

**CONCEPCIONES DE ESCRITURA E IMÁGENES DE MAESTRA EN LOS
RELATOS GANADORES DE LOS PREMIOS CIUDAD DE MEDELLÍN A LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

**MÁBEL SORELLA ARBOLEDA PÉREZ
ANA LUCÍA HERNÁNDEZ OSORIO**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÉNFASIS MAESTRO: PENSAMIENTO – FORMACIÓN
MEDELLÍN
2016**

**CONCEPCIONES DE ESCRITURA E IMÁGENES DE MAESTRA EN LOS
RELATOS GANADORES DE LOS PREMIOS CIUDAD DE MEDELLÍN A LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

MÁBEL SORELLA ARBOLEDA PÉREZ

ANA LUCÍA HERNÁNDEZ OSORIO

Tesis para optar al título de magister en educación

Director

Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez

Doctor en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÉNFASIS MAESTRO: PENSAMIENTO - FORMACIÓN

MEDELLÍN

2016

DECLARACIÓN ORIGINALIDAD

Fecha 12 de febrero de 2016

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad”.

Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada, Universidad Pontificia Bolivariana.

FIRMA AUTOR (ES) MABEL ARBOLEDA.
gna Lucia Hernández O.

A nuestros esposos e hijas,
a nuestro director de tesis,
a nosotras.

Agradecimientos

Tantas horas dedicadas a tertuliar sobre los libros y textos leídos – además de las travesuras de nuestras hijas- nos llevaron a crear un vínculo importante, académico y fraternal. De la mano de nuestro libro de cabecera *Letras de Almidón* instauramos los viernes como el día de la tertulia, algunas veces muy productivos en lo académico, otros más productivos en diferentes esferas sociales, todos ellos acompañados por la belleza y la profundidad de las palabras de Silvia Dosbá.

En fin, el primer agradecimiento que tenemos que mencionar entonces es el mutuo, aprendimos a trabajar bajo la presión del tiempo, en nuestro horario de ocio entre las 2 y las 3 de la mañana, cuando la soledad y el silencio eran nuestros mejores acompañantes, mientras las pequeñas Emiliana y Sofía descansaban.

La comprensión de nuestros esposos y el tiempo de más que dedicaron al cuidado de nuestras hijas, nos permitieron avanzar con tranquilidad en el viaje en el que nos embarcamos cuando decimos comenzar esta maestría y arribar al puerto que inicialmente se hizo esquivo, pero que finalmente al desaparecer la bruma logramos conquistar.

El acompañamiento de nuestro director de tesis y su conocimiento funcionaron como la brújula que orientó el viaje emprendido. Su seriedad y seguridad en el manejo del tema de investigación nos dio total confianza y tranquilidad en lo referente a las sugerencias y correcciones que nos hizo. Un gran afecto y cariño hacia él.

No podemos olvidar a las maestras autoras de los relatos de nuestra muestra y sobre todo de aquellas que nos dejaron entrar en la intimidad de sus vidas permitiéndonos entrevistarlas, nos dieron sus voces y relataron experiencias que enriquecieron este viaje significativamente.

Como no sentir nostalgia si en cada una de estas páginas hemos dejado el alma y el corazón. Convencidas con cada lectura sobre ellas de que lo aprendido fue mucho más de lo que hacemos consciente.

Terminamos siendo eternas enamoradas de la labor que desempeñan las mujeres que se encargan de la formación y el cuidado de los más pequeños, sin desconocer claro está, la labor que desempeñan aquellas, que, como nosotras, nos dedicamos a la formación y en alguna medida también al cuidado de adolescentes y jóvenes.

Y bien, así desembarcamos temporalmente de nuestro viaje, nos quedan los tesoros encontrados en el camino. Quedamos a la espera del itinerario de nuestra próxima expedición.

CONTENIDO

	pág.
Introducción: cartografía del viaje	13
1. Invitadas al viaje: tripulantes... mujeres maestras	20
1.1 Primer llamado a embarcar: problema de investigación	21
1.2 Inicio de la travesía: aproximándonos al problema para comprenderlo	27
1.3 Faro que alumbra - brújula que orienta el rumbo: razones y metas de la investigación	35
2. Navegando sobre aguas desconocidas con el mapa sobre la consola: marco de Pilotaje	40
2.1 Estado de la Cuestión: casco de nuestro barco viajero	41
2.2 Marco Conceptual: cartas de navegación de nuestro viaje	54
2.2.1 Categorías Conceptuales.	54
2.2.1.1 escritura.	54
2.2.1.1.1 escritura femenina.	65
2.2.1.1.2 escritura de maestras.	71
2.2.1.2 maestras.	76
2.2.1.3 Narrativas autobiográficas.	76
3. Diseño Metodológico: timón del barco, control de la travesía	79
3.1 Con el catalejo bien enfocado: enfoque de la investigación – ruta metodológica	80
3.2 Mapas que guían: redes teóricas que fundamentan la investigación	84

3.2.1	Primera versión del mapa: análisis semántico del discurso.	86
3.2.1.1	El análisis documental.	89
3.2.2	Segunda versión del mapa: teoría de los actos del habla.	89
3.3	Pautas para la investigación: reglas del viaje	92
3.3.1	Invitadas al viaje: población objeto de investigación.	92
3.3.2	Ruta para la recolección de datos.	96
4.	Análisis de la información: rescatando tesoros de recámaras olvidadas	100
4.1	Análisis de relatos: encontrando partes del tesoro	101
4.1.1	Imágenes de maestras: espejismos de altamar, distorsiones de un mundo circunvecino.	101
4.1.1.1	Vocación, tradición, costumbre: vigías de alta mar.	105
4.1.1.2	Maestras modelo: faros en el camino, guías de vida.	110
4.1.1.2.1	Una elección con el corazón: con la humanidad a flor de piel.	111
4.1.1.2.2	Un sueño infinito: el as bajo la manga.	113
4.1.1.2.3	Conflictos que motivan: Protagonistas vs. Antagonistas.	115
4.1.1.2.4	Reflejos en los espejos: Maestras diversas.	118
4.2	Los Mensajes en la botella: descubriendo los rastros encontrados en la playa	119
4.2.1	Concepciones sobre la escritura: interpretaciones del primer mensaje avistado.	120
4.2.2	Experiencia con la escritura: huellas dejadas en otros viajes.	123
4.2.3	Autores de mensajes: caracterización de lectores y escritores.	126
4.2.4	Relación entre la lectura y la escritura: redes que atrapan	

pensamientos.	130
4.2.5 Razones y temáticas sobre las que nuestras invitadas escriben: lazos que entretejen experiencias de vida.	133
4.2.6 Dificultades encontradas al escribir: tropiezos del viaje emprendido.	134
4.2.7 Razones para postularse a los Premios: reconociendo el tesoro propio.	135
4.2.8 Consideraciones personales sobre la guía de postulación a los Premios: reconociendo caminos marcados por otros marineros.	136
4.2.9 Procedimiento institucional para postularse a los Premios: buscando posibilidades para la navegación.	138
5. Hallazgos: baúl de tesoros encontrados	139
5.1 Primer tesoro: espejismos que se configuran en imágenes reales... retratos de maestras	140
5.2 Segundo tesoro: de proa a popa, la escritura como quilla de nuestro barco viajero	143
5.3 Tercer tesoro: itinerario del viaje emprendido por las maestras tripulantes	148
5.4 Tesoro extra: herramientas desconocidas por las tripulantes del viaje	149
5.5 Recomendaciones: admoniciones para nuevos viajeros	152
6. Referentes Bibliográficos	159

Lista de Imágenes **pág.**

Imagen 1: Diagrama de análisis de imágenes de maestras. **103**

Imagen 2: Imágenes de maestras **119**

Lista de anexos

Anexo 1: Guía de entrevistas. **166**

Anexo 2: Matriz para el análisis de relatos. **167**

Anexo 3: Matriz para análisis de entrevistas. **168**

Resumen

Esta tesis describe las concepciones de escritura de las maestras de Educación inicial y básica ganadoras de los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación entre los años 2007 y 2012, desde una perspectiva cualitativa (Strauss & Corbin, 1998) utilizando el análisis de documentos para indagar sobre la imagen de maestra que se promueve en los relatos publicados en Los Maestros Cuentan. El análisis de dichos relatos permite descubrir una imagen de maestra que llega a su profesión bien sea por vocación, tradición familiar o por su propia convicción.

Como técnica para validar la investigación y darle claridad a los datos recogidos, se hizo uso de la *contextualización*, dándole una mirada en perspectiva a la cuestiones que nos convocaron en esta investigación -la escritura de las maestras de los niveles iniciales y básicos, sus concepciones sobre la escritura, los procedimientos que se siguen en las instituciones educativas para postularse a los Premios y el reconocimiento de la oralidad como potenciador de la producción intelectual de las maestras de los niveles iniciales y básicos-. Por último, como herramienta adicional realizamos la *triangulación* de la información recogida en las diversas fuentes o agentes implicados en la investigación; al contrastar la información obtenida en los textos escritos por las maestras seleccionadas en el muestreo a través de las entrevistas que se realizaron a algunas de las autoras. Aspectos que se configuraron en el resultado final -más no definitivo- de la presente investigación.

