

LAS SOLEDADES EN UNA MUJER DOCENTE: REFLEXIONES DE UN RELATO AUTOBIOGRÁFICO

THE SOLITUDES IN THE WOMAN TEACHER: REFLECTIONS OF AN AUTOBIOGRAPHICAL STORY

Nini-Jhohanna Bedoya-Ceballos

Universidad Católica de Pereira-Colombia (CO)

Miguel-Alberto González-González

Universidad Católica de Pereira-Colombia (CO)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0172-0101>

Resumen: El presente trabajo es una experiencia autobiográfica que da cuenta de muchos fenómenos cotidianos en las mujeres docentes en Pereira, Colombia, uno de ellos son las soledades, la experiencia del estar en medio de muchos, pero sin sentir su presencia. Aquí se exponen algunas características generales de las soledades experimentadas por la mujer docente en el ámbito de su práctica pedagógica y de su vida personal, entendiendo que es imposible separar una esfera de la otra, con las consecuencias que esto implica. Como proceso metodológico se hace acopio de la autobiografía. Algunas conclusiones nos ponen a pensar en que la mujer sigue siendo olvidada, pero explotada, recordada por el mundo masculino para actividades sexuales, cuidado de hijos o para labores hogareñas, pero no emerge como ese sujeto que va a la par para constituir nuevas realidades, si bien en el acto pedagógico hay mejor visualización de la mujer, ello no alcanza a responder ese sensación de soledad que las acompaña.

Palabras clave: soledades, práctica pedagógica, emancipación, creación, autobiografía.

Abstract: *The present work is an autobiographical experience that accounts for many everyday phenomena in women teachers in Pereira, Colombia, one of them are solitude, the experience of being in the middle of many, but without feeling their presence. Here we present some general characteristics of the solitudes experienced by the teaching woman in the scope of her pedagogical practice and her personal life, understanding that it is impossible to separate one sphere from the other, with the consequences that this implies. As a methodological process, the autobiography is collected. Some conclusions lead us to think that women are still forgotten, but exploited, remembered by the male world for sexual activities, child care or for domestic work, but does not emerge as the subject that goes hand in hand to constitute new realities ; Although in the pedagogical act there is a better visualization of the woman, it does not reach to respond that feeling of solitude that accompanies them..*

Key words: *solitudes, pedagogical practice, emancipation, creation, autobiography.*

Una ventana¹

Cuando dialogamos con la conciencia, al tratar de ser nosotras mismas, transgredimos las imágenes impuestas. Dejamos de ser las mujeres que los hombres esperan de nosotras; y así surge la ruptura que nos lanza a la soledad, al alejamiento del mundo masculino, al rechazo del mundo cerrado de la feminidad.

Graciela Hierro

No una, muchas son las ventanas de la existencia. Sin distinción del oficio que abandonemos o de la profesión que desempeñemos, a todos nos habita la soledad de manera ineludible, la soledad, hay que decirlo, hace parte de la inmanencia de nuestras vidas. Sin embargo, resulta imposible (además de pretencioso) dar cuenta del modo en que, en términos generales, experimentamos la soledad, pues, como lugar en el que se manifiesta la subjetividad, la soledad corresponde a una experiencia individual e intransferible que, a lo sumo, puede ser apalabrada y, desde allí, comprendida. Por tanto, el presente artículo busca dar cuenta de una experiencia particular que, ligada al ejercicio docente/estudiante, se ha desarrollado en el marco de la *Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano* de la Universidad Católica de Pereira, y que está contenida en la investigación que lleva por nombre *Las soledades en una mujer docente: reflexiones de un relato autobiográfico*. Por supuesto, el uso de la preposición *en* no es gratuita, indica, desde el título de la investigación, que la soledad no es simplemente un atributo que poseemos sin consecuencias profundas, por el contrario, la soledad es un lugar *en* el cual habitamos y que nos habita, de manera simultánea. De esta forma, la investigación no solo pretende dar cuenta de una forma particular de experimentar la soledad por parte de la mujer docente, sino que, además, busca determinar la forma en que el ejercicio docente se ve afectado y afecta la subjetividad de los individuos, en relación con la experiencia de la soledad. En esa línea, cabe preguntarse ¿qué implica ser maestra en el siglo XXI? Considerando que sobre los maestros y las maestras recae la formación del ciudadano de hoy, es su responsabilidad hacer una lectura adecuada de los contextos locales y globales en los que se desempeñan su profesión y, por lo tanto, en los que (entre otros) emerge y se transforma su subjetividad; también es su responsabilidad, partiendo de la comprensión de su lugar en estos contextos, responder a los retos que reclama el momento histórico ¿Cuáles son esos retos? Los estamentos oficiales se han pronunciado al respecto y desde hace varias décadas formularon un paradigma ideal de maestro en Colombia, esto es, un maestro del cual se requiere la capacidad de ser un líder, un mediador entre la comunidad y el conocimiento, un ejemplo de ciudadano, que logre superar esquemas (Al Tablero N° 34. 2005).

Frente a este fenómeno, cabe preguntarse si ¿éstas acciones han sido suficientes para que los y las docentes del país sean “los maestros del siglo XXI”? En cualquier caso, ser maestro implica, necesariamente, reflexionar sobre el momento histórico en que se desarrolla el oficio, los modos de organización que lo determinan, la base socioeconómica y cultural en la que tiene lugar, además de los fundamentos, las premisas y los modelos bajo los cuales se ha reflexionado sobre lo pedagógico. Se trata de pensar a los maestros entendiendo que éstos han sido determinados por condiciones históricas, políticas, económicas y culturales que generan modos particulares de emergencia de su subjetividad. De la misma manera, es necesario reflexionar

1 Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado: “La soledad en la mujer docente”. Esta investigación está integrada al macro proyecto Lenguajes de los poderes. Las homogeneizaciones/diversidades y las exclusiones/inclusiones en los sistemas Educativos Superior en Argentina, España, México, Chile y Colombia. Diálogos de saberes (2014-2019).

(en el sentido estricto del término, es decir, volver de nuevo sobre sí, volver a verse) sobre las condiciones existenciales de los maestros, sus dimensiones emocionales y la forma como se cuestionan (y responden) frente a las preguntas básicas de su existencia. Esta condición reflexiva emana, del hecho de ubicarse en el ser individuo que confluye necesariamente en el círculo de lo cultural; lo existencial no se desliga de lo social y mucho menos de los factores culturales. Conviene preguntarnos, entonces, ¿Cómo se conciben los maestros y las maestras en su dimensión emocional? ¿Cómo se reconocen y cómo se identifican (a sí mismos)? y preguntas aún más básicas, y sin embargo igual de importantes: ¿Cuáles son los sentimientos de un docente, cómo los experimenta, cómo los percibe, cómo los afronta?

Pues bien, el ejercicio docente supone, necesariamente, un ejercicio reflexivo; de la misma manera involucra una serie de diálogos que se traducen en relaciones que determinan la comprensión de sí mismo, es decir, el maestro es un sujeto que constantemente pasa de la reflexión a la expresión, del adentro hacia el afuera. Ésta doble experiencia (interior/exterior, individual/colectiva) tiene lugar en contextos políticos, sociales y culturales específicos, que afectan de diversas maneras la subjetividad del individuo y, por tanto, su existencia misma. Para el caso, la posibilidad de ser reflexivos y expresivos es inherente al ejercicio docente, pues éste (el docente) es percibido (por otros y por él mismo) como un colectivo ampliamente referenciado, ya que la escuela es un espacio determinado para la socialización y el diálogo con los diversos actores involucrados alrededor de ésta.

