pensar siempre así, similar a cuando espero
105	el bus devuelta para mi casa, siempre espero un bus en el que me pueda ir sentado,
106	tranquilo, con la comodidad de poderme ir leyendo, escuchando música o solamente
107	descansando. Pero claro en hora pico es difícil encontrar un bus vacío, lo que toma
108	más tiempo, y cuando hay afán toca tomar el primer bus que pase y entrar como sea.
109	Es así como entre la preocupación de tomar una decisión es que el tiempo se me
109	pasa, la fatiga física y mental aumentan y al final dejo que el tiempo me consuma sin
110	que yo haga nada.
111	Me parece que inicié por el final y no conté mi experiencia en estos años. Pues bien,
112	se podría creer que por el gran desconocimiento que tenía de la universidad y la
113	carrera pudiera encontrar aburridas ambas, sin embargo, fue divertido, conocer
114	nuevas cosas, venia solo por el idioma en un principio, pero me quedé por los otros
115	contenidos, la semiótica, la literatura, la lingüística por mencionar algunas, y no solo
116	eso, también hubo personas entre profesores y compañeros, también hubo hábitos y
117	gustos adquiridos como la lectura, la semiótica, en cierto punto las lenguas. Como
118	cuento esta parte, es posible pensar que porque me sentía cómodo y sumado a mi
119	letargo no tuve muchas preocupaciones. Al contrario, sí han habido muchos
120	momentos de preocupación, como, por qué me metí a esta carrera dónde no tengo
121	un capital cultural adecuado para responder a las exigencias que la academia
122	demanda, o bueno, no solo la academia. Al entrar, me di cuenta de que no tenía las
123	capacidades y hábitos que un estudiante de lenguas “debería tener” como un hábito
124	por la lectura, habilidad para la escritura, capacidad de análisis, o capacidades
125	comunicativas efectivas. Creo que me he sentido no muy profundo y más superficial,
126	lo más gracioso es que sé cuáles son los huecos que debo llenar para completar mi
127	formación, pero siempre tomo el camino de la procrastinación. Aunque hubo algo

128	que hice que me pareció espectacular, entrar a clases que ya había visto, y seguir el
129	plan de la clase otra vez, lo bueno era que lo hacía por mí, por conocer y mejorar
130	esas ideas que en algún momento vi, sin la necesidad de preocuparme por una nota.
131	Es así como, las experiencias, los hábitos adquiridos, las personas conocidas y el
132	conocimiento han sido la mejor parte. Sin embargo, creo que viví en una burbuja,
133	porque al momento de verme ejecutando esta profesión no me llena, no cumple mis
134	expectativas y ahora en prácticas no creo que llene las expectativas de mis
135	estudiantes. Además, no lleno las características que un profesional en esta área
136	representa, no me siento preparado para enseñar cosas que no sé, y no me siento
137	tan holgazán como para enseñar cualquier contenido. Creo en la educación, desde
138	una perspectiva utilitaria, donde los contenidos que se vean los puede aplicar al
139	diario vivir, o que ayude a entender ciertos fenómenos. Hubo un punto en la carrera
140	que vi como todos los contenidos que se ven en el colegio se puede ver como un
141	todo, explicados desde diferentes perspectivas, pero no tengo la habilidad para
142	mostrar esa idea de la educación. Es por esto por lo que por ahora no me siento
143	listo, quizá en el futuro.
144	Pues bien, esa ha sido mi experiencia a grandes rasgos, insisto que la carrera de
145	Licenciatura en Lenguas extranjeras tiene muchos contenidos que me gustaron que
146	me llamaron la atención, pero que como profesión por responsabilidad en términos
147	educativos no es para mí, no sería justo con los estudiantes no ser capaz de
148	brindarles un conocimiento de calidad.
149	
150	

ANNEXE 3.

1	The bare
2	minimum
3	Soffa
4	Rojas
5	
6	El proceso de escribir la tesis probablemente refleja gran parte de lo que ha sido mi
7	viaje por la carrera. Resumido, un tema que me apasiona, con procesos que generan
8	toda clase de sentimiento y que requieren de constantes fallas para lograr entender
9	cómo se hace.
10	Después de nueve semestres, puedo decir que la mejor forma de escribir y hacer las
11	cosas en la universidad es; como a cada profesor le guste.
12	Es difícil entender esto con 17 años, recién graduada del colegio y creyendo saber lo
13	que quiero hacer para el resto de mi vida. Sin embargo, es fácil hacerlo, seguir las
14	observaciones de cada docente para cada materia sin pensar mucho en lo que
15	significa o para qué sirve lo que estoy escribiendo. Siendo completamente honesta, la
16	importancia de la interdisciplinariedad y la propiedad de lo que escribo no llegó a mí
17	si no hasta después de 4 o 5 semestres de carrera.
18	Los primeros semestres fueron para mí un bombardeo de información flotando en la
19	burbuja de cada materia, que sólo tenía sentido dentro de cada salón en un horario
20	específico; información que se convirtió en nombres, conceptos e ideas que
21	escucharía constantemente durante el resto de la carrera. Esa burbuja se rompió
22	luego de que empezará a necesitar material de una materia para escribir trabajos
23	para otra, ahí fue cuando entendí la necesidad de relacionar los saberes.
24	

25	Ahora, es de suma importancia aclarar la diferencia entre un profesor <i>bueno</i> y
26	exigente a un profesor que solo exige porque esa es su idea de profesor. Los
27	profesores <i>buenos</i> hicieron que me esforzara, trasnochara y me preocupara, pero
28	lograba sentirme orgullosa de lo que entregaba. Los otros, me hacían dudar respecto
29	a su conocimiento ya sea de tema o de pedagogía en absoluto. Las dudas, en cierto
30	punto, se reflejaban en mí y mi desempeño.
31	Estas dudas eran de tipo ¿lo que estoy aprendiendo tendrá alguna importancia?
32	¿Cómo podré aplicar esto en mi vida? ¿Cómo es diferente este tema al que vi hace x
33	tiempo? ¿De dónde sacará este profe lo que dice? ¿En realidad sabe de lo que enseña?
34	¿Seré como él/ella en el futuro?
35	Podría parecer que estoy cargando a los profesores con todo mi proceso académico,
36	pero no es así, la razón por la que les doy un papel tan importante es porque cuando
37	escribía algo bajo lo que yo creía que estaba bien, la mayoría de las veces terminaba
38	con comentarios desalentadores, en ocasiones ofensivos, y con la instrucción de
39	rehacer los trabajos completamente.
40	Volviendo a los profesores <i>buenos</i> , tuvieron un impacto fuerte en mí ya que, gracias a
41	ellos, con el tiempo y muchos fallos en el camino, aprendí a conciliar los deseos de cada
42	profesor con mi estilo personal. Además, e incluso más importante, son estos
43	profesores los que me llevaron a reconocermme como individuo, a hacer valer mis
44	opiniones y a hablar cuando algo me pareciera injusto.
45	A pesar de todo, los profesores, buenos o no, no fueron las personas que más lejos me
46	hicieron llegar en la carrera. La verdad sea dicha, la motivación es necesaria para
47	hacer hasta las tareas más básicas y, en muchos momentos, flaquea. Por eso tengo
48	claro que si hubiese recorrido este camino sin los pares con los que me encontré,
49	habría dejado todo hace mucho tiempo.
50	

51	La idea de abandonar la carrera se volvió mucho más recurrente durante la
52	pandemia, partiendo del choque emocional que generó, pero más que eso, la falta de
53	formación y de recursos tanto de estudiantes como de profesores para enfrentar
54	ámbitos virtuales o digitales se hizo evidente. Las charlas que surgen respecto a esto
55	hoy, cuando se retoma poco a poco la presencialidad, solo se dirigen hacia un punto:
56	agotamiento.
57	Son pocas las personas, estudiantes, que conozco que no se sienten completamente
58	agotados académicamente en este punto de la carrera. El agotamiento es, la mayor
59	parte, mental. Creo que estuvimos abrumados durante mucho tiempo y ahora la idea
60	de hacer algo es suficiente para querer rendirse. Y eso me incluye; encontrar la
61	motivación para hacer las cosas bien y no solo lo suficiente ha sido todo un viaje en sí.
62	El sentimiento de que las notas o los trabajos no tienen una repercusión real es
63	constante. Los trabajos, las notas y lo que pasa en clase, muchas veces se siente como
64	algo virtual, poco real que no tendrá efectos una vez termine la clase, por lo que la
65	posibilidad de perder una materia solo se hace preocupante cuando significa estar un
66	semestre más en la universidad. x
67	¿Ha influido esto en lo que espero del futuro? Sin duda alguna, mi visión respecto a mi
68	futuro y a la práctica docente son opiniones separadas que, forzosamente, terminan
69	juntándose. Si bien estar en un salón de clase como profe se siente maravilloso, la
70	magia de la idealización se ha ido reduciendo semestre a semestre. No me arrepiento
71	de la carrera que escogí, ya que formó gran parte de quien soy hoy como persona,
72	pero creo que 17 años son poco para decidir el resto de mi vida.

ANNEXE 4.

	¿Y qué nos espera en la universidad?
1	Nadie dijo que comenzar la universidad sería algo sencillo. En realidad, alcanzar la
2	educación superior en un país como Colombia es toda una hazaña. Una vez terminas el
3	colegio, tienes que pensar en qué estudiar después. Sin embargo, esa pregunta surge
4	demasiado pronto. A los 16 o 17 años ninguna persona sabe con exactitud qué quiere
5	hacer con su vida. En lo personal, nunca pensé en qué quería hacer una vez acabara el
6	colegio. Al final terminé yendo al SENA por un tecnólogo en administración, que
7	claramente no me gustó porque no lo ejercí. Luego de eso, sí o sí quise ir a la universidad.
8	
9	En el momento de elegir que estudiar lo hice por un gusto muy sencillo: ver series. En
10	teoría las lenguas son muy útiles en todo momento y en todo lugar, pero yo escogí mi
11	licenciatura en lenguas sólo porque me gustaba ver series en el idioma original y quería
12	llegar a entenderlas sin necesidad de subtítulos.
13	
14	Así, empecé a buscar en donde estudiar. Claramente tenía que ser una universidad
15	pública, porque de ser una privada, hubiera gastado demasiado dinero y
16	probablemente hubiese escogido en terminar administración. Lo curioso es que tuve
17	suerte y terminé en una universidad pública y de calidad. Sin embargo, los retos no
18	tardaron en llegar. La universidad era el comienzo de algo más grande. Cuando
19	ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional, pensé que había logrado lo imposible.
20	Después de todo, fui admitido después de estar en lista de espera. ¿qué
21	probabilidades hay de que eso ocurra? Según yo, muy pocas. Por ese motivo, empecé
22	con emoción y curiosidad mi carrera: licenciatura en español y lenguas extranjeras
23	con énfasis en inglés y francés. He de admitir que siempre consideré ese título
24	demasiado largo. En primer semestre, comenzó mi adaptación. Era encontrarse en un

25 colegio, pero sin las reglas, estándares y pensamientos cerrados. Lo digo porque en
26 teoría vas a encontrarte con la posibilidad de entrar o no entrar a clase, vestir como
27 quieras y pensar como desees, bueno siempre que respetes a los demás. Además, los
28 colegios son iguales porque tienen profesores que enseñan algunas asignaturas,
29 estudiantes que tienen que aprender varias materias y la tradicional presión de “no
30 perder”. Solo que, en este caso, perder podría implicar pagar y repetir un semestre.
31 Sin embargo, en teoría era sencillo y no debería ocurrir tal cosa, después de todo sólo
32 debía cumplir con las clases, las tareas y los diversos trabajos que allí se dejaran. No
33 obstante, entrar a la clase de Teoría y Práctica de la Comunicación, cambió toda esa
34 perspectiva. El profesor de esta materia me retó desde un inicio. Él comenzó sus
35 clases de una forma inusual: él no era el profesor que se paraba a dar clase y
36 nosotros, los estudiantes, respondíamos o copiábamos. En realidad, a partir de
37 cuestionamientos misteriosos y realmente confusos, yo tenía que ser capaz de dar
38 cuenta de la lectura “juiciosa” de los textos asignados. Cada uno de mis compañeros
39 estaba en la misma situación: en cualquiera clase llamaba a alguno de nosotros al
40 tablero y ahí ya no éramos estudiantes, sino profesores. Con el tiempo, me gané la
41 confianza de este profesor, me convertí en “Talismán”. Un apodo que me asignó el
42 maestro sólo con el fin de identificar quién era yo en su clase y el cual fue producto
43 de llevar un collar el día que fui “el profesor”. Al final, logré sobrevivir a esa clase
44 tortuosa. Esto lo logré gracias a mis conocimientos en la teoría de las inteligencias
45 múltiples que aprendí en el SENA. A partir de esa explicación, que en realidad sentí
46 como improvisación, el profesor me tomó aprecio. No obstante, las notas fueron
47 bajas, pero pasar es lo que importaba porque repetir una materia no era tan
48 agradable. En segundo semestre, a nivel académico todo fue muy sencillo. Bueno...
49 quizá no tanto, pero ahora lo recuerdo así. Sólo tuve que enfrentarme al francés. Una
50