Palabras clave: escritura, concepciones sobre escritura, imágenes de maestra.

Abstract

This thesis describes the conceptions about writing that award-winning female teachers from elementary and early levels of secondary education have in the context of Premios de Medellín a la Calidad de la Educación (2007-2012). It has a qualitative approach (Strauss & Corbin, 1998) where documentary analysis was used to look for the female teacher image promoted in the texts published in *Los Maestros Cuentan*. The analysis of those documents allowed us to unveil a female teacher portrait that had become into a teacher due to vocation, as a family tradition or her own conviction.

As a technique to validate our research and the data collected, we contextualized our investigation problem within the following limits: the female teachers' writing from elementary and early levels of secondary education, the processes done at the schools to sign up to Premios de Medellín a la Calidad de la Educación and the recognition of orality as a powerful tool to potentiate the academic production of female teachers'. Finally, we triangulated the data of different sources, comparing the information obtained from the written texts and the interviews. All the aspects mentioned above have configured the final-but not definitive- result of the current investigation.

Key words: writing, conceptions about writing, female teacher's image.

Introducción: cartografía del viaje

Como quienes por primera vez se enfrentan a la novedad, el proceso de investigar se convirtió para nosotras en la metáfora de un viaje en barco; sensaciones variopintas inundaron nuestro presente y futuro cercano, la novedad, la angustia, la ansiedad, el deseo de atracar en un puerto seguro nos acompañaron durante innumerables tardes y noches dedicadas a la preparación de las tertulias a las que nos convocábamos cada viernes en los que, según Dosbá (2008) optamos por la circulación de saberes que nos ofrecieron un tejido conjuntivo del que emergieron un caudal de imágenes, sonidos y voces de cualquier recodo del mundo por medio de la lectura y relectura de libros y demás textos.

Para iniciar la travesía hacia aguas desconocidas, nos vimos abocadas por la necesidad de reconocernos como sujetos que conforman un corpus social al que se le solicita el cumplimiento de ciertos estándares que posibiliten el perfeccionamiento de la labor de enseñar; una experiencia de arte en tanto dispositivo de exposición, una manera de hacer visibles las experiencias de creación dentro del tejido social, la palabra hablada y la escritura se confirman en una manifestación de la esteticidad que caracterizan a la mujer, a la maestra.

Nos preguntamos por las concepciones de escritura de las maestras de Educación inicial y básica ganadoras de los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación entre los años 2007 y 2012 de acuerdo con los procedimientos que implican la postulación y, a partir de estos, definir el modelo de maestra que se promueve en tales premios. Siempre guiadas por un faro de tres luces que reconocimos como las hipótesis que delinearon las rutas del viaje, tratamos de mantener la vista al frente con la pretensión de no perder el rumbo fijado.

La primera de ellas trata de la relación y el acercamiento a las letras y el ejercicio de la escritura como principales características de quien se dice o reconoce como maestro y como escritor de experiencias; una segunda hipótesis reconoce a la mujer maestra de los niveles iniciales y básicos como aquella que cuida, atiende y da afecto a los niños que están a su cargo y por tanto, en términos académicos, no ha estado centrada en la producción intelectual ni en la escritura; una tercera hipótesis presume a la oralidad como la herramienta de trabajo más importante usada por ellas, sus palabras y el significado que cobran en sus interlocutores -los alumnos- se instalan en ellos como una *impronta* que permanece con el tiempo. Así nos aventuramos hacia el cumplimiento de los objetivos.

Nos propusimos recorrer las aguas de un océano poco trasegado, haciendo uso de la pregunta como herramienta de disertación, de encuentro, de punto seguro; recorrimos cada recámara del barco en el que viajamos con tal sigilo tratando de no perdernos los detalles más valiosos que se configurarían en los insumos principales para alcanzar las metas propuestas.

En este sentido, el texto está dividido en seis capítulos que dan cuenta de los detalles totales del viaje, configurando finalmente nuestra tesis. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema manifestado en la intención de comprender las narraciones escritas por las mujeres dedicadas a enseñar y que fueron convocadas por los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación; por medio de la problematización se conjetura en la presunción de que la maestra de los niveles iniciales y básicos aporta poco al ámbito académico en tanto no refiere a procesos escriturales que puedan insertarla, de alguna manera, en el mundo de la investigación educativa desde su saber pedagógico, desconociendo el valor de la palabra hablada y su importancia en la formación de los niños en sus primeros años de vida, entendiendo así que “[...]el contexto del maestro que enseña las primeras letras y

prescribe el uso de la lengua en los distintos saberes escolarizados le imposibilita para una práctica supuestamente rigurosa de la escritura, y por lo mismo para la producción de pensamiento pedagógico” (Echeverri, 2007, pág. 116).

Como parte importante en este primer apartado, se reconoce el papel de la mujer desde una perspectiva histórica, volviendo sobre hechos que tuvieron protagonismo en las sociedades del siglo XIX que minimizaban la labor desempeñada por las mujeres y las relegaban exclusivamente a las tareas del hogar; opresión de la que, paulatinamente, fueron saliendo, librando batallas que les permitirían acceder a los sectores de la sociedad de la que fueron apartadas: la educación y el trabajo por fuera del hogar, entre otros.

Adentrándonos en el tema particular de la escritura de los maestros, se hace un recorrido por los principales sectores que, tratando de convocar a la investigación y a la producción académica, llamaron y demandaron en el maestro la participación en lo que se convirtió en hitos para el sector educativo en Colombia; la Misión de los Sabios, la Expedición Pedagógica, fueron los movimientos que gestaron nodos de maestros en distintas regiones del país y especializados en diferentes áreas del currículo.

El segundo capítulo se centra en los referentes teóricos que fundamentan nuestro viaje y los supuestos o hipótesis problematizados en el primer apartado. Encontramos diversidad de posturas en cuanto a la escritura femenina, a la escritura de maestras y a las funciones que la sociedad y la escuela les demandan. Diferentes estudios referidos al tema que nos convoca fueron encontrados en la variedad de textos que la comunidad académica acepta como válidos: tesis, artículos de revistas, libros e informes de investigaciones. En su mayoría, las tesis encontradas convergen en la escritura como categoría principal, concibiéndola como la

herramienta de vanguardia para el maestro actual debido a las necesidades que se le demandan -investigar y escribir sobre lo investigado-.

Tales textos abordan los distintos conceptos que, reunidos en un solo cuerpo se complementan de tal manera que enriquecen nuestra investigación. Entre las temáticas tratadas por dichos referentes encontramos que la escritura es entendida como aquello que les permite a los maestros hacerse notar, ser reconocidos e insertarse en la intelectualidad; por otro lado, se concibe la escritura desde un punto de vista prescriptivo, motivada por el reconocimiento de la labor; reclaman los procesos de lectura y escritura como complementarios del quehacer del maestro y que su existencia independiente no es posible; describen a las maestras de los niveles iniciales como aquellas que ofrecen algo más y algo diferente a un saber-hacer; se cuestiona el tratamiento que se le ha dado a la relación entre género y educación desde las políticas educativas y los discursos de poder en la universidad.

Este mismo apartado contiene la fundamentación conceptual desde la descripción crítica de las categorías que reconocemos como las cartas de navegación del viaje. Claramente la escritura es la dimensión sobre la que se cimientan las demás en tanto es en ella sobre la que recae el mayor peso de nuestra embarcación; más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana, por medio de ella se reestructura el pensamiento, se piensa de otra manera. Acá cobra mayor protagonismo nuestro libro de cabecera titulado *Letras de Almidón* de Silvia Dosbá (2008) quien concibe la escritura como aquella que abre espacios de diálogo con conversaciones pasadas e inconclusas, que pueden ser terminadas gracias a la mediación de la escritura. La escritura femenina, la escritura de maestras, las maestras como sujetos protagonistas y las narrativas como

herramienta de publicación de experiencias, hacen parte también del marco de conceptos que apoyan este apartado.

El capítulo tres se concentra en el diseño metodológico. Nombrado como el timón de nuestro barco, contiene la fundamentación de la ruta metodológica que nos permitió alcanzar los objetivos propuestos al inicio del viaje; elegida con mesura, optamos por aquellas coherente con nuestros deseos: Acercarnos a la labor de las maestras de los niveles iniciales y básicos y otorgarle a su herramienta de primera mano -la oralidad- el sentido de escritura, entendida como aquella que deja recordación en otros, -sus alumnos- y de esta manera reconstruir significados. Teun A. Van Dijk J. L Austin y J. R. Searle y sus teorías sobre del discurso posibilitaron abordar los relatos escritos por maestras que fueron ganadoras de alguna de las distinciones de los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación entre los años 2007 y 2012, así como también las transcripciones de las entrevistas que algunas de las autoras de los relatos seleccionados nos brindaron.

El análisis documental da paso a la estructuración de la recolección de las fuentes de información y funciona como la herramienta que permite el acercamiento, interpretación y análisis de los dos tipos de fuentes que tuvimos: los relatos de 12 maestras galardonadas por los premios mencionados y las entrevistas que algunas de ellas nos concedieron.