Pese a ello el maestro ha sido visto como quien se atrinchera en su aula y, desde su soledad, organiza el currículo con algunas herramientas que no necesariamente lo acercan a su realidad (Carbonell, Jaume. 2011), además, cuando surge un trabajo colaborativo, es para marginar a sus estudiantes, a las familias y a sus compañeros. ¿Por qué existe un docente atrincherado? ¿Hay inseguridad, miedo quizá? Su trincheras es un mecanismo de defensa, pero ¿de qué se defiende? ¿El maestro se esconde en su trincheras defendiéndose de la intromisión, del fisgón que le quiere decir cómo debe hacer su trabajo? ¿Qué sabe el fisgón de la realidad del docente atrincherado? ¿Acaso el docente defiende su humanidad, su intimidad, su miedo a compartir sus trabajos y sus conocimientos porque sabe que no hay posibilidad de diálogo, pero sí hay posibilidad de competitividad y esfuerzos por anular al otro? De manera que, el docente, aunque resulte paradójico, es un ser que se piensa solo y desde su soledad contempla su práctica y se relaciona con los demás.

Lo anterior se traduce en una contradicción del sistema educativo, tal contradicción surge de una idea que nació de la institucionalidad y ha sido popularmente aceptada, en contraste con la experiencia cotidiana de los y las docentes, donde se ha evidenciado que éstos expresan y representan su práctica de manera singular, a partir de creencias y experiencias fruto de su trayectoria personal y profesional (Feixas, M. 2010, p.22). Es importante, entonces, analizar de manera mucho más detenida lo que aquí llamo *soledades de los docentes*, volver a los aspectos propios que subyacen a sus prácticas y estilos de vida, sus sentimientos y emociones, e implicar en este análisis el quehacer del maestro, la ejecución de actividades propias del trabajo del aula, así como los procesos de reflexión y de contrastación conceptual con la experiencia cotidiana de los sujetos, pues sus saberes se relacionan más con las propias vivencias, con sus emociones y experiencia de vida que con las capacitaciones y evaluaciones hechas desde la institucionalidad. Por supuesto, no pretendo dar cuenta de la forma en que *las soledades* se presentan en todos los maestros, en cambio, me concentraré en una experiencia personal (la propia), teniendo como base metodológica la autobiografía como relato de vida.

La soledad que todos los seres humanos experimentan inevitablemente, a veces, en el ámbito educativo, puede significar una muerte social, una muerte del significado del quehacer en el mundo; como construcción social, la soledad es un fenómeno que tiene que ver con todos. Su percepción tiene repercusiones en las prácticas educativas, en el sentido de dar a la soledad un estado de conciencia o un lugar concreto de existencia; desde allí, se invita a la des –sujetación de la palabra, a otros abordajes de la soledad, alejados de una mirada de la soledad como un estado negativo; en este tomar distancia, se pretende generar el vínculo consigo mismo para hacer las diferenciaciones de cómo se vivencian estas soledades y cuál es su relación con las prácticas educativas, una diferenciación desde el “estar solo” y el “sentirse solo”, entre el “elegir estar solo” y el “elegir sentirse solo”.

En una forma de acercarnos a estas soledades en la historia de vida de una docente, se propone entonces, evidenciar los sentimientos de las soledades y sus implicaciones con la práctica pedagógica a partir de un estudio autobiográfico, a través de dos momentos: el primero, de identificación de los sentimientos de soledad; y el segundo, de relación de estos sentimientos o vivencias con la práctica pedagógica; para finalizar con una propuesta reflexiva y de acción devenida y de frente a la relación soledad – práctica pedagógica dirigida a mujeres docentes.

A propósito de la ruta metodológica

Conviene recordar que el problema de investigación desarrollado ha sido la soledad en una mujer docente, el abordaje de tal problema requiere de un esfuerzo por comprender la realidad de un sector particular de la sociedad que, en este caso, es el producto de un proceso de construcción a través de una línea temporal, a partir de las lógicas y las sensibilidades de la protagonista. La construcción del relato supone, según Taylor y Bogdan (citado por Deslauriers, 2004), una indagación que produce datos y los analiza desde una dimensión descriptiva, cuyos insumos son, esencialmente, las palabras escritas y dichas, además del comportamiento observable de las personas. De esta manera, la investigación se concentra sobre todo en el análisis de los procesos sociales ligados a la sensibilidad del sujeto.

Determinado el enfoque cualitativo-interpretativo, los procesos analíticos (y reflexivos) se tejen bajo el modelo hermenéutico que, para el caso, representa la ruta orientadora de los laberintos investigativos, esto es, el abordaje del ser humano como totalidad por la misma experiencia ontológica, íntima y social del lenguaje y la interpretación. Por otra parte, la historia de vida se construye bajo la forma del *relato biográfico*, técnica que asiste para la recolección de los datos y emergencia de las categorías de análisis. Dicha metodología se adopta con el objetivo de ampliar las búsquedas docentes hacia una mirada interna, es decir, hacia los problemas que nos movilizan, como único camino para la transformación.

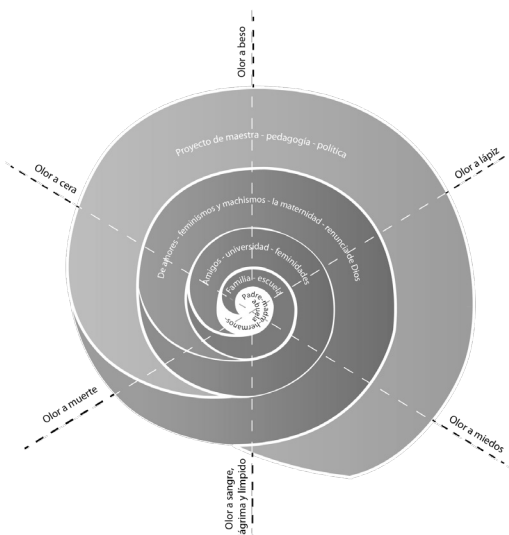
Ahora bien, tanto el enfoque como el modelo escogidos para la interpretación, dependen orgánicamente de los datos recogidos. En este caso el relato autobiográfico constituye el insumo a través del cual se han extraído todas las categorías, hecho los análisis y determinado las conclusiones. Por tanto, ha sido necesario desarrollar una serie de técnicas y estrategias *ad hoc* que garanticen el acceso adecuado al relato autobiográfico y que, además, se conviertan en parte sistemática del proceso interpretativo. Expongo a continuación, entonces, las técnicas y estrategias desarrolladas:

La Matrioska

Como el insumo a analizar es un texto autobiográfico, la matrioska ejemplifica la vida de una persona a través de su desarrollo evolutivo, dando cuenta que tal persona, que se reconoce siempre como la misma, está sometida a un constante cambio en diferentes dimensiones (físicas, psicológicas, sociales, entre otras) y, sin embargo, conserva un centro que es firme, inmutable. Así, considerando que la investigación aborda el estudio de la soledad en una mujer docente como un fenómeno social, y que busca comprender los significados y sentidos que enmarcan dicha soledad, es importante explicitar las distintas preocupaciones que han suscitado el interés por acercarse teóricamente a dicha particularidad social. Así surgen tres preocupaciones o momentos metodológicos.

Primer momento: Las prácticas pedagógicas.