51 profesora exigía demasiado y lograba presionarme al punto de hacerme mejorar. Hoy
52 en día le agradezco. El resto fue práctico y fácil. Sólo era cumplir con los trabajos y
53 presentar uno que otro proyecto y eso nunca me ha parecido difícil, solo tedioso. No
54 obstante, en este semestre conocí a un muchacho. Él estaba en mi clase de LYCA 2,
55 en la cual aprendíamos sobre las estructuras del inglés y la cultura anglófona. Al inicio
56 todo era interesante, después de todo él me buscaba y trataba de hacerme charlas
57 largas. Además, vivía cerca a mi casa, entonces compartimos en más de una ocasión
58 el Transmilenio de ida o regreso. Sumado a eso, ya era un primíparo que había sido
59 “buitreado”, es decir, una persona tomó una foto mía y la publicó en una página de la
60 universidad encargada de divulgar esta imagen y conseguir las redes sociales de la
61 persona que allí se encontraba. Todo era muy interesante, tenía a un man cinco años
62 mayor interesado en mí y tenía un(a) admirador(a) secreta. Sin embargo, al final, no
63 todo fue tan bueno como parecía. Con la buitreada vinieron comentarios chistosos
64 relacionados con mi edad. Me reí con varios de ellos. Para muchos no parecía superar
65 los 17 años e incluso me consideraron estudiante del IPN. Supongo que es una de las
66 tantas desventajas de verte joven para tu edad. Todavía puedo reírme de ello y mi
67 mejor amigo, de quien hablaré más adelante, no deja de recordarme que antes de
68 conocerme era “el niño”. Sigue siendo divertido pese a los años que han pasado. Por
69 otro lado, el muchacho que tenía interés en mí tenía novio, le caía a más hombres en
70 la universidad y yo terminé siendo uno más de esos. Agradezco a mi yo del pasado el
71 no haber ido más allá de un beso con él. Así, terminé mi segundo semestre: con la
72 sensación de haber sido utilizado por una persona que fingía tener un interés
73 “sincero”. En tercer semestre, comencé igual que siempre en lo académico. No
74 obstante, tenía inseguridades respecto a las relaciones interpersonales que pudiesen
75 tener un tinte romántico. No era fácil dejar acercar a alguien nuevo sin pensar que
76

77	podría ser otro imbécil. En retrospectiva, no debió afectarme tanto, pero cuando
78	alguien juega contigo o te hace sentir como uno más del montón, es sencillo
79	subestimar tu valor. Sumado a ello, mi tío me ofreció un puesto de trabajo con una
80	paga bastante alta, pero implicaba dejar la universidad. Duré varias semanas
81	dubitativo sobre el qué hacer. Al final, opté por no dejar la carrera, porque siempre
82	supe que era algo que en verdad me gustaba y me interesaba. Asimismo, finalizando
83	el semestre conocí a un muchacho bien hermoso dentro de la universidad. Tuvimos
84	dos salidas juntos y, aunque él nunca lo supo, me ayudó mucho a recobrar la
85	confianza en mi mismo para salir con personas, porque me demostró un interés
86	sincero. Es decir, en ese momento pensaba que él era lo suficientemente atractivo
86	para conocer a otras personas más apuestas o quizá más interesante. No obstante, no
87	fue así y su amabilidad era muy calidad. Eso en serio ayuda a recobrar algo de
88	confianza en los demás. Al final, con él no se concretó nada, porque otro chico logró
89	ganar su corazón. Sin embargo, luego de unos años volvimos a hablar y es el
90	momento donde aún somos buenos amigos... no creo que lleguemos a ser algo más
91	que eso, pero el destino es incierto y nadie sabe lo que puede pasar. Desde el cuarto
92	semestre hasta el sexto, no pasó nada relevante. Sólo era la misma rutina de siempre.
93	Lo más emocionante era que comenzamos a tener reuniones semanales con mis
94	amigos en las grandas de las canchas del edificio C o en el segundo piso del edificio P.
95	Las tardes de juegos de Uno, Jenga Hot, tomar y hablar de las mil y una cosas que
96	vivíamos o veíamos era los más interesante, Para nosotros, estar informados era algo
97	necesario en esas reuniones de los viernes. Creo que esa es la mejor parte de la
98	universidad: el convivir con las personas porque son ellas las que te acompañan en
99	nuevas experiencias. Además, si bien la academia es importante, la gente con quien
100	
101	

102	compartes hace todo más llevadero: un día gris puede tornarse en un día lleno de
103	risas y alegrías si cuentas con las personas correctas a tu lado.
104	Desde el séptimo al noveno semestre, me mantuve en casa por causa de una
105	pandemia. La cosa menos probable en la que jamás pensé pasó, pero bueno, uno se
106	adapta: el ser humano siempre encuentra la forma de sobrevivir en un ambiente y, si
107	bien puede que no sea agradable, descubre maneras en cambiarlo o convertirlo en algo
108	cómodo para él o ella. Me agrada contar con esa capacidad porque te da un toque de
109	flexibilidad ante la adversidad. A nivel académico, todo era igual, sólo que ahora tenía
110	que diseñar un proyecto de investigación pedagógico que girara en torno al español
111	por ser la línea investigativa que escogí. En retrospectiva, es un trabajo que hice con
112	dedicación y esmero. No por nada tuve buenas calificaciones. Sin embargo, siempre he
113	pensado que también es un trabajo que es demasiado demandante y que terminará en
114	un estante esperando a ser leído por alguien una vez más. Por otro lado, a nivel
115	personal, conocí a mi mejor amigo, con él he tenido una relación demasiado increíble
116	que, aunque suene poético, tardaría demasiado en describir. Él ha sido algo por lo que
117	siempre agradeceré a Dios, pese a las situaciones difíciles que vivimos y llegaremos a
118	vivir. Supongo que románticamente diré que lo quiero para toda mi vida... espero
119	lograrlo. En decimo semestre, estoy a la espera de la sustentación de mi trabajo de
120	grado. La verdad es algo que da miedo, pero que en verdad quiero terminar de una vez.
121	Llegar a décimo semestre es querer terminar con lo académico en cierta medida.
122	Además, es un proyecto que lleva año y medio. Eso es algo agotador. Sumado a ello,
123	estoy en una práctica que inicialmente disfrutaba, pero ahora sólo quiero que termine.
124	Trabajar con la docente titular ha sido tedioso por sus comentarios a espaldas de sus
125	practicantes. Quizá es una muestra de lo que implica la realidad docente. Así termino
126	mi historia, no sin decirte dos cosas: primero, nadie sabe que nos depara en la
127	

128	universidad, las experiencias son únicas para cada persona así que te invito a vivirla...
129	bueno si es que corres con la suerte de entrar en una, pero tranquilo/a que espero que
130	eso cambie pronto y todos puedan ingresar a una. La segunda es una pequeña
131	reflexión: la universidad ha sido toda una experiencia. La educación ha sido de calidad
132	y si bien se ha sufrido en algunos momentos, ha valido la pena. Recuerdo que siempre
133	me quejé de las materias en las que más aprendí y sufrí con las materias que menos
134	entendí. Había profesores increíbles que te llenaban de trabajos, pero que hacías con
135	gusto porque en serio estabas aprendiendo. Por otro lado, había profesores que te
136	daban trabajo y sólo querías mandarlos al carajo. Quizá una lección sea aprender por
137	gusto es 100 veces mejor que aprender por obligación. Ahora bien, no sabré si la
138	carrera que escogí me sirva para vivir, pero al menos sé que me llevo una gran suma
139	de experiencias gracias a que la estudié. Por ello, considero que el sentido es centrarte
140	en el recorrido y no tanto en la meta, porque, cuando sólo te fijas en una cosa, te
141	puedes perder de lo maravilloso que ocurre a tu alrededor
142	
143	
144	
145	
146	
147	
148	
149	
150	
151	
152	
153	

ANNEXE 5.

1	Historia de vida profesional
2	Para empezar, mi historia de vida profesional ha pasado por distintas etapas, de
3	acuerdo con los momentos tanto negativos como positivos, que he tenido que vivir
4	a lo largo de mi carrera universitaria, y que me han llevado hasta la perspectiva
5	actual que tengo sobre mi profesión.
6	En principio, debo comentar, que me pasó lo que a muchos adolescentes les sucede
7	cuando culminan su bachillerato, y es el no saber qué dirección tomar
8	profesionalmente, sobre todo cuando económicamente no tienes las posibilidades
9	de elegir libremente una carrera universitaria. Esto llevó, a que tomará un año
10	sabático lleno de incertidumbre, en el que inicié distintos cursos de inglés, español,
11	pre-cálculo, y en especial un curso muy importante de vida universitaria, que
12	ofrecía gratuitamente la secretaría de educación, en alianza con la Universidad de
13	los Andes. Hago especial énfasis en este curso, porque fue gracias a él y a la
14	profesora que lo orientaba, que descubrí la Universidad Pedagógica Nacional y la
15	posibilidad de estudiar una carrera como docente.
16	Para ser honesta, mi primera opción profesional, nunca fue la de ser profesora, no
17	precisamente porque no tuviera la vocación o el interés, sino porque socialmente
18	la carrera está muy estigmatizada. Para nadie es un secreto que, algunas personas
19	creen que la labor docente es “fácil” y que por ende no merece ser remunerada de
20	la misma forma que otras carreras, cosa que claramente no es verdad. Por eso, lo
21	que menos espera uno como estudiante, es perder 5 años de su vida para ejercer
22	una carrera en la que será demasiado difícil progresar. Fue este pensamiento, quien
23	en principio me llenó de dudas, pero sinceramente las ganas de aprender algo
24	nuevo y la esperanza de que a futuro las cosas fueran diferentes, me llevo a tomar
25	la decisión de optar por una licenciatura. Aquí tuve una encrucijada entre estudiar

26	Ciencias sociales o Lenguas Extranjeras, al final y por influencia de mis familiares
27	quienes decían que las lenguas te abrían más puertas, incluso si al final tomabas la
28	decisión de no ser profesor, me llevo a estudiar la Lic. En español y lenguas
29	extranjeras.
30	El inicio de la carrera fue bastante difícil porque tuve que asumir muchos cambios
31	en diversos aspectos, y en un corto periodo de tiempo. Cabe aclarar que, aunque
32	había tomado algunos cursos de inglés, realmente el nivel con el que empecé la
33	carrera era demasiado básico, y ni hablar del francés; estaba tan acostumbrada a
34	ser la niña perfecta que solo obtenía notas buenas en el colegio, que cuando me di
35	cuenta de que no me iba también en la universidad, me frustré a tal punto que más
36	de una vez quise retirarme de la carrera. A lo anterior hay que sumarle que siempre
37	me sentí vulnerable en la universidad, ya que el ambiente de competencia que se
38	respiraba entre los compañeros y los docentes era tan fuerte, que el temor de
39	equivocarme no me permitía avanzar (Me costó muchos semestres entender, que
40	no podía comparar mi proceso educativo con el de los demás). Por otro lado, por
41	un tiempo también desistí de la idea de ser docente, porque sentía que si no era
42	excelente en todo; yo no tendría nada que ofrecerle a mis futuros estudiantes, fue
43	aquí cuando comencé a entender que ser maestro no era un juego y que implicaba
44	una responsabilidad enorme la cual me lleno de miedos.
45	Ahora bien, a la mitad de la carrera comencé a sentir un poco más de confianza en
46	mí misma, había avanzado en muchos aspectos, y ya no me era tan difícil afrontar
47	los semestres como en principio. Sin embargo, todavía me encontraba entre la
48	dicotomía de convertirme o no en maestra. Hasta este punto, si bien había tenido
49	la oportunidad de ir algunos colegios y hacer unas pequeñas intervenciones, aún
50	no podía valerme de esas pequeñas prácticas para tomar una decisión definitiva.
51	Sinceramente, ni si quiera sabía si al final me iba a terminar graduando, yo