El capítulo cuatro dedicado al análisis de la información: rescatando tesoros de recámaras olvidadas, presenta un diagrama de análisis conceptual de las categorías emergentes e intencionadas bajo el que se abordaron los relatos de la muestra. Categorías que se constituyeron en una guía conceptual, un referente de la experiencia con la escritura y con la lectura como procesos adheridos a la práctica docente como una función de la misma. Este apartado se desagrega a su vez en otros dos: por una lado el análisis de los relatos que muestra

elementos dinámicos dentro de las narraciones abordadas en la investigación, de este modo se identifican componentes que sugieren los modelos de maestras que se configuran en las experiencias escritas por ellas mismas; por otro lado, el análisis de las entrevistas en las que se hicieron evidentes sus concepciones sobre la escritura, sus experiencias como escritoras, las relaciones que encuentran entre la lectura y la escritura, las dificultades a las que se enfrentan al escribir y sus motivaciones para postularse a los Premios.

En el capítulo cinco se presentan las conclusiones o hallazgos que emergieron del análisis de la información. Escritas en forma reflexiva y crítica nos muestran las distintas versiones de maestras que se configuran en los relatos. Como una de las principales conclusiones tenemos que la elección de la profesión de ser maestra se convierte en una salida de progreso, ser maestra en una sociedad que para la época en la que las nuestras invitadas decidieron serlo se transfigura en una posibilidad de tener voz, de ganarse un reconocimiento que no estuviera enmarcado en las tareas del hogar, una opción de salir de casa; la educación se convirtió en el mecanismo que las llevaría a cumplir con otras labores adicionales a aquellas de las que ya eran responsables por su misma condición de mujer.

Las maneras en las que relatan la llegada a la educación como profesión dejan clara la existencia de una vocación por herencia, que muestra una experiencia desde lo personal y profesional que les otorga reconocimiento a través de la escritura para el concurso, escritura que configura una concepción de maestra heterogénea, con múltiples versiones que convergen en la intención de servicio.

Finalmente, en este capítulo aparece un apartado que se escribe no con la intención de cumplir con un objetivo de investigación, sino como una pretensión que emerge del deseo de

convocar a que maestras de las distintas áreas y niveles escolares cuenten, por medio de la oralidad o la escritura, sus experiencias, aquellas que representan el ser maestra.

Se manifiesta en este apartado una serie de recomendaciones encaminadas hacia el reconocimiento de las particularidades de la mujer que se dedica a la enseñanza y a la producción académica que puede ofrecer en el campo educativo; además de reconocer las instituciones educativas como principales espacios en los que se configuran las posibilidades de tal reconocimiento, además de potenciar la escritura de experiencias.

Por último se reconoce la importancia de la oralidad como aquella herramienta que se convertirá en una impronta o marca que simbolizaría otras formas de escritura, una escritura en la memoria de los otros, una escritura que les permitiría o debería permitirles una postulación y un galardón en los Premios Ciudad de Medellín a la calidad de la educación. El poder de la palabra oral no puede ser desconocido en un círculo social que históricamente se ha usufructuado de ella, eso significaría olvidar nuestros orígenes; bien lo puntualizó una de las maestras entrevistadas: “la palabra es la única arma del maestro”.

1. Invitadas al viaje: tripulantes... mujeres maestras

La mujer ideal descrita por Rousseau (1762) en su obra el *Emilio*, libro V, titulado “Sofía”, se delinea como un ser joven y deseable por los hombres con una posición socio-económica prometedora; la educación idealmente haría a una mujer anhelar ser lo que un hombre próspero desea y, por tanto, ella debía carecer de las pretensiones competitivas y ambiciones mundanas que consecuentemente pertenecían -como algún principio natural- al hombre. La educación para la mujer se restringía al ámbito privado representado por la familia y el hogar. Estas dos funciones socialmente se reconocerían en dos planos inherentes al individuo: el público y el privado.

La educación de la mujer se vio enmarcada por mucho tiempo en aquellos campos que estuviesen en consonancia con el papel que la misma sociedad le había asignado y que favorecían el cumplimiento de sus tareas dentro del hogar. Siguiendo a Luis Correa (2014) en su texto *El Amor en los Tiempos del Psicoanálisis*, es solo hasta el siglo XX cuando la mujer empieza a ganar terreno en diferentes ámbitos, lo que le permitió tener una voz propia en una sociedad patriarcal.

El surgimiento del oficio de maestra, sobre todo la de los primeros niveles, estuvo íntimamente ligado a esa imagen de la mujer como un ser apto para las profesiones enfocadas a los servicios, donde pudiese entregar a la sociedad más de lo que ofrecía a su familia dentro de su casa: cuidados y amor. A pesar de que su ingreso al mundo laboral estuvo permeado por muchas limitantes, fue este el que le abrió nuevas posibilidades personales y profesionales. Al ir creciendo las necesidades del mercado laboral la mujer pudo entrar a ocupar posiciones que le habían sido esquivas hasta entonces: la de gerente, abogada,

ingeniera, por mencionar solo algunas, comenzaron a formar parte de las opciones de empleos femeninos y dicha variedad amplió de manera evidente sus posibilidades de ascenso social.

Este capítulo del trabajo sugiere la apertura al problema que será objeto de investigación, aporta fundamentos teóricos que se encargan de demarcarlo, delinearlo y justificarlo. Nuestro aparejo será la pregunta como dispositivo con el que se indaga sobre las intenciones del sujeto en cuanto a sus acciones –estado reflexivo-, y sobre el conocimiento que tiene el sujeto –estado del saber-; la pregunta será entendida como el acto cotidiano que busca que el sujeto regrese sobre sí y cuestione lo hecho y lo aprendido y decida algo al respecto, modificar sus acciones y ampliar sus conocimientos.

Limitadas por la intención de comprender las narraciones escritas por mujeres dedicadas a enseñar y que fueron convocadas por los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación, delinearemos la senda de la investigación bajo la guía de acciones específicas que servirán de brújulas en esta expedición hacia nuestro destino.

1.1 Primer llamado a embarcar: problema de investigación

Con la idea clara en la cabeza y con la plena intención de que nuestra travesía esté orientada hacia el cumplimiento del propósito esencial, disponemos de la subjetividad de la experiencia que nos embarga, el hecho de ser maestras, pero con la seguridad de que tal subjetividad servirá de aplomo y que nos llevará a anclar el problema que nos convoca en torno a la Escritura de las Mujeres que se dedican a enseñar -Maestras-. Dirigidas por el llamado inicial, complementaremos nuestra subjetividad con la experiencia escritural de aquellas que se dedican a la formación y el cuidado de niños y jóvenes y sustentaremos

nuestras posturas en la objetividad de los referentes teóricos que servirán como soporte de la construcción que aquí se inicia.

La escritura entendida como una herramienta que permite volver sobre, regresar en el tiempo, y retomar un pensamiento, una idea, una experiencia y hacerla objeto de reflexión, ya sea propia o de alguien ajeno a nosotros, tal vez la primera tarea y la más difícil de encontrar sean - *los deseos*-, las ganas de empezar a escribir. La segunda tarea es escribir para otros logrando plasmar claramente lo pensado, lo experimentado -*trascender*-. Schön citado por (Calvo, 2002) afirma que “el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos. Sin embargo, adquieren matices diferentes en la práctica profesional” (p.3).

Debe reconocerse la importancia que tiene la investigación en la labor del maestro y la necesidad de configurar tal proceso investigativo en la escritura de las experiencias que emergen en el mismo. Sin embargo, el deseo o la necesidad no son suficientes para alcanzar una escritura de alto nivel; se sugiere práctica en este campo y tener presente que aquellos que son diestros en la escritura son en igual o mayor medida excelentes lectores. De aquí que un maestro que incursione en el campo investigativo de su práctica se le demanda ser un usuario frecuente de la lectura interesada; y como insumo de tal práctica podría acercarse a los textos que constituyen una herramienta de comunicación y que posibilitan la comprensión del mundo.

El primer llamado nos convoca a apropiarnos de lecturas reflexivas y escrituras de nuestras experiencias educativas. Abocadas por la necesidad de reconocernos como sujetos que conforman un corpus social al que se le solicita el cumplimiento de ciertos estándares que posibiliten el perfeccionamiento de la labor de enseñar; una experiencia de arte en tanto

dispositivo de exposición, una manera de hacer visibles las experiencias de creación dentro del tejido social, la palabra hablada y la escritura se confirman en una manifestación de la estética que caracterizan a la mujer, a la maestra.

Una forma de expresar lo estético de la mujer que escribe y que pone en evidencia su condición de mujer es la escritura de poemas y de experiencias de vida. El caso de la uruguaya Cristina Peri Rossi en su poema *Vivir para contarlo* deja ver la necesidad de transitar entre lo experimentado y la escritura de tal experiencia, el registro da cuenta del cumplimiento de una misión con la sociedad.

Te he cedido por una vez
el papel y el lápiz
la voz que narra
la crónica que fija contra la muerte
la nostalgia de lo vivido. (p. 71).

Se delinea una *hipótesis inicial* hasta este punto: la relación y el acercamiento a las letras y el ejercicio de la escritura se configuran en las principales características de quien se dice o reconoce como maestro y como escritor de experiencias. Podría decirse que quien posee habilidades para la escritura, es también un lector constante que hace de la lectura un insumo para su trabajo escritural. Sería contradictorio que el acceso a las letras se restringa únicamente a la escritura; la palabra escrita está enmarcada en procesos lectores que le posibilitan al escritor fundamentos sólidos de las ideas que se quieren plasmar a través de la escritura.