Tal como está concebida, la práctica pedagógica debería generar un abanico de posibilidades para el docente, un abanico a través del cual analizar sus actuaciones de manera crítica, a la vez que le otorga la oportunidad de discutir, contrastar y reconstruir la experiencia docente asumiéndola como objeto de análisis, de tal manera que pueda transformarse en un profesional reflexivo e innovador. Si bien teóricamente los diversos planes y propuestas de formación propenden por ello, no siempre este propósito se logra; algunos autores (Diker y Terigi, 1997) y (Litwin, 2008), sostienen que la práctica misma se construye más por las vivencias propias e interacciones cotidianas en diferentes contextos, es decir, por la experiencia como estudiantes, la observación de colegas, los ambientes de las comunidades educativas y las rutinas propias, que a partir de los discursos pedagógicos imperantes (Litwin, 2008). En esta lógica surge la necesidad de comprender el comportamiento del sujeto docente para visibilizar y hacer consciente dichas vivencias, en correspondencia se enuncian algunos interrogantes cuyo interés estaba centrado en comprender cómo los docentes se constituyen en su práctica a partir del cúmulo de experiencias, de su construcción de identidad docente, de su formación como agentes políticos. No obstante, comprender las individualidades y la conciencia identitaria del docente no es suficiente para suplir una preocupación que debía abordarse desde otras ópticas sociales.



Segundo momento: La dimensión ética.

Surge, entonces, la segunda preocupación referida a la necesidad de analizar el pensamiento docente desde el campo de lo ético, en la consolidación de los maestros como sujetos políticos, que se colectivizan para propósitos e intereses de orden social o emancipatorio. Éste interés parte del supuesto de que es en el encuentro con el otro donde, en una mirada al espejo (al otro), se consolidan roles, prácticas, reflexiones y transformaciones. En la dimensión ética de lo político hemos naufragado no sólo como docentes sino como humanidad, nos recuerda González (2016A, p. 14) "A los pobres se les promete, pero no se les cumple, hay que dejarle pobres a los siguientes candidatos, es muy bueno tener tierras ricas en pobres, mejor aún contar con pobres soñando en ser ricos y con ricos necesitando pobres, indica el socialista". Las mujeres, como ya sabemos por estadísticas, siguen siendo las más pobres entre los pobres y las menos ricas entre los ricos, esto es, la soledad de exclusión para acceder al total de posibilidades es real mas no ficticio.

Tercer momento: Las relación institución/individuo, afuera/adentro.

Una tercera preocupación, no alejada de las iniciales, encuentra su centro en suponer, desde la reflexión de las vivencias cotidianas y del campo educativo, que si bien los docentes se identifican como un colectivo, cada docente, es sujeto que se debe al reconocimiento de sí mismo como producto de una cultura, de un momento histórico, pero también al ejercicio consciente que hace de sí, para su transformación, en palabras de Paulo Freire: "como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo. Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética" (Freire, 2004, p. 9) A raíz de esta preocupación, surge el interés por estudiar y comprender cómo se viven las soledades o aislamientos dentro del horizonte de la práctica pedagógica.

Geometría del abordaje

La espiral: recuperando la subjetividad, relato autobiográfico.

Desde el contexto autobiográfico, es importante la comprensión de lo extraño a partir del encuentro con lo conocido y la creación de nuevos horizontes de sentido, reconfigurando lo metafórico como núcleo de la creatividad en el lenguaje. Aquí, la metáfora no debe entenderse como comparación, sustitución u ornamento, sino como la interacción y técnica de invención y análisis, en este caso la metáfora se erige en su carácter creativo.

Por otro lado, Sanz Hernández (2005) señala que la fuente primordial del relato autobiográfico es la persona y el testimonio que ésta proporciona como sujeto individual y como sujeto histórico, por ello se hace necesario construir y narrar sus experiencias pasadas en clara relación con la situación presente y los proyectos de futuro. De acuerdo con esto, y para fines de esta investigación, el proceso de construcción autobiográfico se situó en tres etapas:

- **Emergencia narrativa:** las primeras escrituras que se llevaron a cabo se centraron en el orden de lo narrativo, libre de los datos cronológicos, emocionales, o de las correspondientes al objeto de investigación. Sin embargo, el afán por ocultar particularidades, y una fuerte crítica a los relatos de la infancia que corresponden

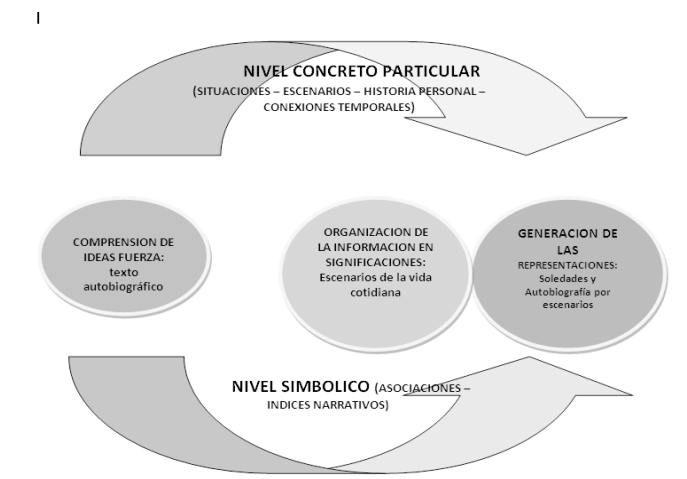
a algunos sentimientos de miedo frente al “andar sola” o “quedarse sola”, dieron como resultado que la categoría clave de investigación debía ser *la soledad* analizada desde el contexto mismo en que se desempeñaba la investigación, y en su relación con las historias de vida.

- **Relato de la trayectoria vital:** Las segundas escrituras estuvieron enfocadas en una narrativa suelta, libre, de relatos recordados sin distinción, ni justificación, la vida de la narradora – investigadora se muestra como una invitación para dar sustento a unas épocas en particular, al respecto Gonzales (2014) señala que “es un honrar no solo la vida de un sujeto en términos cronológicos, sino la misma sinopsis de una comunidad, su realidad social” (González, M., 2014. p. 23). Este relato da la oportunidad al sujeto investigador de ser el protagonista de los acontecimientos de su vida cotidiana para luego ser leído a la luz de las contradicciones y ambigüedades de las situaciones socio históricas.
- **Pensando en un narratorio, variables tiempo y espacio:** El proceso de escritura final se estructuró por etapas, nombradas en relación con los escenarios de la vida cotidiana denominados *Retazos*, que hacen referencia a la familia, la escuela, la universidad, la vida laboral. Otras rutas que señalan distintos matices de estos *Retazos*, y que atraviesan de forma temporal el relato autobiográfico, se han denominado, para efectos de este trabajo, como *olores*, los cuales hacen referencia a vivencias que se repiten en distintos tiempos: los afectos, la violencia, los miedos, vivencias escolares, entre otras.

Así, la historia de vida como relato autobiográfico distingue variables conceptuales, temporales y temáticas que auspician un conjunto de interpretaciones en distintos niveles realizadas, como he dicho, desde el modelo hermenéutico.

El Círculo: tejiendo la singularidad autobiográfica

En la circularidad, segunda etapa del proceso investigativo, se busca una aproximación progresiva a las representaciones de *la soledad*. Hacer la lectura de una historia de vida como relato autobiográfico no consiste en vaciar los acontecimientos vividos, sino que implica un esfuerzo para dar sentido al pasado, y por ende, a la situación presente, es decir, lo que contiene como significación el fenómeno de la soledad. En este apartado se inicia con una interpretación de la vida cotidiana como escenario para la comprensión de las soledades.



El relato autobiográfico se utiliza aquí como un mecanismo para comprender una forma de individuación específica de este mundo, debe abordarse como punto de acuerdo y de equilibrio frente a lo cognoscible, como posibilidad de apertura a lo nuevo a partir de los preconceptos.

