



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

Nini Jhohanna Bedoya Ceballos

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR

PEREIRA, 2015

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

Nini Jhohanna Bedoya Ceballos

ASESOR: MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR

PEREIRA, 2015

Dedicatoria

A las mujeres docentes, esas que en su espiral de vida inician su proceso de reconciliación consigo mismas desde sus soledades: las situadas, las sentidas, las negadas; y desde una mirada al espejo se aventuran en aguas profundas para la construcción de identidad como mujeres y como maestras.

Agradecimientos

A los protagonistas de mi proceso autobiográfico, los que permitieron conversarme, mis sentimientos y vivencias de soledad, porque todavía habitan mi casa, esa de los recuerdos que tanto nos ayuda a comprender las relaciones presentes con horizontes de futuro.

Al profesor Miguel Alberto González, que desde sus apuestas, nos invita hacer las nuestras, eso solo lo hace un maestro. Quien provocó, confrontó, y posibilitó los giros que la incredulidad y el razonamiento tradicional no nos permitían tejer.

A mi hija Anna, por comprender con su inmenso amor mis aislamientos y mis soledades.

A la entidad territorial Secretaría de Educación de Pereira y su administración, quienes en cooperación con la Universidad Católica de Pereira, garantizaron la viabilidad y ejecución de un plan territorial de formación docente que nos beneficiara a treinta maestros para llevar a cabo estudios de Maestría.

Hoy culminamos como etapa de formación, y en compromiso con la ciudadanía y con nuestras instituciones educativas, seguiremos apostando a la transformación de nuestras prácticas. A mis niños y mis niñas, los que han pasado y los que vendrán: para ellos me debo, y por ellos soy.

Resumen

Al igual que con muchos fenómenos cotidianos, la soledad (la experiencia de la soledad) ha pasado desapercibida para la academia y, en general, para quienes se ocupan de estudiar lo humano. Con excepción de algunos análisis aislados, no existen, desde los ámbitos formales e institucionales, reflexiones que aborden el fenómeno de la soledad con la suficiente agudeza. En este contexto surge la investigación *Las soledades en una mujer docente: reflexiones de un relato autobiográfico*. Este informe pretende exponer las motivaciones, el método y las conclusiones generales de dicha investigación, aquí se establecen las 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. El análisis, para el caso de esta investigación, es el producto de dos procesos particulares: un proceso creativo que supuso la escritura de un relato autobiográfico; y otro analítico que, desde la hermenéutica, implicó la interpretación del relato en el marco de algunas categorías establecidas.

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

Abstract

Abstract:

Like happens with many daily phenomenons, the solitude (the experience of solitude) has been unseen by the academy and, in general, for those who study the human. With the exception of some isolated analysis, there are not, from the formals and institutionals ambits, reflections that approach the solitude phenomenon with enough acuteness. In this context emerges the investigation *The solitude in the woman teacher: Reflections of an autobiographical story*. This article intends to expose the motivations, the method and the general conclusions that have been extracted from such investigation, approaching only the general aspects that operate like an invitation to the whole investigation. Here are established the general characteristics of the solitude experienced by the woman teacher in the ambit of her pedagogical practice and her personal life, knowing that it's impossible to separate one sphere from the other, with the consequences that are implied. The analysis, for this investigation, is the result of two particular processes: A creative process that involved the writing of an autobiographical story; and, an analitic that, from the hermeneutic, implied the interpretation of the story in the frame of some stablished categories.

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

Tabla de contenido

SECCIÓN PRIMERA: LA VENTANA	11
JUSTIFICACIÓN	11
DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA.....	14
TEJIENDO OTRAS SOLEDADES	17
ACCIONES PARA DES –SUJETARNOS Y VINCULARNOS DESDE LAS SOLEDADES	24
Alcance general del horizonte investigativo	24
Acciones pausadas	24
SECCIÓN SEGUNDA: ESFERA DEL CAMINO RECORRIDO	26
LA RUTA METODOLÓGICA.....	26
Lentes para abordar el horizonte	26
La matrioska: En búsqueda del centro sabiendo que no hay centros	27
Geometría del abordaje: ruta Metodológica	30
La espiral: recuperando la subjetividad, relato autobiográfico.	30
El Círculo: tejiendo la singularidad autobiográfica.	33

La triangulación: intersubjetividad y consenso.....	35
ENTRE LOS PASILLOS CONCEPTUALES DE LA SOLEDAD.....	38
El devenir de las soledades.....	38
Soledad en el cauce paradójal	40
Soledad línea de retazos y olores	43
¿La soledad es heredada?.....	45
Bajo la sombra tipológica de la soledad.....	49
Soledad Existencial.	49
Soledad Patológica.....	50
Soledad de Sí Mismo.....	51
Soledad Física.....	51
Soledad Emocional.....	51
Soledad Social.	52
Soledad espiritual.	52
La edad de la soledad	53
La soledad femenina	56
Entradas a la soledad	59
POR LOS PASILLOS CONCEPTUALES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	63
CAPÍTULO I. HORIZONTE DE COMPRENSIÓN DE LOS RETAZOS Y LOS OLORES	72

LAS CIRCULARIDADES: “DE SOLEDADES Y MUJERES”	72
Primer Escenario: “La Casa que me habita”	72
Segundo Escenario: La Escuela, una soledad de sí misma	91
Tercer escenario: nos llaman calle.....	96
CAPÍTULO II. HORIZONTE DE COMPRENSIÓN DE LAS PRACTICAS	
PEDAGÓGICAS. LA TRIANGULACIÓN: “SOLEDADES Y PRÁCTICAS, ENTRE LAS	
SUBJETIVIDADES Y LAS UTOPIÁS”	101
Mirarse al espejo: una introspección a la labor docente desde una soledad para la emancipación y para	
las huidas.....	101
La escuela una apuesta teatral: una mirada a la dimensión profesional del maestro desde una soledad	
para la creación y la destrucción.....	109
CAPÍTULO III. LA RECUPERACIÓN DE LA INTUICIÓN: UNA APUESTA DESDE LA	
SOLEDAD	116
Demarcando el territorio.....	116
Cargando las pieles: hacia el viaje en aguas profundas de las soledades.	118
Fases del abordaje: las comprensiones de las soledades en relación con las prácticas pedagógicas.	124
CONCLUSIONES.....	130
RECOMENDACIONES.....	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138

Lista de figuras

Figura 1. Acercamiento al Problema de Investigación	30
Figura 2. Espiral autobiográfica	33
Figura 3. Circularidad: análisis	34
Figura 4. Triangulación: practica pedagógica y soledades de la mujer docente.....	36
Figura 5. Dimensiones de la practica pedagógica desde las soledades.....	101
Figura 6. Geografía De Las Soledades.....	122

Sección primera: la ventana

Justificación

Considerando que sobre el maestro recae la formación del ciudadano de hoy, es responsabilidad del maestro hacer una lectura adecuada de los contextos locales y globales, también responder a los retos que reclama el momento histórico. Entonces ¿cuáles son los retos del momento histórico? Los estamentos oficiales se han pronunciado al respecto y desde hace varias décadas se parte de un paradigma ideal de maestro en Colombia, esto es, se necesita de él su capacidad de ser un líder, ser un mediador entre la comunidad y el conocimiento, un ejemplo de ciudadano, que logre superar esquemas (Al Tablero N° 34. 2005).

De allí que a nivel nacional se hayan centrado los esfuerzos por realizar procesos de capacitación en cuanto a educación para el desarrollo de competencias y usos de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, atendiendo a las exigencias globales, es decir, a las “recomendaciones obligatorias” que demanda la dinámica geopolítica, para un país como Colombia; es allí donde la siguiente pregunta cobra vigencia: ¿Estas acciones han sido suficientes para que los docentes sean los maestros del siglo XXI? .

En este sentido el oficio de ser maestro, necesariamente debe partir de la reflexión sobre los compromisos que ello implica, su momento histórico, los modos de organización, la base socioeconómica, la cultura, también, los fundamentos, las premisas y los modelos bajo los cuales se ha reflexionado lo pedagógico. Se trata de pensar al maestro que ha sido determinado por condiciones históricas, políticas, económicas, culturales; ¿Cómo se piensa el ser maestro en un contexto histórico? De la misma manera, está el maestro existencial, el que se cuestiona en la

dinámica de responder las preguntas básicas de la existencia material, esto es, ¿cómo se piensa el ser maestro en el contexto emocional? ¿Cómo se reconoce y cómo se identifica? ¿Cuáles son los sentimientos de un docente, cómo los experimenta, los percibe, los afronta? Como sujetos docentes, se está necesariamente condicionado a ser reflexivos, de la misma manera es un contagio necesario, que como seres sociales se deben establecer diálogos, tender lazos o puentes para la comprensión. Esta condición reflexiva emana del hecho de ubicarse en el ser individuo que confluye necesariamente en el círculo de lo cultural, de esta manera, lo existencial no se desliga de lo social y mucho menos de lo cultural. La posibilidad de ser reflexivos es basta gracias a que el docente hace parte de un colectivo ampliamente referenciado; gracias a que la escuela es el espacio que se habita, es un escenario para la acción, un espacio para la socialización que debe permitir el diálogo con los pares, con los estudiantes, las familias, la comunidad.

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 trinchera es un mecanismo de defensa, pero ¿de qué se defiende? ¿El maestro se esconde en su trinchera 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 competencias 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.

Existe una tensión en la práctica pedagógica, la cual nace de la idea o concepción que se tiene del ser maestros, en contraste con la experiencia de la cotidianidad de las labores a desempeñar, se ha evidenciado que los docentes expresan y representan su práctica de manera singular, a partir de creencias y experiencias fruto de su trayectoria personal y profesional (Feixas, 2010); es importante entonces 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, ausentándose el desarrollo de procesos de reflexión y de contrastación conceptual con la experiencia 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 arriba, es decir, bajo el halo mágico de comuníquese y cúmplase.

Descripción de la escena

En el encuentro con los otros, en el ejercicio de hallar la voz del otro que procura comunicarse para ampliar el horizonte 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 y tradicionales. Sin embargo, es menester, además de un paso natural el tomar distancia, el alejarse, el silencio, la soledad, la reflexión sobre la práctica en la cotidianidad. En este sentido pueden entonces plantearse el interrogante ¿Ante la soledad o en la soledad qué es ser maestro, como colectivo y sujeto?

Las preguntas que subyacen las inquietudes docentes desde el ámbito investigativo aguardan en las quejosas esferas de los afueras, que inevitablemente llevan la profesión docente a enmarcarse como un servicio o como un derecho, el cual parte del Estado, por supuesto este lo debe garantizar a otros; el maestro como pieza de anclaje en el fenómeno educativo se convierte en un objeto, así se piensa y de allí extrae las posibilidades de transformación de sus prácticas e incluso de su vida misma como sujeto. Preguntarse en términos investigativos, aparece entonces como un pretexto de los miedos a enfrentar una realidad, las especulaciones o análisis de las creaciones propias del maestro se involucran en sentimientos de inferioridad que influyen para que los discursos predilectos estén mediados por estudios que –en desconfianza de las capacidades- se instauran como discursos ajenos a la persona, al ser humano-al ser docente. En otras palabras, se atacan los efectos de una afección, sin hallar, diagnosticar y tratar las causas de la enfermedad.

Preguntarse sobre la soledad del docente abre los discursos hacia la interiorización de la vida privada de un agente que históricamente ha salvaguardado un rol social, es como un preguntarse ¿Qué se siente ser usted en medio del ojo público? ¿Qué se siente educar los hijos de otros cuando a los hijos propios es necesario pagar para que otros sean quienes los cuiden y los eduquen? ¿Qué se siente ser docente desde la condición humana? ¿Qué se siente ser yo?

Desde los mecanismos de control ejercidos por un sistema económico como el nuestro, se van introduciendo visiones, nuevos hábitos y costumbres que desplazan a un segundo plano la intencionalidad de realización como sujetos sociales acerca de estos cuestionamientos; 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 afueras. Algo así como ser y desarrollar su ser a control remoto. En este punto cobra vigencia el hecho de que un maestro continúe enseñando en un territorio del cual ya es objetivo militar, o está amenazado de muerte, o seguir enseñando *toreando un sueldo*, cuestiones del afuera que le imposibilitan en muchas ocasiones desligarse de su componente reflexivo.

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, y es por esto que se hace necesario 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”.

Indagar para comprender las concepciones de soledad generaría una ruptura que permita visualizar al docente desde un punto de vista profesional, pero también desde su condición humana. En este sentido puede entonces plantearse ¿Cuáles son los sentimientos de soledades - mundo emocional y relacional- en la mujer docente?

Tejiendo otras soledades

El tema de la soledad ha sido una constante en el transcurso de la humanidad, basta por un momento dar un vistazo a la historia misma y sus representaciones para encontrar en cada época una pregunta, una obra, un poema, una canción que se indague o que recurra a la soledad. Aunque en materia de cuestionamiento intelectual y psicológico empírico ha crecido en los últimos años este cuestionamiento no está resuelto completamente. Hasta hace pocos años existen instrumentos para su medida, pero la duda sobre la soledad humana y su naturaleza, tal como la conciben estos instrumentos puede y ha sido reevaluada, dejando un panorama abierto con algunas voces, sobre todo en la psicología que deben considerarse (Polaino – Lorente, 1988, p. 2).

En cuanto a la investigación empírica que se ha hecho de la soledad, A. Polaino – Lorente (1988) distingue tres etapas, que se resumen en:

- Finales del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX. Caracterizada por la adopción de una perspectiva psicoanalítica y parcialmente fenomenológica. Las publicaciones de esta etapa se dieron sobre la base de la experiencia clínica cargados de interpretaciones.
- Hasta los años sesenta. Caracterizada por trabajos realizados desde la investigación empírica y sociológica.
- Tercera etapa. Donde surgirán un gran número de publicaciones determinadas por las ciencias empíricas. Aparecen instrumentos de medida y evaluación de la soledad y la celebración de congresos. En esta etapa

predomina la investigación cuantitativa, surgen diversos modelos y explicaciones de la soledad.

De este resumen se concluye (Polaino-Lorente, 1998) que no se dispone un concepto claro y distinto de lo que es y significa la soledad del hombre. Apunta, hasta ese momento el autor, que la lógica de la psicología ha pretendido tratar de cuantificar el fenómeno, pero esta tarea de cuantificación no es posible si antes no se ha dado una definición más rigurosa y consensuada. Parte de las consideraciones hechas por Polaino para 1988, siguen vigentes, aunque, como se verá más adelante, en los últimos años ha crecido el interés por develar el concepto y por realizar ejercicios de investigación cualitativos.

Existe dentro las diversas investigaciones sobre soledad, el reconocer a Weiss para 1970 como “el padre de la investigación soledad” (Montero y Sánchez, 2001), este autor sugiere que la soledad es una respuesta ante la ausencia de una provisión de relación particular. Diferenció entre soledad de tipo emocional y 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. Seguido a este momento de iniciación para la investigación en soledad desarrollaron algunas áreas de interés como el desarrollo de instrumentos y su caracterización. Donde se destacan los trabajos: Developing a Measure of Loneliness realizado por Dan Russell, Letitia Anne Peplau, Mary Lund Ferguson (1978) que permitió el desarrollo de la Escala UCLA de medición de la soledad. Otro trabajo que condujo al diseño de un instrumento de medida para la soledad existencial fue el desarrollado por Aviva M. Mayers, donde se correlaciona mediciones de depresión y soledad no identificada como existencial y propósitos de vida. Cabe mencionar otro de los instrumentos fruto del trabajo de Jenny De Jong Gierveldy Theo Van Tilburg, que mostró validez para realizar una medición global de la soledad: emocional y social.

María Montero y López Lena y Juan José Sánchez (2001), investigaron el fenómeno de la soledad, con el propósito de conocer algunos de los componentes psicológicos vinculados con la experiencia de esta, a través de un análisis meta-analítico. En su revisión bibliográfica científica destacan tres perspectivas conceptuales: la filosófica, la social-antropológica y la psicológica. Identificaron, en términos de los enfoques epistemológicos que subyacen a las micro teorías vinculadas con la soledad cuatro tendencias: la existencialista, con el postulado de la condición ontológica de la soledad, es decir, en relación con el ser; la fenomenológica, con la característica de la recreación subjetiva y las representaciones simbólicas de las condiciones socioambientales; la funcionalista-interaccionista, con un énfasis descriptivo y; la estructuralista, donde se concibe a la soledad como un mecanismo de retroalimentación adaptativo. A partir de estos enfoques los autores presentaron esquemas conceptuales vinculados al estudio de soledad que son clasificados en: a) fenomenológicos (características cualitativas de la experiencia de soledad) y b) cognoscitivos (relacionados con los procesos de percepción social e interpersonal). De estos esquemas terminan por proponer un esquema integrador.

En esta tradición investigativa, hay que observar que en su mayoría han sido procesos realizados con algún tipo de población específica o especial como: población étnica, niños, adultos mayores, niños autistas, población diversa, asesinos y criminales, solo por nombrar algunos. Además se ha estudiado la soledad en su relación con aspectos como el suicidio, el consumo de psicoactivos y alcohol, aislamiento, depresión, obesidad, autoestima (Oviedo y Cortés, 2007, p. 40). Nótese, como constante, que las diversas investigaciones tienen en común una concepción que podría considerarse negativa de la soledad y; si bien existen trabajos con una mirada menos parcial de soledad, estos no son fruto de la tradición cuantitativa.

En el caso de estudios en adultos mayores como ejemplo de múltiples investigaciones encontramos el realizado por Rubio Herrera, Cerquera Córdoba, Muñoz Mejía y Pinzón Benavides (2011) denominado *Concepciones populares sobre la soledad de los adultos mayores de España y Bucaramanga, Colombia*. En este trabajo aplicaron una encuesta con el fin de comparar las concepciones que se tienen de la soledad en adultos mayores, entre sus resultados observan predominancia de las concepciones negativas sobre la soledad, la alta incidencia de concepciones relacionadas con la familia, categorías que hacen referencia a la soledad objetiva y subjetiva y, concepciones positivas presentes en la población colombiana. Así mismo Rubio Herrera, Pinel y Rubio Utilizaron la escala Este II de Soledad Social (2011) y recogieron datos sociodemográficos. Como resultados obtenidos presentan que el incremento de edad y ser mujer conllevan niveles de soledad social más altos, mientras que la participación social y tener mascotas pueden ser un factor protector de la misma.

En el año 2007, Cardona *et al.* Publicaron *Concepto de Soledad y Percepción que de su momento actual tiene el adulto mayor en el municipio de Bello, Colombia*. Realizaron un estudio de corte transversal. Emplearon dos preguntas abiertas que se codificaron y se cruzaron con variables socio-demográficas. Los conceptos predominantes encontrados fueron el “estar solo” (42,7%), “sentirse solo” (23%), “horrible” (13,5%) y “aislarse” (7,5%); destacan que el concepto de soledad se asocia con el estrato socioeconómico y el grado de escolaridad alcanzado.

Otra población que se ha considerado en riesgo son los adolescentes, de quienes también existen numerosas investigaciones; bajo el título de *Una problemática a resolver: Soledad y Aislamiento adolescente*, Contini *et al* (2012), realizaron un estudio con 216 adolescentes de nivel socioeconómico bajo de la provincia de Santiago del Estero (Argentina), con su trabajo buscaban evaluar la prevalencia de comportamientos de soledad y aislamiento; evaluar los

déficits de habilidades sociales de los adolescentes participantes y; analizar la relación entre aislamiento, soledad y déficits en las habilidades sociales. Aplicaron una batería de habilidades sociales (BAS 3), un cuestionario de soledad y aislamiento (CAS) y una encuesta sociodemográfica. Entre sus resultados destacan que los adolescentes con déficit de autocontrol y liderazgo describían más comportamientos de soledad que sus pares.

En la misma línea de la adolescencia encontramos *Soledad en la Adolescencia: análisis del concepto* realizado por Gloria Carvajal Carrascal y Clara Virginia Caro Castillo (2009). En su trabajo analizan el concepto de soledad en la adolescencia a través de la metodología que proponen Walter y Avant, que examina las características que definen un concepto y sus atributos. El objetivo de este análisis fue proponer estrategias de prevención e intervención partiendo de la idea de la soledad como un problema de salud que requiere intervención.

Un estudio que acude a la percepción de la soledad es el presentado por Francisca Expósito y Miguel Moya (2000), cuya pretensión era el conocer la percepción que la gente tiene de la soledad, fundamentalmente de los diferentes tipos de personas que pueden sentirse solas. Un grupo de universitarios evaluaban la semejanza entre los diferentes tipos de personas que pueden sentirse solas, y aplicaron método estadístico que les permitiese observar las percepciones. Como resultado obtuvieron dos dimensiones básicas en la estructura de las percepciones de las personas que pueden sentirse solas: una que tiene que ver con el atractivo físico de la persona percibida y el carácter voluntario o impuesto de la soledad, y otra que se asocia con el estado socioeconómico y el hecho de tener o no una relación de pareja.

En relación a la soledad con los grupos sociales de apoyo Eva Muchnik y Susana Seidmann (2004) realizan un análisis de 120 entrevistas de personas discriminadas de acuerdo a dos variables (jóvenes entre 18 y 25 años y viejas entre los 65 y 75 años). A partir de preguntas

fijas y su posterior análisis, las autoras concluyen, entre otras cosas que se le da poca importancia a la ayuda terapéutica, que el nivel educativo provee mayor sutileza y profundidad al sentimiento de soledad y que los jóvenes con menor nivel educativo se presentan más vulnerables frente al aislamiento social. Aunque este trabajo representa un aislamiento de las escalas de medición y una consideración de corte cualitativo en cuanto sus observaciones, la determinación misma de la población prevé una consideración negativa de la soledad, estableciendo las distinciones necesarias, pero sujeta a la misma idea de soledad como déficit.

En la Universidad Surcolombiana, Myriam Oviedo Córdoba y Roberto Cortés Polanía, en 2007, trabajaron en una investigación que fue publicada con el nombre de *Una Mirada a la Soledad*. En este trabajo se construyó conocimiento en torno al significado de Representaciones Sociales (RS) sobre la soledad que poseen niños, niñas, adultos/as y ancianos/as de Neiva y Pitalito (Colombia). Con este trabajo pretendían develar las representaciones sociales que existen frente a la soledad, comprender sus significados y apreciar las diferencias que existen en torno a estos aspectos entre géneros, ciclos vitales y municipios. Para realizarse acudieron a un enfoque cualitativo con un diseño metodológico denominado: relatos de vida. Su motivación frente a la investigación se debió a que en los municipios nombrados existen altas tasas de suicidio e intentos de suicidio, problema este, asociado a la soledad. En la generalidad con este trabajo concluyeron que los sentidos asociados a la soledad están en relación con la historia y la vivencia personal de cada uno de los actores, encontrándose diferencias relativas a la edad, el género y la experiencia vital. Este ejercicio realizado por Oviedo y Cortés, se constituye en un antecedente cercano en lo geográfico – cultural, en sus intereses y en tanto a su método de investigación, sin embargo en la motivación de su trabajo se concibe a la soledad como algo negativo. Es de considerar importante las conclusiones a las que llegan dando pie, que le son propias al presente

trabajo, como lo es el evidenciar los sentimientos de las soledades en la mujer docente y al reconocer que la soledad está en relación con la vivencia personal sustentando con ello la propuesta metodológica.

En cuando al estudio de la soledad relacionado con la mujer, encontramos *Relación entre percepción de soledad y factores como apoyo social, autoestima y rasgos de personalidad, en mujeres sin relación de pareja estable*, realizado por Paula Cristina Ríos Zapata y Nora Helena Londoño Arredondo de la Universidad de San Buenaventura, en Medellín. En este trabajo las autoras realizan una distinción importante para nuestros fines, pues además de tener clara la asociación que se hace con estados de ánimo y hábitos negativos, en el contexto de la mujer presentan la soledad como una opción de vida. En su revisión concluyen que se hace necesario estudiarla en relación con otras variables como la autoestima, el apoyo social y la personalidad.

Acciones para des –sujetarnos y vincularnos desde las soledades

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, que como se explica en el anterior apartado referente a otros abordajes de la soledad, se encuentra sujeta a una mirada de la soledad como un estado negativo; en este tomar distancia, se genera 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:

Alcance general del horizonte investigativo

Evidenciar los sentimientos de las soledades en una mujer docente y sus implicaciones con la práctica pedagógica a partir de un estudio autobiográfico.

Acciones pausadas

Identificar los sentimientos de soledad -mundo emocional y relacional-, en la mujer docente.