Por eso un lector no puede sujetarse a lo que lee, está obligado a reinventar lo invisible, enfrentar obligadamente la inaccesibilidad de la historia nada es totalmente evidente, ni siquiera al desnudo. La verdad se teje en claroscuros y conserva su opacidad. (Dosbá, 2008, p.79)

Es necesario tener el recorrido de la lectura para llegar a la escritura. La lectura hace las veces de propulsor impeliendo nuevas ideas, miradas distintas, relaciones desconocidas, en fin, la escritura toma diversas formas dependiendo de aquello que el escritor se ha permitido leer. La lectura como una experiencia dinámica que puede llegar a tocar todo aquello que el lector cree.

Se lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo. Se lee para tocar, por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida, o su afuera imposible. Y para escribirlo. Se escribe por fidelidad a esas palabras de nadie que nos hicieron sentir vivos, gratuita y sorprendentemente vivos (Larrosa, 2003, p.4)

Es primordial el papel que desempeñan los maestros en el proceso de acercamiento de sus estudiantes a la lectura. Bien lo plantea Yolanda Reyes (2013) al decir:

El reto fundamental de un maestro es dar de leer y acompañar a sus alumnos a leer, creando, a la vez, un clima de introspección y unas condiciones de diálogo para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las experiencias y las particularidades de cada niño, de cada niña, de cada joven de carne y hueso, con su nombre y con su historia. (p.69)

Para invitar a sus estudiantes a tener experiencias de lecturas significativas el primer llamado a ser un lector es el docente, con un abanico amplio de lecturas ya efectuadas, serán ellas equipaje valioso para contar mejores historias, escribir mejor y configurar nuevas relaciones de sentido con aquello leído. La función del profesor aquí “no es sólo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible” (Larrosa, 2003, p.45).

Históricamente se le ha otorgado a la maestra, sobre todo a aquella que se dedica a la educación de los primeros niveles, un papel que extiende su función maternal hasta la escuela;

se le encarga y se le reconoce como aquella quien cuida, atiende y da afecto a los niños que están a su cargo; sin embargo, su papel en términos académicos no ha estado centrado en la producción intelectual ni en la escritura, es decir, lo que se produce en los niveles básicos de la educación son unos asuntos referentes a la atención, al cuidado y al afecto hacia los niños, *siendo esta la segunda hipótesis*. En este sentido, pareciera ser que la enseñanza entendida de este modo se convierte en algo invisible que no le da a la maestra un estatus en el ámbito académico ni legitimidad en el escenario de la producción de conocimiento.

En el campo educativo pareciera ser que existe una especie de restricción de lo femenino a un papel de los primeros años de formación de los niños, demandado por la sociedad en términos generales, demanda que además presume una imposibilidad de dar afecto y amor por parte del género masculino. Esta *segunda hipótesis* se sustenta en el hecho de que históricamente los hombres han atendido otros niveles superiores en el sistema educativo y las mujeres, mayormente, han servido en los niveles iniciales o básicos. Tal vez sea una consecuencia de la formación que el mismo sistema educativo de otrora les brindaba a los ciudadanos colombianos: las mujeres aprendían lo relacionado con el cuidado del hogar y la familia y los hombres eran instruidos en ciencias y matemáticas.

El papel de las mujeres y su práctica de escritura han sido relegados; es el hombre quien históricamente ha estado en mayor contacto con la escuela. Walter Ong (1982) en el texto *La oralidad y la escritura: tecnologías de la palabra escrita* plantea cómo el acceso de las mujeres al mundo académico era restringido, éstas no podían ingresar a instituciones académicas reconocidas donde la retórica era parte esencial de la enseñanza y las asignaturas eran dictadas en latín. Tal distanciamiento de las mujeres con la retórica provocó que estas

tuvieran una relación distinta con ella y que se enunciaran sus pensamientos con un lenguaje menos oratorio.

Nuestra mirada, dirigida a la labor de las Maestras de los niveles iniciales y básicos, busca ir más allá de la idea que se tiene de ella como aquella a la que se le encarga la crianza de los niños pues su función maternal se extiende a la escuela –en donde sus labores no sobrepasan la enseñanza de procesos lector-escriturales y algunos procesos de conteo-. La oralidad se convierte en su herramienta de trabajo más importante, sus palabras y el significado que cobran en sus interlocutores -los alumnos- se instalan en ellos como una *impronta que* permanece con el tiempo; la palabra hablada viaja más allá de los oídos de quienes las perciben diariamente, trasciende y se instala en una parte del ser que la experimenta, una especie de escritura en la memoria, esta es nuestra *tercera hipótesis*.

Se presume a la maestra como aquella que aporta poco al ámbito académico en tanto ésta no refiere a procesos escriturales que puedan insertarla, de alguna manera, en el mundo de la investigación educativa desde su saber pedagógico. Como consecuencia de tal presunción, se desconoce el valor de la palabra oral y su importancia en la formación de los niños en sus primeros años de vida, una forma de ignorar que “en el tejido de esa memoria está la insistencia que agita el olvido de ese primer patrimonio, el lenguaje” (Dosbá, 2008, p.62)

Se delinea acá un problema sobre la imagen de la maestra de los niveles básicos, debido a que se mal entiende su labor dentro del objetivo de la educación en esos niveles, algunos no la comprenden desde su papel fundamental en el proceso formativo de los niños, sino que le otorgan una función elemental y sin trascendencia. [...] “desde esta perspectiva, el contexto del maestro que enseña las primeras letras y prescribe el uso de la lengua en los distintos saberes escolarizados le imposibilita para una práctica supuestamente rigurosa de la

escritura, y por lo mismo para la producción de pensamiento pedagógico” (Echeverri, 2007, pág. 116).

Podría decirse que cualquier esfuerzo realizado por parte de las maestras para hacer una escritura sobre aquello que hace su labor distinta a las de otros no servirá de mucho, pues si esta no trasciende de la escuela a otros ámbitos “más académicos” en donde pueda ser revisada bajo la lupa de los “intelectuales en pedagogía” (Echeverri, 2007) todo esfuerzo por legitimar su saber sería vano.

1.2 Inicio de la travesía: aproximándonos al problema para comprenderlo

Iniciamos un viaje convocadas por la curiosidad de todo buen viajero, con la idea presente de que la distancia que vamos a recorrer nos proveerá de la experiencia de la que presumimos carecer. Nos disponemos a embarcarnos en una travesía que suponemos nos conducirá hacia el reconocimiento de la labor de aquellas mujeres-maestras que tomaron la decisión de hacer públicas sus experiencias a través de la palabra escrita.

Volveremos sobre la historia para dar cuenta de los trazos ya hechos sobre los lienzos, puesto que nada alrededor de una investigación se empieza en blanco; una investigación es un viaje, que en palabras de José Saramago " [...] no termina jamás. Solo los viajeros terminan. Y también ellos pueden subsistir en memoria, en recuerdo, en narración...El objetivo de un viaje es solo el inicio de otro viaje" (Fragmento de *Viaje a Portugal*). Las investigaciones son el resultado de la sensibilidad de quien realiza el viaje.

La labor de la enseñanza ha estado permeada por una variedad de intereses (religiosos, políticos, culturales, económicos y otros tantos), todos apuntando en direcciones distintas en

cuanto a lo que el maestro debe hacer en la escuela en atención a sus deberes con la sociedad. En los últimos años se ha vinculado a la larga lista de requerimientos la necesidad de reflexionar sobre sus prácticas educativas haciéndolas públicas y que transiten entre la oralidad y la escritura, con predominio de ésta última en tanto dispositivo de reconocimiento académico.

Son diversas las razones por las cuales un maestro escribe: por deseo o por obligación, para otros o para sí mismo, al registrar lo cotidiano de la escuela en el diario pedagógico, para contestar las notas de los padres de familia, al tomar nota en las capacitaciones a las que asiste, al preparar los informes de los estudiantes, en fin, se escribe con múltiples fines. Se conocen variedad de casos en los que el deseo es el estimulante para la escritura, se cuenta lo que pasa en la escuela con una mirada renovada, a través de ejercicios de escritura como los que permite la pedagogía narrativa con el objetivo de “contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo aprendamos a enseñar mejor”. (McEwan, 2005, citado por (Meza, 2008).

Al maestro colombiano se le endosa un conjunto de responsabilidades de diversa índole, se le asigna un compromiso con la sociedad y se le expone a los retos que le impone su saber específico. En la actualidad, se le pide participar en la solución de las problemáticas sociales que trae el constante cambio del comportamiento del ser humano y que solucione con creatividad los retos de su disciplina. Estamos en el proceso de sobreponernos a la imagen del maestro como aquel al que lo absorben las dificultades y que trabaja en medio de la precariedad y la adversidad, y se ha configurado una nueva imagen de maestro al que debe reconocérsele por su excelencia en el desempeño de sus labores.