52	simplemente estudiaba porque estudiar era algo que me gustaba hacer, pero
53	durante ese tiempo nunca fui capaz de visualizarme a mí misma a futuro
54	graduándome y mucho menos siendo profesora.
55	Por otro lado, a finales de año de 2018, sucedió un evento desgarrador que marco
56	mi vida a tal punto, que por un momento sentí que no iba hacer capaz de seguir
57	estudiando, no tenía cabeza para afrontar lo que había pasado y mucho menos para
58	continuar en la universidad, para mi mala suerte ese año hubo un paro que obligó
59	a que el semestre de 2018-02 se llevará a cabo a inicios del año 2019. No había, ni
60	si quiera pasado un mes de lo que había sucedido, y me vi obligada a volver a la
61	universidad, fue muy duro para mi vivir todo ese proceso, pero intentaba tapanlo
62	con los trabajos que la academia me demandaba, y de esa manera intentaba no
63	pensar. Esto me llevo a buscar ayuda psicológica, en donde gracias a la universidad
64	encontré a una persona, que de a poco me ayudo afrontar mi duelo y evito que
65	abandonará la carrera.
66	No obstante, un tiempo después y con ayuda de mi familia, decidí emprender un
67	viaje fuera del país para así terminar de cicatrizar lo que había sucedido; esto me
68	llevo abandonar un semestre. La verdad es que no sabía si regresaría a terminar la
69	carrera, ni si quiera sabía que rumbo darle a mi vida. Ese periodo, en que no estuve
70	en la universidad, solo me di tiempo para sanar, y para estar conmigo misma. Sin
71	embargo; en esa soledad, me di cuenta por primera vez que de verdad quería
72	terminar lo que había empezado, sin importar el rumbo que al final terminará
73	tomando mi vida.
74	Cuando volví a la universidad lo hice con mucho entusiasmo, pese a todos los
75	obstáculos formales que parecían no querer dejarme avanzar en el proceso de
76	terminar la carrera. Regrese en plena pandemia, así que no tener que enfrentarme
77	con el ambiente pesado de la universidad, me lleno de ánimo. Lo cierto es que,

78	mientras que para algunos la pandemia significo un proceso difícil
79	académicamente, para mi significo un alivio.
80	Aun así, llegó un punto en que volví a sentirme estancada, el sentir que había
81	perdido tanto tiempo intentando terminar la carrera, y el ver como todos mis
82	compañeros se graduaban, me llevó a pensar que quizás tenía que empezar a
83	buscar un trabajo, y ayudar a mi familia, porque sin importar si me graduaba o no,
84	tampoco iba a llegar muy lejos. Así, volvieron pensamientos antiguos, acerca de que
85	quizás ser profesora, no me iba a llevar a ningún lugar, y nuevamente vacile entre
86	el sí y el no. Sobre todo, porque comenzó a hacerse frecuente ver a los estudiantes
86	de lenguas trabajar en un “Call center”, y decir que ganaban mejor allí que como
87	docentes. Esto hizo que, por un tiempo comenzará a pensar, que el único futuro que
88	tendría sería trabajando en un lugar así. De hecho, tuve que vivir la experiencia de
89	trabajar en uno, para darme cuenta de que no quería eso para mi vida, y que
90	prefería mil veces ser docente y ganar miserias, pero hacer algo que de verdad le
91	aportará a la sociedad y a mí como persona. Después de ese encuentro, con lo que
92	podríamos llamar los sótanos del infierno, se abrieron nuevas puertas que me
93	llevaron a trabajar con la universidad en un espacio en el que no solo volví a creer
94	en mí y en mis capacidades, sino en el que también descubrí que quizá después de
95	todo, si podía convertirme en docente. No obstante, la verdadera prueba de fuego
96	para mí era enfrentarme a las prácticas. Ya que, pensé que, así como había desistido
97	de trabajar en un call center después de haberlo experimentado. Tenía que hacer
98	lo mismo con la docencia y definir de una vez si quería o no ser maestra.
99	Para mi sorpresa, me gustó, me sentí cómoda desde el primer momento que llegué
100	al aula y tuve que enfrentarme con los niños, cada uno un mundo diferente, lleno
101	de sueños, de ilusiones, de miedos, de problemas, etc. No miento cuando digo que,
102	realmente me agrado la sensación de compartir lo que se vive en el aula, sé que es

103	una tarea sumamente compleja y demandante, que tiene sus pros y sus contras,
104	pero es un espacio en el que todos los días se vive y se aprende algo nuevo, en el
105	que no tienes que asumir un rol estático, sino que contrario a ello estas en
106	constante cambio y movimiento.
107	En la actualidad, estoy a un semestre de hacer lo que jamás me imagine que podría
108	hacer y es graduarme. Tengo muchas expectativas frente a mi carrera, siento que
109	finalmente me puedo visualizar como maestra, sea esta al final o no mi profesión,
110	ya el destino lo dirá. Pero al menos, ya me proyecto a mí misma en un aula,
111	participando a futuro en el concurso docente, viviendo de esto, y dedicándole todo
112	mi esfuerzo.
113	Quisiera cerrar esta historia de vida profesional, diciendo que sí, que al final me
114	convertí en docente, pero lo cierto es que es un camino que apenas empieza, en el
115	que todo puede pasar, porque, así como me veo como docente, también tengo otros
116	sueños por cumplir, como tener mi propio emprendimiento social, estudiar en otro
117	país, viajar, etc. No se honestamente que rumbo tome mi vida, pero siento que sin
118	importar cuál sea, no me voy a arrepentir de haber luchado por acabar esta carrera,
119	porque en el proceso aprendí demasiadas cosas, que sé con seguridad me van a
120	llevar por un buen camino.
121	
123	

ANNEXE 6. (Première séance)

1	Participante 1: A partir de... de... de las fotos. No pude responder la pregunta ¿sí? O
2	sea, todavía quedó como el interrogante bueno, por qué... por qué, no tanto por qué
3	entré, sino porque me quedé ¿sí? eh... Porque pues, a mí nunca me ha gustado mucho,
4	no me sentido muy cómoda al exponer y entrar a esta carrera implica que este
5	exponiendo todo el tiempo. Entonces... esa fue una de las preguntas que más me hice
6	¿por qué? ¿Por qué me mantuve acá en la universidad? Digamos, a partir de este tipo
7	de preguntas, empecé como a rastrear. Las cosas que quería escribir, eh... La forma
8	digamos de la escritura, al comienzo me costó un poco porque creo eh... que lo hice, o
9	intenté hacerlo de atrás para adelante, eh... Digamos el primer párrafo empieza, para
10	concluir ¿Sí?, siendo el primero. Digamos que eso, digamos que tiene una razón eh...
11	para mí.
12	Participante 2: Un objetivo poético.
13	Participante 1: No, no, no. No tanto eso, no es tanto eso. Sino porque creo que el
14	pasado... el pasado se entiende viéndolo desde el presente, sino no intentando
15	entender por qué entré en el pasado, sino intentando entender por qué entré y por
16	qué me mantuve desde ahorita. Entonces, digamos que...que por eso y... lo intenté
17	hacer como si fueran varias voces, en donde hay una parte, digamos donde mi yo
18	racional habla, donde mi yo emocional y afectivo habla, y donde mi yo corporal habla.
19	¿Sí? que creo que son elementos que han sido importantes, eh ... o que son
20	importantes, digamos en esta construcción de identidad acá dentro de la universidad.
21	Y ya, digamos que, pues fue interesante el hecho de ponerme a reflexionar y ver,
22	bueno ¿qué cuento? ¿no? Yo se lo mandé a Sebastián y él me dijo como bueno acá,
23	como que podría hacer algunas cosas, y lo leí, digamos unas sugerencias, eh... lo leí,
24	evidentemente sí sentía que yo hablaba, pero no contaba nada. Entonces, digamos
25	

26	que... intenté ampliarlo un poco y ese ejercicio fue un poco más difícil, en el sentido de
27	que no sabía cómo ampliarlo. Pero bueno, ahí algo salió.
28	Sebastián: y ahorita vamos a... a mirar unas cositas de las que... de hecho estás
29	hablando, las vamos a ampliar un poquito acá. ¿Listo? Bueno, gracias. Participante 2.
30	Participante 2: Yo no he escrito nada.
31	Sebastián: Bueno, me parece... continúa.
32	Participante 2: No, no sé, es que ... es que ha sido... no sé, o sea siempre lo pienso y
33	son como un montón de quejas, como jajaja como... ¡ay! ¡por qué escogí esta vaina! ¡yo
34	sabía que esto era para mí! y ahorita, y ahorita... en trabajo de grado es como sí... yo
35	me... o sea, me estoy reafirmando que esto no es lo mío y que ya perdí ocho años... el
36	otro... a mitad de año donde supuestamente me tendría que graduar.
37	Supuestamente... me iba a graduar este añ... a fin de año, pero eso no va a ser así.
38	Sebastián: Pero mira que eso es muy común y eso que tú estás diciendo, yo creo que
39	va a estar en... por lo menos en las que me han enviado, está, o sea, eh, digamos que...
40	si tenemos que hablar de un... de un de un común dentro de sus historias, siempre o...
41	lo que he visto está esa incógnita tuya de... ¿por qué llego acá?, porque quiero... de
42	hecho... de hecho la mayoría, ni siquiera querían ser profes. O sea, no he leído una
43	historia, donde diga yo sabía, y la apunté a la pedagógica o a otra... porque no es ... mí
44	no.
45	Participante 2: Es que yo tenía dos elecciones.
46	Participante 1: ¿Qué pasó en la primera?
47	Participante 6: ¿Por qué no las escribes?
48	Participante 2: No por eso, es que no quería hacer una biografía, entonces dije
49	como... ¡ay jumadre! ¿cómo lo hago para que sea una historia de vida? ¿no?
50	Sebastián: ya vamos, ya vamos... yo creo que vamos a tocar ahorita con un ejemplo.
51	Vamos a tocar ese tema ¿listo? Para que lo...

52	Participante 2: Sí, porque, o sea, no son un montón de anécdotas o es una línea
53	temporal donde hago... donde hago qué flash backs y entonces sigo contando mi
54	historia y después me retomo a ciertos momentos.
55	Sebastián: Digamos que hay algo interesante en lo que dice la participante 1 y es que
56	ella... ella, uso una estrategia, si se quiere ... y fue la de empezar a mirar fotos. ¿Sí? o
57	sea, digamos, no es fácil es... incluso hay veces uno recordar lo de la semana pasada,
58	hay veces queda complicado ¿sí? entonces digamos que...
59	Participante 2: Eso se llama ansiedad... es súper simple cuando uno tiene ansiedad,
60	está incómodo. Yo entré hace tanto tiempo y...
61	Sebastián: Puede ser también... claro ¿sí? ansiedad. Bueno, qué sé yo, nerviosismo,
62	pero digamos que esa estrategia es pues es... puede ser muy útil para algunos el
63	hecho de digamos... recurrir a esas fotografías, a esas imágenes de cuando estaban en
64	pregrado, primer semestre que se yo segundo... que les ayudó a evocar, digamos,
65	como esas experiencias, ay, yo era sí... ay yo... Bueno, ahí van a empezar a surgir
66	algunos cuestionamientos que les van a ayudar a ustedes a... digámoslo así que fluya
67	la narración ¿sí? como puede ser otra estrategia, puede ser, digamos, también a
68	hablar con alguien, digamos, con alguien que estuvo en ese momento con ustedes, sea
69	un amigo, un familiar ¿sí? eh, eh, esos flash back que tú dices también van a... van a
70	ser digamos también muy útiles, hablando con otra persona, digamos la perspectiva
71	que otra que otra persona te pueda dar, para que tú regreses a ese momento, haces
72	como una introspección también valido ¿sí? mirar notas, apuntes, trabajos, qué sé
73	yo... digamos que... esas herramientas que te ayuden a... a hacer... a... activar esos...
74	esas memorias, por decirlo así, pues son válidas entonces, para que también lo
75	tengamos en cuenta.
76	Participante 2: ¿Qué tal termine en el pasado?
77	Sebastián: O puedes terminar en el pasado... queda Wilmer del 2000...

78	Participante 2: Lo decía por el efecto mariposa.
79	Sebastián: pero bueno, pero igual ahorita vamos a ampliar un poquito de lo que tú
80	dices de lo muy biográfico que puede tornarse la narración... ¿Quién más?
81	Participante 2: Y las quejas, sobre todo las quejas.
82	Participante 3: Pues, eh... lo que yo siento es que lo escribí, es como la primera
83	versión. O sea, no me gustó, no me gustó del todo. Pero, digamos que a mí si me pasa
84	que... o por lo menos me pasó, ahorita que volvimos de la pandemia, pues como yo
85	solo vengo hoy el resto, pues la tesis y eso sigue virtual. Yo sentí cuando volví a entrar
86	como si fuera de primer semestre, o sea, como si yo hubiese sido otra vez la
87	participante 3 que no conocía a nadie y que no sabía dónde quedaba nada... porque es
88	que, fue como otra vez de la nada. Yo hacía muchísimo...
89	Sebastián: Bueno, digamos en tu caso, o de pronto es el de varios también la
90	pandemia, digamos ese, ese, ese párate que hubo ¿no? que irrumpió la presencialidad,
91	que irrumpió todo ese ejercicio. Digamos que... o esa dinámica que ya veníamos
92	prácticamente habituados también, eso también, digamos, puede... influye y es bueno
93	que tú también lo... lo... lo... lo... interpeles ¿sí?
94	Participante 3: Sí, aunque la historia de vida o bueno el texto que escribí nació
95	principalmente de que ... yo en la conversación que he tenido con varias personas que
96	ya en este punto de la carrera, no sé si fue por la pandemia, o por el tiempo, que ya no
97	hay motivación de hacer nada, como si lo que se entrega, yo no hago ni el más mínimo
98	esfuerzo porque sea algo medianamente bueno. Sino porque es lo que hay que
99	entregar y punto, o sea, y no es como que una materia independiente, si me guste o no
100	me guste o lo que sea, antes si me gustaba pues yo le hacía y trataba de entender y de
101	que quedara bien. Pero ahora es como... si se entrega, se entrega... y si no se entrega y
102	no me afecta mucho, pues no... y ya... porque en serio, ya es como una sensación de
103	cansancio muy constante y es como ah... los profesores ahí...