Interpretar las soledades en la mujer docente e implicaciones en la práctica pedagógica.

Plantear una propuesta reflexiva y de acción devnida y de frente a la relación soledad – práctica pedagógica dirigida a mujeres docentes.

Sección segunda: esfera del camino recorrido

La ruta metodológica

Lentes para abordar el horizonte

Una vez ubicados en el fenómeno de la soledad en una mujer docente, se requiere un esfuerzo por comprender una realidad social de un sujeto que pertenece a un sector particular de la sociedad, en un proceso de construcción a través de una línea temporal, a partir de lógicas y sentires de la misma protagonista, y que se agudiza en sus aspectos particulares y con una óptica interna que conduce a consolidar el estudio en el *orden de lo cualitativo, corte interpretativo*, el cual, según Taylor y Bogdan (citado por Deslauriers, 2004) se ocupa de la indagación que produce y analiza los datos de orden descriptivo como las palabras escritas o dichas, el comportamiento observable de las personas. De esta manera esta investigación se concentra sobre todo en el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que la persona y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana y sobre la construcción de la realidad social.

En consecuencia a esta postura cualitativa – interpretativa, se plantea la hermenéutica como ruta orientadora de los laberintos investigativos, esto es, el abordaje al ser humano como totalidad por la misma experiencia ontológica, íntima y social del lenguaje y la interpretación. De la misma manera se toma la historia de vida como relato biográfico, técnica que asiste para la recolección de los datos y emergencia de las categorías de análisis. Dicha metodología se adopta en el sentido de ampliar las búsquedas docentes desde una mirada interna, es decir desde los

problemas que movilizan, como único camino para la transformación, al respecto se sostiene que:

La investigación actualmente se tecnifica y adquiere las características de un simulacro de la curiosidad epistémica, el docente se convierte en un replicador del status quo y en guardián del discurso hegemónico que perpetúa a los países latinoamericanos subdesarrollados o en vía de desarrollo. Es por ello que se propone la reivindicación de la investigación que gestiona el entramado entre el pensamiento crítico y la curiosidad epistémica, aquella que liga con el conocimiento situado y el diálogo en la diversidad (Arcia, 2012).

La hermenéutica surge pues como pieza fundamental cuando abordamos problemáticas o fenómenos que no son susceptibles de analizar a la luz de los datos estadísticos, y cuando los insumos para comprenderlos rebasan simples cifras que por sí solas no explican causas y/o consecuencias; es un poco lo que en palabras de Gonzalez (2015) definiría como “transitar por la afectación”, es decir, entregar especial cuidado a los fenómenos que desde las historias personales generan marcas particulares, para resignificarse como sujeto objeto del interés investigativo. Por lo tanto debe valerse de relatos o historias de vida en el ejercicio dialógico, es decir, el de interpretar y comprender la realidad humana social, que es susceptible de ser plausible más no verificable.

La matrioska: En búsqueda del centro sabiendo que no hay centros

No hay centros humanos desde que las teorías heliocéntricas, teo o antropocéntricas dejaron de ser creíbles, no hubo forma de verificarlas. No obstante, en el mundo autobiográfico suelen aparecer centros, lugares de encuentro que pueden tardar mucho tiempo en hallarse y

poco en debilitarse. De ahí que la matrioska como juguete de madera de origen ruso, nos propone un método simple, pero ejemplificante y entretenido; consiste en una muñeca hueca, dividida por la cintura en dos partes que encajan, en su interior contiene otra muñeca igual pero más pequeña, así sucesivamente hasta llegar a la más pequeña que es maciza. Ahora bien, como el instrumento a analizar es un texto autobiográfico, la matrioska ejemplifica la vida de una persona a través de su desarrollo evolutivo, aunque es la misma, en la medida en que crece, va cambiando, sin embargo hay un centro que es firme, el cual no cambia. En relación con la experiencia autobiográfica la que no cambia es la persona en general, sin embargo en particular se va cambiando tanto de apariencia, como de concepción de mundo, a través del tiempo. De esta manera, siendo el estudio de la soledad en la mujer docente un fenómeno social que busca comprender los significados y sentidos que enmarca en sí misma, es importante explicitar, develar, o centrarse en las distintas preocupaciones que han suscitado el interés por acercarse teóricamente a dicha particularidad social. Así surgen tres preocupaciones o momentos metodológicos.

En este sentido emergen las practicas pedagógicas como primera preocupación, el concepto de praxis supone, que las prácticas pedagógicas deberían generar un abanico de posibilidades al docente, para analizar de manera crítica sus actuaciones, a la vez que tuviese 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 de 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 agente político. 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.

Aquí 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, este interés parte del supuesto que es en el encuentro con el otro donde en *una mirada al espejo*, se consolidan roles, prácticas, reflexiones y transformaciones. Sin embargo en el proceso investigativo y tomando como referente el ejercicio de las construcciones autobiográficas, surgen nuevas preocupaciones, estableciéndose una más de ellas.

Una tercera preocupación, no alejada de las iniciales, encuentra su centro en suponer desde la reflexión de las vivencias cotidianas y del campo educativo, si bien los docentes se identifican como un colectivo, cada docente – sujeto, es como pieza de un todo que experimenta un aislamiento, un centramiento, *un no-mirarse al espejo*, un debilitamiento en el reconocimiento de sí mismo y a su vez de los otros; surge entonces de esta manera el interés por estudiar o comprender cómo se vivencian las soledades o aislamientos dentro del horizonte de investigación: lenguajes de poder; si en su acercamiento pueden emerger algunas categorías que

posibiliten la comprensión de relaciones entre aislamiento y soledad, entre soledad e identidad, soledad y prácticas pedagógicas.

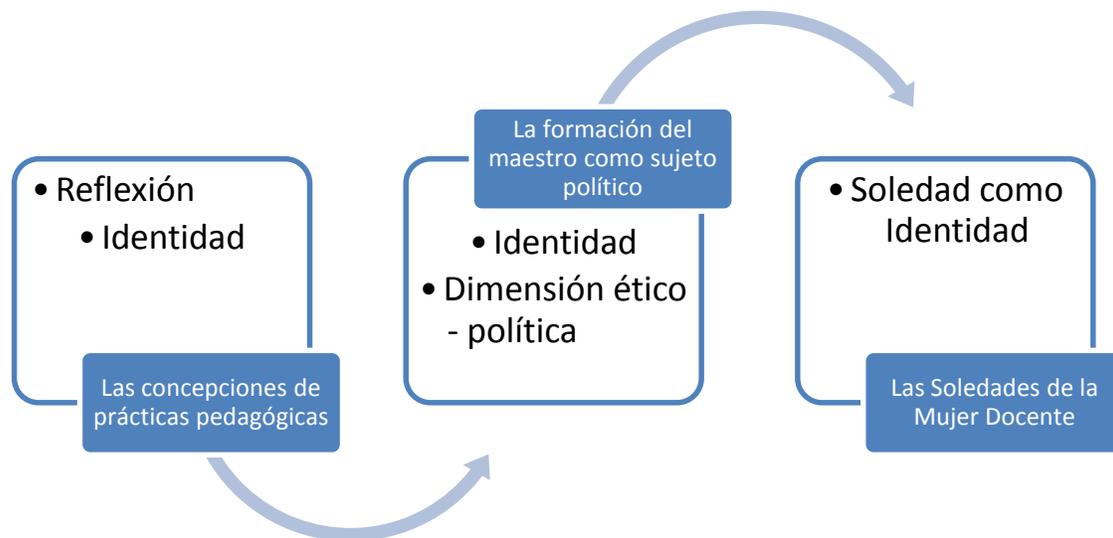


Figura 1. Acercamiento al Problema de Investigación

Fuente: Elaboración propia.

Geometría del abordaje: ruta Metodológica

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; la metáfora no como comparación, sustitución u ornamento, sino como la interacción y técnica de invención, en tanto presenta un carácter vivo.

Por otro lado (Sanz Hernandez, 2005) señala que la fuente primordial del relato autobiográfico, es la persona y el testimonio que esta 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 al fenómeno investigado.

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, es decir, ornamentación escritural, que a su vez no permitía visualizar datos cronológicos, emocionales, ni vivencias propias del objeto a investigar, sin embargo el afán por ocultar particularidades y una fuerte crítica a relatos de la infancia que correspondían a algunos sentimientos de miedo frente al “andar sola” o “quedarse sola” dio como resultado que la categoría fuerte o fenómeno clave de investigación, fuese la “soledad”; el contexto mismo en que se desempeñaba la investigación y su relación con las historias de vida, dando origen a un nuevo fenómeno, pieza causal de los anteriores fenómenos a investigar.

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*” (Gonzalez, 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. Las últimas escrituras estuvieron mediadas por un camino diseñado por etapas o momentos nombrados a través de escenarios de vida cotidiana denominados *Retazos*, los cuales 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 proceso autobiográfico, se han denominado 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 pues la historia de vida como relato autobiográfico distingue variables conceptuales, temporales, temáticas, entre otras, que auspician un conjunto de interpretaciones en distintos niveles. Dichas interpretaciones se consideraran constituyentes de la experiencia humana, con la flexibilidad que propicia la investigación de corte hermenéutico se preocupará más por la coherencia, que por la exactitud de los datos, enriquecido con las condiciones que va imponiendo el mismo tejido investigativo.

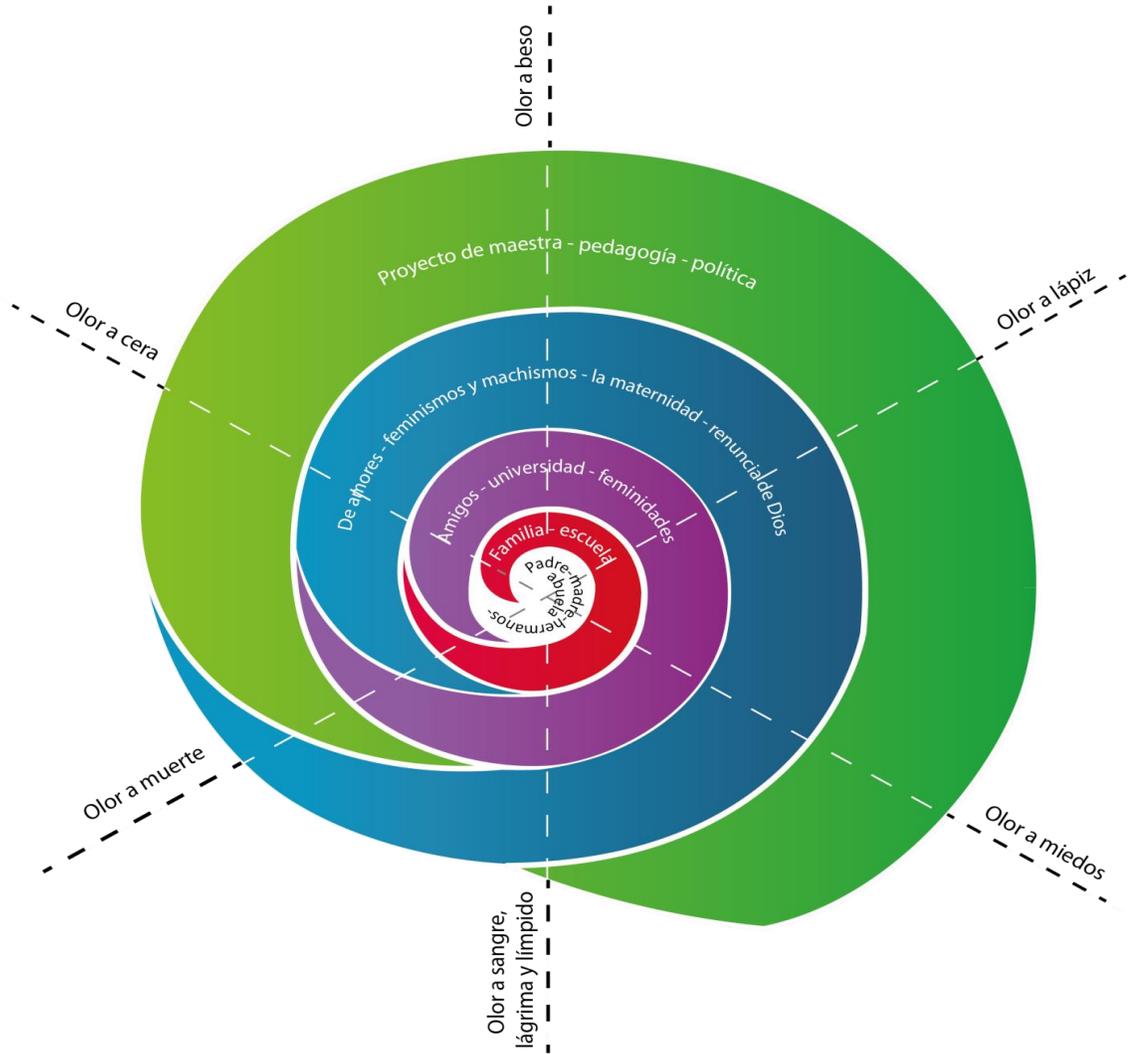


Figura 2. Espiral autobiográfica

Fuente: Elaboración propia.

El Círculo: tejiendo la singularidad autobiográfica. En la circularidad, o segunda etapa del proceso investigativo se busca una aproximación progresiva a las representaciones del objeto, en este caso la soledad; hacer 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 parte 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. Para esto se hace necesario establecer el acuerdo, para efectos de este trabajo, como una deliberación íntima con una representación propia como otredad; ese “otro” es tradición, es decir, es prejuicio que intenta superarse o conciliarse a través de la argumentación y la deliberación (Cardona Colorado, 2012) al ejercer ambas, se amplía el horizonte, pues se cargan los índices narrativos de nuevos sentidos, todo gracias a las mediaciones que posibilitaran los fenómenos metafóricos o analógicos.

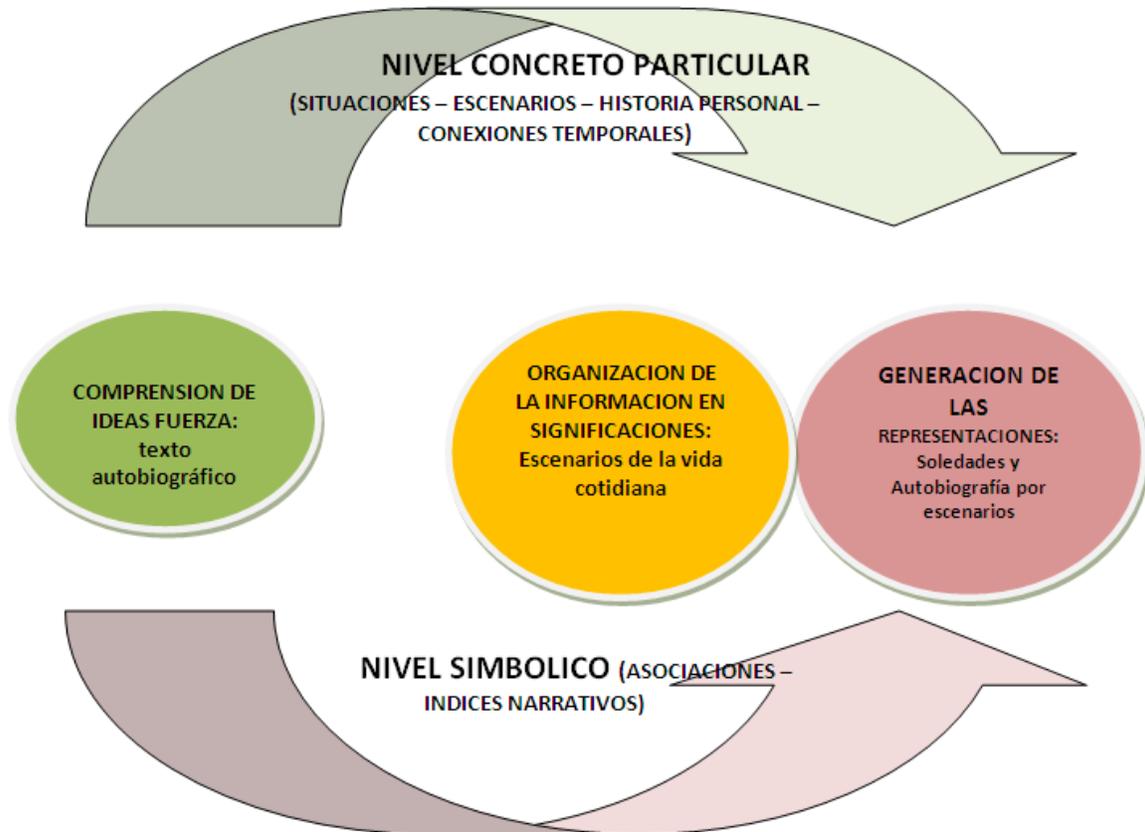


Figura 3. Circularidad: análisis

Fuente: Elaboración propia

Para el abordaje de la circularidad es importante determinar los siguientes aspectos que facilitan primero, la habilidad para descubrir los índices que abren la vía hacia procesos hasta entonces inadvertidos; segundo, la organización de la información en una representación coherente y, tercero, la estabilización de las representaciones del fenómeno abordado a través de un mapa categorial.

Historia de vida. Se analiza cada una de sus partes en relación con el fenómeno como totalidad; la dinámica es repetitiva con la ampliación de nuevas interpretaciones que enriquecen simultáneamente el horizonte investigativo.

Lo expectativo. Cuando se especula acerca de algo, se hace bajo el fenómeno del espejo, es decir, vemos solo una parte; para formar nuevos conceptos sobre algo se hace desde las

experiencias propias, de las historias de vida, por ejemplo abordar el fenómeno del miedo a la muerte desde la particularidad del sujeto que lo narra, esto se explica desde el fenómeno de espejo: solo una parte de la realidad.

La vivencia. Esta no se limita solo a la descripción de hechos, debe entenderse como el alternado entre el fenómeno y la mediación que se hacen por las propias interpretaciones plausibles, no verificables.

La intencionalidad. Los fenómenos deben ser atendidos con apertura, cuestionando y permitiendo cuestionarse, no se puede pretender abordar el fenómeno investigativo desde unos supuestos que no posibilitan el ingreso de nuevas categorías emergentes.

El desplazamiento de conciencia. El trabajo hermenéutico permite enunciar lo desconocido a partir de supuestos cotidianos o conocidos; el desplazamiento de conciencia siempre parte de establecer semejanzas y permite imbricar dos conceptos para dar origen a un nuevo significado, o ampliación del horizonte.

El papel de la temporalidad. Se rescata el rol de la tradición como punto de partida, relación de los fenómenos, respetando una lectura histórica en términos del tiempo y el espacio.

La triangulación: intersubjetividad y consenso. Se refiere a la presentación en forma natural de la argumentación, se parte de lo aceptado como verdadero o verosímil para representarlo como real; también de lo desconocido a lo familiar, de aquí trasciende con nuevos elementos ampliándose así el horizonte interpretativo, en palabras de Cardona Colorado (2012) el encuentro de un lazo de unión entre parcelas distintas de la realidad con el objeto de tener un mejor entendimiento o comprensión de y entre ellas, es decir, la transmisión o trasposición de verdades de distintos tipos o niveles.

Autores como Sanz Hernández (2005) plantean que el marco de análisis es abierto, es decir, no hay nada estipulado con anterioridad, en el proceso se elaborarán unas categorías descriptivas que definen y estructuran temáticamente el relato.

La apertura debe ser, por lo tanto, una constante metodológica en estas investigaciones que deben tener mucho de artesanía, en cuanto requieren de un método que dote al proceso de investigación de flexibilidad (Sanz Hernández, 2005. p. 103).

En este sentido el diseño de triangulación convoca a tres escenarios que dialogan: referentes teóricos sobre soledad, índices textuales emergentes de la comprensión autobiográfica y la práctica pedagógica desde una dimensión ético – política.

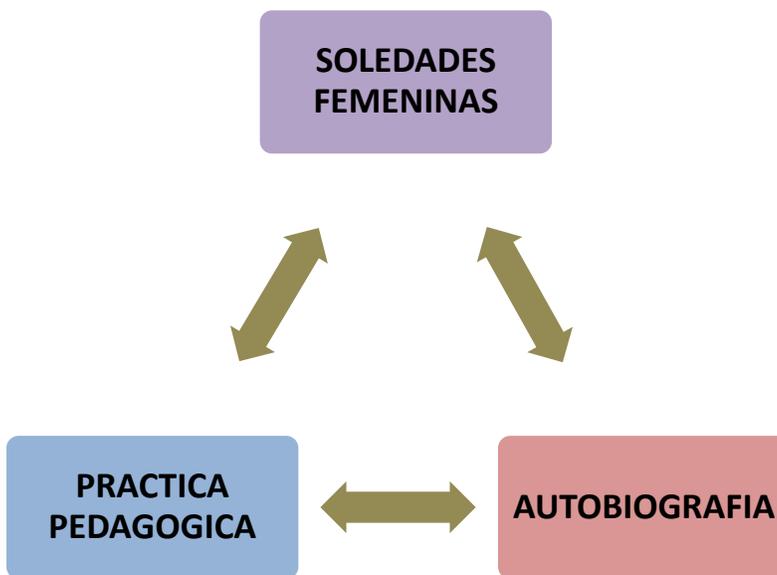


Figura 4. Triangulación: practica pedagógica y soledades de la mujer docente

Fuente: Elaboración propia

De la misma manera, el diálogo generado desde estos tres referentes se da en términos de una *Comprensión, Interpretación y Análisis Socio – Cultural*.

Comprensión. A partir del análisis de estructura superficial de los elementos que intervienen en la narración y sus contenidos significantes, realizados en la fase dos metodológica

(circularidad); se establecen redes interconectivas entre la estructura profunda y la práctica pedagógica en tanto dimensión ético – política, descubriendo significados aparentemente ocultos, en los distintos planos o dimensiones de la soledad.

Interpretación. Implica un diálogo en donde el investigador como interprete, hace valer su opinión de manera tal que se aproxima a teorizaciones y explicaciones situacionales, saltando de la subjetividad de interprete a interlocutor que se despliega en sentidos intersubjetivos (o más universales); la interpretación en tanto comprensión de una generalidad , como horizonte último para la aproximación de construcción teórica.

Análisis Socio – Cultural. Como característica fundamental del diálogo triangular, busca explorar las condiciones sociales y culturales que dinamizaron el proceso autobiográfico, reuniendo marcos de organización y categorización de la realidad cultural de las docentes, comprendidas e interpretadas en sus aspectos de soledad dentro de su rol práctico – pedagógico, es decir, como sujetos éticos y políticos.

TIPOS DE SOLEDAD	DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	VARIABLES	CATEGORÍAS
Existencial	Saber Conceptual y Procedimental.	Tiempo: Olores	Soledad Creadora vs Soledad Destructiva
Espiritual		Espacio: Retazos	
Patológica	Saber Ético y Político		Soledad Emancipadora vs Soledad para la huida
Emocional			
Social			

Tabla 1. Análisis de las soledades en la mujer docente.

Sección tercera: el trasegar teórico

Entre los pasillos conceptuales de la soledad

El devenir de las soledades.

Es menester partir por comprender lo que significa la soledad. ¿Es la soledad un fardo impuesto, asumido, llevado como lastre, como pena, tal vez sufrido? Al menos esa parece ser la visión más espontánea y de sentido común. Sin embargo, estas primeras impresiones de soledad, que pudieran ser el germen del presente trabajo, se agotan al instante y surgen inevitables nuevas preguntas qué quizá, tras un rastreo en la literatura marcando una ruta para asir un concepto cómo este. ¿Qué es la soledad? Es fenómeno, un sentimiento, con distintas caras, dimensiones y orígenes, contextos y significados (Muchnik & Seidman, 2004, p. 33). Rastrear su significado es una tarea múltiple, e incluso, arriesgada, si acaso nuestro propósito fuera agotar el tema. Se pretende, poner el foco de interés en las concepciones que ha tenido y tiene, y para hacerlo es preciso convocar diferentes voces, que desde la psicología, la filosofía, la sociología, creen un panorama que posibilite visualizar la soledad.