Al remontarnos en el tiempo, encontramos que la década de los 90 orientó el desarrollo de la educación colombiana hacia la investigación educativa. En 1994 la Misión de los Sabios –Informe de Ciencia, Educación y Desarrollo- le entrega al país un documento en el que se esbozan las mejores opciones para salir del atraso educativo, científico y tecnológico en que este se encontraba y los lineamientos a seguir para la inserción del país en un mundo globalizado donde la competitividad sería medida por la capacidad para inventar e innovar.

Emerge con la Misión un fenómeno asociado a la labor del maestro, que se relacionó directamente con su experiencia en el campo de la investigación y la escritura que lo conduciría a la incursión en el campo de la investigación en educación. Una mirada renovada del maestro como protagonista de su vida profesional convocó a Colombia a participar de la conformación de una serie de redes de maestros en los ámbitos nacional y regional que se vincularon a su labor y a la enseñanza de saberes específicos. Con la consolidación de las redes se creó un tejido nacional que dirigió su labor hacia la investigación de sus propias prácticas a partir de la reflexión y sistematización de experiencias del aula; algunas de éstas ofrecieron una escritura dirigida al reconocimiento del saber del docente; entre tanto respondía también a las demandas de la labor del maestro: producción de conocimiento académico permeado por dos referentes importantes, *-la investigación-* y la comprensión de la investigación *-la escritura-*.

Las redes se distribuyeron en nodos en diferentes partes del territorio nacional. En la zona cafetera del país se conoció la experiencia Proyecto Multinacional de Desarrollo de Sistemas Nacionales de Capacitación Docente, Promulcad; este fue auspiciado por la OEA (1984) como un proceso de reflexión sobre la práctica de maestros y maestras que vinculados al proyecto reconstruyeron narrativamente sus formas de enseñar a leer y a escribir.

La RED-CEE creada en 1994 por la Universidad Pedagógica Nacional aparece como un proyecto encargado de promover y apoyar la conformación de redes de maestros en ejercicio; concibe las redes como comunidades de saber pedagógico de maestros que generarían intercambio de experiencias, sistematización, escritura e investigación. Las experiencias recogidas eran publicadas dos veces al año en la revista Nodos y Nudos.

En 1995 la Red de Maestros Escritores, patrocinada por la fundación Restrepo Barco y la fundación FES y en apoyo con la revista Alegría de Enseñar, publicaron las sistematizaciones de las experiencias de los docentes con el propósito de convertir la escritura en un ejercicio que le posibilitaba al docente dar a conocer sus prácticas. Para el año 1996 incursiona en el ámbito nacional la Red de capacitación de docentes en investigación educativa Recado; el propósito de esta red fue apoyar a los docentes investigadores en educación y en la formación en proyectos e innovación educativa.

Con la Expedición Pedagógica Nacional (1998) se corrobora la necesidad de complementar la labor del maestro con la producción académica a partir de la investigación de sus prácticas y con la responsabilidad de sistematizar, compartir y publicar sus experiencias, para que estas pudieran ser replicadas en otros contextos. En este sentido, se le demandan al maestro diversas tareas que debe asumir como profesional: se espera que sea un buen pedagogo, experto en su saber específico, que esté en constante formación, líder en su comunidad educativa y además que se convierta en investigador y escritor (Jurado, 1995; Calvo, 2002; Peña, 2007).

En el marco de esta Expedición emergieron otras redes de maestros con nodos focalizados en distintas regiones del país y con intenciones diferentes; es así como aparece la Red de Maestros de la Infancia en el marco del II Encuentro Nacional de Preescolar, realizado en Bogotá (s.f.), con el propósito de sistematizar las experiencias de las Maestras de preescolar y

dar respuesta a sus interrogantes y necesidades , además de abrir un espacio para el desarrollo de ideas futuristas que permitieran nuevos desarrollos didácticos para apoyar la enseñanza en este nivel.

Para el profesor Carlos Miñana Blasco (2007) en su artículo: Redes de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad, no es muy claro cuál es el concepto de red que fundamentó la creación de este tipo de grupos en el país y enfatiza en como la ausencia de claridad conceptual dio cabida a situaciones que en nada enriquecían la práctica de las maestras; ya que para él había un distanciamiento entre los investigadores universitarios que deseaban hacer búsquedas en la escuela sin abandonar sus “observatorios y torres de marfil” y aquellas maestras que se enfrentaban a la realidad escolar cotidianamente.

Ahora bien, En América Latina países como Argentina han dirigido también sus esfuerzos a la implementación de la investigación educativa con la participación directa de docentes en ejercicio. En el año 2001 crea la Red de Maestros Escritores como una instancia novedosa de formación docente; esta Red considera que la producción de conocimiento se enriquece al ser compartida, y que al escribirse se pone en juego una distribución democrática de saberes sobre el oficio docente -acción política-

En el plano internacional, Estados Unidos se propuso desarrollar un Proyecto Nacional de Escritura de maestros en ejercicio con el fin de convertirla en un instrumento para mejorar su desarrollo profesional, poniendo como eje central su liderazgo y saber pedagógico. La creación de esta Red se debió, principalmente, a la experiencia de Ann Lieberman en 1974 con un grupo de maestros a quienes trató de entrevistar con algún propósito particular, tal entrevista mostró que ellos no respondían a sus preguntas, sino que recurrían a narraciones de sus experiencias en las aulas; como consecuencia de esto, no pudo obtener los datos que

requería. Concluyó Lieberman que los profesores debían escribir esas experiencias a partir de preguntas guiadas e intencionadas que pudieran dar cuenta de las realidades de los maestros.

Medellín, ciudad que se ha caracterizado por incentivar procesos que medien el mejoramiento de la calidad de la educación, y que estimula el desempeño significativo de los maestros y su impacto en la comunidad educativa, ha venido implementando hace varios años los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación en diferentes categorías. Como requisito para el otorgamiento de este premio la práctica escritural tiene gran importancia: el contenido debe manifestar claridad, apropiación y tal vez cierto hábito o destreza con el ejercicio. Maestros de todos los niveles de la educación pública y privada participan postulándose a la diversidad de premios entregados, los cuales incentivan la labor educativa de los maestros y las maestras de la ciudad.

Desde hace varios años el gobierno municipal le ha otorgado una importancia considerable al tema del reconocimiento de la labor del maestro; este aspecto se dirige a la reivindicación de su estatus social y académico. La escritura acá es entendida como una herramienta que posibilita el mejoramiento de la profesión docente, por tanto, la reflexión crítica de su propia práctica se transforma en un hito para el desarrollo o avance de su profesión y en objetivo de otros, casi siempre ajenos a la labor de la enseñanza, de ser juzgada y minimizada (Lieberman, 2013).

Con el catalejo siempre listo nos dispondremos a observar detalladamente las experiencias significativas escritas por las maestras de los primeros niveles y los niveles básicos en esos que son atendidos en su mayoría por personal femenino. Así lo señaló Parra (1986) y se confirmó en la Caracterización de los Docentes de la Ciudad de Medellín

(Alcaldía de Medellín, 2014). Los discursos de las maestras de estos niveles tienen ciertos matices que solamente su experiencia y su convicción les otorgan.

Guiadas por la rosa de los vientos nos permitiremos: por un lado reconocer nuestro-objetivo-, concentrar la luz que proviene de la lejanía de no tener la experiencia que *ellas* tienen como ganadoras, y enfocarnos en los aspectos más significativos para la investigación - su escritura y discursos orales-; por el otro, recurriendo de nuevo al catalejo con su lente que funciona como una lupa trataremos de ampliar, hurgar los aspectos que a simple vista parecen insignificantes y que nos ayudarán a potenciar nuestra investigación.

Esta especie de catarsis relatada a lo largo de líneas ya escritas y esperamos ya leídas, nos lleva a cuestionarnos sobre la lógica a la que responden la investigación y la escritura de las maestras ganadoras de los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación, a través de interrogantes como: ¿Cuáles son las concepciones y las formas de escritura de las maestras de los niveles iniciales y básicos ganadoras de los Premios?, ¿Qué prácticas de escritura desarrollan las maestras ganadoras de los Premios?.

Probablemente, los premios, la investigación y la escritura sean demandas externas que se les hacen a maestras. La escritura y la investigación son entendidas como herramientas que perfeccionan su enseñanza y le proporcionan el alcance de mejores prácticas pedagógicas, asignándoles un nuevo rol a aquellas que sirven los niveles iniciales y básicos. Esta reflexión nos evoca otros interrogantes: ¿este nuevo rol otorgado por la investigación y la escritura le da más fundamento a su labor, y les asigna mayor importancia?, ¿a quién le interesa que éstas maestras investiguen y escriban?, ¿investigar y escribir se entienden como una potencia pedagógica, académica y didáctica que incrementará el aprendizaje de los niños y jóvenes que

se educan?, ¿podemos darnos cuenta en sus reflexiones, de las intenciones, del manejo de tipologías, de las temáticas que emergen de su escritura?.