En esta etapa ha sido importante determinar los siguientes aspectos que facilitan, primero, la habilidad para descubrir los índices que abren la vía hacia procesos hasta entonces inadvertidos y; segundo, la organización de la información en una representación coherente; además de la estabilización de las representaciones del fenómeno abordado, a saber: historia de vida, expectativas, vivencias, intencionalidad, desplazamiento de conciencia y temporalidad.

La triangulación: intersubjetividad y consenso

Este, finalmente, corresponde al momento analítico y argumentativo, se desarrolla a partir de lo aceptado como verdadero o verosímil, para luego representarlo como real; también de lo desconocido a lo familiar y, desde allí se trasciende a nuevos elementos, ampliándose así el horizonte interpretativo. Para autores como Sanz Hernández (2005), el marco de análisis, tal como aquí lo proponemos, debe ser abierto, es decir, no debe estar estipulado con anterioridad, ya que en el proceso surgirán las categorías descriptivas que definen y estructuran temáticamente el relato.

De acuerdo con esto, el diseño triangular establece tres escenarios interdependientes: referentes teóricos sobre soledad, índices textuales emergentes de la comprensión autobiográfica y la práctica pedagógica desde una dimensión ético-política y una dimensión profesional: saber y hacer. En cada caso, se realizan procesos de tipo analítico, interpretativo y comprensivo.



Entre los pasillos conceptuales de la soledad

Producto del proceso analítico-interpretativo descrito, es posible determinar que en el encuentro con los otros, en el ejercicio de hallar la voz del otro que procura comunicarse para ampliar sus horizontes de comprensión, surgen las realidades convergentes del docente en el colectivo. En las experiencias y los sentimientos generados en cada vivencia, y sus particularidades, se manifiestan las pautas culturales que nos movilizan, estas también se piensan o se comprenden en el necesario o natural proceso de tomar distancia, de alejarse en actitudes mucho más silenciosas y reflexivas sobre la práctica cotidiana.

Las preguntas que subyacen las inquietudes docentes desde el ámbito investigativo aguardan en las quejas esferas del afuera, que inevitablemente llevan la profesión docente a enmarcarse como un servicio o como un derecho que, vinculado al Estado, debe garantizarse a otros. El maestro se transforma (se forma a través de) en una pieza de anclaje del sistema educativo, se convierte en un objeto, así se piensa (desde el interior y desde el exterior) y de allí extrae las posibilidades de transformación de sus prácticas e incluso de su vida como individuo.

Al respecto, hacia 1970 Weiss (Citado por Montero y Sánchez. 2001) sugiere que la soledad es una respuesta ante la ausencia de una provisión de relación particular. Esto supone, entonces, hacer una diferenciación entre soledad de tipo emocional y la soledad de tipo social, la primera surge de la pérdida o ausencia de apegos con personas cercanas y la segunda aparece ante la ausencia de una red de apoyo.

Las dinámicas laborales desvinculadas de quienes son los maestros, como sujetos sociales e individuales, generan un desprendimiento en varios sentidos: de sí mismo y de algunas prácticas que le caracterizaban como sujeto cultural; esta reducción de sus relaciones y de su esencia hace que el docente, de una u otra forma, se desprenda de su territorio, para vincularse con territorios de ajenos.

En este punto adquiere sentido el ejercicio reflexivo- analítico de la investigación, que a través del relato autobiográfico, encuentra un modo de pensar la práctica docente más allá de los estereotipos y circunstancias foráneas a la propia vida. Conviene considerar lo expuesto por Edith Unikel (2000) cuando plantea que la soledad es un fenómeno o preocupación elegida y no forzada:

No es lo mismo sufrir los efectos de la cultura de la soledad que aprovechar sus ventajas para construir una forma de vida más auténtica, libre, creativa e independiente, así un joven que se siente solo y se aísla para consumir estupefacientes es radicalmente distinto al joven que se siente solo y se aísla para crear. (Unikel, 2000, p. 25).

Es importante, en términos de comprender las soledades de los docentes, volver a los aspectos propios que subyacen a sus prácticas y estilos de vida, sus sentimientos y emociones que, en su mayoría, corresponden a una concepción centrada en el quehacer, en la ejecución de actividades propias del trabajo del aula, anulando el desarrollo de procesos de reflexión y de contrastación conceptual con la experiencia.

En definitiva, es posible identificar la existencia de una distinción entre el carácter *voluntario e involuntario* de la soledad, manifestado, también, de dos maneras: como *estado o como sentimiento*. Como estado, la soledad supone aislamiento y tiene rasgos y escenarios objetivos: la cárcel, el desierto o las migraciones (por poner solo algunos ejemplos). Al estar aislado se está separado de los otros (Muchnik y Seidman, 2004, p. 33). Así, cuando nos encontramos con el primer caso (la soledad voluntaria), podemos asociar la soledad a la sensación y a la formación de una autoimagen de unicidad e integridad por parte del sujeto, siendo su móvil la necesidad de buscar paz, tranquilidad para la reflexión y la creación. Así que la soledad, puede ser elegida, y no necesariamente esta elección tiene manifestaciones negativas (Unikel, 2000).

Por otra parte, la soledad involuntaria se concibe como algo que no es deseado ni elegido, esto viene determinado por la naturaleza de las situaciones que, en este caso, determinan la soledad, a saber: el desencuentro, la incomprensión, el distanciamiento con los otros. Como si se tratara de un estar en un contexto donde el individuo no se siente contenido, no hay sentido de pertenencia (Muchnik y Seidman, 2004,

p. 34). Esta soledad involuntaria se percibe como desagradable y dolorosa, tiende a generar sentimientos de tristeza y dolor debido a la conciencia de la separación.

Si bien pueden encontrarse diferentes tipos de soledad, a partir de los enfoques de estudio propuestos por los diversos autores que han abordado el tema, el reconocimiento que hace Edith Unikel (2000) de siete tipos de soledad resulta más preciso, no tanto por la extensión, sino porque permite mayor claridad al reconocer que la soledad, en tanto concepto, alberga varios matices susceptibles de ser contextualizados y observados en las experiencias de este sujeto particular (quien relata su autobiografía, para el caso). Esta tipología no es excluyente, es decir, dependiendo de la experiencia y sentimientos del sujeto, he identificado que se presentan varios o todos los tipos de soledad de manera simultánea:

Soledad Existencial

La soledad es inherente a la condición humana. Desde el proceso de individuación surge la soledad existencial. Esta individuación se ha evidenciado durante el proceso de desarrollo y maduración del sujeto que relata su autobiografía. Surge en el momento en el que el sujeto se permite pensar en sí mismo y en las diversas relaciones que ha establecido con el mundo. El sentido de separación del otro que propicia esta soledad, no de la presencia física, sino de la diferencia esencial de no ser 'yo', agrega la nostalgia y la búsqueda permanente del otro. En un afán por conseguir la comunión: la búsqueda por ese otro "yo", el que aún no se descubre, es sentir la carencia del otro (Montes García, 2014).

Soledad Patológica

Esta soledad, en oposición a la soledad existencial, se manifiesta como una como patología que consiste en la no aceptación de la soledad. Aquí, el sujeto no acepta el hecho de saberse solo (en el sentido existencial), es decir, no se acepta como único. De allí nace el dolor, se asumen actitudes que pueden considerarse negativas, llegando a invisibilizar la propia existencia. Este tipo de soledad abarca varios momentos, una es la soledad existencial individual, la otra es la soledad existencial colectiva.