En procura de establecer claridad en el concepto Gloria Carvajal y Clara Virginia Caro (2009) recurriendo a la propuesta de Walter y Avant, aportaron a la investigación sobre el tema, analizando el concepto, con especificidad en la adolescencia. Sea pertinente aclarar algunos conceptos, a partir de sus resultados. En primera medida hay una diferencia entre estar solo y soledad, pues se puede estar solo sin que ello implique tener algún sentimiento de soledad; otra distinción se da entre soledad y aislamiento social ya que en el aislamiento social existe el deseo de contacto con los otros pero se es incapaz de realizar tal contacto, de manera que en el aislamiento social si se generan sentimientos de soledad; en la enajenación aparece el

sentimiento de vacío interior, de separación de sí mismo y de un centro de identidad y; por último se encuentra la llamada soledad positiva que se considera como una forma de descansar, respirar, y, referida como una experiencia agradable, implicando la elección personal (Carvajal y Caro, 2009, p. 281).

Sin embargo la manera como se relacionan los conceptos exige que se caracterice la soledad. Como definición estricta de soledad se halla:

Carencia voluntaria e involuntaria de compañía; lugar desierto o tierra no habitada; pesar y melancolía que se siente por ausencia, muerte o pérdida de alguna persona o cosa (Espasa Calpe, 1924, tomo XLVII, p. 93).

El análisis de la definición escogida permite hacer una lectura desde el carácter y otra desde su manifestación. Así se tiene que en primera instancia se identifica la existencia de una distinción entre el carácter **voluntario e involuntario** y en su manifestación como **estado o como sentimiento**, que tiene la soledad. Como estado, la soledad es aislamiento, es estar solo, y tiene rasgos objetivos, tales como la cárcel, el desierto o las migraciones; aislamiento que puede ser voluntario o involuntario. Al estar aislado se está separado de los otros (Muchnik y Seidman, 2004, p. 33). En el primero de los casos suele estar asociada a la sensación y a la formación de una autoimagen de unicidad e integridad en la persona, siendo su móvil la necesidad de buscar paz, tranquilidad para la reflexión y la creación, en inglés *solicitude*, aludiendo a la experiencia positiva de estar solo. Así que la soledad, puede ser elegida, y no necesariamente esta elección tiene manifestaciones negativas (Unikel, 2000).

En tanto soledad involuntaria se concibe como algo que no es deseado ni elegido, hay vivencias que involucran esta 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.

Como sentimiento, la primera asociación es con pesadumbre y melancolía. Para Muchnik y Seidman (2004) este sentimiento nace como producto del carecer de otros significativos, de relaciones interpersonales, contribuyendo con ello en el detrimento del bienestar personal y de su calidad de vida. Como sentimiento, la soledad es una apreciación subjetiva generada por diversas experiencias, a saber, el desencuentro, la pérdida o la muerte. La palabra ‘soledad’ indica un ‘sin’, una ‘falta’, un algo que se ha ido, un abandono, una pérdida. No evoca vivencias agradables, y cuesta imaginar un estado solitario dichoso. Sin embargo, ‘soledad’ también indica un ‘*contar con uno mismo*’, un ser dueño *de sí mismo*, el haberse constituido como un ser íntegro y único” (Alizade, 1998, p. 28). En otras palabras, tomar distancia del yo subjetivo, para abordar de una u otra manera el yo objetivo, objetivación del yo.

Ante este sentimiento de soledad, desde la psicología, se ha querido indagar por su núcleo central (Muchnik y Seidman, 2004). Los estudios han pretendido determinar este núcleo en diferentes edades y ante determinadas experiencias de vida, partiendo de un concepto deficitario, como respuesta a la ausencia de alguna relación interpersonal; resultado de una deficiencia en las relaciones interpersonales. Así es como desde la psicología la soledad se ha abordado como un fenómeno asociado a la calidad de las relaciones interpersonales (Peplau, 1985).

Soledad en el cauce paradójal

La soledad se presenta múltiple y compleja, como tema y objeto de estudio desde diferentes disciplinas, posee varias paradojas. Si la soledad fuese espacio, tal vez este sería un gran valle, en el que discurren lentas toda clase de aguas en un fluir impreciso, grandes ríos,

pequeños arroyos, algún estanque, y las miradas detenidas no hayan cómo asir el significado o naturaleza primaria, de este gran valle, llamado soledad. En la mirada filosófica se observa una estructura paradójica de la soledad humana:

En cierto modo todo hombre está inevitablemente solo y, según otro cierto sentido, a ningún hombre se le ha sido concedido jamás el estar radicalmente solo (Polaino-Lorente, 1991, p. 3).

La soledad emerge en situaciones límite, como la muerte, en los reveses de la fortuna, en la desgracia, en el dolor, la enfermedad, la jubilación. También hace parte de la adolescencia (momento determinado por la autoafirmación, la conciencia de sí, el conflicto de la independencia / la dependencia, la libertad / la seguridad), pero también de la adultez y de la vejez. La soledad toma parte no solo del curso de las vidas humanas, en muchas situaciones comunes, en el matrimonio, al tener un hijo, ante la pérdida de un ser querido. Tanto son los cauces de la soledad, que A. Polaino-Lorente (1991, p.9), llega a preguntarse: “en qué etapas de la vida humana no acontece el fenómeno de la soledad”. En este mismo sentido lanza otra pregunta: “¿acaso está libre el hombre de la mutua incompreensión entre sus iguales o, lo que todavía es peor, de la misma incompreensión acerca de su propia vida?” Es válido preguntarse; si en todos estos cauces se trata de la misma soledad. Se hace necesario profundizar, navegar por entre los cauces, entre las diversas experiencias y sentimientos en que devienen las soledades, torrente vertiginoso de aconteceres, sentires, alienantes o no.

¿Soledad? ¿Acaso tú conoces la soledad? La de los poetas y la de los impotentes. ¿Soledad? ¿Pero cuál? Ah, no lo sabes que nunca se está solo. Y que a todas partes nos acompaña el mismo peso de porvenir y pasado. Los seres que hemos matado están con nosotros. Y con esos sería fácil. Pero los que hemos querido y nos quisieron, los pesares, el deseo, la amargura y la dulzura, las prostitutas y la pandilla de los dioses. ... ¡Solo! ¡Ah, si por lo menos en un lugar de esta soledad envenenada de presencias que es la mía, pudiera gustar la verdadera, el silencio y el temblor de un árbol! ¡La soledad! No, Escipión. La puebla un crujir de dientes y en toda ella resuenan ruidos y clamores perdidos (Camus, 1962, p. 85).

Y si así fuera, y una mujer o un hombre se hallaran en su profunda soledad, entonces no estarían en la compañía de sus vivencias de soledad. En la misma vivencia de la soledad, sus recuerdos, sus sentimientos son gritos para su compañía agridulce. Paradojal encuentro entre la mujer o el hombre solitario y su amiga, acompañante, la soledad. Y, acaso en la idea de esa soledad que voluntariamente se asume, la sola pretensión de soledad determina la misma dependencia que se tiene con la sociedad.

Por otro lado, al retomar la soledad como sentimiento o respuesta ante la ausencia Unikel (2000) manifiesta una paradoja que allí se esconde, contiene dos fuerzas buscando equilibrarlas a lo largo de la vida. Por un lado está la fuerza de individuación que lleva a la unicidad y el establecimiento de límites poniendo un espacio entre el individuo y el entorno; y por otra parte se halla la fuerza de relajación de los límites, encontrándose una disolución del 'yo' en el otro, permitiendo la fusión con el entorno. Surge, así, el equilibrio entre la necesidad de estar solo y hacer contacto consigo mismo, la necesidad de estar acompañado y establecer contacto con los

demás. La fuerza de individuación y la fuerza de disolución en el otro se presentan en el mismo sujeto y el transcurrir de la vida incita a un comportamiento paradójico según se asuman las soledades. Pero téngase en cuenta que cada experiencia y sentimiento de soledad implican un asumir diferente.

Estas dos fuerzas, no implican una explicación de lo inevitable y al mismo tiempo imposible de la soledad humana. Las fuerzas referidas con Unikel implican necesidades, actitudes y acciones del hombre y mujer, que implican y se mueven en las experiencias y sentimientos de soledad, pero que no constituyen su misma esencia.

La soledad se presenta así de manera polisémica; hace parte inevitable de la condición humana, sin embargo es importante reconocer sus múltiples significados (Muchnik y Seidman, 2004). Convocar algunos de ellos es indispensable para el presente trabajo. Estos múltiples significados han variado en los diferentes momentos históricos de la humanidad (Unikel, 2000). Así lo han observado los diferentes autores e investigadores; cada sistema cultural es una interpretación de la soledad (Carmona, 1964, p. 162) dado que las emociones están estrechamente ligadas al contexto lingüístico, histórico y social.

Soledad línea de retazos y olores

La connotación más común de la soledad es la que involucra lo nefasto y la melancolía, pero esto no siempre ha sido así (Unikel, 2004). Además de esta primera asociación, varios pensadores han encontrado que el momento histórico actual, es la edad de la soledad (Unikel, 2004), se ha llegado a ello tras la complejización de la sociedad y el empequeñecimiento del individuo. Rafael P. Alarcón Velandia (1996) encuentra un trasegar histórico del sentimiento de soledad. En este recorrido, partiendo del hombre primitivo, donde el 'yo' era el colectivo, donde la identidad era grupal, la soledad no existía. De esta manera, con el paso del tiempo, a la par que

aparecía una demarcación entre el yo y la sociedad, aparece la soledad del individuo. A medida que las relaciones humanas se complejizan con nuevas fórmulas económicas y sociales, también surge la conciencia de ser uno y el mundo, que aunque juntos, son diferentes. Luego la soledad se convierte en algo real, hay conciencia en el individuo de su separación con la sociedad, se sabe imbuido en ella, pero también solo. Son precisas en este momento las palabras de Octavio Paz:

Es una orfandad, una oscura consciencia de que hemos sido arrancados del Todo, y se inicia una ardiente búsqueda: una fuga, un regreso, una tentativa para establecer los lazos que nos unían a la creación” (Paz, 1992, p. 9).

Pero allí no acaba, la sociedad sigue complejizándose mientras el individuo se empequeñece y llega a extrañarse de su ser cultural; le es hostil, lo aísla y lo reafirma en su soledad. El individuo poco a poco va ganando conciencia del verdadero juego social, la enajenación del individuo. Quien en la Edad Media se separara del grupo se convertía en objeto de sospecha o de admiración; contestatario o héroe. Era el loco, el poseso, el atrevido. Don Quijote, fue tenido por tal, en su locura, en su peregrinaje, en su soledad.

Eva Muchnik y Susana Seidmann, en su libro *Aislamiento y Soledad* (2004), corroboran este trasegar histórico, en sus aportes, siguiendo el pensamiento de P. Aries y G. Duby (1989) señalan que durante la Edad Media, con la emergencia de lo privado, surgen nuevos dominios que toman en cuenta el individuo. Se configura un modelo de marginalidad social creando la necesidad de arraigarse en espacios reservados (Muchnik y Seidman, 2004, p. 17). Más adelante sostienen que “En el mundo medieval se consideraba que el hombre solitario estaba en peligro”

(p. 18), aunque la soledad voluntaria, propia de los hombres religiosos, eran un permiso que se daban los individuos pensativos, era un privilegio.

Esta época, y posteriores, también estarán marcadas, por los procedimientos de regulación moral que se han trasladado al interior del ser. Para la búsqueda de tal interioridad se requiere estar aislado para no estar confundido. Eran los caballeros andantes y los anacoretas, quienes contaban con cierto prestigio social, además están ligados a la comunidad, en su pertenencia y servicio. Para el siglo XIV y XV, sus transformaciones sociales y económicas, como la divulgación de la escritura, posibilita la invención del 'yo' separado de la colectividad, esto por demás es el reflejo de la necesidad de la sociedad por buscar la individuación, la individualidad; las relaciones sociales, se complejizan.

Ya en el siglo XVI y XVII, existe un concepto más cerrado de lo que es la vida privada, se exige privacidad, individualismo. Existirán nuevas categorías para el establecimiento de relaciones interpersonales como las hermandades, el club, e incluso el colegio; se dará una ampliación del horizonte de la vida social, que a su vez exige más movilidad, determinando diferentes límites de relación y, una necesidad aún mayor de individualidad. Para el siglo XXI, incluso la familia cobra nuevas dimensiones y la soledad se arraiga.

¿La soledad es heredada?

Gordon Wheeler (2005), observa a la soledad como un legado. Un legado platónico, propia de la teoría de las Formas Ideales. En las palabras de este autor:

Si cada alma individual es un arquetipo, separada, única y eternamente preexistente desde antes de nacer – y luego, de algún modo se *añadió a o inyectó en* el cuerpo físico natural-, entonces cada uno de nosotros es un mundo en sí, atemporal, inmutable, intocado por

influencias externas o relaciones con el mundo u otros sí mismos de una manera real (Wheeler, 2005, p. 57).

La atávica idea del mundo físico como una ilusión pocos la sostienen hoy día (nótese que el significado de atávico se aplica a la cualidad hereditaria que procede de antepasados lejanos), se ha pasado a tener fe en la ciencia contemporánea, pasando a apelar a los “hechos concretos”, igualmente se ha olvidado que esos hechos “jamás son realmente ‘cosas’ dadas”, sino que siempre son “percepciones y conclusiones en un contexto”, interpretaciones de la experiencia, aceptadas condicionalmente y “condicionadas culturalmente” (Wheeler, 2005, p. 57). En otras palabras, las cosas, hechos y fenómenos son cuestiones contextuadas, hay un espacio y hay un tiempo, hay retazos y hay olores. Olores y retazos que se van entretejiendo en los pasillos elucubrantes de la soledad. De la misma manera la idea de las Esencias Ideales subyace en la realidad de la cotidianidad. Presente en la noción imperante de un *sí mismo o yo individual esencial*. Términos que perviven y que aíslan al individuo de los demás y del mundo en general.

Bajo esta misma perspectiva y con el mismo autor se observa que las relaciones interpersonales jamás son reales:

En el modelo de Platón, la única relación que puede ser real y verdadera es aquella entre cada cosa imperfecta de este mundo y la Forma Ideal de esa cosa, suceso o idea en el otro mundo. Y en cuanto a la angustia que provoca este aislamiento, es un alivio creer en un dios personal que observa en todo momento y en forma individual, como un pastor que cuida su rebaño (Wheeler, 2005, p. 58).

El establecimiento de una relación con los otros se puede dar de forma indirecta, toda vez que cada uno de los individuos participa de un modo único, pero paralelo con ese ámbito divino.

Ésta también es una idea que persistió tenazmente en la tradición cristiana occidental, donde encontraremos a cada alma siguiendo su propio y único camino en forma independiente de cualquier otra alma, aunque conectada indirectamente con la Mente de Dios en virtud de ser artefactos emanados, por así decirlo, de la misma Mano creativa de Dios” (Wheeler, 2005, 59).

En este sentido y tradición, cabe esperar que surgiera un momento de conciencia, con rumbo hacia la emancipación, a romper el vínculo, para así determinar la solitaria voluntad de poder.

El sí mismo aislado, separado por definición de los demás sí mismos también aislados, no hay manera de corregir el inevitable error y el accidente que caracterizan el mundo de la impresión sensorial y de la experiencia diaria (Wheeler, 2005, p. 59).

Si esta cuestión se pusiera en palabras de Freud, se puede observar que la experiencia es un síntoma, debido a la existencia de otros principios y fuerzas invisibles. En esta distinción realizada entre el sí mismo y los otros, dado el aislamiento esencial del yo individual, deviene en que las intuiciones deben estar respaldadas, en lo posible, por una autoridad, “El conocimiento es un régimen” (Michel Foucault, 1980), desde el punto de vista del repensar la ciencia, someter a rigor lógico la cuestión se tiene allí una falacia, esa autoridad es un poder, es decir, se presenta como cónclave del sistema que establece los parámetros para la distinción entre el conocimiento verdadero y el conocimiento que no lo es.

De esta manera Wheeler (2005) sostiene que se trata de un legado. La soledad es un legado, es un paradigma, surge en Grecia y se transmite a través de los hebreos helenizados, la síntesis cristiana, pasando por el Renacimiento, la Ilustración, el materialismo científico hasta llegar al momento actual. Este paradigma tiene como proposiciones fundamentales: 1) el individuo es anterior a las relaciones interpersonales y existe de alguna forma esencial y 2) las relaciones interpersonales son secundarias.

Estos principios individualistas, de búsqueda de la soledad, están claramente identificados en occidente, mediatizados por una cultura altamente cristiana, con su estrecha idea de salvación, como almas individuales salvadas (o perdidas). La individualidad se reafirma como proceso en soledad, ahí está el 'progreso'; queda oculta, o al menos relegada a un estado de ilusión, las relaciones entre los individuos. El aislamiento voluntario, la reflexión, el acto de contrición, son estos algunos de los legados dejados por occidente, no el cristianismo primitivo del propio Jesús, sino el cristianismo romanizado, el verdaderamente apócrifo, sin embargo es el mismo que triunfó y aún se encuentra apoltronado en occidente.

En este orden de ideas es pertinente plantearse la pregunta ¿Es la soledad un legado, fruto del paradigma del individualismo? Contemplar tal teoría no agota las preguntas que surgen sobre la soledad; mejor, alimenta la necesidad de su observancia e invita a una reflexión de posterior construcción – comunión. No es posible borrar el trayecto, ni el legado, lo que ha sido heredado; pero si es posible pensarlo, someterlo al tamiz metodológico de la reflexión. Nada más claro en este sentido que el creciente interés que el tema de la soledad ha suscitado entre diferentes disciplinas, son muchos los autores que coinciden en señalar el aumento de la incidencia de la soledad en el hombre contemporáneo, en este sentido se pueden hallar algunos casos en los antecedentes de la idea.

Bajo la sombra tipológica de la soledad

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, éste permite mayor claridad, al reconocer que la soledad, en tanto concepto, alberga varios matices susceptibles de ser contextualizados y observados en las experiencias de cada sujeto. Es necesario también clarificar que esta tipología no es excluyente, es decir, dependiendo de la experiencia y sentimientos en un sujeto se pueden presentar varias o todos los tipos de soledad, creando un tejido único para cada uno, sin embargo éste es relacionado con las experiencias de los demás.

Soledad Existencial. Con el solo hecho de ser un humano, sobreviene la soledad. Desde el proceso de individuación surge la soledad existencial. Esta individuación hace parte del desarrollo y maduración de toda persona, es el momento en el que se permite pensar al hombre acerca de sí mismo y en diversas relaciones con respecto a los otros. Pero este proceso de individuación, aunque natural y necesario, tiene un precio (A. Martínez Robles, 1999). En el momento en que hay conciencia de sí, de separatividad; unicidad como ser humano, también surge el recordar, indefectiblemente se nace y se muere en soledad, las experiencias más profundas de la vida se viven y se afrontan de una u otra manera, en soledad.

Francisco Carmona Nenclares, profesor de sociología en la Universidad Autónoma de México (1964), argumenta que el ser humano se enfrenta a su propia vocación por el saber, por la pregunta que encarna dolor, por el ser, por el desatino esencial, cuya dialéctica se revela al individuo en soledad. Como si el llegar a la adultez significara descubrir la soledad. De cierta manera es la respuesta tardía a la relación con las etapas piagetianas, donde el niño es hasta

determinada edad el centro del universo. Este sentido de separatividad con el otro, 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).

Si bien es existencial reconocer que todos los individuos habitan en soledad, resulta patológico huir de la soledad, ocupar el tiempo para no estar solos. La sociedad proporciona ocupaciones y entretenimientos que le permiten al humano evitar su propia compañía durante 24 horas al día. Esta sería la huida de la soledad. Si por el contrario se enfrentara; qué surgiría:

La desconcertante tarea de hacer frente a nuestro propio absurdo y aceptarlo. La angustia de comprender que debajo del modelo aparentemente lógico de una vida racional más o menos "bien organizada" yace un abismo de irracionalidad, confusión, insensatez y caos aparente. Esto es lo que inmediatamente impresiona a la persona que ha renunciado a la diversión (Merton, 2000, p. 4).

Cuando se renuncia a la huida, también hay renuncia a la ilusión de sí mismo. Aunque Merton, introduce aquí el nacimiento de la fe, en la lógica de su humanismo cristiano dado que de la renuncia surge la indagación y la pregunta, de esta manera es como se contempla la soledad existencial, la inevitable, la soledad del hecho de ser humanos. La piel es una cárcel, terminan concluyendo muchos.

Soledad Patológica. En oposición a la soledad existencial, como patología no se acepta la soledad. No se acepta 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

insensibilizarse de la propia existencia, se aísla sin tomar conciencia de la soledad existencial y mucho menos asume acciones en búsqueda de identidad. Este tipo de soledad abarca varios momentos, una es la soledad existencial individual, la otra es la soledad existencial colectiva, ambas en el sentido patológico pueden desencadenar cuadros depresivos, los cuales muchas de las veces derivan en asuntos negativos, tal como el suicidio.

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.

Soledad Física. Esta soledad se da ante la pérdida del otro (alguien, algo) significativo que le proporcionaba compañía. 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, cayendo en la promiscuidad. Llegando a lo que en términos psicológicos se denomina *sublimitación*, entendida como desarrollo indiscriminado de contacto, sin límites ni condiciones. Aunque también se puede dar lo contrario; ante esa necesidad de intimidad, es posible que no se halle en nadie ni en nada, generándose un aislamiento patológico, y se ha denominado *sobrelimitación*, aquí los límites son tan rígidos que el contacto es improbable. En este punto es necesario aclarar que es James Kepner quien así define y usa los conceptos de sublimitación y sobrelimitación.

Soledad Emocional. En esta soledad es preciso reconocer primero que tanto la mujer como el hombre tienen una necesidad de pertenencia a una persona, a un grupo (religioso, deportiva, a una idea política). Se trata del establecimiento de un contacto emocional con el entorno, que le genere cariño, compañía, amor. En *La Dialéctica de la Soledad*, Sergio Montes García (2014), establece una relación entre la soledad, que popularmente se asocia como pena,

sufrir por la carencia, pérdida del amor, que se contraponen a la comunión, reunión, que es plenitud y concordancia con el mundo; aquí hay oposición, pero también hay complementariedad, en tanto que soledad es también expiación, En palabras de Montes García: “Es un castigo, pero también una promesa del fin de nuestro exilio. Toda vida está habitada por esta dialéctica” (2014, p. 2).

Soledad Social. Está asociada con la soledad del mundo contemporáneo: se vive en muchedumbre, sin embargo es susceptible de reflexión si el hombre 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. Para ejemplificar baste observar cómo se busca una salida a la soledad en el mundo virtual, es decir, con un me gusta o un compartir a través de las redes sociales el individuo ya no se siente en soledad

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).

La edad de la soledad

Si hay algo que tienen en común todas las voces que construyen este texto es la afirmación meridiana de que ésta es la Edad de la Soledad. En la sociedad de masas, la del mundo globalizado, la de la producción socializada y la apropiación privada, la *de internet y otras navegaciones*, la soledad adquiere características importantes, es precisamente donde surge una nueva paradoja; siendo la sociedad de la comunicación y de la conexión, la mujer y el hombre de la época se sienten aún más solos. Gilles Lipovetsky sostiene que:

Con la profusión lujuriosa de sus productos, imágenes y servicios, con el hedonismo que induce, con su ambiente eufórico de tentación y proximidad, la sociedad de consumo explicita sin ambages la amplitud de la estrategia de la seducción. Sin embargo ésta no se reduce al espectáculo de la acumulación; más exactamente se identifica con la sobremultiplicación de elecciones que la abundancia hace posible con la latitud de los individuos sumergidos en un universo transparente, abierto, que ofrece cada vez más opciones y combinaciones a medida, y que permite una circulación y selección libres.

Gilles Lipovetzky (1994, p. 18)

La seducción, por tanto, está inmersa en el consumo y es por ella que éste funciona. En el mundo globalizado, en el mundo *new age*, se lleva una existencia *a la carta*, en todo momento se abren en frente miles de cosas a elegir. Ya no sólo se elige, como antes, la ropa y el calzado, sino que se debe elegir qué marca de ropa, qué estilo nuevo de zapatos, dónde y qué comer, qué celular usar, y así la seducción se abre al infinito. La oferta múltiple, diversificada, de objetos e incluso de estilos de vida, constituye a partir de esta estrategia de seducción un punto más dentro

del proceso de personalización; esto quiere decir que no sólo basta con tener algo de moda o que en el estrecho esquema de medición “*está cool!!*”, sino que, ese algo debe *parecer* la exclusividad, además se debe acoplar al ser, allanando una falsa idea de originalidad, pretendiendo reforzar la identidad, la imagen pública a la par de llenar, o satisfacer la imagen interior. Selección y combinación libre, reificación, los objetos tienen sustancia en la medida que pueden ser personalizados al gusto individual y así convertirse en una parte más del ser individual. Tal es el “individualismo hedonista y personalizado”; marcar límites de ilusión para determinar la individualidad del yo, límites que lo revelan en una soledad de ilusión. Frente a esto Muchinik y Seidmann, observan en este sentido que existe:

La multiplicación de estímulos sociales, la pluralidad de modelos, la intensidad de la saturación social de las modernas tecnologías producen una andana de estímulos que quiebran el sentido de coherencia de la vida cotidiana y cercenan la experiencia vital individual, arrojando a la persona a la búsqueda de certidumbres acerca de sí mismo, en un círculo vicioso que empobrece y cierra la posibilidad de nuevas experiencias. Desde esta perspectiva: *la soledad deviene de la fragmentación del sentido de sí mismo*. (Muchinik y Seidman, 2004, p. 25-26).