Las experiencias que serán objeto de reflexión en nuestra investigación se tomarán de la convocatoria a los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación entre los años 2007 y 2012 y que fueron escritas por maestras de los niveles iniciales y básicos. Estas historias se abordarán desde tres perspectivas, a nuestro parecer importantes. La primera hace referencia a la concepción que históricamente se le ha dado a la labor de las maestras de los niveles iniciales y básicos, en este aspecto Parra (1986) en el libro “Los Maestros Colombianos” muestra cómo la educación primaria estaba encargada fundamentalmente a las mujeres debido al fenómeno creciente de feminización que tuvo el sistema educativo entre 1939 y 1974; esta idea de feminización da cuenta de la función de la mujer en la escuela, aquella que cuida, da afecto e instruye en procesos básicos de lectura, escritura y aritmética elemental. Como lo plantea el autor, el fenómeno de la baja calidad de la educación impartida por las escuelas normales marcó la idea de que los maestros no eran productores de conocimiento académico; la investigación no hacía parte de su labor y la escritura no estaba asociada a las funciones de su quehacer. Con esta idea clara, se tendrán en cuenta las experiencias escritas por maestras que sirven en los ciclos básicos y que fueron ganadoras de alguna de las distinciones otorgadas en los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación.

Un segundo aspecto está orientado por la relación que existe entre las maestras y su práctica escritural, entendiendo la escritura como el proceso realizado posterior al recibimiento del galardón en el marco de los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación. Las concepciones que ellas tengan de los textos escritos, la idea que tienen de su

quehacer y de la relación que tienen con la lectura y escritura y, finalmente, de las motivaciones que les permitieron postularse a los premios; todas estas serán objetos de análisis de este aspecto.

La tercera relación que será objeto de análisis tiene que ver con la relación entre los cuatro objetos de la investigación (serán puntualizados en el apartado siguiente): las maestras de los niveles iniciales y básicos, su relación con la práctica de escritura y la producción de conocimiento académico generado a partir de la concepción como lectoras y escritoras de sus autobiografías y/o experiencias significativas., una especie de “intelectualidad femenina”. Lo anterior se conjugaría en el diseño de lineamientos que les permitan a las maestras de las distintas áreas escolares escribir sus experiencias pedagógicas develando procesos y procedimientos personales e institucionales que las convocaron a la escritura.

1.3 Faro que alumbra - Brújula que orienta el rumbo: razones y metas de la investigación

Como si el viaje fuera de noche y puesto que el ojo humano solo percibe los objetos iluminados, proponemos este apartado bajo la guía de la luz del faro que alumbra las aguas que elegimos navegar, orientadas por la brújula que no nos dejará perder el norte. Porque viajar significa conocer a otros y la historia con la que cargan y que los hace diferentes a nosotros; en esta medida, en tanto reconozcamos la historia del otro aprenderemos más de nosotros mismos.

Así pues, iniciaremos por reconocer en la labor del maestro las incontables demandas que se le hacen tanto dentro como fuera de la escuela, y a las que, como un compromiso con

la sociedad y con él mismo, debe cumplir para recibir aceptación y continuar con el proceso de la reivindicación de su labor, una que por cierto ha pervivido entre la ovación y el menosprecio.

En general, “suele atribuirse un carácter teórico y sistemático al conocimiento de los investigadores y un carácter empírico y desagregado al conocimiento docente, con un correlato de valoración positiva del primero y de desestimación del segundo” (Lieberman, 2013). En concordancia con lo anterior, algunas investigaciones educativas han legado una visión del maestro como incapaz de pensarse y escribir sobre su propia práctica; esto ha repercutido en la construcción de unos imaginarios negativos sobre éste y su labor (Martínez, Medina, Unda, 2001). El maestro al reconocerse bajo estas condiciones termina siguiendo los rumbos marcados desde afuera de la escuela por quienes desconocen las realidades que se tejen dentro de ésta.

En los últimos años se ha reclamado como parte de la labor de los maestros y maestras investigar sobre los asuntos educativos en los que está inmerso cotidianamente; de la mano de la investigación vienen asociados procesos escriturales que permitan dar cuenta de las reflexiones alrededor del quehacer docente y que aporten al ámbito académico. Se espera que sean investigadores, y logren por medio de la escritura reconocimiento en el campo de la intelectualidad; al convertirse en autores están demostrando que su saber va más allá de la oralidad y que son capaces de establecer nuevas relaciones con su objeto de enseñanza; condiciones éstas que les permitirán lograr mejores desempeños en la escuela. Un maestro que investiga es un maestro que escribe y se hace notar.

Echeverri (2007) plantea la existencia de un adentro y un afuera de la escuela que se constituyen en escenarios para la escritura de los maestros. En el adentro de la escuela no hay

un reconocimiento de la escritura del maestro, a pesar de que allí se le exige que escriba, dicha escritura solo se limita a tres registros: “la enseñanza, los informes, y los diarios” (p.114). Mientras que en el afuera de la escuela el maestro puede alcanzar reconocimiento al escribir sobre su práctica y publicar en revistas y otros espacios para la divulgación del pensamiento intelectual.

En relación con la escritura que hacen los maestros, según lo plantea Peña (2007), es frecuente escuchar que aquello que los maestros escriben se queda en el plano descriptivo o anecdótico, ya que privilegian la pura acción sobre la reflexión, y que, por esa razón, el valor de sus textos como documentos pedagógicos es muy relativo. Esta concepción ha ido evolucionando y se le está dando ahora un lugar importante a la escritura de los docentes, pues por medio de la investigación, las experiencias significativas trasciendan las aulas de clase, se comunican y son tenidas en la cuenta en otros espacios educativos.

Se hace evidente, pues, que, para insertarse en el mundo de la investigación, los maestros son llamados al ejercicio de la escritura, entendida ésta como una “práctica vital” (Jurado, 1995); este mismo autor expone que sin escritura no hay investigación y que los investigadores llegan a serlo por aquello que escriben. En este sentido, y en concordancia con Jurado, la primera tarea que las maestras tienen asignada para postularse a los premios es hacer un ejercicio de escritura en la que más allá de narrar sus propias experiencias también reflexionen sobre ellas, y de esta manera trascender el plano descriptivo y alcanzar el reflexivo.

Nuestra investigación, centrada en la diferencia escritural de la mujer que enseña, buscará algunos de los principales referentes conceptuales que se tienen sobre la escritura femenina, sobre la condición de la mujer que enseña, sobre la importancia de la palabra

hablada y escrita, y sobre el reconocimiento de los discursos orales de las maestras de los niveles iniciales y básicos como improntas grabadas en aquellos a los que enseña -sus alumnos- que bien podría compararse con los textos escritos de quienes decidieron transitar entre la oralidad y la escritura. Algunas investigaciones afirman que la escritura de las mujeres posee un tinte particular referente al tiempo y a la acción (Matías & Campillo, 2009). Las escritoras, en términos de género, se inclinan más a hacer referencia a la vida centrándose en los detalles mínimos, en lo cotidiano, convierten la escritura en un instrumento de liberación.

Revisar los textos escritos por las maestras, invitadas al viaje, como ganadoras de los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación posibilitaría comprender más de cerca su labor y lo que se configura en ella, a través de la escritura. Poner en conocimiento de otros, incluidas quienes investigan, sobre las riquezas de sus historias, de los estilos escriturales, las temáticas abordadas, de los motivos que las llevaron a escribir y a reconocer en su labor la intelectualidad desde lo académico y pedagógico.

La importancia de documentar las experiencias pedagógicas y educativas cobra mayor importancia para aquellos que quieren incursionar en el ámbito de la investigación, en tanto que “lo documentable implica la interpretación y esta gana en rigor en la dinámica de la escritura, la que va abriendo brecha hacia la posibilidad del conocimiento nuevo y hacia la fundamentación de propuestas innovadoras para cualificar las prácticas” (Jurado, 1995, p.4). Siguiendo esta línea, reconstruir su experiencia” (Peña, 2007, p. 2), y escribir se convierte en el medio de comunicación de ellas.

Los textos escritos por las maestras, en términos de género, no han sido objeto de investigación ni de indagaciones exhaustivas o metódicas. Esto hace pertinente el trabajo de

investigación que nos convoca y además nos dirige hacia el acercamiento a la labor de las mujeres que se encargan de la educación en los niveles iniciales y básicos desde sus procesos escriturales, en tanto experiencia, estilos, temáticas, movilización, y en tanto transformaciones de la práctica y de lo que concibe de su propia labor. La necesidad de darle un lugar de importancia en la sociedad a los niveles de la educación inicial y básica y en esa misma medida a quienes están a cargo de ellos, en su mayoría mujeres, hace que la línea de esta investigación cobre sentido puesto que es en esos niveles en los que se consolidan aspectos importantes de la formación integral del ser humano; una parte de esa responsabilidad recae sobre el maestro, de allí que se le demandan múltiples acciones que conlleven al cumplimiento de tales requerimientos.

Los relatos escritos y publicados en los libros *los Maestros Cuentan*, son por tanto el blanco sobre el que queremos centrar nuestra investigación puesto que el acervo de saberes que ha ido construyendo en su práctica educativa, al ser narrados, por medio de su propia escritura, posibilitan la reconstrucción de su *mundo, de la vida* y de su *Ser*.