104	Sebastián: Y tú lo... tu expresaste de alguna forma.
105	Participante 3: Sí
106	Sebastián: Eso está bien. O sea, digamos ¿sí? porque eso hace parte... y digamos, es
107	algo que tú lo posicionas como importante en tu... en tu experiencia.
108	Participante 3: Sí, sí sí... yo lo presenté ahí y también presenté que ... pues,
109	preguntándome sobre el... el por qué entré yo tenía diecisiete años y... y... no sabía...
110	es cómo no me dejen escoger una carrera a los diecisiete años, por favor. Si yo
111	volviera atrás me diría, espérate un ratico, y eso también afecta como, o sea, esas dos
112	cosas principalmente son lo que afectan pues como lo que yo veo en un futuro
113	después de graduarme, digamos como yo me veo como... sí, claro, la universidad ha
114	afectado mucho como soy yo como persona, pero esas dos cosas, principalmente en
115	ese momento me hacen tener como cierta perspectiva respecto a lo va a pasar
116	conmigo después de graduarme como por lo general... etc.
117	Sebastián: O sea, siempre está latente como ese... esa... esa... ese... sentimiento, esa
118	sensación de... incertidumbre ¿sí?
119	Participante 3: Sí, pues es por un lado de incertidumbre, pero por el otro lado, es
120	como, o sea, bueno, le estaba contando ayer que vi a participante 4 que... pues con la
121	tesis yo prefiero que me dejen este semestre y volver a repetir trabajo grado uno para
122	hacerlo como con más tiempo y como con más calma. Eh... (inteligible) otra cosa que
123	Sebastián: El participante 2 es el experto
124	Participante 3: Otra cosa es que... yo espero como terminar la tesis y poder
125	descansar, o sea... más, porque uno dice como... ay sí, ay... la semana santa o el paro,
126	no sé qué, pero uno siempre está como... pensando en lo que tiene que inscribir, o en
127	lo que tiene que hacer, o en lo que tiene que entregar o cómo me a afectar el paro
128	para esta materia o yo no puedo perder esa materia por el pensum. Entonces, como
129	

130	que... esa vaina mental, yo siento ya... termino la tesis y la entrego y ya descanso por
131	lo menos dos meses así.
132	Sebastián. Listo, listo, listo
133	Participante 3: Sí, es como... como ese sentimiento. O sea, eso es lo que está primero,
134	o sea claro, la incertidumbre de lo que voy a hacer o lo que no voy a hacer, pero eso es
135	lo principal.
136	Sebastián: Bien, listo, ya... también voy, voy a tocar un poquito de ese lado.
137	Participante 4: Pues... yo hice como un recuento desde semestre uno, hasta semestre
138	diez... y... tipo aquí viví esto, pasó esto, y sentí esto, y así sucesivamente, no me
139	redunde mucho, como diciendo, ay en las materias pasó esto, o algo así, no, sino más
140	bien como cosas muy puntuales y personales, en el sentido de que, siento que lo
141	académico es como general, como decir, hay sufrí mucho en esta materia porque es
142	como a... pues todos sufrimos en alguna materia y... ya fue más que nada eso... no fue
143	complicado escribirlo, pero siento que fue más el hecho de darle orden y pensar
144	bueno, ¿qué coloco? y ¿qué no quiero colocar? porque pues obviamente escribiendo
145	uno se pone como ay... no, esto es demasiado personal entonces es como.. no... fuera,
146	o... voy a poner esto, pero desde una ambigüedad para que quede más... misterioso
147	quizás... o para que no sea tan evidente.
148	Y ya... digamos que no fue tan complicado en ese sentido y lo tomé, así como...
149	experiencia, cómo voy a contar la experiencia y qué tanto quería contar de la
150	experiencia, y así por semestre.
151	Sebastián: Ahorita vamos a mirar algo de ahí que me pareció, me parece interesante
152	que miremos. Listo... bueno, bien, por ahí puede ser... dudas, comentarios...
153	Participante 5: Para mí ha sido Difícil... uno, porque no sé si se trata de lo que yo
154	quiero escribir o lo que... quie... Sebastián necesita que yo escriba.
155	Sebastián: Eso ya... lo bueno... eso ya lo... sí.

156	Participante 3: Dos pues uy ... obvio acordarme es difícil, o sea, no tengo fotos a las
157	cuales recurrir en esa época no existían los Smart Phones o sea, era como ... pues no
158	tengo recuerdos de ese tipo digamos, cuando ingresé acá a la universidad. Entonces
159	cómo...
160	Sebastián: Recuerdos así tangibles.
161	Participante 3: Sí, por ejemplo, sumercé hablaba de hablar con alguien digamos que,
162	yo solo conservo una persona de mi época de aquí en la universidad, pero digamos
163	tampoco fue que nos unimos en primer semestre fue como que... ese inicio de carrera
164	es como difícil de...de recordar. Entonces es un poquito complicado precisamente
165	encontrar el inicio...y ahí ver como sigue. Ah, okey.
166	Sebastián: listo Bien.
167	Participante 6: Yo creo que cuando escribí, lo dividí como en tres partes que fue
168	como el inicio. No, no digo que el primer semestre, sino el inicio del semestre, lo... lo
169	duro que fue esa etapa porque yo decía que... o sea, pues lo siento, pero yo nunca me
170	he sentido como... segura en un espacio así. O sea, en la universidad, nunca me sentí
171	segura, ni me sentí tranquila, sino siempre me sentí... Ay... no sé cómo estresada... el
172	ambiente no me gustaba, porque sentía que era un ambiente com... competitivo ¿sí?
173	todo el tiempo. O sea, como que... las personas con las que yo entré eran todo el
174	tiempo como a atacarte. O sea, si tú no sabías algo, te miraban mal o... y los profesores
175	eran igual.
176	Entonces todo el tiempo te sentías atacado como que ¿sí? y te hacían sentir que no
177	servías para esto, y yo escribí ahí que me costó muchísimo darme cuenta de que...
178	pues no podía comparar mi proceso con el de los demás. Me costó casi la mitad de la
178	carrera darme cuenta de eso y ver todo lo que había progresado en ese tiempo, eh...
180	yo escribía también que... a diferencia de algunos, para mí la pandemia fue magnífica,
181	porque me salvó de tener que estar en ese ambiente que nunca me gustó, y aun así lo

182	veo todavía, hoy en día. No sé si yo hubiera tomado esta carrera en otra universidad,
183	si hubiera sido distinto, hubiera sido lo mismo. No sé, pero honestamente nunca me
184	ha gustado el ambiente que tiene la universidad.
185	Sebastián: Bien.
186	Participante 6: Entonces eso no, nada como que escribí eso... bueno, un suceso que
187	me pasó, que me hizo...
188	Participante 4: Pero ¿es la universidad... en general? o ¿es la gente...?
189	Participante 6: Sí, el ambiente de la universidad nunca no sé... sí... la gente...
190	Participante 4: O sea, pero ¿la gente de la misma facultad, de diferentes facultades?
191	Participante 6: Sí, de la misma facultad. No, de las ... no, de la facultad... como tal y de
192	algunos profesores. O sea, nunca me sentí segura, ni tranquila con el proceso que
193	llevaba. Bueno, hasta ahora, hasta ahora, que lo que yo dije que ya me tomó mucho
194	desprenderme de eso y centrarme en mí, y no centrarme en lo que otros veían de mí y
195	ya, y nada como que también hubo un proceso de mi vida en que, pues tuve que dejar
196	un semestre y... y como que recapacitar si realmente quería seguir o no, tomar la
197	decisión y... ya a partir de que... tomé la decisión de seguir y ya, como que todo fluyó
198	de mejor manera, también porque empezó el COVID precisamente el año que decidí
199	regresar... empezó todo esto y fue como más ameno todo para mí, y en este momento,
200	pues ya escribí un poco sobre lo que... lo que sucedió en este momento y como me
201	percibo ahora, como, eh... las prácticas fueron un momento significativo para decidir
202	si realmente quería esto o no.
203	Creo que las practicas te dicen todo, yo... yo lo decía ahí, a mí las prácticas me van a
204	decir si sí quiero, o no quiero esto, y lo...lo escribí ahí. Las prácticas fueron algo
205	fundamental para mí en ese proceso y ya, bueno, ahí más o menos lo que escribí. No
206	sé si estuvo bien, si estuvo mal. Yo te preguntaba si debería enfocarme más es que... lo
207	

208	que dice participante 5 es verdad, es que no sé qué tanto necesitas tú de mí. No sé qué
209	entregar...
210	Sebastián: Ya vamos para allá. Tranquilos ... listo ... listo ¿algo más?
211	Participante 3: Pues yo quería comentar respecto a lo que participante 6, que... yo
212	incluí de hecho en el texto que yo no... yo sé, cien por ciento segura de que no hubi...
213	de que no hubiese llegado hasta acá, sino no me hubiese topado con las personas con
214	las que me topé, porque, o sea, precisamente yo entré... yo no era la persona que más
215	hablaba, no era la persona que más participaba. Y digamos que el grupo con el que
216	entré, al que me pegué a la mala, eh...jaja me impulsó mucho y me ayudó mucho.
217	Y entonces era como el tipo de personas que si tú decías como no... voy a cancelar, te
218	decían. ¡No, hágale! ¡Sí se puede! venga estudiamos juntos, venga hacemos ese trabajo
219	¿qué te falta?... no sé qué... y que eso en realidad fue muy decisivo para para mi proceso de la carrera. Porque si no, yo ya uh
	Sebastián: Porque si no ya verás abortado la... bueno, eh, no. Bien, pues gracias.

ANNEXE 7. (Deuxième séance)

1	Participante 6: Listo, eh... bueno, ya habíamos hablado un poco del ejercicio de
2	escritura, para mí en principio así fue un poco complejo porque hablábamos un poco
3	de que no sabíamos cómo, eh, expresarnos, como comenzar a contar la historia, eh, de
4	vida. No de vida, sino la historia profesional, no porque es, aunque se mezclen, no,
5	obviamente hay momentos de la vida que se mezclan con la parte profesional.
6	Entonces, en principio, fue complejo porque uno sabe cómo centrarse, como
7	comenzar a expresarse sobre eso. En mi caso, lo que hice fue hablar de etapas, de
8	etapas cuando empecé la carrera, cómo me sentí... que, pues también nos leímos entre
9	todos y veíamos que todos teníamos cosas en común, como que, pues en principio no
10	sabíamos para donde coger no teníamos ciertas ideas, pero no teníamos certeza de
11	que era lo que queríamos.
12	Entonces, lo que hice yo fue contarle por etapas, el principio de la carrera, lo que
13	decía, como me sentí, algunas cosas que sucedieron en el transcurso... qué sucedía la
14	mitad de la carrera, los pensamientos que tenía, que hubo muchos pensamientos con
15	respecto a querer abandonar en diferentes momentos por cosas que pasaban también
16	en mi vida personal y pues la manera la que me sentía también dentro de la carrera.
17	No sé si daba a ampliar sobre eso. ¿sí?
18	Sebastián: Sí, si sientes que sí.
19	Participante 6: No sé, ya lo habíamos comentado, pero no sé si sea necesario de
20	pronto para contárselo al profesor o él ya después lo verá.
21	Sebastián: Pues yo tomé algunos, algunas intersecciones dentro de esa lectura
22	compartida que quizás de pronto ahorita yo la inicie y tú quieras ampliar ahí.
23	Participante 6: Ah... ok. Sí vale
24	Sebastián: Porque hubo, hubo algunos puntos que fueron... que se encontraron todos
25	Participante 6: Ok, sí. Listo