Como problemática, este efecto de soledad, o de fenómenos psicopatológicos asociados al aislamiento y al sentimiento de soledad paradójal, ha cobrado especial interés, no solo para la psicología, sino también para la antropología o la sociología médica, bajo la pregunta de cuáles son los efectos del llamado apoyo social (Muchinik y Seidman, 2004, p. 27). En el marco de la clínica psicológica la soledad está presente en una amplia gama de patologías sociales, son

muchos los estudios que así lo confirman y que intentan reducir la soledad a un núcleo central, que estando presente en tantos momentos y cuadros clínicos, permita sugerir nuevas políticas públicas.

En este contexto y preocupación creciente por la psicopatología, donde la soledad es condenada, se crean estrategias para evadirla, o “combatirla”, aunque surge como pregunta si tales estrategias hacen solo parte de la distracción y la seducción de esta *Era del Vacío*, Unikel (2000) la ha llamado como “cultura de la soledad” y en su preocupación está la idea de establecer la distinción entre soledad forzada y soledad elegida pues:

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).

Todo lo cual se convierte en un gran reto para transformar los efectos destructivos y autodestructivos de la soledad forzada, en oportunidades para la autoexploración, el desarrollo de potencialidades creativas y la generación de una vida constructiva para sí mismo y para los otros. Esta sugerencia también puede leerse en Fúnez (2013, p. 3), encontrando en la soledad una dificultad por efecto de funcionalidad: “Estamos en un contexto en el que predomina la eficacia, lo eminentemente pragmático, ‘se trabaja en vista de resultados’. Y la soledad es un poco menos práctica” (Fúnez, 2013, p. 3)

En tal sentido cita a Zubiri, advirtiendo que solo manteniéndose firme en aquella soledad “adquiere plenitud de sentido todo”, alejando al individuo de la soledad forzada; asumiendo, eligiendo la soledad para crear.

La soledad femenina

Asegura Edith Unikel (2000) que la soledad es una experiencia humana, tiene un significado distinto en función del género, si se observa desde el punto de vista de las pautas culturales. Entendida la cultura como “aquello que queda en el hombre después de haber reelaborado todo aquello que recibió como instrucción” (Merani, 1983) Cultura es en otras palabras, es el conjunto de valores materiales y espirituales, así como de los procedimientos para crearlos, aplicarlos y transformarlos, obtenidos por el hombre en el proceso de la práctica histórico social. (Rossental, 1990) Se asumen estas pautas culturales como normas que determinan los roles que debe asumir una persona. Además estas pautas son transmitidas de generación en generación a través de instituciones ‘modeladoras’ como la familia, la iglesia, la escuela y los medios masivos de comunicación. Esta misma autora considera que el patriarcado, aunque con diferencias significativas desde sus orígenes, continua vigente, lo que explica las diferencias que se marcan entre los géneros masculino y femenino.

Entran en juego las instituciones ‘modeladoras’ preconizando los modelos socialmente aceptables para el ser de cada género:

Según los atributos de lo femenino y lo masculino establecidos por las pautas culturales tradicionales, la soledad tiende a experimentarse de forma distinta según se trate de un

hombre o una mujer. En ella, por lo general se concibe como una condición forzada, esto es, como algo que vive involuntariamente. (Unikel, 2000, p. 28).

Un grupo de mujeres académicas y creadoras mexicanas, bajo el nombre de *Las Reinas*, realizaron una publicación denominada *La Mujer y la Soledad* (1999); en el cual se hace una exploración a las vivencias, sentimientos y sentidos de la soledad en las mujeres que, en un tejido de voces con Edith Unikel, establecen un marco para lo que en este apartado recibe el nombre de soledad femenina. ¿Qué es la soledad para la mujer? Es quedarse sola. De entrada, y según lo expuesto hasta ahora, esta definición presenta ambigüedades, pues habría que distinguir entre el aislamiento y el sentimiento de soledad, que según parece en la mujer están fuertemente ligados, de manera que como dice Unikel la soledad en la mujer es forzada, ella misma no puede asumir voluntariamente su soledad.

Nosotras buscamos la plenitud por muchos caminos, pero por lo general solemos esperarla a través del amor y el matrimonio, que es para la mujer el camino culturalmente aprobado y santificado. (Dasha, Hierro, Ruiz, 1999, p. 11)

Cobra especial sentido el concepto de realización femenina que expone Unikel refiriéndose al hacer real y efectiva la propia existencia por medio de acciones (2000, p. 29). Lo que determina, por lo tanto a la mujer, en el sentido de las pautas culturales, su realización es su capacidad para conseguir una pareja, para tener hijos (función biológica) y para lograr el aprecio de estos; se puede justificar que una mujer *se sienta sola* en la medida en que esto demuestra

dependencia, si por el contrario una mujer *está sola* es porque ha sido rechazada, pues resulta poco imaginable que ella haya elegido esta condición.

Dasha et al. (1999, p. 11) sostiene que las mujeres tienen la expectativa de encontrar la plenitud a través de la pareja, pero si esto no sucede es porque hay algo mal en la mujer. Lo cual se vive como una pauta cultural que se contradice con otras posibilidades de realización que no son enseñadas a las niñas y jóvenes y las instituciones modeladoras, mientras tanto, seguirán adoctrinando en la *mística de la pareja*.

Hay varios aspectos de la soledad de la mujer relacionados con los valores y las expectativas que la cultura tiene en torno a ella. Desde niña, aprendes que tienes que esperar, que no te es permitido buscar, abierta y agresivamente, lo que quieres, sino que tienes que esperar siempre, a ser escogida, a que te saquen a bailar, a que te abran la puerta, a que te abracen, a que te den un orgasmo, a que te pidan como esposa o te escojan como amante. También está la consigna de intimar sólo con un miembro soltero del sexo opuesto – o sea, un posible marido- así se eliminan de antemano otras posibles preferencias sexuales. Por todos los lados la mujer se encuentra encajonada en la definición social que valora, sobre todo, al matrimonio como solución de todos sus problemas de identidad y de soledad (Dasha, et al., 1999, p. 12).

Unikel (2000, p. 31) ha denominado a estas pautas culturales como una trampa:

Si quieres sentirte realizada, hazlo a través de tu pareja. Si para tu desgracia no tienes pareja, entonces realízate por medio de tus hijos. Si no puedes tener hijos, entonces hazlo a través de tu entrega a Dios, entrégate a otras personas. Si no puedes entregarte a otras personas ¡tu vida no tiene sentido! Unikel (2000, p. 31)

De manera inevitable surge que la soledad en la mujer es un castigo, pues ha fallado como “mujer”, lo que redundo en una imagen negativa de sí misma. Otra de las autoras del texto *La Mujer y la Soledad*, Gabriela Hierro (Dasha., et al, 1999, p. 38), converge para dar sus impresiones sobre la soledad en la mujer hablando en primera medida de una soledad existencial; ante las preguntas ¿quién soy? Y ¿cómo lograr realizar lo que soy? Nos sugiere que estas respuestas se pueden obtener de acuerdo con el ciclo de vida de la mujer: cuando es niña se siente una con el mundo de la madre y no hay conciencia de separatividad; la adolescencia entre la niña-adolescente y la joven-mujer; en la juventud son las miradas de los otros y las otras las que la conforman, todos le dicen quién es, y cómo debe llegar a ser y así se aleja de su conciencia; la mujer madura debe enfrentarse a la conciencia de sí y todas las mujeres que ha sido vienen a enfrentarla en su búsqueda y, todas estas pautas culturales la cuestionan: ¿el rol de la mujer es ser esposa, madre, sola? Siempre bajo la mirada de los hombres que la desean y las mujeres que la juzgan; por último, como mujer mayor reconstruye su conciencia incorporando su pasado, vislumbrando lo que viene y se enfrenta a la vejez-muerte, en la soledad.

Estas perspectivas de la soledad en la mujer no se agotan, nos llevan a una comprensión generalizada que permite entrever las vivencias de las mujeres, las cargas que significan y limitan sus soledades.

Entradas a la soledad

Las diversas voces de los autores que tienen como tema la soledad aportan ideas que nos ayudan a determinar cómo y por qué se da el sentimiento de soledad; así como el significado de experiencia de soledad. En primera medida está Edith Unikel Santoncini que nos remite a las pautas culturales, y se hace necesario que se haga una aclaración, y es que a pesar de los cambios registrados en los últimos años, continúa el arraigo a ciertas pautas culturales tradicionales

referentes a la pareja y la procreación entre la mayoría de las mujeres. Hay una transmisión de imágenes que proviene de ciertas instituciones como la familia, la iglesia y los medios masivos de comunicación que son apropiadas por las mujeres mediante un proceso complejo llamado *introyección* (2000, p. 35).

La introyección puede considerarse como un proceso benéfico, porque le permite a cada persona aprender e integrar pautas a la conducta, los cuales le permiten socializarse. Sin embargo, de la misma manera contiene un modo de evitación, pues se trata de un mecanismo psíquico que le impide a la persona establecer contacto consigo misma y satisfacer sus necesidades auténticas. Cada persona, desde sus experiencias integra la información y la reconsidera en su medio adquiriendo para ella cierto grado de veracidad.

Un introyecto es información tomada del medio ambiente, interpretada de tal forma que tenga significado para la persona, probada en el mismo medio ambiente y luego retenida porque es percibida como verdadera de acuerdo con las expectativas vividas (Unikel, 2000, p. 36).

Los introyectos tienen una relación estrecha con el carácter social, como la estructura que es común a la mayoría de los miembros de un grupo, fruto de las experiencias y modos de vida de ese mismo grupo. Este carácter social es apropiado por el niño, poco a poco, con ayuda de su grupo social y los portadores de las pautas (padres, familia, tutores) se incorpora todo un bagaje de modos de reacción emocional, gestos, usos y costumbres, ideales, creencias, rituales, aspiraciones de todo género, valores morales, límites, tabúes.

La vigencia del carácter social, sometido, posteriormente a la consciencia de la individuación, a la separatividad, a la independencia, conduce a la soledad. Visto desde la

soledad existencial, propia al ser humano, resulta clara la entrada a la soledad. Esta nace de la conciencia frente al carácter social, la extero-psiquis, o los introyectos, pero incluso sin entrar a esta conciencia, los propios introyectos albergan la idea de soledad, y es allí donde existe una diferencia para las mujeres. A ella le es dada una información diferenciadora que la debe llevar a la realización: debe casarse y tener hijos. (Unikel, 2000). Además en el mismo afán de satisfacer a los portadores de las pautas del carácter social, subordina sus propias necesidades, para obtener aprobación. Si se opta por no hacerlo tendrá que enfrentarse al conflicto. Si se elige la subordinación puede lograr estabilidad, pero su deseo de actuar libremente quedará pendiente de satisfacción. En palabras de la autora se tiene que:

Una persona forja su perspectiva de vida a través de las figuras que para ella cobran sentido de acuerdo con su experiencia. Entonces es comprensible que la visión de la niña respecto a su vida futura quede teñida por sus creencias, formas de comportamiento y valores que ha incluido en la configuración de su personalidad (Unikel, 2000, p. 38).

Desde la introyección se define y se argumenta el sentido de la vida, al mismo tiempo, le permite al individuo cerrar la figura que emerge de su necesidad, aunque ello no implique satisfacción. Sobre esta base la niña construirá su imagen de convertirse en mujer. De manera que el argumento que establece su rol como mujer llega adquirir proporciones de dogma, se basa en la elaboración de una historia de vida sobre imágenes idealizadas del rol femenino; la tendencia al establecimiento de un dogma, desarrollo de acciones que permitan el cumplimiento del dogma y; la interpretación de dichas acciones de acuerdo con las fantasías y creencias que

fundamentan esta historia de vida. De allí se puede reconocer que el no cumplimiento de estos introyectos afecten la autoestima y el sentido de su existencia (Unikel, 2000).

De esta manera Unikel insiste en la necesidad de cuestionar tales introyectos, realizar un enfrentamiento frente a la idea de su rol. Está claro que no se trata de ausentarse de su propia soledad, sino de asumirla y elegirla, de manera que se modifique el panorama del fracaso a la aventura.

Por los pasillos conceptuales de las prácticas pedagógicas

La práctica pedagógica en su naturaleza del accionar implica movimiento, no se supone como elemento estático sino por el contrario, en palabras de (Litwin, 2008) “un torbellino de acontecimientos que implican el pensar, hacer y transformar”, bien sea de forma explícita o tácita, en un devenir consciente, que implique revisar cuestiones de orden disciplinar, práctico – pedagógico, e histórico – ontogénico. Abordar los pasillos conceptuales de las prácticas pedagógicas, implica intentar explicar e interpretar las dimensiones o elementos que prevalecen en la construcción de dicha reflexión, es decir, las prácticas no siempre se han visualizado, ni comprendido desde los mismos elementos constitutivos, el ideal que conforman los contenidos curriculares de las licenciaturas, sino que éstas dependen de los contextos y realidades históricas y sociales en las que surgen y se desarrollan.

Al respecto, desde una perspectiva de la profesionalización docente, Cayetano de Lella (1999) sostiene que el conjunto de cualidades o competencias que le son atribuidas a los formadores consolidan tres tipos de dimensiones que moldean de forma concreta los contenidos de enseñanza y las concepciones sobre la misma actividad o sobre la practica en general, la primera denominada *la obligación Moral*, referida al rol ético en cuanto el formador tiene la responsabilidad de formar sujetos, se entiende como obligación en el sentido que es contractual una vez, le es asignada la responsabilidad de educar. El *compromiso con la comunidad*, planteada como segunda dimensión, la cual puede relacionarse con la dimensión política propuesta por Moreno y otros (2006, p 58), quienes exponen la labor del formador más allá de los intereses subjetivos y de la vida privada de este, pues el formador debido al carácter de su

actividad adquiere una responsabilidad pública; y la última dimensión se refiere a la *competencia profesional*, comprendida como el dominio de los conocimientos, habilidades, y técnicas que se constituyen desde el sentido y las consecuencias de estas mismas prácticas. Desde esta dimensión el autor da gran relevancia a los procesos de reflexión y a los procesos hermenéutico – reflexivos como ejes estructurantes de la misma práctica.

Así mismo, Perrenoud (2004) plantea una dimensión reflexiva que permite la renuncia a las prescripciones o fórmulas, e invita dentro de la formación permanente de los maestros, a la reflexión de un mínimo de principios que orientan las acciones pedagógicas, con el fin de especializar los conocimientos en cuanto a procesos de enseñanza y aprendizaje; así como una implicación crítica, que en paralelo con la dimensión reflexiva posibilite el juicio profesional frente al otro y a las situaciones de contexto; tal como se enunció en principio, el autor más allá de unas dimensiones, las denomina *hilos conductores de la práctica pedagógica*, que si bien no pretenden ser sustentadas como una salida o fórmula para la construcción de saber pedagógico, posibilitan una formación a partir de la sucesión recíproca de hechos y fenómenos que confluyen alrededor de las prácticas pedagógicas.

Desde los distintos enfoques que se han tenido de las prácticas pedagógicas, tal como se ha esbozado hasta ahora, las dimensiones varían y sostienen más o menos su validez en la medida que se transforman los fenómenos educativos y las reflexiones sobre las mismas; así (Litwin, 2008) plantea tres corrientes teóricas que durante cinco décadas han determinado los fundamentos para la problemática de la enseñanza y cómo desde estas se acentúan ciertas dimensiones de las prácticas pedagógicas de acuerdo a los momentos históricos. En una de las tendencias señalada por la autora se encuentran las tradiciones Clásicas, cuyo foco central es la planificación, donde el objeto de estudio está referido a los procesos de enseñanza – aprendizaje,

no se reconoce que puede existir enseñanza sin que se presentara el aprendizaje por parte de los educandos, al suceder esto se da prevalencia al aspecto planificador; desde la perspectiva de (Litwin, 2008, p. 24) la práctica, en esta tradición, “se entiende como la simple aplicación de la teoría, los formadores no dan cuenta de lo aprendido en su proceso de formación en tanto no lo manifiesten en sus planeaciones o en su proceso de planificación”.

Así mismo, Moreno y otros (2006), plantean dos dimensiones referidas a los procesos disciplinares y los procedimentales en donde el formador en su rol de constructor de saber pedagógico desde una *dimensión disciplinar* contempla dos niveles, uno sobre la comprensión que tiene de la disciplina y el segundo sobre el conjunto de criterios que orientan el proceso de selección, secuenciación y adecuación de contenidos de un área de conocimiento y su contextualización en la escuela; y la dimensión procedimental en la medida en que cobra importancia la manera como se organiza el trabajo de aula en relación con los conocimientos que se enseñan, el diseño, la planeación y la implementación de estrategias para llevar el saber a los estudiantes. De otro lado y sustentando también dichas dimensiones Pérez Gómez: “La función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura”. (1992, p. 79).

Hay posturas que centran su atención en la adquisición y transmisión de los conocimientos específicos de las disciplinas científicas, donde la conducta de los estudiantes es fundamental para el desarrollo de los contenidos, como en el modelo de transmisión cultural propuesto por Pérez Gómez en el mismo texto o desde la perspectiva académica en la función y formación del profesor, donde el mismo autor señala “...el docente se formará en la estructura epistemológica de su disciplina o disciplinas así como en la historia y filosofía de la ciencia”(p. 401)

Desde otra postura se asume el asunto disciplinar como importante pero no determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje, es sabido que los distintos conocimientos adquiridos por un estudiante son el resultado de un proceso constructivo de largo aliento, involucra un grupo de variables interdependientes como la motivación o predisposición, el ambiente del aula, los saberes previos, las condiciones cognitivas entre otras, como se aprecia en el modelo ecológico de análisis del aula igualmente planteado por Pérez Gómez en el libro *Comprender y transformar la enseñanza* (1992).

Para quienes ven en los contenidos de las disciplinas el centro del accionar docente, lo que se debe hacer para mejorar los resultados de su práctica será buscar ya sea en la conducta y las habilidades del profesor y de los estudiantes, las cualidades precisas que garanticen la eficacia de la labor educativa, pero se pierde un componente de suma importancia, la incidencia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, cobra especial importancia el horizonte de sentido que permite la hermenéutica. No se puede tampoco dejar de lado los contenidos disciplinares y su rigurosidad científica, pues son ellos parte integrante del triangulo interactivo o triangulo didáctico, lo que se debe tratar al respecto es la forma y el carácter que adquieren en un momento y una localización específica.

Del mismo modo centrar la atención en la dimensión procedimental, fue algo que caracterizó la práctica pedagógica entre las décadas del 40 y 70's, aunque obedeciendo a una tendencia relacionada con lo disciplinar, en esta se propone encontrar los mecanismos más apropiados y eficaces para obtener como resultado una educación de calidad, esto se observa claramente en el modelo proceso-producto que según Pérez Gómez:

Sustenta una concepción bastante simple de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula. La vida en el aula puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor/a cuando enseña y el rendimiento académico del alumno/a. (Pérez Gómez, 1992, p.82).

Desde las teorías llamadas tradicionales hasta las contemporáneas se nota un cambio al respecto de los procedimientos, o es el profesor con todo su saber el centro de la acción educativa o es el estudiante, al cual hoy día se le considera un actor activo en dichas acciones. De acuerdo a como se le mire se tomaron las maneras apropiadas para hacer inteligible un conocimiento disciplinar, dichas habilidades según Pérez Gómez (1992), “van de las más simples como la escritura, la lectura y el cálculo hasta las complejas o de orden superior como la solución de problemas, la planificación, la reflexión, la evaluación entre otras” (p.80). Desde el enfoque de la enseñanza como entrenamiento de habilidades se puede identificar la dificultad al momento de asumirlo como un modelo de práctica educativa y es por su desvinculación específica con los contenidos y con las características del contexto que es donde los aprendizajes adquieren su significado.

Las dimensiones Estratégica y Ético – Política del saber pedagógico propuestas por Moreno y otros (2006), si bien se suponen dentro de los contextos anteriores, vienen a adquirir un significado importante en un segundo momento entre las décadas de los 70 y 80's, en lo que denomina (Litwin, 2008) la segunda tradición centrada en los procesos de reflexión posterior a la clase con los estudiantes y que emerge como consecuencia del impacto de la ciencia cognitiva en los estudios didácticos.

Dar prevalencia a la dimensión estratégica implica abordar la comprensión de las prácticas pedagógicas no solo desde su anticipación (planificación) sino desde las reflexiones y los procesos meta cognitivos que se producen en los formadores (novatos o expertos) después de una clase. Implica también que el formador valore las formas como resuelve conflictos y situaciones de aprendizaje que se presentan en el cotidiano de su labor. Desde una dimensión estratégica los propósitos educativos se amplían más allá de la comprensión del contenido que se está desarrollando; corresponde entonces el actuar inteligente del maestro que le permita tener claro sus finalidades en el procesos de enseñanza pero además que se pueda valer del contexto y de las reacciones inmediatas que pueda suscitar el escenario mismo, inclusive más allá de su planeación.

Desde esta postura, la autora también demuestra cómo estos procesos de reflexión, permiten que el formador se encuentre en un proceso constante de pensamiento – reflexión en la acción; así, las narraciones, sus intuiciones, la sabiduría práctica, las acciones espontáneas y las que repetirán aún en circunstancias cambiantes constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza, (Litwin,2008), al consolidarse como nuevo marco, centra y genera mayor relevancia a los modos sobre los cuales se piensa el qué y para qué se enseña, con qué tipo de comunidades y para qué tipo de sociedad. Bajo este enfoque la práctica pedagógica se construye en la medida en que se reflexiona sobre elementos que se asemejan a otras prácticas pero también sobre los criterios por los cuales se seleccionaron dichos elementos, incluso cuando se trata del recuerdo de las propias experiencias del formador cuando su rol era el de educando.

En este campo se dirige la mirada a una dimensión ética y política en la medida que el pensamiento, y la reflexión conducen a la acción en asocio con el autoconocimiento y la

imaginación que propenden por el despertar de conocimientos y pasiones. Este ir y venir a las reflexiones sobre lo que se hace y el cómo se actúa, corresponde a un vínculo constante con la reflexión teórica y también con las vivencias propias y/o ajenas desde los expertos. Además cobra importancia más allá de la planificación y la reflexión después de la práctica, los elementos con que cuenta el formador para *improvisar recursivamente* con la claridad de sus propósitos y las experiencias alternas.

Comprender el carácter de la dimensión estratégica como la posibilidad de ver al maestro en la elaboración de sus procesos de reflexión respecto de los sujetos y de los contextos que circundan la acción educativa. Significa entonces el reconocimiento del maestro desde una postura que piense la escuela más allá de los procesos de enseñanza – aprendizaje y que asuma entonces reflexiones en su dimensión ética y política, no solo antes y después de una intervención de su práctica, sino en un modo sistémico que permita alternar los factores y variables que confluyen en las experiencias y que posibilitan reconocer y reconocerse como maestro frente al *para qué enseña, cómo lo hace y por qué*, en la medida en que se hagan explícitas estas reflexiones permiten orientar el desarrollo de sus acciones sobre el proyecto de sociedad y de educación que se piensa, al reconocimiento de las subjetividades del otro (estudiantes y maestros) y a los procesos de transformación de las realidades.

Al respecto (Dicker & Terigi, 1997) sostienen que es necesario que los actores, para este caso los formadores se les permita desarrollar la comprensión de la direccionalidad de los procesos a los que se incorporan, participando en la definición de los mismos y su transformación; una prevalencia en los procesos de reflexión sobre este tipo de decisiones de orden ético y político permite que los formadores se apropien de la racionalidad y crítica de los procesos generados y puedan aportar en una propuesta transformadora.