Soledad de Sí Mismo

Se trata de la extrañeza de sí mismo. Esto quiere decir que el sujeto no logra determinar una identidad propia, no sabe quién es ni quién quiere ser. Extrañarse de sí mismo es no tener contacto consigo mismo. Según lo analizado, es un fenómeno natural en ciertas etapas de la vida, la extrañeza deviene en la reflexión y esta, a su vez, en el abordaje de procesos de transformación por parte del sujeto.

Soledad Física

Esta soledad se da ante la pérdida del otro, o de lo otro. Las sensaciones que acompañan esta soledad son la distancia y la separación. Unikel (2000) observa que esta soledad se puede tornar patológica, en la medida que sus sensaciones invitan al individuo a buscar intimidad de manera indiscriminada, o por el contrario, puede generar un aislamiento profundo en donde no se halla en nada ni en nadie la necesidad de intimidad. Es ese saber que como docente no siempre encuentra el acompañamiento de compañeros o directivos, debe resolver muchos asuntos académicos de manera particular.

Soledad Emocional

Aquí es preciso reconocer que, aunque identificada en el relato investigado, esta soledad se presenta sin miramiento de género, pues es, en esencia, la necesidad de pertenencia a una persona, a un grupo (religioso, deportivo, o político). Se trata del establecimiento de un contacto emocional con el entorno, generador de cariño, compañía y amor.

Soledad Social

Es, tal vez, una de las soledades que se manifiesta con mayor frecuencia en el relato investigado. Está asociada con la soledad del mundo contemporáneo (el mundo de las muchedumbres). Sin embargo, es susceptible de reflexión en los casos en que el sujeto se aísla o se siente solo. La autora (Unikel, 2000) lo clarifica diciendo que se trata del aislamiento social, de la individualidad exacerbada, la falta de identificación grupal y la soledad de la cultura de masas. Las mujeres docentes suelen vivir y experimentar la soledad social ya no sólo en su ejercicio laboral sino en el mismo actuar social.

Soledad espiritual

Proviene de la necesidad de encontrar un sentido en la vida, una misión. Una vez se ha logrado satisfacer las necesidades primarias, entonces sobreviene la pregunta: ¿Qué sigue? ¿Qué sentido tiene la vida? Se reconocen necesidades superiores, más sublimes, menos terrenales.

Este tipo de soledad busca definir el sentido de la existencia humana como proceso finito e infinito, es decir, durante y después de la vida terrenal. Además conduce a descubrir la libertad de elección del propio destino, concebido como libre albedrío (Unikel, 2000, p. 24).

En el mundo latinoamericano la presencia religiosa-católica ha sido bastante incisiva, y por este siglo XXI muchas mujeres vienen adoptando otros caminos lo que las va sumergiendo en cierta soledad espiritual.

Geografía para abordar la soledad: una apuesta desde la intuición

Vemos no a través de dos ojos, sino a través de los ojos de la intuición, que tiene muchos. Cuando afirmamos nuestra intuición somos como la noche estrellada: contemplamos el mundo a través de miles de ojos. Clarissa Pinkola.

Se dispone entonces plantear algunas pautas que servirán para el abordaje de la Soledad con mujeres docentes, cuyo propósito sea la develación de elementos implícitos que juegan un papel fundamental en la vida como maestras a partir de los relatos como historias de vida; y que dicho acercamiento posibilite nuevas lecturas no solo como mujeres madres, mujeres hijas, mujeres esposas, sino también como mujeres maestras. Dichas lecturas o acercamientos, tendrán que hacerse entonces desde dos tipos de Soledades aplicadas al rol docente: *Soledad para la Emancipación y Soledad para la Creación*; teniendo en cuenta que ambas requerirán en su trasegar dialéctico de otros dos dispositivos contrarios pero necesarios para la emergencia de lo Nuevo, de la Vida, de La nueva Praxis: *soledad para las Huidas y soledad para la destrucción*.

Un abordaje de las prácticas pedagógicas desde las soledades, hará entonces que este camino, que este viaje que muchos hemos decidido emprender, en nuestro oficio

de las prácticas pedagógicas, este menos sujeto a las disposiciones que unos “otros” han hecho por nosotros y que, en un ejercicio más libre, más liviano, cargado desde adentro, podamos pensarnos, transformarnos; este tipo de abordajes no se pueden delinear como recetas para el trabajo con mujeres docentes, pues cada una tendrá sus propios afanes, inquietudes, movilizaciones, pero sí tratará de mostrar a través de un ejercicio metafórico, el cómo nos abordaremos.

Cargando las pieles: hacia el viaje en aguas profundas de las soledades - el equipaje:

- **La espiral o caracol:** elemento necesario para trazar las rutas de la autobiografía. Significa transformación, innovación y también encuentro, reunión o recogimiento. Como propuesta de abordaje desde las soledades, su finalidad es la de convocar la vida misma a través de la escrituralidad de los relatos autobiográficos o historias de vida.
- **La Matrioska:** será tomada como aquella sensibilidad elevada y la percepción de las señales no verbales que, como consecuencia de la vida moderna hemos sabido perder y olvidar; significa nacer, maternidad, germinar, centros vitales: *La intuición*.
- **El Útero:** ¿Cómo transitan estas soledades por cada una de nuestras vivencias? Haciendo uso de la analogía, ¿Cómo encontramos en el mundo un rincón tranquilo, sin tiempos, ni presiones de cualquier orden, para pensarnos? La propuesta es encontrar el lugar más tranquilo que hemos habitado: el vientre materno, y desde allí, hacer las pesquisas necesarias para recobrarnos y comprendernos.
- **La cinta de Moebius:** ilustra o ejemplifica las relaciones entre el *sí mismo* y los *otros*, en el ejercicio de recorrer la cinta desde las acciones concretas, podemos experimentar como este recorrido además de infinito, pues la escritura autobiográfica es una tarea que se realiza toda la vida; imbrica las dos caras de las circularidades, la interna y la externa; de la misma forma sucede con la autobiografía como relatos de vida. Permite ir de las cuestiones propias de cada sujeto al reencuentro con los fenómenos de los afueras; en conclusión el vínculo entre uno y la diversidad.

Las comprensiones de las soledades en relación con las prácticas pedagógicas

Las búsquedas se configuran en el sentido de lo singular a lo plural, hay un adentro, pero también un afuera.

Desde el adentro:

- **Reconocimiento de la manada:** Lecturas compartidas de historias de vida. Reunión con los otros con quienes me identifico. Reconocimiento de la soledad Emocional.
- **Dejar al descubierto la farsa como mujeres y docentes:** consiste en tratar de resolver cuestiones como ¿y si lo que somos no nos gusta? ¿realmente lo que nos convoca es lo que la sociedad nos ha dicho?. Esta fase invita a señalarlos, a juzgarlos, a sacar de sí mismas aquellas cosas que ocultamos. Sacar beneficio de estos aspectos brindara más fuerza y sabiduría. Esta fase está vinculada a la soledad de sí misma y la soledad patológica como huida.
- **A ciegas, caminando desde la intuición:** esta fase invita a confiar un poco en las lógicas menos tradicionales, acudir a los sentidos y la percepción. Escribir para sí mismas; la tarea está relacionada con la soledad espiritual, pues consiste

en recobrar la fuerza vital instintiva, la confianza, la misión heredada para ubicarnos en el mundo de un modo más transparente.