26	Sebastián: Entonces sí quieres ahorita lo revisamos.
27	Participante 6: Entonces, básicamente, es eso, es ... como que todos cogimos
28	momentos super importantes, lo que decía como que una lectura en conjunto, nos
29	leímos todos. Escogimos puntos importantes de nuestra vida que definieron ciertos
30	aspectos para continuar en la carrera o... en algún momento para pensar en querer
31	dejarla.
32	Entonces, siempre tocamos esos puntos que eran los más relevantes y ya, bueno, lo
33	que decía al principio difícil, pero ya después fue un poco más ameno y te ibas
34	soltando un poco más. Pero, igual siempre quedan cosas... sentí que no terminas de
35	contar de expresar ... porque no sabes tampoco cómo ponerle palabras a lo que
36	viviste es... para mí es complejo, pero pues intenté hacerlo, lo digamos lo mejor que
37	pude, expresar las cosas que sentía y bueno, así salió. Ah, lo que yo vi, por el
38	momento, pero no sé.
39	Participante 4: Pues, digamos que, así como la participante lo describió, fue como
40	eso, empezar a escribir algo y pensar qué coloco, qué tanto coloco, qué tanto puedo
41	expresar o qué tanto no puedo expresar. Más allá de cómo... ayudarle a Sebastián en
42	el sentido de describir como fue la experiencia durante los diez semestres era como,
43	bueno, y ¿si es relevante esto que aquí estoy contando? Porque pues son cinco años.
44	Entonces, digamos, como contar día uno, pues uno por uno, pues es muy difícil.
45	Entonces, lo que yo hice fue poner momentos remarcables como bueno, tomé por
46	semestres del primero al décimo. Entonces fue como en este semestre pasó esto, en
47	este semestre, pasó aquello. Ahondaba a veces cuando lo sentía que era necesario, en
48	otros los dejaba como bueno y pasó esto y evitaba mencionar cosas muy puntuales,
49	porque siento que a mí me gusta como dejar esas preguntas dentro del lector, como
50	que se pregunte bueno, qué sucedió después o incluso hacer... lo que hacen en
51	

52	algunos autores que es como no colocarle nombre, porque así, si alguien vivió algo
53	similar, podría llegar y verse reflejado en ella.
54	Entonces me gusta escribir de esa forma. Eso es interesante... y ya... lo hice de esa
55	forma, empezando como desde lo más... digámoslo así, sencillo que es hablar desde la
56	concepción de la academia hasta lo que es ya la parte emotiva como me sentí de esta
57	forma, me sentí de esta otra forma me expresé y ya... más o menos así.
58	Sebastián: okey ¿qué más tenemos en esa experiencia de escritura?
59	Participante 1: Em. Pues, digamos que, en mi caso, yo empecé escribiendo o
60	pensando quién era, ¿no? ¿quién era ahor...? ¿quién era ahora? como, como, cuál es
61	esa concepción que tengo y quién era antes y para eso pues tomé, pues me puse a ver
62	fotos, sí... De antes de que entrara, más o menos. Empecé en 11, eh... luego cuando
63	entré, con quién estaba. Y pues, claro, digamos que, a partir de eso, empecé a recordar
64	muchas cosas que no tenía tan presente, eh, y que, pues a partir de eso, me quedo
65	como... bueno, tu... tuve la la conclu, o bueno, llegué la conclusión de lo que quería
66	escribir como, ¿quién soy ahora? ¿sí?, no me interesa mucho. Claro, parto desde quién
67	era, pero pues me interesa más saber quién soy ahora. Y pues, para hacer la esa... el
68	ejercicio de escritura, puedes intenté ir para atrás. ¿no? digamos que yo no hablo
69	como yo en ese ejercicio.
70	No me pongo nombre. Simplemente digamos, me escribo como, como grandes
71	aprendizajes que, que me quedaron y que... a los que llegué. Entonces, digamos, como
72	que soy un sujeto corporal emocional y racional. Sí, a partir de eso, escribo. Fue difícil.
73	A pesar de que yo sabía lo que quería escribir, no sabía cómo y un poco, digamos lo
74	que participante 6, y no saber cómo ponerle las palabras a lo que vivió a los
75	aprendizajes. Creo que eso me costó, eh, un poco pero bueno, pues se... se intentó. O
76	sea, intenté escribirlo empezando desde el final y llegando hasta, pues, el principio del
77	

78	texto precisamente porque así es como hice el ejercicio, desde ahorita, desde el final,
79	hasta cómo empiezo todo. Entonces eso.
80	Sebastián: ¿por ahí algo más?
81	Participante 5: Pues para mí ha sido difícil pues, de hecho, no terminado. O sea, no
82	he podido terminar. No he encontrado... o sea, no me sentido a gusto con lo que he
83	escrito. Ya he hecho, tres intentos y los he dejado porque no me siento cómodo con lo
84	que ... el resultado final, porque precisamente siento como la libertad que nos dio
85	Sebastián y quiero como retribuir esa libertad, ¿sí?, o sea no ¿sí? Me siento como la
86	obligación de tener que escribir algo determinado y hacerlo rápido, y de hacerlo ¿sí?
87	sino ser lo más sincero posible. Pues bueno, hace tiempo escribo, entonces ha sido
88	bueno, pero ustedes han escrito académicamente todavía están escribiendo, pero yo
89	hace mucho tiempo en escribo entonces ha sido difícil otra vez pues sentarse.
90	Organizar las ideas y empezar el proceso, y aparte, pues ya... o sea, yo entré en 2009 a
91	la universidad también es mucho tiempo. En mi época no había fotos jaja. O sea, no
92	teníamos celulares para ¿sí?... Entonces, digamos, como tratar de recordar bien las
93	cosas ha sido difícil y bueno, eso ha sido complicado. No estoy a gusto como lo estoy
94	haciendo por eso todavía... todavía no lo he enviado
95	Sebastián: Vamos a tocar ahí también... cositas.
96	Participante 6: ¿puedo decir algo con respecto a eso?
97	Sebastián: Sí,sí,sí.
98	Participante 6 y ¿no te queda más fácil expresarlo en palabras así?
99	Participante 5: Ese fue el primer ejercicio que le dije a Sebas que yo iba a ser
100	grabado y no pude, no fluyó. Entonces después intenté hacerlo con una bitácora y
101	tampoco fluyó, entonces estoy en el tercer ejercicio.
102	Sebastián: No Sergio, la tercera es la vencida. Bien, quién quiera, quién quiera.
103	

104	Participante 7: Pues... en mi caso, sí me acordaba bien de las cosas, pero entonces, lo
105	que me costaba un poco era como no caer en un relato autobiográfico, porque pues
106	era como una de las señalizaciones que daba, de qué no era una historia de vida.
107	Entonces traté de alejarme lo más posible de eso, eso fue lo que más digamos, me
108	costó de escribirlo. Y pues también como, reducir ciertas experiencias que yo había
109	tenido en la universidad porque... yo también empecé aquí muy joven.
110	Yo empecé primero el programa de sociales y yo entré aquí en el 2008. Yo tenía 15
111	años cuando entré, o sea mi primer ... yo cumpla el 18 de febrero y mi primera clase
112	era como un 2 de febrero, o sea, yo entré aquí cuando tenía 15 años. Entonces, yo me
113	hice la mitad de la carrera y los recuerdos, digamos que, sí los tengo como muy
114	vivididos, de también por qué tomé la decisión de hacer la transferencia interna para
115	lenguas, pero como que también le abonaba mucho a la biblioteca, que yo me traje
116	sociales, porque pues, obviamente las lecturas y todo eso cuando yo pasé a lenguas,
117	pues había un recorrido que yo ya había hecho.
118	Asesor: ¿Cuántos semestres hiciste?
119	Participante 7: Cinco. Yo me hice la mitad de la carrera, pero en quinto tuve una
120	epifanía así brutal y recuerdo que de hecho ya, fui... Yo siento y quiero pensar que era
121	muy aplicado en la universidad y en sociales le dedicaba mucho... pues realmente yo
122	solamente estudiaba, le dedicaba muchísimo tiempo a leer, pero entonces en quinto,
123	en serio, tuve esa epifanía yo la verdad, como que desaproveché mi tiempo. Incluso
124	dije como que voy a dejar de estudiar y me voy a ir a recorrer el mundo eh, con una
125	cámara de fotos, o algo así, y luego, pues cuando tuve el cambio aquí a... a... a... al
126	programa de lenguas extranjeras, como que sí me divertí muchísimo, a pesar de
127	muchas cosas que no me gustaban tampoco. Sí, tenía los... los recuerdos.
128	Sí sabía porque lo había hecho, sabía en qué momento había una ruptura entre las dos
129	épocas, pero sí... no quería como caer entonces en ese relato autobiográfico, pues que

130	precisamente era lo que decía en la presentación que no era una historia de vida,
131	entonces tuve muchos problemas en seleccionar como los eventos y la
132	personalización, la focalización, digamos del relato también me pareció difícil, pero
133	pues bueno.
134	Sebastián: Listo. Sofía.
135	Participante 3: Primero, perdón por llegar tarde. Lo siento. Venía un poquito
136	afanada, pero bueno.
137	Sebastián: Pues estamos hablando como de la experiencia de escritura.
138	Participante 3: eh... sí... pues bueno, la primera que cuál fue la pregunta la clase
139	pasada eh, es básicamente que no, no sabía por dónde empezar. Y luego ahorita, pues
140	por el tema la tesis y eso fue un momento como muy frustrante, de todo el tema
141	académico. Entonces creo que ahí nació el relato y luego, pues con los comentarios
142	que me hizo Sebastián era pues expandir o... sí, eh, profundizar en partes que me
143	incomodaba un poco quizás. Entonces era como... por qué me siento agotada o por
144	qué yo en mi relato puse pues que cuando entré tampoco, o sea... que no me pareció
145	una edad correcta en la que yo pudiese decidir de verdad qué hacer. Entonces,
146	digamos que profundizar en esas cosas. Pase pensando y pensando y pensando antes
147	de sentarme a escribir de verdad, porque no, no sabía cómo... o a la hora de escribir
148	como que había ese choque entre qué me hacía sentir incómoda que yo de verdad
149	quería como escribir al respecto. Entonces, eh, ahí la experiencia fue un poco como
150	disonante diría yo, pero me pareció muy chévere reflexionar respecto a cómo a todo
151	eso el especialmente en el punto en que estoy pues reflexioné respecto con al viaje
152	que ha sido la carrera. Eh... Pues, digamos que fue poco catártico mi ejercicio de
153	escritura.
154	Sebastián: Listo y, Wilmer. Wilmer ¿cómo estás?
155	Participante 2: Wilmer: Bien, bien

156	Sebastián: Estábamos como, con mi tutor y estamos compartiendo un poco la
157	experiencia de escritura, ya pues con los con las historias que ya ustedes nos han
158	compartido, no sé si quieras... No sé si tengas algo respecto a tu experiencia, que
159	quieras añadir que quieras resaltar.
160	Participante 2: Otra vez jeje
161	Sebastián: Pues ya habíamos hablado un poco de eso la pasada, pero digamos con
162	esto final ya o...
163	Participante 2: Bueno a ver ... con respecto a esto. Ah... ush... pues no sé, creo que lo
164	deje muy caro, fueron ocho años perdidos.
165	Participante 6: Todos la leímos y nos sentimos identificados. Pues igual no la
166	habíamos leído, cuenta ... Nosotros no sabíamos.
167	Participante 2: Yo sí las leí todas.
168	Participante 6: No, o sea, que la leímos hasta ahora, o sea, la primera sesión no la
169	vimos, esta sí. Entonces, pues cuenta cómo fue contar eso para ti.
170	Participante 2: Pues no era algo que, como lo dije, siempre lo supe, pero, citándome
171	un poco jaja. eh, no, no sé. Pues, realmente si fue como un choque porque, ah, veo que
172	lo... ah veo que a la mayoría de pasó fue al revés, o sea la mayoría venía como pues no
173	sé... pues creo que sí. En cambio, yo entré como, como ya había, ya... eso no lo conté.
174	Yo ya tenía yo una experiencia y ya había unas clases y dije ah, eso me parece
175	interesante, ¿por qué no? Entonces, eh, pues, fue ir descubriendo a lo largo de la
176	carrera que realmente, realmente no es algo que disfrute mucho y... y pues, sí, eh...
177	además, también me cogió con... con escribiendo el proyecto y pues escribiendo el
178	proyecto era más como el... ¡ay maldita sea! por qué, y tengo que escribir esto, y ay ya
178	me había comprometido.
180	
181	

182	Entonces... pero también, eh, eh también qué ... también fue en cierto sentido, como
183	esas... todas las partes del duelo vividas en este semestre, porque es como ah, por qué
184	y después la recriminación y finalmente, la aceptación de algo... bueno está bien... ya.
185	Sebastián: Pero la experiencia de escritura para ti fue... de esta escritura, fue
186	digamos.
187	Participante 2: Ah, pues fue un desahogo ahí.
188	Sebastián: Sí, ah ok.
189	Participante 2: Maldita sea.
190	Sebastián: Bueno.
191	Participante 2: Fue un desahogo y después fue un... maldita sea, tiene errores de
192	escritura, cuando lo releí.
193	Sebastián: Sí uno se da cuenta de eso.
194	Participante 2: porque también pues o sea fue, fue qué... es que la escribí como en
195	dos partes. Entonces fue una primera la que te mostré y casi todas fueron escritas en
196	la madrugada.
197	Sebastián: Bien, bien, no ... yo me di cuenta.
198	Participante 2: Entonces... eh, eh... ah pues sí fue como ir encontrando, como que
199	esto no sonaba bien. Como que había siempre ese... ese pensamiento de... muy
200	académico y de ... ah, será que, si lo escribo así, sí, se entiende o estoy hablando acá
201	una cosa y después hablo acá otra cosa y después vuelvo a hablar allá de otra cosa.
202	Entonces es, es... creo que es muy de mi personalidad escribir y pensar de esa forma
203	porque pues estoy hablando de una cosa después termino hablando de otra y
204	después, 20 minutos después, comienzo a hablar de lo que ya venía hablando al
205	comienzo. Entonces fue como releer mil veces, y decir, como... esto no va a ir acá,
206	entonces no toca copiar y pegar y después volver, entonces fue como, como ese
207	proceso.