Cuando el maestro se asuma como artífice y responsable de los caminos o rumbos que tome la educación y existan los medios que posibiliten esto, se podrá denominar que subyace un interés por el desarrollo de la dimensión ético – política en las prácticas pedagógicas que supone la construcción de saber pedagógico desde una perspectiva de la reconstrucción social y desde miradas distintas pero que conciben el acto pedagógico como un accionar crítico.

Cabe entonces añadir, como lo explica Pérez Gómez:

... el formador será considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza – aprendizaje como del contexto en que la enseñanza, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (1992, p. 422).

No solo el desarrollo dinámico y positivo de la dimensión ético – política, suscita el establecimiento previo y consciente de prioridades frente a la transformación desde la educación, sino también se debe a los contextos sociales y culturales que a los maestros les corresponde abordar, (Litwin, 2008) identifica dos ámbitos importantes: el primero que hace énfasis en experiencias con en el desarrollo del pensamiento crítico y compromiso social, que corresponden a maestros cuya dimensión ética y política se dirige a la consolidación de una práctica pedagógica en el orden de lo público y democrático que transforma la razón de ser misma del formador en razón de un proyecto democrático y ético.

El segundo ámbito hace énfasis en las experiencias de orden privatorio de la cultura, es decir que no toma en cuenta las dinámicas y prácticas culturales de los sujetos actores del

proceso educativo, sino que promueve formas de vinculación distinta de los educandos, quitando valor científico en los procesos de abordaje de las comunidades; estos formadores a falta del desarrollo de una dimensión ética y política actúan y conciben su quehacer desde la burocracia de la realidad social transmitiendo versiones benignas de la misma y transformando las realidades del contexto en algo ajeno a sus actores.



Capítulo I. Horizonte de comprensión de los retazos y los olores

Las circularidades: “de soledades y mujeres”

A partir de las soledades definidas dentro del referente teórico, se aborda el relato autobiográfico en perspectiva de tres escenarios identificados tales como: La Casa, La Escuela y La Calle. El primer escenario se describe como los espacios y tiempos, retazos 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 formación 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.

Primer Escenario: “La Casa que me habita”.

“No quiero caminar entre locos”,
dijo Alicia. “Oh, no puedes hacer
nada”, le respondió el gato, “todos
estamos locos aquí”. Lewis Carroll

Este escenario habita en cualquier persona, pero para la gran mayoría puede totalizarse con la familia como núcleo que permea las primeras visiones de mundo. La casa se consolida como el espacio – tiempo, que cohibe, que encierra, que aísla; pero que a su vez revela y se

insinúa en la narradora como el escenario que propició vivencias de esas soledades, las cuales desde la hermenéutica conllevan al pensar la existencia, la relación con el otro.

La casa como institucionalidad perpetúa las formas tradicionales e ideológicas de bases dominantes, que normalmente se han sostenido dentro de la estructura social como focos para dirigir las formas de sentir, pensar y comportarse de acuerdo a las edades, género, clases sociales; estas formas permanecen como principales modeladores de sujetos a través de subsistemas tales como la iglesia, la escuela, los espacios de comunicación masiva, redes formales de apoyo, entre otros.

La familia, aunque necesariamente no abarca la totalidad de *la casa que nos habita*, se encuentra transversalizando todos los escenarios que en espiral se desenvuelven a través del relato autobiográfico, pero que en sí misma representa un círculo que aún, para la narradora no se cierra, pues en sus marcas narrativas deja entrever un papel victimizante, cargados de distancias, celos, y rencores que no posibilitan ver este subsistema como agente potencializador, sino como escenario de encierro y aislamiento, la casa – familia, se padece, donde la narradora busca a veces desesperadamente la huida de la casa, contradiciendo en la práctica el criterio de la casa como refugio.

Recuerdo que jugaba mucho con mi hermana mayor y mi hermano siguiente, pero cuando ellos dos se aliaban, siempre terminaba en la casa jugando sola, por esta razón, cuando mi madre salía a alguna cosa era quien más lloraba para que me llevaran, para buscar la salida, la huida; a veces el olor a cera era hartito (Bedoya, 2015).

En este escenario surge la diferencia a partir del aislamiento, convocarse ante el mundo como diferente con respecto a otros referenciados en el relato: padres, hermanos e hija. Se establece una separatividad en el orden de lo existencial que puede ocurrir como sentimiento de soledad a través de la angustia, al saberse acompañado pero infeliz de encontrarse allí, de añorar estados de compañía, aun sabiendo que los presentes no generan el apego posible para sentirse con el otro u otros; soledad por querer deshacerse de la infelicidad de sentirse sola, al respecto Celia Ruiz Jerazano sugiere que:

La soledad es un estado subjetivo, por lo tanto interno, porque una puede tener compañía y sentirse muy sola, de tal manera que la esencia de los sentimientos de soledad se hacen más lúcidos cuando ocurren precisamente en la compañía de amigos o de personas íntimas (Dasha et al., 1999, p. 25).

En consecuencia la narradora toma distancia de sus estados de compañía y refiere posturas relacionales con cada uno de los miembros de su familia, surgiendo entonces el interrogante, ¿Cómo se explica el sujeto narrador desde los personajes que circundan la casa? Si bien los relatos con cada uno de estos seres parecen desde una lectura superficial, como procesos aislados, estos se consolidan en una paradoja que conlleva inevitablemente a estados de soledad existencial, que para este escenario se presenta como estado involuntario, pues nótese que por naturaleza somos solos.

En esta separación de los “otros”, no de la presencia física, sino de la diferencia esencial de no ser ‘yo’, agrega la nostalgia y la búsqueda permanente del otro, en palabras de Montes García (2014), en un afán por conseguir la comunión; sentir la carencia de sí mismo es sentir la

carencia del otro. La carencia de respuestas en el proceso de individuación propio de la adolescencia y en la adultez, como profesional en un área social obliga a pensarse respecto a los otros, en este sentido para la narradora, la figura del padre obliga a la apariencia con y para el mundo, con la idealización de la familia como referente institucional que resguarda, protege y acompaña la vida de todo sujeto:

Cuando digo “obligar” me refiero a llevarnos por encima de la voluntad de mi madre y, más adelante, por encima de nuestra propia voluntad, pues él tenía que estar en constante contacto con su familia y demostrarles lo que nunca, a mi modo de ver, existió; una familia armoniosa de excelente padre y con excelentes hijos. (Bedoya, 2015)

La casa es el primer escenario donde la narradora se enajena para sentirse diferente como para la búsqueda de su individuación y consolidación de sujeto.

Hay una enajenación en tanto personas y en tanto la idea de familia. La familia es una idea social y cultural que quiere determinar el padre. Dentro de la autobiografía se puede leer, literalmente a una familia como apariencia.

Muy pequeña tenía la sensación que mis tías eran personas muy importantes y que cuando de sus maletas sacaban algo para nosotros, teníamos que sentirnos privilegiados de que se hubiesen acordado en medio de tantos sobrinos. Como aborrezco profundamente estos recuerdos que me implican pensar en mamá golpeada en la casa y nosotros, tres hijos, de visita en un lugar donde no nos querían. (Bedoya, 2015)

Un primer indicio de la *soledad existencial* se encuentra en la consolidación del concepto de familia por una tensión entre lo aparente y lo real. Lo aparente obligado por la figura paterna y lo real por la experimentación o vivencias de la madre. Algunos estudios históricos sobre familia (Palacio, 2006), refieren este tipo de dicotomías morales que se perpetúan en la concepción pública, desde una mirada autobiográfica de estudio de caso revela, como también sucede en el escenario de la vida privada de los sujetos; así, la familia históricamente ha sido concebida como núcleo básico de la sociedad, por tanto tiene la función de estructurar la vida social de los sujetos desde la formación moral, garantizando el orden, el progreso, la obediencia y el autoritarismo. Al respecto en la autobiografía se puede leer:

La *familia* enfrentó dos posturas, por una parte la proyección y representación de la familia burguesa como modelo a seguir y orientadora de pautas consensuadas del deber ser; y por la otra, el señalamiento de las desviaciones y disfuncionalidades que marcan la problemática de la familia obrera y pobre. (Bedoya, 2015)

La familia de la apariencia – la del padre – es la que está más ligada a las pautas culturales de familia. La familia de la realidad – la de la madre – se aleja de las pautas culturales de familia y aquí se genera el primer distanciamiento para la narradora, sobre las nociones de familia como núcleo, como subsistema de la casa que la habita; esto se hace evidente en el relato autobiográfico, cuando, en una descripción de cada uno de sus progenitores, su padre se devela como la figura que busca permear la familia como núcleo, y su madre, como vivencia y resultado de una familia disfuncional dentro de los parámetros morales de la época. Así en la autobiografía se describe a la familia del padre:

Sin embargo su estatus no se consolidaba en las pertenencias que con ellos andaban, sino en lo que se había convertido la familia, pese a que no hubo ningún hijo profesional, sus hermanas mayores trabajaban como operarias en empresas, no había ningún “mal” vicio, era una familia muy católica, además había una idea estética donde la gente opinaba que todos eran muy bonitos, bien vestidos: “muy decentes”, era una familia de respeto en el barrio San Judas; mi padre me narra que a los 8 días sus hermanos mayores ya tenían trabajo con las empresas públicas de energía y de obras...(Bedoya, 2015).

Mientras que la familia del padre se caracterizaba por perpetuar una imagen de familia modelo, basada en principios de hermandad, comunidad, servicio; la familia de la madre demostraba otros atributos marginales, que si bien no eran aprobados culturalmente para la época, la ciudad donde se desarrollaron los acontecimientos posibilitó que este tipo de familias emergiera casi que de forma invisible a la realidad, pero poco señalada, por tratarse de una ciudad de paso, un poco más libre moralmente; así la narradora describe a la madre:

De ella puedo contar que es una paisa – paisa, es decir, de la Pintada para arriba, de la tierra prometida: Medellín; aunque a ella no le prometió mucho, porque tuvo que venir a vivir a Pereira a sus siete años de edad; ¿Por qué?, sencillísimo, hija de padres separados, cuyo padre se desapareció después de dejar a su querida esposa con cinco muchachitos, esposa que no sabía si no responder a los oficios de la casa (como las mujeres criadas en esa época), pero que poco sabía de llevar el pan a la mesa para alimentar hijos... mi familia materna hizo parte de las zonas oscuras, de los marginados, de los pobres (en todo el sentido de la palabra) de los que nunca nadie habla. (Bedoya, 2015)

La familia de la madre representaba entonces lo que Palacio (2006) denominaría:

... la familia obrera, la cual daba cuenta de las problemáticas derivadas de la disfuncionalidad patológica, pues iban en contra de los roles asignados para hombres como proveedores únicos de los ingresos familiares, los jefes de la familia; y las mujeres, como cuidadoras y responsables de la crianza de los hijos. En consecuencia, esta familia representaba la criminalidad y la pobreza en términos económicos, y desde una postura social la precariedad del equilibrio familiar, por tanto señalada como progenitora de conductas no adecuadas. (Palacio, M. p. 5. 2006).

En este plano disyuntivo de la realidad familiar, surge entonces un segundo distanciamiento desde la soledad existencial, y es el referido a la conyugalidad como escenario de diferencias y discriminación; esas ideas de los otros (familia) conllevan a la narradora a una incipiente emancipación reflejada durante su etapa de niñez.

Recuerdo que tenía una caja que estaba llena de juguetes de cocina, tenía un bolso y zapatos dañados de mi madre; jugábamos siempre a las mujeres madres y sin esposo que salían a trabajar y dejaban a sus hijos solos para ellas dedicarse a la oficina. Luego llegábamos, cenábamos y cuidábamos a nuestros bebés, siempre recordaré el sonido de un llavero viejo con el que simulaba cerrar la puerta de la casa, aún cuando cierro la puerta de mi casa siento estar jugando a la mamá, a la mujer que trabaja y deja a su hija al cuidado de otros para dedicarse en su oficina, llamada escuela, para dedicarse a otras cosas que no involucren a la familia. (Bedoya, 2015)

Con juegos de muñecas, madres solteras, que eran independientes económicamente, alejadas del escenario casa o lo que implicara ello, se evidenciaba un distanciamiento – rechazo con la vida conyugal, pues, de la primera asociación con la familia real existe el vínculo marcado de violencia, por tanto todo lo que se parezca a la familia desde la institucionalidad empieza a connotar un espacio de situación de vulnerabilidad y autoritarismo, por ello se irrumpe o se huye de los semejantes y de la idea de un compañero de familia; de aquí también surge, la constante crítica a la escuela como escenario autoritarista controlador y modelador, aspecto que se ampliará en el segundo apartado: escenario La Escuela.

En el proceso de individuación entra la idea de saberse mujer, esto sucede por las configuraciones dadas por la madre, esto es, mujer víctima, mujer en situación de vulneración; los juegos y las relaciones con las masculinidades eran mediados por los miedos heredados de la madre. Todo lo masculino es ser violento.

Con las vecinas de la cuadra, jugábamos también al papá y la mamá, armábamos toldo en el antejardín o en el patio de la casa y, allí simulábamos nuestras casas, siempre jugábamos en nuestra casa, en raras ocasiones mi madre nos dejaba salir a otra casa, pues ella temía, que nos relacionáramos con “muchachitos” o que algún hombre abusará sexualmente de nosotras. (Bedoya, 2015)

La casa en sí era una especie de reclusión, un aislamiento, una soledad social, que hizo reafirmar a la narradora como individuo ajeno a la familia, desconociendo el mundo con sus pares. En consecuencia el proceso de individuación concluye a la niña-mujer,



Fotografía: La casa que me habita

como víctima en situación de vulnerabilidad, por la misma ausencia de relaciones con el mundo exterior, pues no existían otros referentes. Sin embargo, y de forma paradójica, surge La Casa como soledad patológica, en tanto, representa la soledad de las huidas, como oposición a la soledad existencial, pues no se acepta la soledad, el saberse solo (en el sentido existencial), hay un rechazo al sentimiento de unicidad, pues se hacen constantes búsquedas de semejanzas con los pares; al no encontrarse tales afinidades, nace el dolor acompañado de actitudes que pueden considerarse negativas en tanto el aislamiento sin conciencia de soledad existencial, sino que se asume el papel victimizante, negándose la posibilidad de búsqueda de identidad, en este sentido Edith Unikel sostiene que el sujeto en vez de reconocer que la soledad existencial es inherente a la vida humana y actuar en consecuencia, se niega, sin toma de conciencia y acción de búsqueda. (2000)

Las Soledades femeninas en la casa que me habita.

La adolescente, vacilante entre la infancia y la juventud, vive en suspenso los instantes ante la infinita riqueza del mundo. La singularidad de ser –pura. Sensación en la niña- se transforma en problema y pregunta, en conciencia interrogante que toma distintas figuras a lo largo de los ciclos de la vida femenina.

Graciela Hierro.

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 lo 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 sus abuelas, y madre; siempre como crítica a la falta de emancipación por parte de su madre y abuela paterna, pero logrando un reconocimiento e identificación distinta con la abuela materna. De esta forma en la autobiografía se afirma que su abuela paterna fue una mujer negada desde su feminidad por las condiciones culturales de la época, pues la casan muy joven con un hombre mucho mayor, el cual delegó en ella una función únicamente reproductiva.

Mi padre, “Don Eduardo”, perteneciente a una familia de desplazados, campesinos. Viene de una familia numerosa de 18 hijos resultado de una abuela que se casó a los 14 o 16 años con un sujeto de casi cuarenta; duró 20 años embarazada, ¡VEINTE! Mi padre, el penúltimo de sus hijos, criado más por sus hermanas mayores que por su propia madre... (Bedoya, 2015)

Una abuela materna que se casa con alguien que no la ama y es abandonada, pero además se asume sola para la crianza de sus hijos, pero que en su aspecto afectivo, confrontó el rechazo, la negación.

La imagen de una mujer solitaria que se quedó esperando un amor que no volvería, un amor que nunca hubo, un amor que la dejó con cinco hijos, y que cada que volvía, la dejaba en el abandono con algún golpe físico, una deuda y me imagino que con el alma trisas por tener que lidiar con sus hijos sola. (Bedoya, 2015)

Una madre que reniega de su condición y es víctima de violencia física y emocional. De tal manera, que en el proceso de individuación, la narradora rechaza y toma distancia del concepto de familia y de ser mujer. Dependiendo del estadio, en el proceso de maduración estas afirmaciones comienzan a tomar fuerza. Así mismo, en el trasegar de la casa que me habita, la soledad emocional, al carecer de contactos e identificación con los otros que son familia, la revelan en su etapa de adolescencia en una soledad de sí misma que lucha con las pautas

culturales que le dicen cómo ser mujer, aunque el germen de esta lucha ya se podía leer en los juegos de los que gusta recordar, como ya se anotaba.

Retornando a la imagen de la abuela materna, se concibe como la primera latente de soledad. Primero por la soledad física asumida por la separación con su pareja, como ya se había expuesto. La abuela, mujer sola, es vista por la narradora como quien asume y elige su soledad.

La abuela Cándida representa una imagen de mujer que quiero conservar, a pesar de todo, como la mujer trabajadora, fuerte, caritativa, protectora, con una vida emocional (desde las masculinidades) tranquila, sin afanes por sentirse acompañada de un macho, siempre pensando en dar buen ejemplo a sus hijas. (Bedoya, 2015)

Sin embargo esta idea de soledad aunque elegida y asumida, estaba enmarcada bajo los cánones de una feminidad forzada en la búsqueda por una igualdad, ante la carencia del hombre que acompaña, pues se suple la labor femenina desde el imaginario de completarse a partir de patrones o conductas iguales a las de un hombre. Al respecto Graciela Hierro (Dasha et al., 1999. p. 44) señala que en una soledad enmarcada dentro de un primer feminismo, ser mujer plena, paradójicamente es ser como el hombre, puesto que primero se había dicho hasta la saciedad que las mujeres son hombres fallidos, menos inteligentes, menos fuertes, menos deseantes, es decir, la falta, la ausencia.

Si bien, la realidad de algunas mujeres implica que de manera forzada vivencien una soledad física por una separación, la soledad de sí misma que deviene de esta, es decir la búsqueda de reconocimiento y de construcción de identidad, puede tener evasivas respuestas frente a la consolidación de género, de cara a las búsquedas femeninas. La abuela para la

narradora, es su primera imagen de mujer que se construye desde un primigenio feminismo, que lleva a nutrir la idea de que se “es” en tanto sea como “el que ya no está” y no frente a sí misma; es en la medida que se reconoce, y no un es en la medida que suple la carencia.

La abuela es la imagen de mujer que enfrenta y asume la soledad en una época en donde esto era satanizado; sin embargo, ubicando los hechos en la ciudad de Pereira, donde acontece esta situación, esta mujer cuenta con la ventaja de llegar a una ciudad, en donde encontrar mujeres con sus mismas preocupaciones y necesidades, hacía que la situación de soledad, por solidaridad, fuera asimilable, no desde una *soledad patológica*, o de las huidas, sino como una *soledad existencial*, en la búsqueda de reconocimiento para la construcción de identidad; para ilustrar un poco esta situación, la historiadora Carolina Giraldo Botero (2013), narra cómo este tipo de mujeres fueron precisamente las que posibilitaron la emergencia de una ciudad pujante, en donde empezaron hacer parte de la vida pública.

...en un país, donde la fuerte tradición católica y patriarcal tiende a ubicar a las mujeres en el espacio privado, no es raro que en una población en la que las mujeres entraron de forma temprana al mercado laboral, se les haya estigmatizado como mujeres demasiado liberales o “mujeres de la calle”. En efecto, existe la posibilidad de que las mujeres pereiranas, desde la fundación de la ciudad, pudieran contar con un grado de autonomía un poco mayor al de otras ciudades y regiones del país.” (Giraldo, 2013)

Esto podría ayudar a concluir que para asumirse en *soledad física* habría que buscar también un contexto que permita que esto suceda sin señalamientos. De allí el aquelarre, de allí vender lotería y criar sola a unos hijos en una ciudad que veía normal en sus mujeres dicha

dinámica. Para asumirse en soledad es necesario buscar un espacio donde las pautas culturales y sociales hayan sido flexibilizadas. Estos nichos sociales se buscan o se encuentran como mitigación a una soledad emocional que se había ganado por la victimización social de “la abandonó el marido” o “es madre soltera” al no pertenecer, pues se busca la pertenencia a un colectivo parecido o más flexible.

Los encuentros y distanciamentos con los referentes de familia y mujer 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.

Las huidas de la soledad, en la casa que me habita. En la necesidad de individuación hay un paraje que se presenta como una huida disfrazada de tranquilidad, dentro del relato autobiográfico “el olor a todo está limpio” se muestra como el olor al deber cumplido, el falso sello, la falsa tranquilidad. Se trata de una huida porque enajena de la misma existencia y reconforta el hecho de pensar que todo es normal y que todo va a estar bien. Esta situación se evoca dentro de la vida familiar, en la casa dentro de la institucionalidad laboral y en la casa actual; es una huida por acoplamiento con la vida en casa, en comparación con la casa de otros más sucia.

Así mi madre nos acostumbró a mantener nuestros espacios, íntimamente cuidados, higiénicos, limpios, a un punto que se diría obsesivo, este aspecto ha sido detonante para que relaciones de pareja no funcionen, o ha sido motivador de discusiones con mi hija, el olor a cera siempre ha prevalecido como un sinónimo de “todo está bien, puedes descansar”. De hecho los salones de clase que habito durante un año escolar han sido reconocidos porque son los encerados, con tapete y una planta, que simule la tranquilidad de un hogar, que simule a lo mejor el hogar tranquilo que nunca tuve, pero que cada que poseía este olor a limpio y cera, significaba que mamá ya había terminado el oficio y era hora de recostarse a nuestro lado... (Bedoya, 2015)

La higiene de la casa, del cuerpo, de los espacios laborales son las máscaras-huidas, que ocultan, que generan falsa tranquilidad, son la evasión para pensarse a sí misma en la realidad. Estas distracciones, son las que denominaría Edith Unikel (2000) soledades patológicas, pues no

posibilitan el encuentro con la realidad, con el asumirse desposeída, y por el contrario, se ocupa el sentimiento con distracciones, que niegan el saberse sola, única, distinta.

Como segunda huida, se ubica representada dentro del proceso de construcción autobiográfico, una satanización a las relaciones de pareja, encontrándose a la narradora siempre en posición de víctima. En el contexto familiar dicho señalamiento se hace evidente en cuanto a la consumación de relación de pareja de sus padres, pues es reiterativa aduciendo que esta relación no se debió haber dado. Las reconciliaciones llevan a una asociación inmediata con el encuentro de nuestra mismidad.

La soledad existencial genera asumirse como responsable. De otro lado la soledad patológica genera la destrucción de tal responsabilidad desviando las condiciones de poder sobre la misma vida en otros como causa del sujeto que existe, a tal grado puede llevar esta distracción que conduce a una soledad de sí misma, pues en su grado máximo entiende al sujeto como producto de los otros y no de su propio reconocimiento, de su propia identidad.

En conclusión, estas dos huidas desde la soledad patológica en el escenario *la casa que me habita* han imposibilitado en la narradora el poder femenino de encontrarse con su íntimo ser, con su esencia; pensarse desde el supuesto confort, aludido en la limpieza de los espacios físicos (casa, trabajo, cuerpo) y pensarse como víctima y no como responsable de sus propias riendas, ha provocado lo que en palabras de Edith Unikel (2000. p. 23) definiría como una “soledad de sí misma, la cual se produce por el distanciamiento del individuo respecto de sí mismo, pues no hay una claridad entre la experiencia real y las experiencias que se quieren simular para lograr la aceptación y el amor de los demás”; como también la ausencia de una relación abierta y auténtica con otra persona.

De otra parte, el escenario *la casa que me habita*, también está influenciado fuertemente por una *soledad física*, la cual se manifiesta en la pérdida de alguien o algo significativo en la autobiografía se evidencian dos momentos importantes: la pérdida de la abuela materna o lo que implicó su transmutación y la pérdida de la casa de la niñez. La entidad familia, como núcleo estaba aislada socialmente (soledad social), la abuela materna era la única que aparecía estableciendo un contacto físico y emocional fuerte. Por tanto su transmutación y la soledad que generó, tras la pérdida, influyó para que se transformaran las imágenes femeninas en el tejido de identidad que hasta ese momento se tenían.

Nunca había visto a mi madre tan descompuesta, ni siquiera cuando mi papá le propinaba severas golpizas, ella se volvió esa noche de velitas muy frágil, nos tocó cerrar la casa con llave, porque en la noche ella se quería fugar para el cementerio para cobijar a la difunta pues decía que sentía frío. Mi madre siempre ha sido una matrona, una mujer dura, de carácter fuerte, y esta imagen ha sido insuperable, la fragilidad de las pérdidas humanas, mi conflicto con la santa muerte... (Bedoya, 2015).