- **Confrontación del poder, del propio y del “otro”:** Esta fase invita a estar preparadas para lo inconsciente, que se abre a viva voz en los trazos escriturales. Este momento está ligado a los procesos de soledad existencial, en donde primero se requiere resistencia para la contemplación de lo extraño; luego, de familiarizarse con ‘eso’ que se vio o que se sintió en el momento de la escritura, para finalmente dejar que muera esa que se fue y dar lugar a la más honesta, a la más sensata, a la más humilde.
- **Escuchar y afrontar desde la intuición:** En este punto del recorrido ya se poseen dos aspectos vitales: *la sabiduría* y *la intuición*, para la toma del poder propio; consiste entonces en el ejercicio de preguntarse nuevamente desde las soledades, ya no en el acto contemplativo, sino desde el poder que nos exige pensarnos sobre ¿Qué es lo que nos seduce? ¿Qué nos apetece? ¿Qué es lo que más nos gustaría?, sin intervenciones de externos que nos indiquen nuestros pensamientos, nuestras ideas y valores. En esta fase podemos alcanzar la comprensión, que el mundo no se trata de claros y oscuros, de buenos y malos, sino de cosas útiles e inútiles para la existencia misma, es decir, discernir entre lo que nos impulsa desde adentro y lo que nos obliga desde las opiniones externas.
- En esta fase comprendemos también, que nuestros periodos oscilan entre la creación y la destrucción, entre emanciparnos y las huidas, y que esto no se debe convertir en un acto de victimización o de desarraigo de nuestra labor docente, sino todo lo contrario, es comprendernos desde nuestra naturaleza espontánea, cíclica, e infinita. Una especie de: “*no siempre tengo que ser la fuerte y poderosa*” o “*no siempre tengo que ser la sumisa*”; nuestros ritmos nos dan aviso, nuestra feminidad nos resguarda, porque el poder nos lo hemos devuelto.

Desde los afueras:

- **Servir a la misión desde nuestra limitada humanidad:** prestar atención a las demandas de la institucionalidad, y desde los canales de la intuición, responder sin mitigar la vitalidad, la intuición aparece desprestigiada, nos recuerda González G (2016, p. 86):

La ciencia. Establece un paradigma, una lectura del mundo que tiende a reducir o desconocer otras opciones, por ejemplo, el ocultismo o astrología; en la ciencia, el mundo de las emociones, el mundo de las intuiciones no tiene suficiente lugar, es ciencia si se demuestra desde la experiencia, si es apresable por los sentidos y sus extensiones, si el investigador ha guardado la distancia, ha comprendido el fenómeno sin ¿infectarlo? de suposiciones.

La ciencia como imposición a obedecer, cumplir no como acto de obediencia, sino como un acto de apasionamiento por la búsqueda de la fuerza interior que nos hace más auténticos como sujetos. Esta fase se encuentra ligada a los procesos de la soledad para la emancipación y su soledad para las huidas, en comunión con un proyecto de sociedad, que debe alimentarse desde adentro, siempre vigilantes en el sentido de los ¿Por qué?

- Comprender los fenómenos desde las capacidades y las vitalidades: esta fase nos convoca a la condición que como maestras tenemos de crear, de hacer emerger lo nuevo, las utopías. También discernir entre lo que podemos hacer y lo que no depende de nuestros actos de voluntad, sin que esto conlleve a un

decaimiento de la parte creativa. Es importante estar alerta a las vivencias, a las situaciones contingentes, a los actos de improvisación, pues se pueden convertir en escenarios para la reflexión y la creación.

La soledad presentada desde el relato autobiográfico es, en sí misma, una de las formas de análisis, no presentada o deducida por el investigador, sino por quien relata, pues apalabrar la historia de vida es, también, re-lexionar sobre la historia personal, anclar la historia (no lineal) a un relato lineal, organizado, que implica ya un proceso de elección y determinación de los eventos en el marco de una lógica personal, subjetiva.

¿Qué prometen las soledades?

La Casa, La Escuela, La Calle y los escenarios otros. Los espacios y tiempos, retos y olores que delimitan la familia, la institucionalidad, el encierro o el aislamiento; el segundo escenario, La Escuela, es un espacio perpetuado a lo largo de la autobiografía como los escenarios de formación de la narradora, los cuales se caracterizan por ser fundantes en su proceso de consolidación como maestra; y el tercer escenario, circunda alrededor de aquellas vivencias que posibilitan a lo largo del tiempo y el espacio, la libertad, autonomía, búsqueda de reconocimiento e identidad, esto es, la calle como escenario de transformación.

De los tejidos entre soledades y escenarios se plantea que la soledad es un fenómeno que implica dos situaciones: el sentirse sola y el saberse inevitablemente sola, como un desprendimiento que todas las personas experimentan al separarse de sí mismas para elaborar una subjetividad de lo que se pretende ser, la búsqueda de identidad. Aunque la especie humana es la única que puede experimentar su condición obligada de estar y sentirse solos, las soledades desde el mundo de lo femenino, no se experimentan de la misma manera, que desde las masculinidades.

Las feminidades llevan a romper de entrada, con los modelos que siempre la sociedad ha querido imponer, así una soledad existencial debe de propiciar la muerte de aquello que la sociedad espera que una mujer sea, lo que genera ruptura, distanciamiento de sí misma y aislamiento con los otros; con el fin de ubicar la realización femenina desde la misma esencia; al respecto Graciela Hierro expone que:

Cuando dialogamos con la conciencia, al tratar de ser nosotras misma, transgredimos las imágenes impuestas. Dejamos de ser las mujeres que los hombres esperan de nosotras; y así surge la ruptura que nos lanza a la soledad, al alejamiento del mundo masculino, al rechazo del mundo cerrado de la feminidad. (Dasha et al., 1999, p. 44)

En la narradora, esto se evidencia al exponer de forma reiterativa a la mujer en situación de vulneración, a través de las mujeres de su familia; siempre como crítica a la falta de emancipación por parte de estas, pero logrando un reconocimiento y distanciamiento con las mismas; en los cuales se generan los primeros indicios de una soledad existencial que si bien, aislada, dolorosa y con un cumulo de miedos, encarnan la aventura de la creación y de incipientes principios de emancipación, al respecto Celia Ruiz Jerezano (Dasha et al., 1999) refiere, que a medida que crecemos, esa primitiva sensación de separación, ruptura, desamparo, se transforma en sentimientos de soledad y más tarde en la consolidación de conciencia, es por esta razón, que la soledad existencial cobra vital importancia dentro de los procesos de individuación, es la mirada al espejo, a los introyectos, a la elaboración de nuevas posturas frente a la misma vida, en medio de las angustias propias de cada estadio de maduración.

La soledad tiene un doble significado, ruptura con un mundo y tentativa por crear otro. Vivimos en soledad y apartamiento, para purificarnos y luego regresar entre las nuestras, siendo ya otras, hemos aceptado nuestra condición existencial: ser sola que no significa solitaria. (Dasha, et al., 1999. p. 41).

Es así, como las soledades femeninas se consolidan, no desde la igualdad, y el afán por equiparar una figura cultural masculina, sino por la búsqueda de la propia mirada, de la esencia, de lo que identifica como ser mujer, ser madre, ser hija, ser maestra; en distancia, a ser mujer incompleta, por los estereotipos que la cultura carga en los procesos de identificación y realización femeninas. Este distanciamiento de las ideas de realización femenina y profesional, en sintonía con los cánones culturales, produce un tejido de redes sociales más transparente, generando en la vida de la narradora – investigadora distintas formas de ser mujer y de ser maestra. De allí, se concluye que la consolidación de nichos o contextos flexibilizados, afines, de intereses en común, que propicien la vincularidad y la comunión, hacen que la soledad se convierta en dispositivo para crear, para emancipar, para mirarse al espejo a través de otras mujeres, para comprenderse como mujer que se asume, y no como mujer víctima; en palabras de Edith Unikel (2000, p. 41) una soledad para subvertir los in- trayectos culturales que por generaciones nos han heredado.