208	Sebastián: Ahí también tengo un comentario, porque surgió mucho en las en las
209	lecturas. Bueno, en ciertos, eh... partes de las lecturas. Pero bueno, ya voy a entrar en
210	ese pedacito, eh... bueno, ustedes ya se leyeron ¿no? entre todos, ya hay como una
211	lectura, digamos ahí yo quisiera, digamos, saber qué piensan de la lectura de los otros.
212	Qué piensan digamos de, bueno, ustedes enviaron su... Su relato, su experiencia,
213	después miraron leyeron la de los otros ¿qué sintieron ahí? Qué... qué hubo ahí
214	cuando... cuando cogieron las historias de otras personas?
215	Participante 6: Bueno, eh, bueno, fue chévere leer a los demás porque pues te das
216	cuenta de que tú no, no eres la única persona que tiene ciertos pensamientos con
217	respecto a la academia. Entonces fue chévere eso, como entablar ciertas relaciones
218	con tus compañeros, digamos en la parte de la participante 3, cuando decía que
219	estaba agotada, y ya se sentía cansada hasta este punto de la carrera. Creo que
220	obviamente identificarse con eso, uno siente que a este punto uno siente que ya no
221	puede más que ya de verdad ha dado todo de si y... y sabe que precisamente estos
222	últimos semestres son los más duros, cuando más se define todo, o sea, necesitas dar
223	mucho más de ti y ya no, ya no tienes nada de dónde sacarlo. También me identifiqué
224	mucho con el participante 2 cuando hablaba de que, o sea, le gustaba ciertas materias
225	de la carrera y eso, pero él no se veía como profesor porque sentía que tenía muchos
226	vacíos y yo en parte también dentro de mi historia, lo comentaba que yo decía que ser
227	profe, o sea que yo me daba cuenta de que ser profesor no era un juego y que muchas
228	veces me daba miedo.
229	A mí me daba miedo porque ¿qué le vas a ofrecer tú a alguien que necesita aprender?
230	Tienes tantos vacíos y tienes tantas cosas. Entonces, lo que yo comentaba, como que
231	comienzas con los no puedo, tal vez yo no sirvo para esto, no voy a llegar muy lejos,
232	entonces me identifiqué mucho con eso. Entonces eso. Bueno, aparte de que tienes la
233	posibilidad de identificarte con otros, también te das cuenta de que las experiencias

234	son a veces totalmente diferentes ¿Sí?, por ejemplo, viendo la tuya era como, guau, se
235	nota que disfrutó la carrera, que la disfrutó de cero que tuvo sus momentos como
236	todos. Porque pues esto no es fácil, o sea, la academia, no es fácil, pero... cuando yo te
237	leía, sentía eso, bueno, sí pasé por cosas, pero me la disfruté, llegué hasta aquí, ya sé lo
238	que quiero. O sea, se nota que sabes lo que quieres y que te gusta esto y que quieres
239	esto, no sabes, para... si al final vas a terminar siendo profesor como todos, porque
240	eso súper incierto. Pero, o sea, sí se nota que lo deseas, entonces también como ver
241	eso, es como, guau, que chévere eso ¿no? que hay gente que lo disfrutó. Yo no lo
242	disfruté, yo les comentaba un poco, o sea, no porque no me gustará la... o sea, si
243	estudiar y eso a mí siempre me ha gustado estudiar me parece bien. Participante 6:
244	Pero lo que yo decía yo nunca me sentí segura en la universidad. No sentí que era un
245	espacio seguro, ni con mis compañeros, ni con los profesores, no disfruté la
246	universidad. Disfruté las cosas que aprendí, disfrutaba aprender, eso me encantaba,
247	pero nunca disfruté el espacio de la universidad. No me sentí segura, entonces era
248	como ver eso... como que me habrá faltado a mí, qué habré hecho mal o qué pasaba
249	conmigo que no encajaba, pues... en la universidad ver como eso y nada eso como que
250	es chévere en qué concuerdas con ciertas personas y en qué aspectos definitivamente
251	no, pero bueno.
252	Sebastián: Pero cuándo tú dices de seguridad hablas también o hablas un poco de...
253	de tu seguridad de estar en el lugar, digamos en el lugar correcto o en la posición
254	correcta. Mm porque te dices que no me sentí segura,
255	Participante 6: Siempre me sentía vulnerable que como que estamos en el espacio
256	tan de competencia... y era como que los profes, no sé, no te hacían sentir bien.
257	Siempre te hacían sentir como, o sea, como que tú le metías mucho esmero y mucho
258	esfuerzo a ciertas cosas y era como, ah no es suficiente o esto no sirve, y cada vez que
259	

260	tú no intentabas que hacían sentir menos y te hacían sentir menos en vez de decir
261	ven, pero pues es que todos pasamos por esto, todos nos equivocamos.
262	Y uno en la academia aprende como... como no quiere ser profesor y como te gustaría
263	ser un profesor, ¿sí?, o sea, tienes, o sea, no digo que todos los profes ¿no? Tienes
264	puntos de comparación. Es decir, ¿sabes qué? cuando yo sea profesor, yo no quiero
265	ser como tú, porque no me gusta o cuando yo quiera ser o cuando sea profesor,
266	quiero ser como tú, porque me gusta lo que haces y cómo ¿sí?, trasciendes las cosas.
267	Entonces eso pues muchas veces con los profes, no me sentí segura, y con mis
268	compañeros tampoco, porque sentía ese ambiente de, ¿sabes? como que entre más
269	mal te vaya a ti, mejor para mí, porque ese es ese ambiente de estarte comparando
270	todo el tiempo con los demás... de mira co... ¿cómo te fue a ti en el examen? Ah, sí...
271	pues a mí me fue mejor, menos mal y ya... entonces eso es como un alivio para ti...
272	entonces era eso ver... como, como, no sé, como como ellos se exaltaban si... si veían
273	que a ti te iba mal o cosas así, era feo eso, como que no te ayudaban ¿sí? no te
274	ayudaban.
275	Yo conocí muchas personas con las cuales sí, me relacioné y en ciertos aspectos para
276	qué, pero me ayudaron y nos entendíamos y decíamos sí, esto debería ser un poco
277	más de compañerismo, no deberíamos intentar estarnos pisoteando todo el tiempo
278	porque pues, a fin de cuentas, en un futuro vamos a hacer colegas no vamos a hacer
279	enemigos, pero pues no se sentía así... no sentía así... y bueno ya, eso básicamente.
280	Creo que me extendí.
281	Sebastián: No, no, no... está bien.
282	Participante 4: Pero digamos que me pasa lo mismo con la participante 6, en el
283	sentido de que yo leía otras historias y yo decía ah... qué interesante esta esta
284	perspectiva porque, digamos, yo lo hice muy mecánico de uno, dos, tres cuatro, cinco,
285	seis, siete, ocho, nueve... diez, mientras que los demás eran como no, yo sentí esto,

286 pero no aclararan en qué momento, sino pasó esta experiencia y pasó esto, o, otros,
287 digamos, era como el no tanto ... yo no lo tomaba con la queja, sino más bien como el
288 desahogo, como... siento que los profesores son esto, y siento que, en esto, entonces
289 yo decía ah, que interesante, porque yo decía pues... nunca llegué a culpar a nadie
290 digamos dentro de la historia... dentro de mi historia, sino más bien era como contar,
291 y contar y contar. Entonces yo decía ah, o sea, podemos llegar entonces a enlazar
292 personas a situaciones y esas personas son los digamos, así como lo que lo que
293 ocasionan que, por ejemplo, hoy en día estamos agotados o que hoy en día estemos
294 cansados. Pues, qué interesante que lo vean así, y también, pues, digamos, al leerlos,
295 yo decía, bueno, pero es que se nota mucho la diferencia, porque digamos el
296 participante 2 y la participante 3 que son como los que más presentan ahí como
297 dualidades, porque incluso la participante 6 las presenta, pero ya va saliendo de ello.
298 Ellos lo presentan, pero es que ellos están todavía pues, digamos... comenzando el
299 proyecto, y pues digamos si yo hubiese tenido que escribir esta historia comenzando
300 el proyecto, yo también estaría como huy no, qué pereza, la vida es muy complicada.
301 En cambio, ahorita pues ya es como... pues bueno, ya estoy a nada de graduarme, ya
302 puedo pensar y recordar de forma más positiva, en el sentido que es como, bueno,
303 pues ya pasé por eso. En realidad, no fue tan duro. Creo que era como más duro en el
304 momento que lo estaba viendo. Pues porque la vida suele ser más sencilla cuando uno
305 la recuerda. Entonces, eso era como lo interesante, y dista un poco digamos de la
306 perspectiva de la participante 6, porque pues... bien lo dice ella, yo, sí disfrutaba, la
307 universidad, bueno... disfruté la universidad en el sentido que también encontré
308 personas bien, o sea digamos, yo no puedo decir que tuviera esa expresión de
309 competencia porque nunca la tuve o cómo quiero humillar a alguien con mis notas o
310 algo así, no me interesaba, porque yo decía para qué, al final de cuentas cada uno
311 viene a hacer su juego.

312	Pero más el hecho de que ni ellos me atacaban, ni yo los iba a atacar porque no tenía
313	ningún sentido hacerlo. Entonces, por eso cada recuerdo es como, bueno, pasó esto,
314	pero aprendí esto o... ocurrió esto, pero disfruté gracias a esto, o puede seguir gracias
315	a aquello. Entonces fue interesante ver eso.
316	Eh... me gustó de todas, la que más me gustó fue la de Ana, en el sentido de que es
317	como, ah, que interesante, como... la forma en la que está estructurada y como lo
318	desarrolla es como... desde el yo, o sea, desde el sentir es como chévere y lo pone a
319	uno como en cuestionamientos de bueno y será que si yo lo pienso de esa forma
320	estoy, o sea, ¿sigo siendo el mismo de hace cinco años?, o ¿será que no? ¿qué cambió?
321	y ¿por qué cambió? y ¿para qué cambió? Es interesante, y ya.
322	Sebastián: Quizá algo que les haya impactado la historia de los otros que ustedes
323	hayán leído a los otros en como que uish.
324	Participante 3: Es que yo quería ser un comentario respecto a la pregunta anterior.
325	Sebastián: Dale
326	Participante 3: Y es que a mí me parece interesante leer, especialmente los de los
327	participantes 1 y 4 porque yo los conocí hace mucho tiempo. Entonces, o sea me
328	identifiqué con partes de lo de participante 6, cuando ella dijo “me di cuenta de que
329	ser profesor no era un juego” para mí eso fue... o sea, me identifiqué demasiado con
330	eso. Especialmente, pues también porque también estoy haciendo las prácticas
331	entonces, una entra al salón clase y uf... la perspectiva ya cambia, y ya uno se empieza
332	a dar cuenta de que uno no significa algo para las personas que están ahí sentadas y
333	que uno, o sea, yo entre a un colegio en el que estoy en la jornada de tarde, el impacto
334	de las historias de los niños es muy fuerte.
335	Entonces, esa, esa, esa línea en específico de la historia de la participante 6 fue algo
336	que me identificó mucho. Pero, me interesa mucho las de participante 1 y 2,
337	especialmente porque tú puedes ver las personalidades de ellos a través de sus

338 escritos, o sea, el participante 4 así como escribe, así ha sido toda la carrera y él en
339 realidad nunca fue una persona competitiva, pero siempre fue alguien que tuvo las
340 cosas muy claras y hacía todo muy ordenado y sí, o sea, entonces la participante 1
341 también, siempre ha sido una persona muy reflexiva y muy... cuando en los
342 momentos llegaba la crisis en que todo el mundo estaba así como... voy a perder el
343 semestre porque no tengo tiempo estudiar y para nada, La participante 1 era y bueno
344 ¿y qué pasa? ¿Y eso qué significa para ti? esto... piénsalo de verdad.
345 Entonces es leer las historias y ver cómo se reflejaban de verdad ellos como persona
346 en la historia a mí me pareció, no sé, o sea interesante. Entonces, hacia la
347 comparación, digamos, con la participante 6, que no es una persona conozca mucho,
348 pero decía pues seguramente su historia también refleja cómo es ella, y también
349 refleja como... sus sentimientos y eso.
350 Entonces, digamos que eso, esos fueran las cosas principales que... también lo del
351 participante 4 que la experiencia, o sea, sí, en mi relato yo soy demasiado... como
352 demasiado crítica, digamos, pero... pero... la experiencia para mí también fue
353 totalmente diferente. No me pasaba lo de participante 6, que estuviéramos con un
354 profesor de inglés, dijera como que no es suficiente, a mí no me hacía sentir menos,
355 sino que me daba rabia. A mí me daba mucha rabia, y yo siempre trataba de abogar
356 por que lo que las personas hacían, o lo que yo hacía, sí era suficiente, demostrar que
357 sí era suficiente. Porque yo decía como... cómo vamos a pasar nosotros dos semanas o
358 un mes trabajando en algo para que un profesor llegue y diga no, no me parece
359 porque yo lo digo ya. Entonces eso que yo escribía también era como que... no sé
360 cómo que lo comparaba más o menos con lo que los demás decían. A mí no me hacía
361 sentir, o sea, no me hacía sentir mal el hecho de que yo era menos, sino que me hacía
362 sentir mal el hecho de que no reconocieran mi trabajo, o el trabajo de los compañeros
363 porque yo muchas veces, pues lo dejaba ser y ya. Pero digamos, el participante 4, que