La madre, que había sido caracterizada como mujer matrona, fuerte, se transforma en el duelo, y su imagen cambia. De esta manera se evidencia pérdida en la idea de mujer que tenía como consecuencia de la soledad física que asume su madre; como toda muerte da luz a otras consolidaciones de identidad, en tanto mujer y, se genera una nueva esperanza en cuanto a construcción de identidad.

Soledad emocional: la reina de la casa. La falta de pertenecer a la familia y el reconocerse con cada uno de sus miembros genera carencia de contactos y, cuando ocurren, emergen para mitigar las situaciones conflictivas, las huidas y no consolidación emocional. De esta manera cada miembro de la familia en su soledad emocional encontraba en el conflicto la oportunidad de tejer emociones para que al menos durante un momento se sintiera parte de la casa. Cuando ocurre el conflicto violento (físico y verbal) sobreviene la reconciliación; en el conflicto sobreviene la solidaridad y; ante los actos violentos encontrar a quién proteger.

...también recuerda que cada que habían problemas en su familia, esta hermana lo cogía lo encerraba en una cobija y le empezaba a contar historias para que no escuchara los insultos y los golpes. (Bedoya, 2015)

La soledad emocional se suple con la llegada de nuevas generaciones. La hija (Anna) se consolida como la conexión con el grupo familiar.

... por eso Sara (su hija) y Anna (la mía) son las heroínas de la familia Bedoya Ceballos, pues dieron un sabor diferente al existir. (Bedoya, 2015)

Esta soledad emocional puede explicarse como la pena, sufrir por la carencia, por la no pertenencia, pero que se posibilita asumirla en la medida que aparece la comunión, la reunión, la armonía con el mundo; esto representa la llegada de una nueva generación en la vida de la narradora; esto simboliza la comunión, la complementariedad, en tanto que la soledad emocional, también es una forma de redimir esas negativas de la vida.

La *soledad emocional* en relación con *la soledad existencial*, sigue obviamente demarcándose una existencia inevitablemente sola, como hecho natural; sentimiento que tiende a equilibrarse en la construcción de sentido parental con la llegada de la hija, y lo que implica este ser como presencia, dentro del núcleo familiar; los sobrelímites interpuestos con los miembros de la casa se nivelan a fuerza de la presencia del nuevo “otro”.

...pero bastó que asomara la panza dos centímetros para que todos estuvieran conmovidos, felices, ante la llegada de un nuevo ser a nuestra familia, el único ser que ha podido cambiar la dinámica familiar, el único ser que con solo presencia alumbra, sana, suaviza el alma. (Bedoya, 2015)

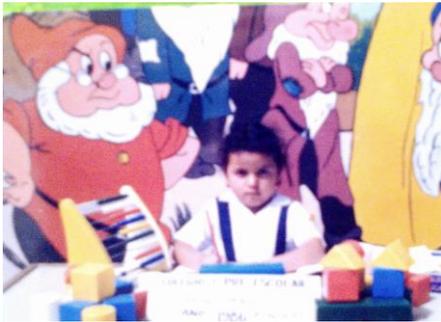
Dada la fuerza con que la narradora se individualiza desde la sobrelimitación existencial, la relación con ese otro “nuevo” genera una flexibilización en relación con los otros: no se exige tanto del otro, no se toma tanta distancia del otro, no se victimiza por los otros.

De otro lado, la *soledad social*, se manifiesta en el escenario *La Casa que me habita*, a través de varios aspectos fundamentales, en los que se hace necesario caracterizar un poco el contexto de la época, década entre los años 80's y 90's, para determinar de qué manera la casa simboliza una soledad social. Un elemento fundamental es la vivencia de la narradora con respecto al uso de las nuevas tecnologías para la comunicación, que implicó una comunicación más con el afuera (el mundo social), que con el núcleo familiar. Otro aspecto importante, fue la generación de riqueza que el país venía consolidando a partir de las grandes redes del narcotráfico, que de alguna manera, implicó la apertura de nuevos mercados, por ende significó más consumo; así, la carencia de conexiones emocionales fueron suplidas con objetos materiales,

incluso familias de estrato socio – económico tres, hijos de obreros de empresas, como en el caso de la narradora, podían devengar lo suficiente como para complacer a sus hijos en este aspecto.

Si bien la soledad social, es la soledad de la cultura de masas, es precisamente en esta soledad donde se da una ilusión de identidad y de definición del sí mismo que surge de un proceso consumista y de hiperindividualización. De esta manera hay una soledad social en el escenario *La Casa que me habita* ya que se trata de una huida de la soledad de sí mismos, una huida de la identidad bajo la empresa y el escudo de esa falsa individuación. En un primer sentido porque la pauta cultural exige modelos de formación conducentes con la soledad de las masas para el ciudadano del mundo; y segundo, porque con la suplencia de los bienes materiales se pretendía huir de la latente soledad emocional.

Segundo Escenario: La Escuela, una soledad de sí misma



Fotografía 2. Las instituciones, otras casas

No existe una única forma de habitar el mundo, existen múltiples colores y eso es lo que se debe aprender en la escuela como escenario de socialización secundaria, romper con los esquemas familiares, aprendiendo a leer nuevos modos, texturas, olores...

Bedoya, N.J

El escenario *La Escuela* está perpetuado a lo largo de la autobiografía, como espacio – tiempo, que connota dos aspectos importantes: una *soledad de sí misma* y una elaboración de bases importantes en su formación como maestra; en la disyuntiva emocional de rechazo ante el escenario *La Casa*, por una no pertenencia, también surge, cierta imposibilidad para construir vínculos con los “otros” que aparecen en el segundo escenario: *La Escuela*; sin embargo este último se consolida más como el escape, la huida a un reconocimiento de sí mismo, generándose como latente una *soledad de sí misma*, en tanto la narradora no logra determinar una identidad propia, no sabe quién es, ni quien quiere ser, y funciona más, en demanda del afuera que la convoca, pese a la sobrelimitación que genera con estos nuevos “otros”, en una extrañeza de sí misma.

...que el primer día, aquel cuaderno ya develaba las arrugas ingenuas de lo que serían mis marcas para el resto de la vida social y académica: sedienta de saber y conocer; sedienta de los espacios, de la piedra de los juegos, pero siempre con la enorme inseguridad de entenderme con las niñas tan sosas, tan cuidadas, tan mimadas y quejambrosas... y mi escudo protector listo para “frentear” todo aquello que representaba la masculinidad; ese escudo que me hizo falsamente dura, a la defensiva, un poco “¡no me jodan!”. (Bedoya, 2015)

El escenario *La Escuela*, se consolida como “ser”, en tanto es el escenario donde la narradora se reconoce como diferente a la familia, en términos de contexto y de relación con otros que son pares; a su vez es un espacio de reconocimiento huido, a partir de la diferencia; el sentirse “diferente” es un “si no” reiterativo a lo largo del relato autobiográfico.

Para la comprensión de dicha extrañeza de sí mismo, en relación con la *soledad emocional*, es importante recordar que esta hace referencia a la carencia de conexiones con grupos de identificación de cualquier orden. Si en la narradora los grupos preconcebidos ya tenían halo negativo por lo institucional, de esta idea se desprende una obvia soledad de carácter emocional que puede ser suplida con relaciones dependientes, en la medida que la narradora establece conexiones emocionales con su grupo escuela, se siente sola, pero si el grupo manifiesta una necesidad de ella actúa en función de esto, se siente perteneciente y con conexión momentánea.

Yo creería desde este retazo blanco y violeta, que hay una necesidad urgente por ser la defensora de todo aquello que no se hace defender por sí mismo. En la universidad recuerdo que golpeé con mucha rabia a un conductor de bus por estar abusando con su fuerza a un habitante de calle que pensó, podía robar las monedas; también recuerdo ser la defensora de mis compañeras de estudio frente a sus novios machistas, maltratadores (aunque ellas siempre volvieron con ellos); incluso hasta hace poco me he visto involucrada en líos callejeros, aquellas casualidades que ocurren porque te tienen que hacer recordar la esencia. (Bedoya, 2015)

La conexión con los otros se gesta en caso de vulnerabilidad de los otros. Una vez no hay necesidad del otro se evidencia o sobresale la soledad emocional. En el escenario *La Casa* se evidencia una carencia, una no pertenencia a un grupo familiar, soledad emocional por el sentirse excluida de unos otros muy diferentes, por lo cual no se logra un contacto emocional trascendente, transparente y sano; si echamos un vistazo en el escenario *La Escuela* se podría

afirmar desde una mirada superficial que la narradora no podía establecer una soledad emocional en tanto perteneció a muchos grupos y siempre estuvo rodeada y en conexión con otros sistemas sociales, sin embargo podemos afirmar que se puede estar rodeado de muchas personas pero sentirse sola emocionalmente, porque no se establecen los vínculos. Desde esta postura la relación con los otros, en ambos escenarios, se teje de manera similar.

Ahora, podríamos establecer que dicha soledad emocional, presentaba algunas soledades físicas, en tanto la existencia de sobrelimitaciones, pues existe un reiterado rechazo a la figura de las “otras”, por no cumplir con los requerimientos morales o políticos necesarios para identificarse como par; en el relato autobiográfico se explicita en varias ocasiones, como el rol de las mujeres que la rodearon, no era en exclusiva el par con quien la narradora quisiera reconocerse, pues nota en ellas una semejanza con las figuras femeninas: madre y abuela paterna, en tanto su situación de vulnerabilidad y su enajenación con los principios éticos y morales que debían tener aquellas maestras en formación y maestras en ejercicio.

A pesar de esto, dicha soledad emocional generó que las relaciones o los pocos vínculos permitieran, en la medida que existía un otro vulnerado, lo que nos conlleva a un estado potencializador creador y una visualización profesional donde se velara por aquellos excluidos o marginados. Surgen entonces interrogantes como, ¿Ser docente por decisión política de acompañar a los vulnerados? ¿Ser docente por suplir una necesidad emocional?

En este escenario la soledad emocional resulta ser un dispositivo para la creación y para la consolidación de identidad en los procesos de individuación; pues también se evidencia como la narradora en la búsqueda de su identidad y de su construcción como mujer siempre se encontró rodeada de hombres. Graciela Hierro (Dasha, et al., 1999) se refiere a este tipo de contactos como un primer estadio de la feminidad. De esta manera, este encuentro, o estar

rodeada de hombres buscando en ellos el par de discusión y trabajo, se convierten no en una distancia de los grupos de mujeres, sino, más bien, en un intento y exigencia de igualdad.

Por eso, se buscó la igualdad con aquel que es completo. Y sucedió que, cuando realmente se convierten en mujeres verdaderamente civilizadas, son mujeres muertas porque son hombres. Es un feminismo Thatcheriano. (Dasha, et al., 1999, p. 43)

Ya desde el escenario *La Casa* la narradora se veía a sí misma como el hombre incompleto que era; esto conlleva evidentemente a una soledad de sí misma por tramitar sus procesos de identidad de esta manera en particular; conlleva inevitablemente a una soledad existencial, generar la muerte y la ruptura en estos cambios de feminidades para estar en el mundo, para evitar el mundo y la escuela.

La soledad emocional tienen algunos giros en el momento en que la universidad se consolida como escenario *La Calle*, tanto por ser una etapa en la vida normal de cualquier persona como por las huidas que el mismo escenario implica; las precisiones institucionales siguen siendo las mismas, pero ya existen más estrategias de evasión.

El reconocimiento de personas distintas pero también vulnerables. El escenario de *La Escuela* como huida, una soledad de sí misma; la sobrelimitación en el proceso de individuación que generó una soledad extrema porque se está sola de sí misma cuando muere una etapa de la vida y porque se planteó la soledad como un escudo protector.

Si recapitulamos encontramos que, la soledad emocional o falta de establecer vínculos nos lleva a una soledad existencial que involucra la pregunta del inevitable sentido de la vida, es decir, los cuestionamientos propios del carácter misional de esta. Las respuestas fueron halladas

en la diferencia y la vulnerabilidad, elucubraciones existenciales de donde nacen sueños y utopías, dejando a la narradora aún más sola en cuanto aspectos sociales, pero que en el escenario *La Escuela* universidad – *La Calle*, da un giro al encontrar pares con los mismas perspectivas, aunque no pertenecieran al mismo proyecto formativo.

Durante mi formación como docente, me parecía fundamental estar metida en todo, participar de foros, encuentros, peñas culturales, mesas organizadoras de paros, mi discurso sobre esto que iba aprendiendo se afinaba en la medida que me confrontaba con otros de otras facultades, tenía una facilidad inmensa (aún) para colocar a un grupo de personas que “nada que ver con educación” terminaran hablando del fenómeno, y de su relación con las realidades, con los procesos de aprendizaje, etc.; es que esta facilidad se da porque todos hemos sido sujetos de la educación, como educandos y ahora como educadores, por eso hasta el conserje o la señora que vende arepas en la esquina, tienen toda la potestad de hablar de este fenómeno. (Soy atrevida en decir, que muchas veces este tipo de personas, sin formación académica, pero con un gran conocimiento popular, me han dado más pistas frente a mi quehacer). (Bedoya, 2015)

Tercer escenario: nos llaman calle



Llega un momento en que es necesario abandonar las ropas usadas que ya tienen la forma de nuestro cuerpo y olvidar los caminos

que nos llevan siempre a los mismos lugares.

Es el momento de la travesía. Y, si no osamos emprenderla, nos habremos quedado para siempre al margen de nosotros mismos.

Fernando Pessoa

La calle se define como el escenario en que la narradora explicita de forma reiterativa la enajenación y la soledad emocional con respecto a la *casa que la habita*, es el escenario que genera una libertad si bien, no de sí misma, sí de darse la oportunidad de pensarse como diferente al grupo o grupos que hasta ciertas etapas de la vida había habitado; el escenario *La Calle* significa en el estudio de este relato autobiográfico, la búsqueda de identidad, las respuestas a una soledad existencial.

La Calle como escenario de los escapes y de las huidas del sí mismo, en una soledad de sí mismo para la búsqueda de la identidad puede narrarse desde algunas situaciones de lo que implica ser mujer: mujer pareja; mujer política o mujer trabajo y mujer femenina.

La mujer pareja. Desde el análisis autobiográfico se comprende como “una persona que entra y sale de la vida de las personas sin ningún problema”, no se generaron en sus momentos oportunos los vínculos y los duelos por falta de una necesaria soledad física, haber sentido la pérdida, en esta huida, en ese no reconocer los duelos, las despedidas, conlleva a la vivencia de una soledad patológica, en el hecho de no aceptarse sola, llegando a la sublimitación o una distensión de los límites respecto a establecer relaciones de pareja:

...intenté tener un novio correcto, pero tampoco fue posible, me da gracia recordar los episodios, creo que ha sido el único hombre que se ha acercado por su propia cuenta, ha averiguado mi número, me ha enviado dulces, en pocas palabras, ha sido el único hombre que me ha “cortejado” pues del resto de mis hombres me he ocupado yo, y me los he buscado a mi amaño y desventura. (Bedoya, 2015)

El escenario *La Calle* hizo en cuanto a la consolidación femenina, la huida generando una falsa concepción de la realización como mujer, en oposición a lo aprendido en el escenario *La Casa*, se convierte en lo que culturalmente es aceptado para los hombres, como respuesta a una identidad femenina que se basta para sí misma y que no genera tregua para estar sola.

La mujer política. Se evidencia como la huida que estructura los principios éticos de su consolidación como maestra; huida porque se acoge a las estructuras antagónicas del escenario *La Casa* y del escenario *La Escuela*. Todo lo que represente la institucionalidad, el autoritarismo, las fuerzas de poder, conforma el cuerpo antagónico, dando lugar a los principios éticos, bajo los cuales se postula para asumirse en su rol docente; esta huida, que nace precisamente del afuera y no de una construcción verdadera de identidad, en el juego paradójal de las soledades, posibilitan que ella se colectivice con otros para buscar fines comunes.

Luego llegaron las asambleas estudiantiles para programar un paro, y esto pronunció rotundamente mi vida, a muchos nos tocó el paro, pero pocos nos relacionamos íntimamente con él... (Bedoya, 2015, p. 33)

En este escenario se hace evidente un divorcio de viejas ideas, como las religiosas, y la adopción de posturas idealistas que empezaron a reflejar su posición en el mundo, en la sociedad; esta huida permitió la construcción de tejido social con personas afines a sus pensamientos, con ideas que comulgaran por un mundo esperanzador, con las ideas de los cambios posibles desde abajo y hacia la izquierda, ideas progresistas que en el trayecto se fueron consolidando también en una especie de dogma, lo cual llevó a la narradora a delimitar cada vez más los círculos sociales con quienes se relacionaba, generándose de esta forma una *soledad patológica* por sobrelimitación, en el sentido de solo querer relacionarse con aquellos que profesaran una supuesta coherencia entre los discursos y las prácticas; dogma que se ve reflejado posteriormente en su vida laboral.

Nunca he tenido dificultades para trabajar en equipo, cuando consigo congeniar con personas que además de hablar, hacen y dejan hacer, y aunque reconozco desde mi desnudez que soy un poco obstinada y a veces tiendo a creer tener la razón, me comprendo con mis compañeros con tal de llevar a cabo alguna idea o proyecto; pero básicamente mis trabajos, mis apuestas han sido renunciadas por los otros y nunca le he visto problema al hecho de trabajar sola, cuando se hace con pasión, convicción, con profundo compromiso. (Bedoya, 2015)

Denota entonces, como para poder colectivizarse, trabajar, transformar, la narradora se encuentra ligada a la idea de congeniar, es decir, de supeditar los proyectos comunes al hecho de si se comparten o no, los mismos principios, esto demuestra una sobrelimitación por la diferencia.

La mujer femenina. en el escenario *calle*, deja entrever dentro del relato autobiográfico, los tres estadios de soledades femeninas que propone la doctora Graciela Hierro en su texto *las mujeres y la soledad* (Dasha, et al., 1999, p.p. 43 - 45), en donde la primera hace alusión a los procesos que histórica y culturalmente han tenido que afrontar las mujeres, y es que para ser ellas, pues deben buscar un estatus masculino, es decir, pretender ser como ellos, parafraseando a la narradora (Bedoya, 2015) ser quien corteja, hablar en público porque no se traga entero, tener contradicciones con un modelo de familia nuclear, en donde se genera la huida para no perpetuar el rol de la madre.

Una segunda soledad femenina reflejada en el relato autobiográfico, es la alusiva al ser madre para dar prolongación a la idea de mujer realizada, en sintonía con los canones culturales; y una tercera soledad, es la que se evidencia cuando asume su feminidad para la consolidación de redes, generando en sí misma las múltiples formas de ser mujer, esto lo consolida a través de lo que la narradora llama, el encuentro de mujeres o “aquelarre” (Bedoya, 2015). De allí 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 asume, y no como mujer víctima; una tercera soledad femenina para subvertir, en palabras de Edith Unikel (2000, p. 41) los introyectos culturales que por generaciones nos han heredado.

Capítulo II. Horizonte de comprensión de las prácticas pedagógicas.

La triangulación: “Soledades y prácticas, entre las subjetividades y las utopías”

Este apartado pretende hacer un acercamiento a las intersubjetividades que se tejen en la práctica pedagógica, sobre la siguiente cuestión: ¿Cómo las vivencias y sentimientos de soledad propician otras soledades desde las dimensiones del que hacer docente?

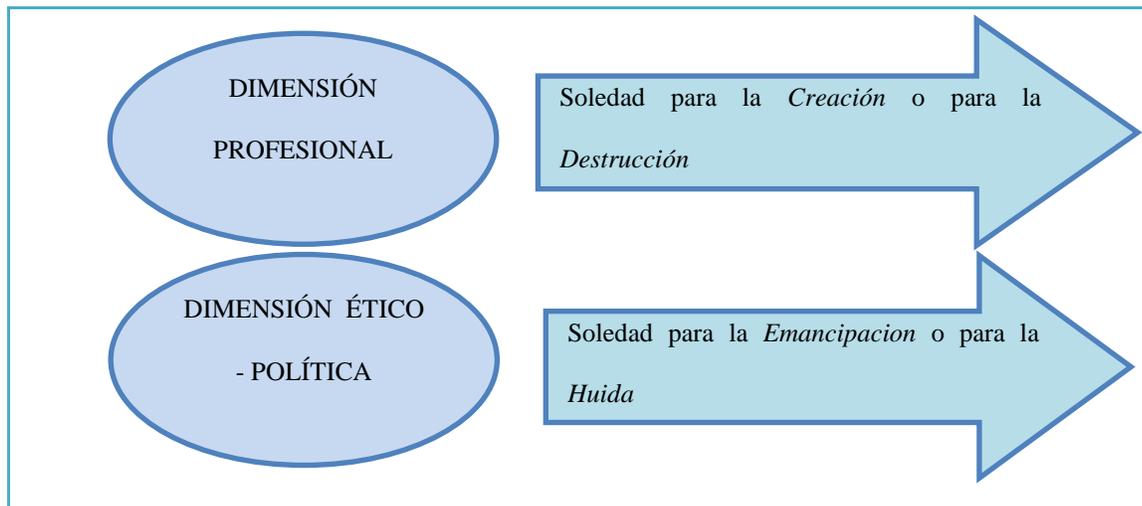


Figura 5. Dimensiones de la práctica pedagógica desde las soledades

Fuente: Elaboración propia

Mirarse al espejo: una introspección a la labor docente desde una soledad para la emancipación y para las huidas.

La labor docente o el oficio de enseñar como campo de acción tiene tantos abordajes desde su misma institucionalización y por fuera de este escenario como práctica de formación

cultural de los contextos sociales, en este sentido, mirarse en “ella” implica un poco volver no solo a los conceptos definitorios que hacen del oficio una disciplina, sino también abordarla como la esencia misma que toca a todos los sujetos como producto del paso por la institucionalización; mirarnos en el espejo obliga a pensar la labor docente como educadores pero también como educandos cuando fuimos – somos-, sujetos de la educación.

Como sujetos de la educación (en su acepción de educandos), las últimas generaciones de docentes han estado inmersas en contextos históricos, sociales, económicos y políticos que han sufrido cambios y transformaciones, no tan sustanciales como para hacerlos distintos, por tanto han sido el producto – proceso de una pedagogía *moderna* que se fortaleció entre las décadas de los 80 y 90 en Colombia, así entonces docentes en su oficio de enseñar, cargaron nuevas generaciones en su sed de *ser* para una sociedad, de *estar* para dar o devolver aquello que la educación le propicio con una alta carga religiosa, en formación de valores cristianos, sobre todo aquellos “visitantes” del sistema educativo católico, por tanto, ejemplo y muestra del *deber ser*, que nace para servir y sumirse en relación a unos principios políticos que no le son propios y que más bien son impuestos por el territorio y dinámica política que habita.

En este sentido, este sujeto de la educación ha venido respondiendo de forma proactiva y sistemática a los requerimientos de un modelo que le exige cumplir con sus deberes pero que poco lo invita a preguntarse por sus derechos, por sus individualidades, por sus reflexiones; de esta forma se presenta una paradoja desde la soledad del ser docente, y se explica sobre el fenómeno que estos de manera indiscutible se encuentran organizados a través de colectivos o redes; pero que pese a estar en la reunión, no implica la comunión por parte de cada uno de los sujetos. Dicha comunión no se hace posible precisamente por el afán de cumplir, por el ‘deber ser’, que al exigir poco desde las dimensiones reflexivas, éticas y políticas, hacen que en los

encuentros de soledad para pensar la práctica se conviertan en escenarios de huidas, en el sentido de limitarse a procesos de reflexión sobre el hacer, es decir, sujeciones al fenómeno de la eficacia y la efectividad.

El ejercicio del docente exige diálogo, implica estar juntos, pero también implica estar en soledad, desde esta paradoja se plantea entonces la importancia de dispositivos que generen las *miradas en el espejo*, es decir, la mirada intersubjetiva que conecte el sentir de los docentes, al ‘¿para qué?’ de su oficio, con el fin de generar espacios de emancipación.

De otro lado, se plantea un fenómeno del cual las nuevas generaciones de maestros son también su resultado como sujetos de la educación, en tanto institución, esto es la posibilidad de haber sido educandos de una generación de maestros que al cuestionarse no solo la realidad que les pertenecía sino también su función social con respecto a políticas educativas que buscaban la “calidad” y la “racionalización”, y que ejercían mecanismos de control sobre su quehacer, dieron forma a un proyecto colectivo que trascendió los intereses individuales.