Con las ideas claras y con los supuestos descritos, pretendemos hacernos a la mar con la seguridad de estar ubicadas en los tiempos y apoyadas en los referentes correctos, que como la proa de un barco surcaran las aguas para permitirnos nuevos e inesperados destinos. Para guiar el trabajo nos planteamos un propósito general:

Describir las concepciones de escritura de las maestras de Educación inicial y básica ganadoras de los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación entre los años 2007 y 2012 de acuerdo con los procedimientos que implican la postulación y, definir el modelo de maestra que los relatos publicados promueven.

En consonancia con el planteamiento general, nos proponemos acciones específicas que delinearán los rumbos del viaje que emprendemos, todos en el marco de los Premios Ciudad de Medellín a la calidad de la Educación entre los años 2007 y 2012.

- Caracterizar los procedimientos escriturales que utilizan las maestras que obtuvieron el premio y sus concepciones de escritura.
- Describir los procedimientos que la Institución Educativa implementa para que las maestras se postulen.
- Caracterizar el modelo de maestra que los relatos publicados evidencian.
- Reconocer la experiencia de las maestras de los distintos niveles y áreas escolares como un potencial pedagógico que encuentra en la oralidad y en la escritura una herramienta de producción de conocimiento en el campo educativo.

Este último planteamiento, más que un objetivo, se convierte en una pretensión que subyace con la posibilidad y el deseo de invitar a contar las experiencias que representan el ser maestra, a través de la palabra en cualquiera de sus versiones: oral o escrita.

2. Navegando sobre aguas desconocidas con el mapa sobre la consola: Marco de pilotaje

Empecemos el viaje por aguas desconocidas, como viajeras expectantes de los paisajes que circundan las rutas por las que transita nuestro barco; en el ir y venir de las olas ubicamos nuestras referencias en tanto estas retornan al pasado para tomar fuerza y llevarlas hacia adelante, al futuro, hacia nuestro destino. Con los ojos por las portas nos dirigimos con

atención y provistas de mucha admiración por quienes serán los sujetos bajo la lupa -las maestras de los niveles iniciales y básicos-. Pero los ojos no serán el único sentido del que haremos uso, el oído también estará alerta, atento a los detalles que los ojos no perciben -las voces de las mujeres que enseñan-.

Encontraremos a nuestro paso diversidad de posturas en cuanto a la escritura femenina, a la escritura de maestras y a las funciones que la sociedad y la escuela les demandan. Diferentes estudios referidos al tema que nos convoca estarán en los registros escritos de la variedad de textos que la comunidad académica acepta como válidos: tesis, artículos de revistas, libros, informes de investigaciones. Con la carta de posibilidades a la mano, presumimos que los viajes emprendidos hacia las narrativas de las maestras en cuestión, si las hay, no han abordado las hipótesis que nosotras planteamos cuando iniciamos la investigación.

Para que viajemos cómodamente y con la plena seguridad de que trazamos bien nuestra expedición, presentaremos el resultado de nuestras indagaciones dándole así mayor estabilidad a nuestra embarcación y más posibilidades de arribo a nuestro destino. Permeadas por la fascinación de la labor de las maestras, de aquellas manos por las que todos pasamos en algún momento de nuestra formación inicial y de las que los recuerdos nos invaden, algunos buenos y otros no tanto, pero recuerdos finalmente, nos permitimos dar apertura a la cuestión.

2.1 Estado de la Cuestión: casco de nuestro barco viajero

Con el cuidado que el viaje nos exige, de no salirnos del rumbo fijado, avistando siempre el objetivo general que nos orienta y bajo las acciones específicas propuestas, nos

disponemos a realizar un balance de los viajes hechos hacia el tema elegido como motivo de esta investigación. Con el sigilo, aunque sin la erudición, de un buen capitán de barco nos permitiremos recapitular los aspectos más relevantes de textos de rigor académico que transitaron por las mismas aguas sobre las que viajamos actualmente.

Acariciando las aguas, en este barco, que somos nosotras, en medio de tempestades y brisas suavizantes, alumbradas por la luz de las estrellas cuando no hay faros cerca, interpretando los mapas que se van dibujando instante tras instante con la inminencia de ser descifrados, y con el plan de viaje listo, presentamos lo que otros viajeros han encontrado y que se convierten para nosotros en búsquedas que se concretaron en distintos tesoros.

Iniciaremos esta partida mostrando las tesis que se acercan al tema de la escritura de las maestras, encontradas tras una larga búsqueda. Los registros de la lectura fueron poco convencionales y con el uso de varias tecnologías como: el cuaderno y el lápiz, además del uso de procesadores de texto y hojas de cálculo para organizar nuestra base de datos, a través de la palabra escrita que transitó entre lo leído, lo interpretado, y lo plasmado en el papel. *Los cuadernos Sabios*, así los llamamos, significan para nosotras los diarios de angustias y hallazgos que nos fueron permitiendo la escritura alrededor de este viaje. Y esas largas horas de estudio que nos fueron llevando por canales en ocasiones amplios, en otras no tanto, se reflejan muy bien en las palabras de Larrosa (s.f): “Estudiar: lo que pasa entre el leer y el escribir. Lectura que se hace escritura y escritura que se hace lectura. Impulsándose la una a la otra. Inquietándose la una a la otra. Confundiéndose la una en la otra. Interminablemente”. (p.2). Veamos ahora sí lo que nuestros cuadernos y sus notas revelan en sus páginas.

En nuestra búsqueda hallamos seis tesis que se relacionan con alguna de las categorías que surgieron de nuestro problema de investigación, identificamos que la escritura, como

categoría conceptual, es un referente en todas ellas. Entre tanto, la oralidad emerge como un plus en la labor de las maestras de los niveles iniciales y su escritura es asumida como herramienta de contrastación de su quehacer; así mismo los enfoques metodológicos se mueven entre lo educativo, lo cualitativo y lo etnográfico, usan para la recolección de información las entrevistas semiestructuradas, semiestructuradas por bloques temáticos y textos escritos por maestros-maestras que fueron sujetos de investigación, además triangulan o contrastan la información obtenida de las diversas fuentes.

Entrando un poco en el detalle, yendo a asuntos más íntimos de cada trabajo, de las investigaciones que hacen parte del piso de nuestro barco, se reconoce que todas ellas indagan por diversos componentes de la labor del maestro en los diferentes niveles educativos (iniciales, básicos y universitarios): las razones que llevan a los docentes de primaria y del nivel universitario a escribir; la concepción del maestro en las historias publicadas en el marco de los distintos concursos y distinciones en Colombia; la estructura y el contenido del diario como instrumento de configuración de un cierto tipo de subjetividad del maestro autor; la concepción de que los procesos de lectura y escritura en la labor docente como procesos inseparables; la oralidad como herramienta de mayor potencia en la labor de las maestras de los niveles iniciales, como una forma de pensar y como un soporte de la memoria colectiva; las representaciones de género y su relación con el currículo en tanto en él se tratan diversas orientaciones de la educación en el marco de la política, explorando las reglamentaciones en cuanto al servicio de la educación inicial a nivel nacional y local; todas estas situaciones hacen parte del corpus de las investigación que fundamentan la nuestra.

En su mayoría, las tesis encontradas convergen en la escritura como categoría principal; es concebida como la herramienta de vanguardia para el maestro actual debido a las

necesidades que se le demandan -investigar y escribir sobre lo investigado-. Sin embargo, cada tesis relacionada asume la escritura desde distintas concepciones, así por ejemplo para los autores Mónica Marcela Barrientos, Sonia Isabel Graciano y Richard Alonso Uribe Hincapié (2011) en su tesis *La escritura de los maestros: tensiones y acciones entre las demandas de escritura y la producción escrita*, la escritura se entiende como aquello que le permite a los maestros hacerse notar, ser reconocidos e insertarse en la intelectualidad, pero aparece una tensión entre esta escritura y el tiempo del cual disponen para escribir.

En contraste con esta mirada, los autores María Lopera y Fáber Piedrahíta (2011), Carolina Botero Montoya (2011) en sus tesis *Maestros colombianos en las narrativas autobiográficas: Héroes, Ordalías y Recompensas en los espacios educativos; Los diarios pedagógicos como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros*, respectivamente, conciben la escritura desde un punto de vista prescriptivo, como en el caso de los diarios de campo; o intencionada, como en el caso de aquella motivada por el reconocimiento de su labor, en concursos nacionales y regionales.

Otra mirada sobre la escritura, la muestra la tesis de María del Carmen Ossa Romero (2013) en su tesis *Los discursos existentes en los textos orales y escritos de los docentes de la Escuela de Administración del Cesde; los procesos de lectura y escritura no pueden existir de manera independiente, un maestro que escriba debe ser un buen lector*. Contrasta, de la misma manera que otras de las investigaciones, los discursos orales con los textos escritos por los maestros y maestras protagonistas de tales investigaciones a partir de la triangulación de la información obtenida.

Por su parte, José Ignacio Galeano Borda nos ofrece una mirada distinta, especial, sobre las maestras de la educación inicial, con su tesis *PENSAR, HACER Y VIVIR LA*

ORALIDAD. Experiencias compartidas por maestras de educación inicial (2012) afirma que las maestras de estos niveles de la educación además de exponer sus prácticas vivas, comparten algo más y algo diferente a un saber-hacer; posibilitándole el reconocimiento a la labor de la enseñanza desde una distinción de género y nivel educativo.