364	igual en su historia, es como ta,ta,ta y que él dice que no relaciona sentimientos, pero
365	siempre fue una persona muy aplicada y a mí me daba rabia cuando no le reconocían
366	el... su esfuerzo, era pero este no... no sé este profesor no sé. Por eso yo hablaba tanto
367	con los profesores, como estos profesores no están haciendo ... era eso lo que quería
368	decir. Perdón
369	Sebastián: Bien, muchas gracias. Súper interesante.
370	Participante 1: Pues, digamos, yo creo que igual me... me uno a sus voces. O sea,
371	siento que... que una de las... ah sensaciones, diré que más me... surgió a lo largo de la
372	lectura del resto de historias es la identificación, ¿no? eh... es como encontrar un poco
373	de mí en los otros, en ustedes, ¿no? Y también fue como un... como desbloquear
374	recuerdos por decirlo de alguna manera, como eso de que uno no escribe en la
375	historia porque no se acordaba, en mi caso, porque las fotos... no tenía fotos de eso
376	¿no? entonces, como que yo me acordaba, pero digamos leyendo las historias yo ay,
377	esto como que también... como que fue medio importante, como que cambió algo.
378	Entonces, digamos fue un poco como, como ese desbloquear también recuerdos. Y no
379	solo digamos, eh, recuerdos de cosas específicas, sino también de... de emociones en
380	ese momento.
381	Pues, por ejemplo, el participante 4 bueno, también pues la participante 3, pero el
382	participante 4 si lo pone un profesor... X, bueno... era X. Nada de nombres Ah, bueno,
383	ya qué, pero eso para mí fue como muy em... eh traumático también yo diré, pero
384	entonces digamos que a la a raíz de la lectura de, de las otras historias. Bueno,
385	también fue como no solo encontrarme a mí o encontrar pedacitos en mí, sino de
386	preguntas ¿no? Por ejemplo, cuando tu participante 3, pues decías como, bueno, eso...
387	ya, ya lo mencionaste un poco de... de la edad para tomar decisiones. A mí me quedo
388	sonando mucho eso que tu escribiste son para toda la vida, uno ¿qué va a hacer? o
389	

390	sea, para mi vida. Claro, si uno lo piensa, si... uno se asusta, ¿no? o sea ¿qué voy a
391	hacer ahorita para el resto de mi vida?
392	Pues yo no sé, si no tiene dieciséis o quince años. Es, es como muy complicado. Y pues,
393	digamos, me surgían como, como esas preguntas de... desde donde lo estaban viendo,
394	porque me... me llamaba mucho la atención ¿no? digamos el participante 2 que, pues
395	me pareció como muy bonito eso de que, bueno, no recuerdo cómo lo escribiste, pero
396	como que no eras bueno, algo así como que no sabías tanto como para poder enseñar,
397	pero tampoco eras tan... eras como consciente de que no querías hacer como ese
398	daño a tus estudiantes a mí me dio esa impresión.
399	Y es algo que a mí me quedó mucho porque creo que, eh, si bien digamos yo no, desde
400	el principio, yo no supe, a mí me gustaba, digamos cada vez me fue gustando más la
401	carrera. Pero en sexto semestre fue como un... yo no quiero ser profesora ¿sí? eh... me
402	gusta mucho la educación y fue como, como pensarme cómo y empezar a
403	preguntarme como... me gusta mucho la educación, pero no para enseñar me gusta
404	mucho las otras partes de la educación. Y creo que digamos todo eso surgió también
405	de... de pues, bueno, muchas experiencias y que recordé y que no puse en la historia
406	de vida. Así que creo que es algo importante, digamos, como en esa busca de
407	identidad profesional y ya.
408	Sebastián: Digamos ahí, o sea, me parece que hay que una frase ahí y es “me gusta
409	mucho la educación, pero no en la enseñanza”. Digamos, o sea, digamos tú piensas o
410	co, como tú pensarías una educación y la enseñanza ahí. ¿Cómo sería una educación
411	así?
412	Participante 1: Sí, quizá... quizá no fue la mejor selección de palabras. Es más como no
413	me gusta o no me siento tan cómoda, digo también, digamos participante 2 también lo
414	de las prácticas. Yo decía huy, no, o sea, yo no, definitivamente es algo que no disfruto
415	tanto hacer. Pero entonces, digamos quizás el campo, como el... este, ese campo de

416	estar enfrente y digamos guiar sí de estar con estudiantes y dar una clase como tal,
417	eh... creo que me gusta mucho la parte curricular administrativa. Digamos, quizá no
418	fue la mejor selección de palabras, pero pues fue eso, si no, no me imagino o no siento
419	que disfrute tanto el hecho de dar clases como tal.
420	Sebastián: ok
421	Participante 6: Eso también era por lo que decías ¿no? Como que te daba pena
422	hablar en público y enfrentarte.
423	Participante 1: Sí
424	Participante 6: Pero mira que estoy raro, ¿no? porque digamos, Ana también dice
425	descubrió eso en las prácticas, y yo las prácticas descubrí lo contrario, que sí quería
426	ser profesora, o sea... (inteligible), claro, en sea el inicio, yo decía bueno, yo no sirvo
427	para ser no, pero más por el miedo de... de ir a, ay... no sé algo erróneo. Decir algo mal
428	y que eso se quede en alguien para siempre, y sea tu culpa y que, por tu culpa, esa
429	persona ¿sí? ... entonces era como no, no, yo no puedo, y ya claro, yo, cuando fui a las
430	prácticas me sentí súper bien, me sentí que estaba en mi terreno. Me sentí cómoda
431	eso de que te sientes nervios. ¡No, qué nervios! súper tranquila. Como si usted... o sea
432	como si la persona que estaba ahí sentada y yo fuéramos las mismas. Si estuviéramos
433	en el mismo ambiente, nadie es más que nadie. Tú estás aquí, yo estoy acá, y vamos
434	juntos para donde nos lleve esto y... hagámosle y super tranquilo, o sea, me pareció
435	super bien sea, obviamente no es fácil, enseñar, no es fácil, o sea, tiene muchas cosas,
436	pero al final es tan satisfactorio, te sientes tan bien cuando termina una clase, es
437	como, guau, bien, qué chévere, estuvo chévere y no hubo... no pasó nada malo y si de
438	pronto llegaste equivocarte en algo, es como... bueno, está bien, me equivoqué, lo
439	puedo mejorar, entiendes tan... tan... tan y ya listo y sigues para adelante, no fue tan...
440	¿sí? no sentí que fuera tan... cómo me lo imaginaba en mi cabeza que todo iba a ser
441	tenaz.

442	Obviamente yo sé que van a venir más retos y más cosas. Pero entonces, ver esa
443	comparación ¿no? como cuando llegas a tus... lo que yo decía las prácticas lo definen
444	todo. Las prácticas te dicen a ti si sí, o si no, y es algo también... pues, ya... yo creo que
445	esto no de pronto no entraría acá, pero es algo también que hablábamos, de que en
446	primer semestre debía comenzar las prácticas, comenzar sus prácticas y ya tipo...
447	tercer, cuarto semestre dice sabes que yo no sirvo para ser profesor, o ¿sabes qué? ...
448	sí, yo quiero, profesor. Para adelante. Entonces, sí, es muy curioso, tener que llegar
449	hasta que se acabe la carrera para darse cuenta si sí o si no.
450	Sebastián: Bien, bueno ¿algo más?
451	Participante 4: Pues con respecto a eso, yo, yo lo siento, es como, o sea, como uno,
452	como practicante llega y es el raro. O sea, digamos el raro en el sentido de que, pues
453	uno no está como para atacarlos de cierta forma. Porque el profesor titular, sí está
454	para ey, es que usted no está rindiendo, es que esto no me sirve, es que esto no sé qué,
455	en cambio uno es como más no... pues está... está chévere lo que estás haciendo. O
456	sea, me parece genial, sigue en ese camino y no es como más no, pues puede ser un
457	poco como... más disruptor en ese caso,
458	Participante 6: ok, porque tú no eres el malo ah jaja
459	Participante 4: Exacto, uno no es el malo. De hecho... de hecho, de hecho, qué... yo
460	me enfrentaba las prácticas y pues a mí no me gusta gritar, se me hace muy hartó y yo
461	les decía eso a las chicas, como parece, no me gusta gritar, no me hagan gritar porque
462	no me gusta. No me gusta... y de hecho, algunas lo recriminan es como... cuáles si
463	usted ni siquiera grita, pero pues es que no me gusta.
464	Participante 6: ok sí. puede ser desde ese punto, sí, como que tú no tienes
465	(inteligible)
466	Participante 4: Yo lo veía, yo lo veía digamos ...ah mientras entonces escribía esto,
467	fue como después volver a, bueno, desde que... siempre hago algo, pensar en toda la

468	clase de estudios, cultura... de estudios culturales y todos sus textos, porque uno es
469	uno es, es que... uno se tiene que enfrentar a los principios de la representación de la
470	otra persona.
471	Uno sabe que uno es un una que una cultura de barbarie y también se está
472	enfrentando a otras personas que le están viendo de esa misma forma. Eh... entonces,
473	sí, pues realmente con respecto a las prácticas, uno dice como no, sí, es chévere, pero
474	entonces es chévere porque... eh en el sentido nm vccccccccccc que uno está de
475	cierta forma en un espacio controlado, sí, entonces. Pues a uno lo dejan solo, y uno
476	dice como, bueno, realmente quiero replicar esto y entonces después uno se gradúa ...
477	y bueno, eso también fue encontrando cosas con las personas. Entonces es como, eh,
478	después de uno sale y pues uno no va a salir a ser profesor del distrito ¿no? de una
479	vez. ¿Sí? entonces, eh, uno tiene que enfrentarse a...a colegios privados donde lo van a
480	explotar, donde... donde le van a decir no, es que tienes que hacer esto, es que tienes
481	que hacer lo otro, tienes que estar tal, tal, tal.
482	Participante 6: y sí o sí tienes que dejar pasar a los niños, porque es que ellos.
483	Participante 4: Ellos no son niños.
484	Participante 6: Ellos representan dinero.
485	Participante 4: Sí, ellos no son niños, ellos son los clientes.
486	Participante 6: Huy sí, eso sí lo he visto en los colegios privados... mucho y de ver
487	cómo los profes se entristecen de que les piden de sí o sí tienes que pasarlo. No sé
488	cómo, pero pásalo y yo... o sea profesores, me contaban eso y decían, pero qué
489	tristeza ¿no?, o sea, tú te tra... o sea, de la academia traes una idea educación que
490	cuando llegas acá... te la bajan al subsuelo.
491	Participante 4: y después de eso... esos mismos profes, cuando entran al distrito ya
492	como es que esto acá es muchísimo mejor y entonces ahí era donde decía, decía yo no
493	quiero ser un holgazán y decir como pues no, no voy a hacer nada porque pues

494	tampoco me lo están pidiendo que si los chinos que había pasar, pues los paso, yo no
495	tengo problema. Pero, o sea, dónde está el... el sentido de decir ah, o sea, en serio
496	invi... invertí 5 años.
497	Sebastián: Ocho.
498	Participante 2: Siete... so far. Siete hasta acá y quién sabe... ya veremos cuando me
499	gradúe.
500	Participante 4: Si, entonces he invertido este tiempo y aprendiendo y leyendo cosas
501	para después llegar a decir como... ay, no así, eh, no, eh, co... copien eso en el
502	cuaderno y uy, ay eso... siempre tuve ese problema en el colegio que era pasen eso al
503	cuaderno, y es como, o sea, uno, uno está como todo anhelaba y como no... yo les
504	quiero enseñar esto porque tal, pero... pero no es así. O sea, uno sabe que no es así.
505	Sebastián: Bien
506	Participante 3: Lo que pasa es que a mí las prácticas es una mezcla entre lo que
507	dijeron participante 6 y participante 4 porque mi primera experiencia las prácticas
508	fue... ustedes tienen que reemplazar a un profesor titular, porque no hay un profesor
509	titular. Entonces tú entras a sacar notas, tú entras a recoger trabajos, entras a recoger
510	lo que han hecho tres profesores antes que renunciaron.
511	Entonces, no fue para un espacio controlado, no fue para nada un espacio en el que yo
512	tenía una guía, por ejemplo, o un profesor que me dijera hemos trabajado hasta acá
513	esto, porque yo entré como en marzo, eh... lo que yo entré fue a mirar muchachos que
514	han hecho, y que me pasaran lo que el colegio tenía planeado para el... porque no
515	había planeación de ningún profesor antes. Entonces era como reviso los cuadernos y
516	ver que unas niñas tenían como seis o siete talleres calificados y otras niñas tenían la
517	portada y ya... y entonces, pues, yo también entré con la idea de ah... sí, (inteligible)
518	pero igual, digamos lo que dice el participante 4, de pasar al cuaderno yo estaba
519	dando una clase, estaba explicando, y me dijeron profe, eso lo copio o no lo copio