En consecuencia a estos procesos de interpretación del relato, en función de las categorías determinadas, se pudieron identificar nuevas categorías, que dan cuenta de la emergencia de subjetividades muy particulares en las que la soledad, escapa a la taxonomía propia del lenguaje; es así como en el transcurso del tejido de análisis emergen: *la soledad para la emancipación y su soledad para las huidas; y la soledad creadora y su soledad para la destrucción.*

La soledad para la emancipación en su dialéctica relación con la soledad para las huidas, se plantean con la intencionalidad de no continuar con las falsas máscaras de la victimización, que en la mayoría de los casos se queda en la simple posición acrítica del *deber ser* del docente, frente a una realidad que le pertenece y por lo tanto le compete transformarla. Es importante comprender, que si bien la reflexión es un acto inherente al ser humano, en cuanto a la funcionalidad para atender situaciones contingentes, el llamado de trascendencia, consiste en la metodicidad con que esta debe asumirse precisamente para transformar; el simple análisis, o construcción de textos, incluso la conformación de comunidades académicas por sí mismas, no permitirán dicha transformación, se hace necesario establecer cuestionamientos distintos acordes a los contextos populares a los que pertenecen gran parte de los maestros ¿Qué son los maestros y que quieren ser? ¿Cómo responderán y que han venido respondiendo frente a las dinámicas públicas, sociales y políticas?; estas nuevas lecturas podrán efectuar los cambios necesarios, pero sobre todo los que movilizan realmente, pues tocan los procesos implícitos de los actores.

La importancia de una *soledad para la creación*, está ligada a las condiciones de trabajo del ser docente, pues estas se vinculan con la tarea del *reinventarse*; pero, sucede que si no hay una claridad y comunión sobre las decisiones de lo que se crea y sus fines, sencillamente el maestro termina creando para otros, perpetuando una cadena sin sentido y es aquí, en esta huida, donde se refleja la enajenación, la no apropiación de los escenarios educativos por parte de los maestros. Al respecto (Acaso, 2012, p. 57) plantea que en esta decisión de ser reproductores o ser creadores es fundamental la reflexión y los niveles de autoestima, explica como esta última es tan baja en muchas ocasiones que no nos entendemos los maestros como creadores, pues los mecanismos de poder nos han incapacitado, para poder visualizar el

poder transformador que tenemos, convirtiéndonos en representantes de la posición de otros a través de la nuestra.

Para efectos de esta investigación se propuso hacer el salto a pensar la practica pedagógica en sus dimensiones *profesionales*: del conocer y del saber hacer, desde el proceso *de la Destrucción hacia la Creación*, en un acto de *Soledad*; esto es, comprender la distancia entre lo que se piensa y lo que realmente se hace, develar y descubrir los aspectos propios que subyacen a la práctica.

Si acudimos a la metáfora del *mirarse al espejo*, desde una soledad para la *Creación*, tendríamos que ser conscientes que el progreso de dichas reflexiones de la practica tendrían que hacerse desde la dinámica de la *Huida, Aislamiento, Soledades, Creación*; en palabras de (Pinkola, Mujeres que corren con lobos, 1995, p. 228) se trata del proceso o danza de la naturaleza *Vida/Muerte/Vida*:

Cuando no conoce esta danza, la persona muestra tendencia, durante los distintos periodos de estancamiento, a expresar la necesidad de nuevas actividades personales gastando demasiado dinero, corriendo peligros, haciendo elecciones temerarias, tomando un nuevo amante. Es el comportamiento propio de los tontos o los insensatos. Es el comportamiento propio de los que no saben.

Comprender las soledades: *para la emancipación y para la creación*, implica entonces concebir el que hacer docente desde el carácter, el deseo de intimidad y de separación; comprender y elegir los sentimientos de soledad como los dispositivos que nos enseñan que las soluciones de los *malestares de la praxis pedagógica* siempre subyacen en 'saborear' estos sentimientos; de otro modo lo que se estaría generando serian escapes, huidas, cuestiones que no transforman.

Conclusiones

Un mundo secuenciado pero controlado, un mundo organizado y diseñado por el pensamiento masculino sigue siendo hostil para la mujer, de ahí sus soledades.

- Soledades afectivas, esto porque las mujeres se saben como objeto de deseo, no siempre como un encuentro afectivo auténtico, vivir en esa duda, vivir en esa amenaza hace que la soledad se radicalice.
- Soledades académicas, el lugar intelectual que han ganado los hombres no se compara con el de las mujeres, se suelen desconocer, cuando no invisibilidad los discursos académicos femeninos.
- Soledad por desigualdad, la mujer vive y siente la desigualdad en las comunidades de los desiguales, en términos generales el hombre requiere de la desigualdad, la promueve, todo esto se hace, incluso, visible en el mismo acto pedagógico, como nos muestra Ranciè (2016, p.120) "El explicador necesita la desigualdad", en la humanidad ¿quiénes han sido los explicadores del mundo?, la respuesta es clara: los hombres, de ahí que ante esa desigualdad, la mujer no sólo vive la desigualdad laboral sino la desigualdad que los profesores mismos promueven.
- Soledad académica, se sitúa a la mujer dentro de la academia para labores con niños, pero no se le asigna ni se le cree, en el mismo nivel que a lo hombres, de sus propuestas académicas, "Las mujeres tienen paciencia con los niños, allí son buenas", suelen decir los hombres.

- Soledad vital, un sentimiento continuo que embarga a la maestra docente, pese a las multitudes no siente el abrigo suficiente para su quehacer.
- Soledad por exclusión en las formas de nombrar la realidad, ya sabemos que los lenguajes masculinos se han impuesto y han obligado a las mujeres a incluirse en esos diccionarios, a esto nos recuerda Freire (2011, p.88). “Cuando digo hombre, la mujer está incluida. ¿Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: las mujeres están decididas a cambiar el mundo?”, este es el mejor ejemplo de que al nombrar los hechos, el mundo fálico no acepta las expresiones femeninas para integrarlos.
- La soledad por humillación, no es un sentimiento cualquiera, es una suerte de postración a la que puede llegar una mujer cuando se siente humillada en su presente de docente y saberse objeto perseguido durante la historia de la humanidad.
- La soledad por la transformación del cuerpo con el paso de los años, también es cierto que según las edades se van transitando por soledades diferentes, pero en la medida que el cuerpo se va transformando se comprende que esa dictadura masculina por el lugar del cuerpo pasa a ser otro, es una suerte de liberación, ya nos dice Beauvoir (2013, p. 360) “Hay una contradicción insuperable entre la evidencia íntima que nos garantiza nuestra permanencia y la certidumbre objetiva de nuestra metamorfosis..., es que la vejez pertenece a esa categoría que Sartre ha llamado los irrealizables”. Es como si al ganar en libertad en la vejez del cuerpo se pierde algo por ese irrealizable, esa es otra contradicción que asecha a la mujer docente en sus territorios de soledade.

Recomendaciones en tonos liberadores de las soledades

No podemos seguir en la queja infinita, también se lograron encontrar caminos alternos, formas de confrontar ciertas soledades historizadas y fosilizadas.