Esta configuración de un nuevo sentido de las prácticas puede ser entendida como el reconocimiento de lo que denomina (Díaz, 2006) la capacidad de subvertir los dispositivos de poder a partir del despliegue de la subjetividad y la reflexividad propia del sujeto. En consecuencia la organización y la reflexión dieron lugar al *Movimiento Pedagógico* en la década de los ochenta la cual buscó adelantar una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador así como sobre el conjunto de relaciones en las que el educador se encuentra, significando su propia realidad.

En la función de caracterizar una generación de maestros colombianos, (décadas 80 y 90) para tratar de explicitar el sentido de las prácticas de los actuales *–no necesariamente contemporáneos–* docentes, podemos concluir que reconocer la identidad o el rol en la función

social y económica, el oficio de enseñar también responde a algo que va más allá de lo evidente, transportándonos entonces al ejercicio de una *Soledad para la emancipación*, que permita significarse como sujeto de la educación en el rol de educandos, mirarse al espejo, verse como producto no solo de los procesos de subjetivación sino también como sujeto que desde su dimensión ética y política se asume como herencia de un legado, de un llamado de ciertos dispositivos que jalonaron su determinación por medio de quienes fueron sus maestros. Aquí es importante como en la autobiografía específica en su relato autobiográfico la distancia y el acercamiento que, como docente hace de los sentidos de la práctica a partir de su experiencia como educanda:

Tips para la enseñanza con base en el recuerdo. Uno normalmente es maestro más por las experiencias que tuvo como educando en sí, que por lo que la universidad le enseñó acerca de cómo debe ser maestro...

Grado primero(profesor Mario): sea cariñoso con todos sus estudiantes, no sea excluyente, compórtese con todos de manera igual, porque a los buenos estudiantes también les puede generar marcas el hecho de ver maltratar a otros compañeritos, como por ejemplo ver amarrar a un niño con un lazo de una pared. También aprenda a bailar, a ser gracioso, a contar chistes.

Grado segundo (profesora Amparo Serna): no enseñe de memoria cosas que a sus estudiantes no le servirán para nada, por ejemplo las tablas de multiplicar en sí mismas, no tienen funcionalidad alguna. No compare a sus estudiantes, mucho menos con los miembros de su familia... que mi mamá me comparara con mi hermana era suficiente.

Sonría de vez en cuando, las arrugas por ser feliz son más importantes y menos dolorosas que las que produce la amargura.

Grado Tercero y Cuarto: (Adiela Gutiérrez) promueva actividades con otros grupos; sea muy tierna, lleve bien preparadas sus clases; enséñele a sus estudiantes a amar canciones que posean letras con significados, enséñeles música colombiana.

Grado Quinto: (Anabel, Luz Mary, Héctor) Promueva el liderazgo, permita soñar a sus estudiantes con llegar muy lejos en la vida; promueva la escritura libre. No fume delante de sus estudiantes. Promueva el orden y el amor por los cuadernos como espacios de registro de muchos saberes, de cosas que nos gustan. (Bedoya, 2015)

Esta soledad para la emancipación se fecunda en su relación íntima con la huida, es decir, no se pretenden plantear como excluyentes, sino como dos elementos necesarios y complementarios. Para el caso de la narradora, la escuela es el mecanismo de huida, era la disculpa para escapar de la soledad dejada por el entorno familiar; la escuela fue la búsqueda de nuevas sensaciones, era el espacio habitado por otros distintos a los miembros de su familia, con los cuales no se sentía vinculada, aún a proyectos comunes, es decir, podemos ver como una soledad emocional, da lugar a una soledad para la huida, la cual, años más tarde se consolida como dispositivo para estar en comunión con otros pares desde una soledad para emancipación.

Consideraciones desde la soledad para la emancipación: hacia una reflexión de las prácticas pedagógicas.

Porque solamente cuando un sujeto se siente motivado para actuar

modificando la realidad que lo oprime, puede decirse que ha interpretado su mundo, que se ha interpretado así mismo en ese mundo. . .

María Teresa Nidelcoff (1975)

En el ejercicio de las soledades, para pensarse como sujeto docente, es decir desde una *soledad existencial*, además de preguntarse por aquellas cuestiones particulares que lo hacen producto de un cúmulo de situaciones, esquemas, fenómenos sociales en su ejercicio, es importante hacer un llamado urgente a lo que podría denominarse otra dimensión de la docencia, y es la referida a la convergencia de discursos, sentidos, saberes de los que el docente dispone para reflexionar sobre su quehacer.

En este sentido, (Perrenoud, 2004) plantea una dimensión reflexiva que permita la renuncia a las prescripciones o fórmulas, e invita dentro de la formación permanente de los formadores a la reflexión de un mínimo de principios que orientan las acciones pedagógicas con el fin de especializar los conocimientos en cuanto a procesos de enseñanza y aprendizaje; así como también una implicación crítica que en paralelo con la dimensión reflexiva posibilite el juicio profesional frente al otro, y a las situaciones de contexto (p. 190); el autor más allá de unas dimensiones, las denomina hilos conductores de la práctica pedagógica que si bien no pretenden ser sustentadas como una salida o fórmula para la construcción de saber pedagógico, posibilitan una formación a partir de la sucesión recíproca de hechos y fenómenos que confluyen alrededor de las prácticas pedagógicas.

Dichas prácticas se plantean como el escenario donde significan y convergen saberes académicos y “malestares” frente a la sociedad por propender hacia una transformación de la misma, se comprenden como el momento donde se fortalecen aquellas aptitudes que en el proceso de carrera docente visibilizan una función crítica frente al sistema educativo, los modelos, su currículo, la realidad del contexto, frente a la vida misma, al rol docente; es decir, estas prácticas pedagógicas deben propender por colocar en escena, todos aquellos saberes pedagógicos y educativos, un espacio no ajeno, ni lejano, un momento de reflexión no solo para los educandos, sino también para las comunidades educativas en donde el maestro sea el gestor de estos procesos, en conclusión: un escenario para tejer y no para moldear.

Frente a los anteriores planteamientos de comprender las prácticas como escenario de reflexión, y la soledad para la emancipación como dispositivo para que dichas reflexiones se asocien a una dimensión ética y política, desde una acepción de la metódica que implica abordar los fenómenos que convergen en la misma praxis, que hacen un intento por explicar las dinámicas que emergen en los procesos educativos, de formación docente y las demandas o “reclamos urgentes” de nuestro contexto social, se enunciaran algunos llamados a atender por parte de esta soledad:

Primero, la consolidación de identidad como sujetos docentes es un proceso emancipatorio, una vez que enajenarse constituye un camino ineludible, es decir, en la medida que el maestro se aísle para pensarse como agente con un rol dentro de un contexto social y cultural, comprenderá y se vinculará a un concepto propio de identidad en términos de la docencia. Entonces, una soledad emancipatoria decidida, asumida, surgirá por la impronta de la enajenación, esta individuación se hará en la medida que se nieguen las pautas culturales; ante

esta des-sujetación aparece entonces la ‘lucha’, de allí que la soledad para la emancipación represente, una pelea para la liberación de los cánones impuestos.

Segundo, repensar los escenarios educativos, haciéndolos extensivos a las prácticas comunitarias que mediatizan todo tipo de “recetas mágicas de intervención” con la realidad escolar; y que se hará cada vez más latente en la medida que los maestros sigan pensando dichas problemáticas como algo incorpóreo al quehacer docente, es decir, una apropiación e implementación no solo conceptual – estratégica, sino una dinámica consciente con sentido crítico frente a los abordajes que las nuevas políticas educativas pretenden con nuestra sociedad.

Tercero, la soledad para la emancipación y 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.

Cuarto, 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 profundos 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 qué han venido respondiendo frente a las dinámicas públicas, sociales y políticas? Algo ha de quedar claro y es que los maestros no pueden permanecer por fuera, actuando en sumisión, apatía programada, y depresión generalizada, porque como sujetos “públicos” su llamado es hacia una transformación desde adentro, desde abajo: porque tenemos un llamado al saber crítico,

proponiendo y haciendo; porque la educación nos invita a la investigación, al reconocimiento, al no soborno y transacción de nuestros principios pedagógicos y políticos.

La escuela una apuesta teatral: una mirada a la dimensión profesional del maestro desde una soledad para la creación y la destrucción.

De nuestros miedos nacen nuestros corajes, y en nuestras dudas viven nuestras certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios otra razón. En los extravíos nos esperan los hallazgos porque es preciso perderse para volver a encontrarse.

Eduardo Galeano

La vida misma siempre engendrada de existencia, con todos sus matices, en movimiento, de paralelos y contrarios, con sus aciertos y contradicciones, con sus formas de organización en el mundo, desde las complejidades de los sujetos en relación a las tensiones del universo; desencadena lógicas de sentir dicha existencia, lógicas que se anquilosan a veces en los modos de vida a tal punto que se convierten en actos inconscientes, en los porque sí de las presencias y herencias culturales.

Si regalamos una mirada a la escuela como microcosmos de la sociedad, encontramos una reproducción estética de las formas de ver el mundo desde la institucionalización, al orden de las

cuestiones heredadas de forma explícita o implícita, los sujetos que aquí se relacionan, los objetivos por los cuales se convocan, las fibras individuales que teje cada sujeto y generan tensión con relación a los demás. Al respecto Acaso (2012) sustenta que:

Llevar a cabo un acto pedagógico no es, ni podrá ser nunca, un acto neutral; y, por lo tanto, es absurdo intentar comprenderlo como un proceso *únicamente* informativo. Si queremos convertir nuestra práctica en una práctica del siglo XXI, debemos *reconocer el carácter representacional del acto pedagógico*, debemos entender que aquello que decidimos dejar entrar en nuestras clases lo dejamos entrar porque lo tamizamos por el filtro de nuestra posición como docentes, de tal manera que lo seleccionamos, lo estructuramos y lo comunicamos de DETERMINADA MANERA, exactamente igual que lo que hace un escritor cuando decide el tema, la estructura y la forma de su novela. (p. 49)

En este sentido de observar la escuela como escenario que trasciende la lógica de la sociedad, se abordará la reflexión sobre dos tensiones que sobreviven en la vida escolar y que aun aguardan tras los bastidores y que requieren de actos creativos para ser transformados: entre la sociedad–público y los actores–maestros.

La primera está referida al montaje de la obra, comprendida desde el escenario educativo como las formas en que se organiza el trabajo, esto compete a un asunto sensible, pues como partícula de la sociedad, emergen todas las posibilidades de relación entre los sujetos, la institucionalización, la inequidad, los niveles, las garantías, los reconocimientos, entre otros aspectos.

La segunda tensión está referida a las concepciones que de su quehacer tienen los maestros, como producto social y cultural en la que también fueron educados y que tiene su origen en la transmisión social.

Es en los implícitos del pensamiento docente, entre bastidores de la gran obra – a veces circo -, que se concentra esta reflexión.

Primera tensión: La organización del trabajo en el montaje de la obra. Entendiendo la práctica pedagógica en asociación con una obra de teatro, se apela a dimensionarla en sus divisiones, para el teatro pese a que existen unas divisiones del trabajo definidas, estas se tejen en constructo con los sentires y proyecciones de cada uno de los personajes, cuidando sutilmente la intencionalidad del guión; para el sistema educativo parece más importante tener claro dichas funciones (incluso reglamentadas), que comprenderlas en la confrontación diaria para retroalimentarlas en pro de un objetivo común, en consecuencia dichas clasificaciones del trabajo son lineales y jerárquicas, los objetivos de la educación se modifican para satisfacer las necesidades de las jerarquías superiores y las bases inferiores pragmatizan obedientemente a los parámetros de nación, quienes a su vez deben responder a las políticas de orden internacional, atendiendo con frecuencia a las sugerencias de los “sabios” que piensan el sistema desde *los afueras*.

Comprender la organización de esta majestuosa obra llamada educación de esta forma lineal ha demostrado el por qué para la contemporaneidad ha traído serios distanciamientos y tensiones con las demandas sociales, las cuales no corresponden a un sistema lineal sino complejo, como consecuencia el sistema educativo opera de tal forma que se culpa de arriba hacia abajo y viceversa, obviando siempre las cuestiones y complejidades que subyacen al interior de cualquier clase de grupos. Entender la organización de la institucionalidad implica

plantear la importancia que tiene el hecho que son los mismos maestros los llamados y los responsables de dicha organización, alrededor de cuestiones como el tipo de contenidos que se representaran, el tipo de tejido que se hará en términos de redes de trabajo, sin perpetuar el modelo tecnicista; y es aquí donde radica la importancia de una *soledad para la creación*, pues el trabajo del ser docente esta diariamente vinculado a los procesos de creación, el *reinventarse*, pero sucede que si no hay una claridad y comunión sobre las decisiones de lo que se creará 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.

Segunda tensión: El pensamiento docente como evidencia de sus cargas implícitas, la voz del “segundo ego del autor”.

Al escribir, el autor real no crea simplemente un hombre en general, ideal, impersonal, sino una versión implícita de sí mismo...adoptando el término de Kathleen Tillotson: el segundo ego del autor.

Wayne Booth

En una construcción teatral es indispensable distinguir entre la voz del autor, la voz del narrador y la interpretación de quien especta; aunque podríamos pensar que esto se salvaguarda en la construcción del guión y diseño del montaje, es notable que como acto estético que permea las sensibilidades de las personas no logra ser un acto impecable, separado, sectario, por el contrario casi siempre termina hablando *el implícito* del autor real con las cargas sociales y culturales de todos sus actores.

En el plano de las prácticas pedagógicas suceden situaciones similares, la experiencia como docentes demuestra la escasa relación que existe entre la actuación del maestro y los saberes didácticos y pedagógicos; así mismo con las dinámicas sociales, políticas, económicas que esperan una respuesta por parte de los escenarios educativos en la transformación de las practica pedagógicas. Edith Litwin (2008) sostiene que muchos saberes prácticos se relacionan con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo, en consecuencia plantea la importancia de la construcción del saber práctico a partir de nuevas categorías que permitan dotar de sentido teórico o conceptualizar los saberes construidos desde la experiencia.

Una situación que podría explicar la distancia entre la formación recibida y su impacto en las dinámicas de los escenarios educativos, es el hecho de que los formadores de docentes centran su trabajo en la transmisión de conocimientos disciplinares, ignorando las prácticas del que recibe la formación, por lo que el nivel de apropiación de esos conocimientos y su aplicación es tan distante (Perrenoud, 2007, p. 21). Esta situación ha provocado serias dificultades en la aproximación que deben hacer los docentes al deber ser de su profesión.

En consecuencia nos encontramos con procesos de formación que apuntan al desarrollo de saberes disciplinares, procedimentales y que poco se han concentrado en la reflexión sobre la práctica, de allí el distanciamiento existente entre los procesos de formación y la consecuencia con las prácticas pedagógicas; al respecto E. Litwin (2008) plantea que el valor de una buena formación para la profesión docente implica valorar la formación teórica y no soslayarla en aras de impartir conocimientos que debieron ser aprendidos en los niveles anteriores del sistema y que en este sentido los procesos de formación en la práctica constituyen un verdadero lugar de formación y reflexión, no son rituales de laboratorio. Para efectos de esta investigación se propone hacer el salto a pensar la práctica pedagógica en sus dimensiones *profesionales*: del conocer y del saber hacer, desde el proceso *de la Destrucción a la Creación*, en un acto de *Soledad*; esto es, comprender la distancia entre lo que se piensa y lo que realmente se hace, volviendo al comparativo con el lenguaje del autor teatral, develar y descubrir los aspectos propios que subyacen a la práctica.

Si volvemos nuevamente 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 práctica tendrían que hacerse desde la dinámica de la *Huida, Aislamiento, Soledades, Creación*; en palabras de Pinkola (1995) 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. (p. 228)

Comprender la obra, 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.

Generar la ruptura que permita visualizar la práctica desde un carácter profesional, que posibilite nuevas categorías de análisis, cada vez más acertadas a la relación teoría – práctica (formación docente – actuaciones), volcar la mirada no solo a los discursos en los que se basan los docentes para dar cuenta de su quehacer, sino también a la comprensión de sus prácticas y la relación que subyace a estas, analizando entonces los fenómenos relativos a los procesos de formación y a la naturaleza práctica del accionar docente.



Capítulo III. La recuperación de la intuición: una apuesta desde la soledad

“...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

Demarcando el territorio.

Este tercer apartado tratará de hacer un acercamiento a las posibilidades de comprender la soledad como dispositivo para las grandes transformaciones de la vida misma, como punto de anclaje entre lo que fuimos y lo que pretendemos que sea nuestro ser, en el vínculo y la comunión con unos otros, que son el reflejo también de lo que somos; que dicha soledad tendrá que ser asumida y elegida, y que, por lo tanto habrá de disponerse el ser en toda su esencia, como preparatorio para las grandes transformaciones. Entendida la soledad como dispositivo que posibilita las transformaciones, aplicada al campo de la praxis pedagógica en dos dimensiones, referidas, la primera al conjunto de saberes disciplinares y procedimentales que para efectos de

este trabajo denominamos como una dimensión *profesional* del que hacer docente; y la segunda entendida como las características que subyacen a la consolidación de *identidad* como colectivo y como sujeto docente, es decir, las pautas o principios éticos y políticos que convocan a una persona desde el oficio de enseñar.

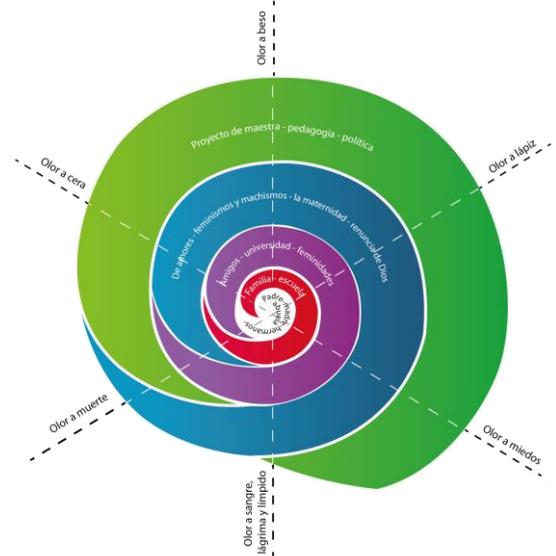
Se dispone entonces plantear algunas pautas que servirán para el abordaje de la *Soledad* con mujeres docentes, cuyo propósito sea la develación de elementos implícitos que juegan un papel fundamental en la vida como maestras a partir de los relatos como historias de vida; y que dicho acercamiento posibilite 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.

La vida como una espiral en caracol. En el trabajo de la individuación, una de las grandes dificultades que mostró la investigación en términos del abordaje del relato de vida, fue precisamente el cómo llegar a la lectura y escritura de nuestras propias vivencias. Se plantea entonces, la figura de la espiral abordada en un sentido del afuera hacia los íntimos episodios de la vida, acudiendo a los relatos de otros sobre nuestras vidas, en comparación con los propios recuerdos, buscando siempre que la escritura cada vez se convierta en algo más simple, más liviano, transparente; escribimos desde la desnudez, desde la ruta del caracol, esto es: desde la indignación, el acercamiento, el compromiso, la experiencia vital. Como ya habíamos explicado en el capítulo anterior, una especie de morirse, destruirse, y enajenarse, a las fibras más íntimas, hasta buscar el centro.

Para muchas culturas, la figura del caracol está íntimamente ligada a los procesos de transformación, es el símbolo que implica nacer, por el sentido que le otorgan a su concha; pero que también le atribuyen la innovación (del centro hacia los afueras) o la involución (devolverse para narrarse con otros sentidos). Para la cultura maya, el caracol representaba el cero, y era utilizado también para llamar a la población a la concentración, al ejercicio de escucharse, de convocarse; para nuestro caso será el símbolo para convocarnos a nosotros mismos desde nuestros relatos de vida.



En el artículo, *De los caracoles y el mandar obedeciendo*, se define que el caracol representa el corazón colectivo de donde proviene el conocimiento, asimismo simboliza la forma en la que el corazón se expresa frente al mundo, una forma dialéctica de relacionarse con lo exterior, a lo que los zapatistas denominan “la vida” (Arévalo A. p. 1, s.f); es decir, como el corazón interno logra comunicarse con el afuera en una relación dialéctica del escuchar y el hablar, en un constante llamado al dialogo.

La espiral o Caracol, como propuesta de abordaje desde las soledades, será puesta en escena con la finalidad de convocar la vida misma de cada sujeto, desde la escrituralidad en sus relatos o historias de vida.

La muñeca. Este objeto será cargado simbólicamente en dos sentidos: El primer sentido, una *muñeca Matrioska*, o muñeca Rusa, la cual se basa en una pieza artesanal, que contiene otras muñecas en su interior, cada vez más pequeñas; su simbología se encuentra representada en la *maternidad y fertilidad*. Para efectos de la propuesta, se buscan las habilidades que como mujeres poseemos para fecundar, nacer, germinar; la carga simbólica de la muñeca rusa en este primer sentido implica, que las inquietudes o movilizaciones de los fenómenos que nos albergan como maestras, surjan entonces desde la búsqueda del centro, desde la profundización, desde los hallazgos vitales que signifiquen un verdadero fenómeno a comprender.

Un segundo sentido, se alberga en el cuento de origen ruso, llamado *La muñeca en el bolsillo: Vasalisa la Sabia*, citado por Clarissa Pinkola en su libro *Mujeres que corren con Lobos*. En el cuento, la muñeca es un objeto dado por la *madre moribunda*, a la niña Vasalisa, para que esta le usara como instrumento de guía ante las dificultades, en palabras de Clarissa Pinkola (1995), la muñeca representa la *anciana sabia* que nos indica lo que ocurre realmente y por tanto nos dice hacia donde movilizarnos; en este ejercicio la muñeca representará *La*

Intuición, la herencia negada por nuestra cultura occidental, por tanto la convertiremos en la “insurrecta” en nuestro proceso de búsqueda, será la guía, la que nos avizora el camino, las búsquedas de ese centro que las soledades sociales no nos permiten ver fácilmente.

La intuición en nuestra cultura está cargada de muchos significados, algunos incluso desde la habilidad de adivinación, para nuestro caso, la intuición será tomada como aquella sensibilidad elevada y la percepción de las señales no verbales que, como consecuencia de la vida moderna hemos sabido perder u olvidar, y que una vez rescatada la memoria a través de nuestras madres y abuelas, podríamos dar el valor que se merece en nuestras vidas –cabe aclarar que si bien no es una facultad exclusiva de las mujeres, por herencia cultural estamos más permeadas e involucradas para que esta resurja, pues la mujer en el papel de madre y criadora de los hijos, se ha visto en la necesidad de observar la conducta de los demás, de ser persuasiva, de hallar los otros lenguajes: de las sensibilidades y las emociones.

El Útero, como geografía para andar en las soledades: A lo largo de este trabajo se ha dejado en claro que el tránsito por las soledades no corresponde a un fenómeno exclusivo de estados alterados de la persona, y que en este sentido para efectos de la propuesta, he tratado de comprender que las soledades no pueden ser vistas como una especie de aguas claras o aguas oscuras, la soledad como fenómeno son un conjunto de vivencias que transitamos todos y todas, en una sociedad a veces paralizada en el sentido que no nos convoca a pensarnos a sí mismos, en una sociedad apresurada, que no nos invita a la reunión, a la comunión con los otros desde la propia esencia; vivimos en unos contextos cronometrados y las soledades entran entonces como la tabla, la ruta que nos posibilita hacer el alto, para pensarnos y luego transformarnos desde adentro, desde abajo. Cada cultura, cada individuo ha optado por distintas formas de evocarse a

través de la soledad, con rituales, aislamientos, mediados por espacios de tiempo prolongados, entre otras prácticas.