520	Profe, pero eso que se está diciendo, lo pusimos el cuaderno, o no lo pusimos en el
521	cuaderno lo puse, eh... me... me di cuenta por lo menos las niñas con las que yo estoy.
522	Si yo les digo que lo copien se acuerdan, si yo no les digo que lo copien lo borran
523	completamente de sus recuerdos. Si en esa clase no pasó algo importante, o sea, lo
524	borran así (chasquido) no, no, profe, yo no sé usted de qué estaban dando, pero niñas
525	eso lo vimos hace ocho días. No, la verdad, no profe no me acuerdo.
526	Y entonces fue... luego, pues, llegó la profe titular. Pero, entonces la relación que yo
527	tengo con las estudiantes es distinta, porque yo igual les saco notas y la profe a veces
528	igual se va. Y no es como que ella sea la figura de que saca notas y yo la figura de
529	practicante, sino que yo fui profe antes que la profe titular.
530	Entonces las niñas, o sea, es una relación muy diferente.
531	Participante 4: Primero fue uno que dos.
532	Participante 3: No, no, no, porque igual la profesora titular, pues está con ellas
533	resto... pues está con ellas el resto de la semana y sabe más de los problemas, porque
534	allá los problemas personales, como que influyen muchísimo y la profe titular está
535	como más enterada de eso.
536	Pero igual, eh, yo llego y ellas me cuentan y ellas son como... profe hicimos esto, esto y
537	esto pasó. Y cuando esta niña se hizo esto y no sé qué, y yo bueno. Entonces, el salón
538	para mí, o sea, el salón de clase, para mí es una experiencia diferente. O sea, sí me
539	gusta y especialmente por las estudiantes que tengo, me... a mí me ha encantado la
540	experiencia, pero también llegar a ser como... royendo el espacio también es un juego
541	con la realidad así de... usted rellena el espacio y qué... qué hace no importa usted
542	verá.
543	Y luego el espacio de nosotros llenábamos también es de democracia. La profe titular
544	entró y le dijeron haga lo que quiera. Entonces, es del distrito, pero igual también es
545	una realidad que lo golpea a uno, es como... y los profesores del área sociales le

546	decían profe haga lo que quiera y luego dentro comentaban como... um es que ahora
547	contratan a cualquiera para ser profesor de democracia.
548	Entonces, es como ... um pues ¿qué digo yo? o sea, para mí, la parte de la ... o sea...
549	como de la práctica también influye en dónde estás, con quién estás como profesor y
550	las niñas para mí... son una experiencia de que... son personas, o sea, sí, lo que decía la
551	participante 5, de que es una... una... igualdad... porque son muy honestas y es como...
552	profe hoy no quiero hacer nada, profe no, estoy cansada. No quiero hacer nada y no
553	sacan el cuaderno y no hacen nada. O sea, realmente no hacen nada. O sea, son más
554	paradas que aquí la gente que habla así, que el peto que... Ellas de verdad dicen, no
555	quiero hacer nada y no hacen nada, es como, pero ¿qué pasa? Y uno habla con ellas y
556	se da una relación muy chévere. Pero a mí me pareció una experiencia muy pesada.
557	Sebastián: Claro
558	Participante 4: Es que como ... uno, uno las ve como personas, y es ... como ustedes
559	son geniales, me encanta, pero uno va a dictar la clase y es tan...
560	Participante 3: precisamente eso de, pues, que uno va a dictar la clase y la
561	experiencia cambia para... yo como que lo volteé y las mías que me dicen como quiero
562	hacer nada, o es que hoy me término mi novia, o es que se... lleva... retiraron de la
563	chica a mi mejor amiga.
564	Entonces había la última clase que es la que me acuerdo. Había tres niñas que no
565	estaban haciendo... estaban haciendo tik toks en la ... Entonces yo les dije como
566	bueno, pero vengan ¿qué pasa? Y ahí como que recordé, como todo lo que uno le
567	dicen de generar estrategias, y no fue como que recordé específicamente esta teoría
568	de generar estrategias, sino que me puse a pensar bueno, ¿qué ...? ¿cuál es el
569	problema acá y cómo puedo solucionarlo? y les dije bueno, vengan las tres e hice una
570	especie de tutoría chiquita. Entonces los otros trabajan entonces, no sé, o sea, fue algo
571	como lo que pude aplicar que, aprendido, pero también es algo en lo que yo digo. O

572	sea, uno aprende es haciendo, o sea, toda la carrera es como para que a uno le den
573	título para poder entrar al salón de clases, pero en realidad lo que uno lo que aprende
574	es en el salón de clases.
575	Participante 6: Y lo que decían que uno al final no solo termina siendo profesor, sino
576	papá, mamá psicólogo, eh... todo lo que se les ocurra. Bueno, y ahí era mi pregunta,
577	que tú eres egresado y no sé si estás ejerciendo y eso era lo que yo quería saber. O
578	sea, ¿cómo?, ¿cómo ha sido para ti eso? porque si nos gustaría saber, pues nosotros
579	apenas vamos a comenzar, ¿qué? ¿qué nos espera?
580	Participante 7: Pues mira que sí, el panorama no es como tan bueno como uno
581	pensaría, y si es cierto que uno sale de la universidad con muchas ansias de cambiar y
582	con muchos sueños por hacer, pero definitivamente la realidad es otra, y por ejemplo,
583	tú te estás ahorita estrellando cosas con las que yo me he estrellado ya en mi práctica,
584	eh... a veces uno de pronto tiene mucha energía para algún proyecto, para generar
585	cosas, pero hay muchas estructuras que lo apabullan a uno cuando uno es maestro,
586	por un lado, está primero las cuestiones salariales.
587	Por otro lado, están digamos las cuestiones en las que eh... el mismo colegio
588	responde, porque hay unos colegios muy buenos. Pero, para tener esa certificación de
589	que son muy buenos, tú tienes que estar llenando muchísimos formatos. Entonces, a
590	veces los tiempos de clase son de hecho para eso. Generar estrategias para que los
591	estudiantes estén más pendientes de una materia es difícil también, lo que tú decías
592	es totalmente cierto, digamos que tú piensas en una teoría constructivista y entonces
593	la realización de esto, es cosa mucho más mediata, porque tú tienes que jugar con lo...
594	con tu programa, con el programa del colegio, tienes que lidiar con notas, eh... tienes
595	que lidiar los papás. En el caso de los estudiantes que no reflejan digamos una buena
596	nota. Muchas veces los papás creen que es porque uno los lleva en la mala, cuando a
597	uno no le interesa digamos dejar a alguien ¿sí?

598 Ahora hablemos, por ejemplo, de... es que yo he pasado por los mil y un institutos de
599 lengua y... eso es otra. Eh... institutos donde es básicamente un recetario. Entonces, tú
600 sales de una clase. Entrás a la otra estas replicando como mil veces al día lo que has
601 dicho, eh, simplemente es llegar y reaccionar. Entonces es muy frustrante eso, eh...
601 obviamente ten... yo no digo que no se pueda, pero tienen que amar muchísimo, tener
602 una vocación muy fuerte, ser demasiado pilos, y eso es algo que yo no he tenido, por
603 eso me he frustrado demasiado... demasiado, en mi labor docente. He tenido
604 momentos en los que sí, pero son muy poquitos, muy fugaces en los que he dicho
605 como... que chimba, o sea funciona, me siento a gusto.
606 Pero pues con Sebastián tenemos una relación de años y él sabe que mí, pues digamos
607 que ser profesor ha sido muy frustrante para mí, muchísimo. Entonces, sí, ver... yo les
608 digo que sí deben tener como una vocación y pues, como qué... también empezar a
609 madurar en eso porque la o digamos la vida laboral en ese sentido tiene muchísimas
610 más aristas y obviamente uno le toca seguir, y seguirse cultivando de todas maneras,
611 eh, la experiencia en el colegio también me ha dado muchas herramientas para
612 continuar, digamos en otros espacios, pero sí, el si el panorama es como nada
613 alentador. Ya hace nada poco que, pues empecé tu trabajo, que sí, definitivamente
614 como que me he sentido muy bien, pero fue después de... años.
615 Porque sí, uno puede pensar y tú dices como que... me enfrento a la clase y tengo que
616 sacar notas, eso es apenas un panorama más súper pequeño, o sea la carrera de esa
617 apenas un panorama muy pequeño de que le espera cuando sale, pero sí se puede.
618 sí, o sea la idea no es decir como todo es una mierda, no. Pero, sí tienen que estar muy
619 preparados como para afrontarlo desde lo que saben, y desde lo que pueden hacer y
620 ustedes son muy pilos y muy seguramente lo van a sacar adelante, muy contrario a lo
621 que me ha pasado a mí.
622

623	Sebastián: Muchas gracias por compartir... de verdad les agradezco de corazón. Esto
624	no es fácil, no es fácil. Uno... que una persona tenga esa apertura para hacer catarsis,
625	Para para compartir, para expresar y... digamos, y no solamente lo individual, sino
626	también, eh, tener una lectura de los otros. ¿Sí? poder eh... hacer relaciones ¿sí?
627	poder, eh... dedicar ese tiempo a esos momentos, de verdad que eh... es ... muy pocos
628	tipos de investigación lo hacen, ¿sí? o sea, y esto, digamos que ustedes están haciendo,
629	lo agradezco demasiado. Mucho, mucho, mucho. Eso era lo que yo quería hacer, eh... o
630	esto es lo que yo... digamos, eh... yo logro entender un poco desde la investigación...
631	pero bueno, entonces, eh no... pues chicos, muchas gracias. La verdad de... esto ha
632	sido una experiencia muy bonita... no sé... algún comentario final, alguna acotación.
633	Asesor: Pues yo agradecerles por apoyar a Sebastián en este trabajo. hablar de...de la
634	experiencia docente, pues ustedes que son tan jóvenes, ustedes que dicen que llevan
635	muchos años de egresados, pero... yo pienso la... que uno... que esas esas visiones van
636	cambiando con... con la edad, y pues cuando lo mismo entrar de 15 o 16, y lo que uno
637	cree... sueña a medida que va pasando el tiempo y... y las relaciones se van también
638	construyendo o se van deconstruyendo, y solo... solo quería decirles era que no... no
639	pien...na... nada es para la vida. Lo único que es para la vida es vivirla, porque ustedes
640	se meten mucha presión, que es que tengo que hacer esto porque es para la vida,
641	y yo me no me veo a estar haciendo toda la vida o qué pereza, no ustedes van
642	construyendo su vida a medida que van, eh, haciéndolo. No sé, Sebastián cuando
643	estaba estudiando en pregrado, me imagino que no se imaginaba en este espacio
644	laboral, tú tampoco ¿cierto?
645	Sebastián: No, no.
646	Participante 5: En mi caso, sí... pero digamos ahorita voy a hacer un cambio el que
647	no imaginaba, es al revés.
648	

649	Asesor: Y entonces uno no dice ay, yo, y este va a ser mi espacio y ahora trabajar en
650	una universidad y después va a trabajar en otro lado y... y así sucesivamente. O sea
651	que... realmente nada es para la vida, simplemente son diferentes etapas que van
652	pasando.
653	Porque si ustedes creen que eso es para la vida, pues, o sea, pues no sé... qué pereza
654	una vida en donde ya uno sepa que todo es para vida, entonces ¿para qué la vivo?
655	¿cierto?, eh, simplemente vívanla y disfruten o... sufran los momentos que tengan que
656	hacerlo y... ay, pues, nada de verdad agradecerles porque el trabajo ustedes a mí me
657	gustaría que Sebastián se los compartiera cuando... cuando acabe.
658	Sebastián: Si no yo, yo quiero invitarlos a la sustentación, o sea, sería... porque
659	ustedes son parte fundamental... o sea ustedes, son el trabajo.
660	Asesor: Exacto, porque es un trabajo muy bonito y es... unas reflexiones que él hace
661	súper profundas de... de... del ser profesor entonces muy interesante. Muchas gracias.
662	Sebastián: Muchas gracias. Ha sido toda una experiencia esto.