- La estética como camino para confrontar la soledad, la soledad requiere de muchos caminos para no caer en el abismo, de ahí que las artes algo nos sugieren, “La estética alberga soledades o distanciamientos de los hábitos sociales ¿Qué hacciones lingüísticas-literarias en el aula son estéticas” (González, 2009, p. 191). Sin duda que una acción estética es la esperanza, es el saber que las mujeres pueden crear y no requieren de la aprobación del hombre.
- La emancipación femenina de los roles, otra manera de confrontar estas soledades es convencerse de la emancipación, de lo cual nos dice Ranciére (2016, p.120) “El emancipador no es alguien que va a ver las personas para emanciparlas”, esto ya es claro, no requieren las mujeres a alguien que les diga como emanciparse, son ellas mismas las que deben elaborar ese camino.
- Pedagogizar la esperanza, no sólo como acto dirigido a los estudiantes, sino como acción propia reconfigurada a las mujeres docentes. Alienta a todo el género humano, pero que no lo olviden las mujeres “No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” (Freire, 2011, p.116).
- No todo es causa-efecto, es necesario dar un lugar a lo aleatorio, a lo inédito para que la mujer docente se rebele y revele en instancias distintas, nos recuerda Blumenberg (2011, p. 195) que “Ningún ser humano es la sumatoria de sus pasados”, esto nos indica que no siempre vamos por acumulaciones, también por rupturas y por acasos.

- No caer en la rutina dominante masculina, esto que parece un dato menor, no puede pasarse por alto, al fin de cuentas, los lenguajes del mundo, como ya se ha dicho, son obra de hombres, desde sus diccionarios hasta sus libros sagrados, por tanto, ya es momento de plasmar nuevas historias desde la feminidad, pero también historias que movilicen el quehacer docente.
- El amor, el perdón y la paciencia femenina como un camino no sólo por explorar sino por reivindicar, esto porque hay cierto cansancio en el acontecer masculino, como nos muestra González (2017, p. 19) “–Estos hombres casados de Kalkan, espero que no suceda en el resto del mundo –indica una mujer–, sólo se preocupan por oír noticias, pensar en sexo, hablar de dinero, ver fútbol, jugar billar, arriesgar en cartas, apostar a los caballos y estar pendientes de chismes, pero olvidan su mandato de ser amorosos y amantes antes que esposos aburridos”. La amorosidad es un camino que las mujeres docentes reclaman, pero que también deben prodigar para superar esa sensación de soledad aburrida.

Es importante considerar que el des–andar desde la autobiografía como relato de vida y dar apertura a la soledad, deben ser procesos que surjan del deseo, es decir, que haga parte de una decisión única e individual que contrarreste el peso de los lenguajes hegemónicos y la cultura que atrapa la feminidad y la profesión docente; que limita y determina las subjetividades, la forma de existir, de pensar, de amar. Con esto no se invita a destruir los lenguajes culturales, pero si a reinventar la forma de nombrarnos; la forma en que nombro el mundo, ¿Cómo nombro mis soledades? No sólo femeninas sino también masculinas, porque allí también pueden haber soledades ¿Cómo nombro mis prácticas? ¿Cómo me nombro en el mundo?, la consolidación del reconocimiento y la construcción de identidad no mas desde los afuera, sino desde la esencia simple del ser mujer y el ser docente.

También es importante comprender el quehacer docente desde el carácter, desde el deseo de intimidad y de separación; comprender y elegir los sentimientos de soledad como los dispositivos que nos enseñan que las soluciones de los malestares de la praxis pedagógica siempre subyacen en ‘saborear’ estos sentimientos; de otro modo lo que se estaría generando serían escapes, huidas, fugas intelectuales y físicas a cuestiones que no transforman, pero que si potencian la fosilización de las realidades.

Bibliografía

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles: El espacio de aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Arcia, J. H. (s.f.) *La conciencia del inacabamiento y el arquetipo de la individuación en Freire*. Recuperado de [Internet]. [sf] Disponible en: <http://www.universoarke.com/portal/articulos/136.html>
- Arevalo Picazo, A. *Mujeres y los caracoles*. [Internet] [27 de julio de 2015]. Disponible en: <https://mujeresylasextaorg.files.wordpress.com/2008/05/los-caracoles.pdf>
- Beauvoir, S. (2013). *La vejez*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Blumenberg, H. (2011). *Descripción del ser humano*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cardona Colorado, P. A.. *Neoretórica y Hermenéutica Filosófica: Hacia una Complementariedad Analógica*. [Internet] [20 de Septiembre de 2012]. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/hitstream/11059/2355/1/12168C268>
- Díaz Gómez, A. (2013, octubre) *Sujeto y subjetividad*. Trabajo presentado en el seminario Persona y Sociedad de la Maestría en pedagogía y desarrollo humano. Universidad católica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Díaz, A. (2006). Formación compleja en humanidades en el ámbito de la educación superior. En publicación: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*, ISBN 987-1183-33-X, 223-232. Disponible en: [http:// bibliotecavital.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Colaboraciones%20Diaz%20Gomez.pdf](http://bibliotecavital.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Colaboraciones%20Diaz%20Gomez.pdf)
- Dicker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Feixas, M (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. RELIEVE, v. 16, n. 2, p. 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores.
- González G, M, A. (2009). Horizontes humanos: límites y paisajes. Manizales: Universidad de Manizales.
- González G, M, A. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 355-370. Manizales: Universidad de Manizales.
- González G, M, A. (2014A). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Editorial Homosapiens.
- González G, M, A. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones: Noveduc.
- González G, M, A. (2016A). Un preludio de sorderas. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- González G, M, A. (2017). Amores prohibidos en Kalkan. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar, condiciones y contextos. En E. Litwin, *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Merani, A. (1983). *Carta Abierta a los Consumidores de Cultura*. Barcelona: Grijalbo.
- Montero López, L., & Sanchez Sosa, J. J. (2001). La Soledad como Fenómeno Psicológico: Un Análisis Conceptual. *Salud Mental Vol. 24 Num. 1 Febrero*, pp. 19-27.
- Oviedo Córdoba, M., & Cortés Polanía, R. (2007). *Una Mirada a la Soledad*. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Palacio Valencia, Maria Cristina;. (2006). *Cambios y transformaciones de la familia. De lo sagrado a lo secular. Un asunto de reflexión sociológica*. Medellín: Departamento de estudios de familia, Universidad de Caldas.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: editorial Grao.
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Bogotá: editorial Grao y Magisterio.
- Pinkola, C. (1995). *Mujeres que corren con lobos*. Barcelona: Ediciones B, S.A.

- Pinkola, C. (2005). La practica de la soledad deliberada. In C. Pinkola, *Mujeres que corren con Lobos* (p. 411). Barcelona: B.S.A .
- Polaino-Lorente. (1998). *Las Depresiones infantiles*. Madrid: Morata.
- Ranciére, J. (2016). El maestro ignorante. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Rodrigo, M.J, Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor distribuciones S.A.
- Rossental, J. (1990). *Diccionario Filosófico*. Bogotá: Ed. Nacional.
- Rubio Herrera , R., Cerquera Còrdoba, A. M., Muñoz Mejía, R., & Pinzón Benavides, E. A. (2011). Concepciones Populares Sobre Soledad de los Adultos Mayores de España y Bucaramanga, Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, Vol 7, Num 2, Julio - Diciembre*, 307-319.
- Russell, D., Peplau , L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a Messure of Loneliiness. *Journal of Personality Assessment*, 290-294.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro: practicas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: editorial Magisterio.
- Sanz Hernandez, A. (2005). El Método Biográfico en la Investigación Social: Potencialidades y Limitaciones de las Fuentes Orales y los Documentos Personales. *Asclepio Vol. LVII* , 99-115.
- Unikel Santoncini, E. (2000). La Soledad y los introyectos de realizacion femenina. Mexico. Figura/fondo. p. 19-44.