Para efectos de esta ruta desde la *intuición*, proponemos un abordaje de la soledad desde el interior mismo de cada mujer acudiendo a otro elemento simbólico: nuestro útero, para que, en su despliegue, nos permita ver de forma gráfica, ¿Cómo transitan estas soledades por cada una de nuestras vivencias? ¿Cómo encontramos en el mundo un rincón tranquilo, sin tiempos, ni presiones de cualquier orden para pensarnos? La propuesta es entonces, que para nuestros encuentros no sean necesarios tantos accesorios, y podamos acudir a breves episodios de tiempo, dependiendo de las necesidades de cada una; una especie de volver al lugar más tranquilo que hemos habitado: el vientre materno, y desde allí, hacer las pesquisas necesarias para recobrarlos, y comprendernos. Al respecto Pinkola (2005) propone que la Soledad como un estado, una vivencia que solo nos corresponde de forma individual, debe ser entonces un acto más libre, espontáneo, menos ornamentado:

En mi caso, la soledad es algo así como un bosque plegable que llevo conmigo dondequiera que voy y que extiendo a mi alrededor cuando lo necesito. Allí me siento bajo los vientos y grandes árboles de mi infancia. Desde esta posición estratégica hago mis preguntas, recibo las respuestas y después reduzco de nuevo mi bosque al tamaño de un billetito amoroso hasta la próxima vez. La experiencia es inmediata, breve e informativa. (p. 411)

La ruta desde el “útero” propone una geografía de soledades, que permita desarrollar la capacidad de andar desde nuestro centro, haciendo consciente cada uno de los matices que puede

tomar nuestra vida desde las soledades expuestas en la investigación, propuestas por Edith Unikel (2000); concebimos entonces desde nuestra geografía corporal, que el útero o vientre femenino se encuentra dividido por tres capas: el perimétrio o capa superior, en el cual ubicaremos a la *Soledad social y la Soledad Física*; el miométrio, que es una capa central, en donde ubicaremos a la *Soledad de sí misma, Soledad Espiritual y la Soledad Emocional*; y el endometrio que es la parte interna, la cual se renueva en cada ciclo menstrual, en donde ubicaremos *la Soledad Existencial* y su antagónica pero complementaria *Soledad Patológica*.

En cada uno de los ovarios, en donde sucede la maduración y expulsión de los óvulos; se ubicaran dos tipos de soledades que están íntimamente relacionadas con las mujeres docentes: *Soledad para la Emancipación y su Soledad para las Huidas* (del lado izquierdo); y la *Soledad para la Creación y su Soledad para la Destrucción* (del lado derecho).

Con este mapa o ruta geográfica femenina se propone hacer la des - andanza por nuestras Soledades, respetando la ruta biológica en el proceso de reflexión, es decir, preguntándonos cómo estas soledades que se encuentran ubicadas en el útero, tejen sus fibras en el proceso vital para acunar, recibir, lo que fecunda, madura y expulsa nuestra práctica pedagógica.

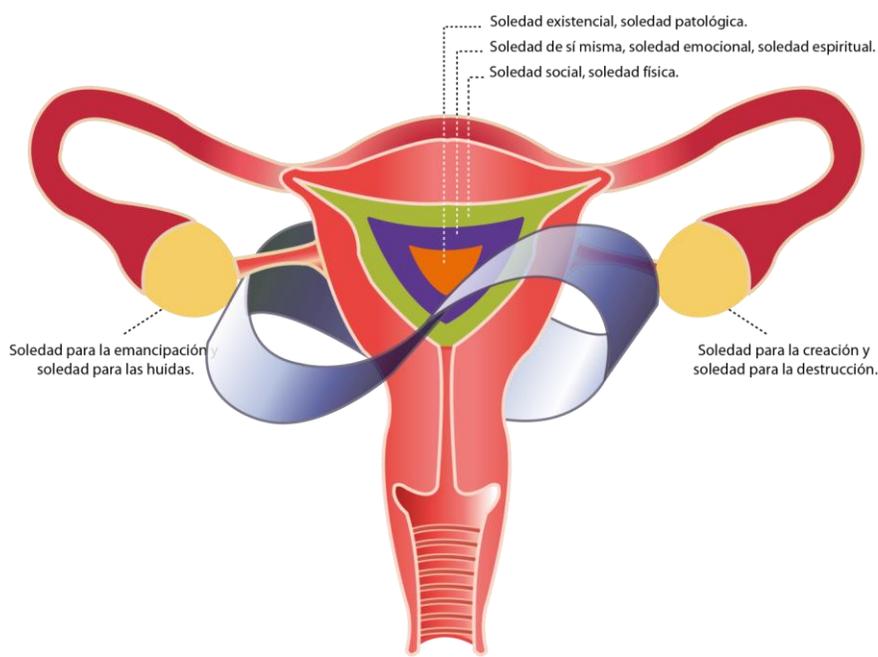


Figura 6. Geografía De Las Soledades.

Fuente: Elaboración propia

La banda o cinta de Moebius: la ruta entre los afueras y los adentros

Retomando los objetos que nos acompañarán para nuestro viaje hacia las soledades, tenemos: un abordaje a nuestros relatos de vida a través de una espiral o caracol; una muñeca que representa la búsqueda de nuestro centro vital, pero también la intuición que nos ubicará en cada episodio, sin temor a perderse en el proceso; un útero, planteado como el mapa o la guía; con estos elementos nos podría convocar la pregunta, acerca de cómo todo esto no solo se quedará en la concentración del *sí mismo*, si estamos hablando de transformaciones de prácticas pedagógicas, ¿cómo hacer para que las búsquedas internas no nos limiten en la individualidad?. Es aquí en donde entra en juego otra metáfora, y su funcionalidad será más como principio de vida, y de abordaje de la práctica pedagógica.

La banda de Moebius ilustra o ejemplifica las relaciones entre *el sí mismo* y *los otros*, como también clarifica cómo suceden los fenómenos, que desde otras posturas son denotados por relaciones de causalidad y consecuencias; dicha cinta demuestra primero, que el proceso de acercamiento a nosotros mismos, es infinito, y que el tipo de corrientes teóricas que nos llevan a pensar que los estudios sobre las subjetividades son aislados y apartados de los problemas contextuales, no son operables en el momento de transformar realmente, para nuestro caso, las prácticas pedagógicas; en el ejercicio de recorrer la cinta desde lo concreto, podemos experimentar como el recorrido además de infinito, imbrica las dos caras de las circularidades, la interna y la externa; de la misma forma sucede con el abordaje de la autobiografía como relatos de vida, pues es un ejercicio que no termina con el ejercicio investigativo, pero además permite ir de las cuestiones propias individuales al reencuentro con los problemas o fenómenos del afuera, en conclusión el vínculo entre *uno* y la *diversidad*.

Fases del abordaje: las comprensiones de las soledades en relación con las prácticas pedagógicas.

Teniendo en cuenta el territorio sobre el cual vamos a empezar la des - andada hacia las soledades y el conjunto de elementos necesarios para iniciar el viaje, se establecen una serie de fases, que si bien no pretenden ser ‘camisa de fuerza’, orientaran un poco el tránsito en la comprensión de las soledades como dispositivos para la creación y para la emancipación. Estas fases estarán categorizadas por implicaciones del adentro y de los afueras, es decir entre la consolidación de sujeto y la otredad, que también somos nosotros.

Estamos en un contexto en el que predomina la eficacia, lo eminentemente pragmático, se trabaja en vista de resultados. Y la soledad es muy poco práctica.

Rubén Fúnez

Desde el “adentro”:

Reconocimiento de la manada. Desde la escritura de la autobiografía como relato de vida, sucede que nos encontramos con otras que de alguna forma representan lo que somos, nuestras madres, abuelas, ancestros. Pero también, en una lectura compartida del proceso autobiográfico, identificamos que aquellos fenómenos que me atañen o que me convocan, no necesariamente suceden solo en una, sino que también hacen parte de las vivencias de otras personas. En este sentido la primera tarea es la reunión, con estos *otros* con quienes me identifico. Esta fase está ligada al reconocimiento de la soledad emocional.

Dejar al descubierto la farsa, como mujeres y como docentes: existe una sociedad que nos demanda constantemente ser personas *felices*, pero que además en nuestra calidad de mujeres nos señalan un conjunto de características que debemos cumplir, al punto en que empezamos a olvidarnos de quienes somos realmente, por ser lo que otros piden o desean que seamos. En nuestro oficio de ser mujeres docentes, además cumplimos con una serie de tareas oficiadas por otros, y que entran en nuestras prácticas, en nuestras aulas de clase sin el más mínimo de los reparos; he aquí que cuando cumplimos las tareas que otros nos delegan, nos sentimos satisfechas, lo que denominamos como “el *deber cumplido*” y empezamos a ornamentar nuestra existencia y vitalidad con las cuestiones externas, una especie de “palmadilla en la espalda” que nos reconforta, y nos hace pensar que las tareas, incluso las que tienen que ver con nosotras mismas, con nuestra esencia; están muy bien pensadas, bien realizadas. Este tipo de situación está ligada a la *soledad de sí misma*, y a una *soledad patológica*, que genera las *Huidas*, una extrañeza de quienes somos, una falta de identidad. Pero, ¿y si lo que somos no nos gusta? Y, ¿si lo que realmente nos convoca no es lo que la *buena* sociedad nos ha dicho?, pues bien, esta fase nos invita a señalarnos, a juzgarnos, a sacar de sí mismas incluso aquellas cosas que siempre ocultamos, porque están mal vistas, o porque sencillamente no nos gustan; nos invita a sacar los elementos subdesarrollados, pero provocadoramente crueles de nuestras emociones y vivencias. Cuando logramos sacar beneficio de estos aspectos adquirimos más fuerza y sabiduría.

A ciegas: caminando desde la intuición. La invitación para esta fase es el corte a todo aquello que representa las lógicas academicistas de las que estamos hechas las maestras, y confiar un poco en entregarnos de manera desprevenida al conjunto de nuestros sentidos, aprender a desarrollar la percepción. Esta fase se hace indispensable en el ejercicio de la

escritura autobiográfica, pues nos han enseñado que siempre debemos escribir para otros, en un acto comunicativo; esta premisa limita, y obstruye el desarrollo de la intuición; también estamos acostumbradas que los actos deliberativos deben darse desde la razón, las relaciones de causalidad; para el caso de la práctica pedagógica, los procesos productivos, y que, cuando nos hacemos preguntas que tienen que ver con los aspectos vitales, hacen parte del conjunto de preguntas de las cuales estamos limitadas, y deben dejarse para otros escenarios más acordes al saber común; por lo tanto la tarea en esta fase que está relacionada un poco más con la *soledad espiritual*, consiste en recobrar la fuerza vital instintiva, la confianza, la misión heredada para ubicarnos en el mundo y hacer lecturas del mismo de un modo más transparente.

Confrontación del poder, del otro y el propio. Estos ejercicios de relatarse a través de la propia vida, son un poco *destapar nuestras alcantarillas*, porque ¿Quién ha dicho que las vidas son profundamente hermosas? Confrontar el poder tiene que ver con estar preparadas para lo inconsciente, que de alguna manera se abre a viva voz en los trazos escriturales. Para cumplir con la tarea que está ligada a los procesos de la *Soledad Existencial*, primero necesitamos resistir a la contemplación de lo extraño, de las otredades; segundo, familiarizarnos volviéndonos nuevamente un poco *eso* que vimos y sentimos, aunque eso implique convertirnos en extrañas, incluso de nosotras mismas, y por último, permitirnos que muera lentamente esa que fuimos, para dar lugar a la nueva, un poco más fuerte, más sensata, honesta, pero sobre todo más humilde, lo que no significa frágil.

Desde el “afuera”:

Servir a la misión desde nuestra limitada humanidad. En esta fase es indispensable en un acto de humildad, mas no de ingenuidad, prestar atención a las demandas de la institucionalidad y desde los canales de la intuición, responder a ellas sin mitigar nuestra vitalidad, con justos argumentos. Como maestras nos enrutamos muchas veces en discursos que no superan la queja, la contrariedad, el cansancio; seguimos cumpliendo con la tarea, pero desde el impulso exterior (porque no me pagan, porque tendría un regano de mi superior, porque los padres de familia me juzgarían, entre otras), cumplir con las tareas, a veces caprichosas, no como acto de obediencia, sino como un acto de apasionamiento por la búsqueda de la fuerza interior, nos hace un poco más auténticas. Esta fase se encuentra ligada a los procesos de la *Soledad para la emancipación* y su *Soledad para las huidas*, nuestras profesiones nos exigen que estemos íntimamente ligadas a estar comprometidas con un proyecto de sociedad, que si no se alimenta desde adentro, esto puede quedar en puro decoro; esta fase nos involucra en un proceso de iniciación, que exige de nosotras alimentar constantemente las nuevas ideas, estar vigilantes de lo que hacemos, en el sentido de los ¿cómo? Y los ¿para qué?, a esto le denomino, tener un proyecto político, construir la identidad como mujer y como maestra a partir de nuestra naturaleza instintiva.

Comprender los fenómenos desde las capacidades y las vitalidades. Este periodo o fase, hace alusión a la condición que como maestras tenemos de crear, de hacer emerger lo nuevo, las utopías; la invitación, después de transitar las anteriores fases, no buscan la creación de lo innombrable, de lo etéreo; sino la participación a partir de los ritmos femeninos, los tiempos para crear, para dar lugar a las nuevas ideas, para la soledad, para el descanso, para las pesquisas; es

decir, entender que como mujeres tenemos unos ciclos particulares, y que de estos depende la emergencia de nuestros actos creativos, no podemos forzar a un árbol dar sus frutos, sin que antes este no alcance su proceso de maduración, sin que los elementos externos estén dispuestos para que esto suceda. En este punto es importante discernir y aceptar con humildad, entre lo que podemos hacer y lo que no es nuestra voluntad en términos que depende de factores sociales, culturales, externos a nosotras; sin que esto lastime o suscite el decaimiento de nuestra parte creativa. También otro elemento a tener en cuenta en esta fase de la *Soledad para la Creación* y su *Soledad para la destrucción*, es el proceso interno que propone la autora Clarissa Pinkola, que denomina la naturaleza de la Vida – Muerte – Vida; en una invitación por destruir todo aquello que ya no está al orden de la nueva vida, de soltar los hilos de las dependencias y dejar que las cosas fluyan. Como maestras siempre estamos convocadas a estar planeándolo todo, esto se trata entonces de un dejar fluir desde las propias vivencias, desde las situaciones contingentes, incluso desde los mismos actos de improvisación, que se pueden convertir en escenarios para la reflexión y la creación.

Desde el “adentro”:

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.

Con el territorio marcado desde sus posibilidades, y limitaciones; con el equipaje justo y sin pretensiones, y con las comprensiones sobre la ruta, acudo a una vieja canción, que hasta hoy comprendo:

Déjate caer, la tierra es al revés, la sangre es amarilla, déjate caer; el viento ya no sopla, la boca bien cerrada, amárrate los pies, piensa en tu madre y déjate caer. Mira al cielo ceder y a la tierra después vuelve a creer, la sangre es amarilla, déjate caer. Las olas ya no mojan la ira de las rocas, amárrame otra vez, un beso a mi madre y déjame caer.

Consuélame otra vez, porque no pienso volver, el suelo tiene sed, la vida es imprecisa, déjate caer. Las horas no demoran a mi alma desertora, explícalo muy bien, se abre la tierra, el cielo está a mis pies”

Álvaro Henríquez.

¡MAESTRAS, A DEJARSE CAER!

Conclusiones

Para finalizar, es importante entonces concluir con algunas comprensiones sobre como las soledades se develan desde el relato autobiográfico, teniendo en cuenta las tipologías de soledad expuestas desde el referente teórico La Soledad y los Introyectos en la realización femenina, (Unikel Santoncini, 2000) y como estas se tejen en el relato autobiográfico desde tres escenarios que subyacen la vida de la narradora: *La Casa, La Escuela y La Calle*.

Primero.

La familia, se convierte en el primer escenario de vulneración y cohibición para “Ser” o para la búsqueda de construcción de identidad; la familia como espacio para generar la separatividad del individuo (narradora) y los *otros*, se presenta como el punto de anclaje para pensarse desde la existencialidad, es decir, para generar los principios de una soledad existencial, las bases para la consolidación de conciencia e identidad.

Segundo.

La familia como institución modeladora, también aporta las primeras resistencias, los primeros desacuerdos entre lo que ofrecen como sujetos sociales y la realidad contextual, o la lectura que se tiene de esta última. Se concluye entonces que el escenario *casa* para efectos de esta investigación es el primero que genera las *andadas de la emancipación*, el desacuerdo, el aislamiento y las ganas de buscar un reconocimiento como agente social por la diferenciación, por la no pertenencia a un círculo social.

Tercero.

Las huidas generadas por una soledad patológica, encontrando una idea de confort y un no aceptarse solo en el mundo, generan como consecuencia una soledad de sí misma que imposibilita la construcción de identidad frente al mundo, genera las falsas máscaras de lo que se cree ser restando autenticidad de ser humano, surge entonces una Soledad Destructiva, alimentada por una soledad emocional, pues a falta de generación de contactos y de pertenencia con unos otros, se genera la idea de exilio, de la no comunión para crear, para transformar, se elige el aislamiento como mecanismo de defensa, una especie de estado de la mente para criticar, para no hacer, para no pertenecer; un estado también necesario para que, de frente contra el contexto que le rodee, se piense y tome las búsquedas necesarias, en este caso desde los afueras para consolidar su proyecto de existencia en el mundo, produciéndose entonces lo antagónico pero complementario, una Soledad Creadora.

Cuarto.

Para asumirse en soledad, se hace necesario buscar un espacio donde las pautas culturales y sociales hayan sido flexibilizadas. Estos nichos sociales se buscan o se encuentran como mitigación a una soledad emocional que se había ganado por la victimización social de cuestiones tales como *“la abandono el esposo”* o *“es madre soltera”*, dicha soledad propicia la no pertenencia a un grupo o cultura particular, por lo tanto, para generar nuevamente el vínculo, la comunión se hace indispensable que los contextos se flexibilicen para que dichas soledades sean abordadas como dispositivos para la emancipación; un ejemplo claro de esta situación en nuestra contexto actual, es el señalamiento del cual son víctimas las comunidades LGTBI, en tanto nuestra cultura no se flexibilice, se estarán generando en medio de soledades emocionales

los dispositivos necesarios para la organización, la colectivización en búsqueda de dichos reconocimientos , es decir, lo que se viene nombrando como *Soledades para la Emancipación*.

Quinto.

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 a cada mujer como madre, hija, maestra; tomando distancia del ser mujer incompleta como consecuencia de los estereotipos que la cultura carga en los procesos de identificación y realización femeninas.

Sexto.

Es importante también considerar que ‘la soledad para la emancipación’ o ‘la soledad para la creación’, como dispositivos de transformación sean concebidos como soledades simbólicas y como deseos de la mujer, es decir, una decisión única e individual que contrarreste el peso del lenguaje y la cultura que atrapa la feminidad y nos define desde escenarios masculinos que determinan 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 nombrar lo *femenino*. Frente a esto cabe preguntarse qué lugar ocuparían las mujeres y sus soledades si la historia privilegiara el conocimiento de las mismas desde los tiempos de la memoria histórica; el mundo inventa el ser mujer y empezar a dudar de esto, es un camino para des – sujetarnos de la cultura, una especie de hacer aduana a todas las palabras con las que nombramos, con las que nos nombramos, con las que nombro el mundo, puede suceder que estas no necesariamente den cuenta de lo que realmente deseamos nombrar, pero sí un inicio es preguntarnos por el ¿cómo nombro mi soledad?, la narradora, las docentes, las ingenieras, las prostitutas, de esta manera

aparecerán nuevas categorías que permitan la consolidación del reconocimiento y la construcción de identidad no más desde los afueras, sino desde la propia esencia femenina.

Séptimo.

Comprender la obra, 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 serían escapes, huidas, cuestiones que no transforman.

Octavo.

Generar la ruptura que permita visualizar la práctica desde un carácter profesional, que posibilite nuevas categorías de análisis, cada vez más acertadas a la relación teoría – práctica (formación docente – actuaciones), volcar la mirada no solo a los discursos en los que se basan los docentes para dar cuenta de su quehacer, sino también a la comprensión de sus prácticas y la relación que subyace a estas, analizando entonces los fenómenos relativos a los procesos de formación y a la naturaleza práctica del accionar docente.

Noveno.

La soledad debe comprenderse como dispositivo que posibilita las transformaciones, aplicada al campo de la praxis pedagógica en dos dimensiones, referidas, la primera al conjunto de saberes disciplinares y procedimentales que para efectos de este trabajo denominamos como una dimensión profesional del que hacer docente; y la segunda entendida como las características que subyacen a la consolidación de identidad como colectivo y como sujeto docente, es decir, las pautas o principios éticos y políticos que convocan a una persona desde el oficio de enseñar.

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 practicas pedagógicas desde las soledades, hará entonces que este camino, que este viaje que muchos hemos decido 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.

Recomendaciones

- En un ejercicio autobiográfico es indispensable contar siempre con la voz del “otro”, desde los canales perceptivos, de lecturas compartidas; si bien este estudio fue realizado por una sola persona, se contó con la participación para el primer capítulo en una lectura de marcas narrativas, con el acompañamiento de otros miembros de la línea de investigación y de personas allegadas que colaboraron como las otras voces necesarias para inscribir aquellos rasgos que para la narradora se presentaban ausentes al narrar su propia historia de vida.
- Si bien existen muchas investigaciones que abordan el fenómeno de las prácticas pedagógicas o educativas en una apuesta por su transformación; el ejercicio de relatar historias de vida de maestros y maestras resultaría un instrumento válido, en el sentido que posibilita trazar las nuevas rutas desde las vivencias propias de los sujetos, desde aquello que no se hace explícito en el marco de la práctica; la invitación es entonces a que los maestros y maestras inicien sus propios trazos escriturales, estableciendo los elementos o categorías necesarias frente a un fenómeno que les atañe, y no de forma contraria como tradicionalmente se hace, es decir, capacitaciones para maestros que no tienen que ver mucho con las problemáticas que los movilizan para su transformación.
- Realizar un ordenamiento de los objetivos e intenciones en la formación pedagógica de los docentes, una formación en investigación educativa y no sobre la educación, que permita ir más allá de la implementación de estrategias para

cada una de las disciplinas; apuntando a la formación de pedagogos y menos a la de técnicos de la educación.

- Es importante comprender que si bien la reflexión es un acto inherente al ser humano, en cuanto a su funcionalidad en situaciones contingentes, el llamado consiste a la metodicidad con que esta deba asumirse para fines emancipatorios o de transformación; el simple análisis o construcción de textos, la conformación de comunidades académicas, por sí solas, no permitirán dichos cambios, por tanto se hace necesario establecer cuestionamientos de otro orden, acordes a los contextos populares a los que pertenecen 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?; los maestros no pueden permanecer por fuera, actuando en sumisión, apatía programada y depresión generalizada, porque como sujetos “públicos” su llamado es hacia una transformación desde adentro, desde abajo. La educación invita a la investigación, al reconocimiento, a la no transacción de los principios políticos y pedagógicos.
- Las soledades de la mujer no pueden considerarse desde categorías instituidas o de poder, que nos dejan en el mismo lugar de dependencia con relación a la identidad social otorgada y construida históricamente. La mujer no vive su soledad única y exclusivamente en oposición a la vida en pareja o su vida sexual; el tránsito de la soledad pasa también por la diferencia propia de ser mujer en un mundo que pareciera masculino; en este sentido, la soledad de mujer, aparece en las vicisitudes cotidianas que están en el orden del poder, las relaciones laborales, la relación con la cultura, con la misma forma estética en que se organiza la urbe,

por ejemplo, los lugares oscuros, poco seguros y solitarios, que potencian el miedo a la oscuridad, la idea de la desprotección y de debilidad con las que nos ha hecho la cultura; las mujeres no sienten o viven la soledad únicamente en relación con los hombres y el sexo, soportados en categorías como viuda, soltera, casada, divorciada, madre soltera, la mal acompañada o la que nunca se ha casado. Nombrar la soledad y la subjetividad de la mujer desde estas categorías y no desde otras distantes y distintas como *la soledad para la emancipación y la creación*, es fortalecer las relaciones de dependencia y dominación con el mundo masculino. De allí que el acto de la soledad deba concentrarse como proceso que se asume, como estado o vivencia que se elige *para*, y que el llamado hace énfasis a rechazar las soledades forzadas, esas que la sociedad nos impone, y que si bien las soledades son carencia, son el acto de confrontación necesarias para la transformación, de otra forma seguiremos instauradas en la cultura de las huidas y las soledades no vivenciadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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>

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>

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

González-González, 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.

González G, M. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Universidad Católica de Pereira. Homo Sapiens Ediciones Argentina.

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 reflexion sociologica*. Medellin: Departamento de estudios de familia, Universidad de Caldas.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: Grao.

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.
- II: Estudios empíricos y conclusiones. En R. Porlan, R. Rivero & M. del Pozo, *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores*, (p. 271). Grupo Didáctica e investigación escolar y Proyecto curricular investigación y renovación escolar.
- 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.