En la misma línea de Galeano (2012), pero añadiéndole un componente curricular, Leidy Yaneth Vásquez Ramírez y Martín Adolfo Restrepo Herrera (2012) con una tesis llamada *Las representaciones de género en tensión: desde los rincones de la experiencia hasta los abismos de la multitud* cuestionan el tratamiento que se le ha dado a la relación entre género y educación desde las políticas educativas y los discursos de poder en la universidad; evidencian el problema de investigación sobre las representaciones de los docentes quienes directamente experimentan una visión “limitada” del otro.

Las metodologías usadas por los investigadores son de corte social enmarcadas en el ámbito educativo; en el caso de Graciano et al (2011) para la recolección de la información utilizaron la técnica de la entrevista semiestructurada, basada en tres bloques temáticos: circunstancias de la escritura, visibilización de la escritura y el sentido de escribir para el docente; Lopera y Piedrahíta (2011) usaron la narrativa autobiográfica apoyados en el Modelo Actancial de Greimas: conflicto y acción, y establecen la manera en la que se configuran las secuencias, tramas, situaciones, conflictos, tiempos, espacios, acción, personajes, narradores y autores en esos relatos.

Por su parte, Botero (2011) usa la etnografía y ubica su trabajo en un estudio de caso que se soporta en los registros de diario de campo escritos de forma cotidiana por 13 maestros. La investigación de Ossa (2013) se interesa por comprender la experiencia humana desde la perspectiva de quienes la viven, seleccionando el análisis del discurso como el

método específico de abordaje, y para esto, sin pretender agotar la exhaustividad definida se plantea una aproximación a la opción metodológica planteada por van Dijk como forma de realizar el análisis.

Galeano (2012) propone un trabajo de orden *colaborativo* a través de procesos reflexivos que posibilitan la transformación del ser; es una investigación cualitativa donde a través de la estrategia metodológica IBA (investigación basada en las artes) se hace uso de la fotografía, los videos, los relatos orales y escritos permitiendo con estos explorar las experiencias de trabajo que dan cuenta de la actividad de ser maestra.

Finalmente Vásquez y Restrepo (2012) nos ofrecen un trabajo metodológico que inserta la investigación en la teoría fundamentada y el análisis del discurso, proponiendo tres componentes bajo las que analizaron las representaciones de género de los docentes formadores de formadores de Lengua Castellana: *los datos* (encontrados en entrevistas, observaciones, documentos, etc.), *los procedimientos* (conceptualización y reducción de datos, elaboración de categorías y otros) y, por último, *los informes escritos y verbales* (encontrados en revistas científicas, charlas, congresos, etc.)

La concepción del papel del maestro en todos los niveles de la educación, de acuerdo con las conclusiones a las que llegan algunas de las investigaciones mencionadas, es la de aquel que por su profesión es demandado a escribir sobre sus experiencias profesionales; la sociedad exige de éste una participación protagónica en la reflexión de los saberes que porta y enseña: escritura y saber, aspectos que se han instalado en el imaginario del docente y de la sociedad como algo inseparable y sobre el que se hacen señalamientos que generan tensión sobre qué y cómo escriben; tal situación es azuzada por un eco social en los discursos sobre

el maestro que lo señalan como el responsable de cambiar la realidad y los valores vigentes en la sociedad actual.

La escritura, motivada por el reconocimiento de su labor, se convierte en un dispositivo o herramienta que define la relación que el maestro tiene con él mismo y con el rol de héroe que se percibe en sus relatos autobiográficos, de acuerdo con los resultados establecidos en las investigaciones que se hicieron sobre la escritura de maestros en el marco de algunos concursos nacionales y regionales. Así mismo, la escritura en su sentido prescriptivo -diario pedagógico- se advierte como un instrumento que pasa inadvertido y que evidencia o devela la configuración de una serie de diversos maestros: “el reflexivo”, “el que cumple”, “el que controla”, “el otro maestro”.

De manera particular, Galeano (2012) reconoce la riqueza inagotable de la labor de las maestras en los niveles iniciales y plantea la necesidad de considerar los alcances narrativos de las formas de pensar, hacer y vivir la experiencia laboral de las maestras sujetos de investigación. Nombrar estas experiencias, es para el autor, desplegar la intención de hacerlas reconocibles, de pensarlas y compartirlas; es particular este trabajo, en el sentido en el que fue el único en el que encontramos la intención de reconocer la labor de las maestras de los niveles iniciales y la necesidad de potenciar la oralidad como una impronta.

Por este mismo camino, sobre la distinción de género, Vásquez y Ramírez (2012) reconocen al género como una construcción social que solicita que el maestro reconozca de manera genuina ese Otro que está mediado por su condición de ser sexuado y cruzado por su alteridad; se trata de asumir el riesgo de disfrutar la convivencia con el Otro desde un acercamiento sensible a lo que hay diferente de mí en él.

Emergen en nuestra búsqueda otras investigaciones, presentadas como artículos de revistas, informes de investigaciones o avances investigativos, que le dan un enfoque histórico al asunto de la politización del papel de la mujer en la sociedad como un sujeto de derecho igual al hombre. En el ámbito latinoamericano, países como Colombia, Argentina y Costa Rica demuestran el interés por el reconocimiento de la función de la mujer en el campo laboral; para dar cuenta de esto recurren a la retrospectiva, una mirada al pasado que las enmarca en una lucha de largo recorrido y que les otorgó reconocimiento en algunos sectores de la sociedad que estaban en armonía con su naturaleza femenina.

Diana Crucelly González en su artículo titulado: *Formar hombres sanos de cuerpo y espíritu: vocación o profesión y salarios en las mujeres maestras en Santander, 1886-1899* (2011), trata el proceso de profesionalización de las mujeres maestras en Santander valorando la relación entre empleo público, salario y vocación. La autora aborda históricamente el tema de la profesionalización de la mujer en Colombia y de su inclusión en el campo laboral; hace una aproximación a la forma en que la sociedad le ha asignado a la mujer unas funciones políticas particulares que eran bien vistas, cumplir sus funciones naturales como madre y desempeñarse en otros oficios como: lavandera, costurera, tabaquera y otros tantos que bien se relacionaban con la maternidad.

Para el siglo XIX el país había insertado a la mujer en el sistema educativo formándola en oficios de su “propio sexo”. Por ley, los hombres recibían una formación distinta a la de las mujeres, ellas aprendían oficios propios para el mantenimiento del hogar: costureras o maestras de escuela. En Medellín, los oficios domésticos representaban una fuente importante de empleo; ser maestra de escuela era considerado entonces como una actividad profesional. La cuestión de la diferenciación entre los salarios de unos y otros

sujetos que se dedicaban a la enseñanza no estaba relacionada con el género sino con el cargo que ocupara, la ubicación y el tipo de institución en la que se desempeñaría, además del prestigio social bajo el que su profesión era considerada.

En esta misma línea de trabajo, María Solano Arias, costarricense, ofrece una investigación que, igual que Crucelly (2011), retoma la historia para dar cuenta de la evolución del papel de la mujer en la sociedad. El artículo titulado *Unidas por sus derechos: feministas y maestras en 1924* del año 2012 se manifiesta sobre los derechos de las mujeres con la intención de resignificar su función en la sociedad a partir de la creación de la Liga Feminista Costarricense que tuvo como objetivo principal posibilitarle a la mujer el derecho al sufragio y a la participación en la política, proponiendo luchas contra la explotación sexual y a las igualdades salariales.

Da cuenta de la lucha femenina en los ámbitos iberoamericano e hispanoamericano por la obtención del derecho al voto y señala la participación importante de algunas líderes en esta lucha, la española Carmen de Burgos, la mexicana Elena Arizmendi y la costarricense Ángela Acuña. Una lucha internacional mediada por la creación de ligas femeninas que emprendieron una lucha social por la igualdad de derechos respecto al género masculino.

Como maestra, la mujer, estaba en desventaja salarial respecto al hombre, los argumentos que para la época daban los dirigentes se sostenían en populismos que afirmaban que el hombre tenía mayor índice de gastos y que la mujer tenía un rendimiento laboral más bajo comparada con el hombre, en tal sentido, se proponía un aumento salarial únicamente para los hombres. En contraste con Crucelly (2011) que cuenta que no existía un campo exclusivamente masculino, algunas mujeres también participaban de oficios que normalmente estaban asignados a los hombres: fabricaban sombreros, tejidos, vasijas, etc.; sin embargo,

los quehaceres domésticos si se consideraban un sector exclusivamente femenino; por el mismo trabajo recibían pagos desiguales, poniendo por encima de la labor desempeñada un manto de duda respecto a la calidad del trabajo realizado por la mujer.

La universidad Autónoma Latinoamericana en Medellín financia una investigación en el año 2012 que fue presentada en el III encuentro de Género y Derecho y publica un artículo titulado *Monjas y Maestras en Medellín 1920-1957: dos formas de maternidad*; los autores Bibiana Escobar García y Juan Felipe Garcés Gómez retoman el concepto de maternidad y lo extienden a la vivencia femenina de la religión como monja y del trabajo como maestra de escuela, funciones que históricamente la sociedad con dominio patriarcal le ha otorgado a la mujer, estas dos como formas de “subjetividad femenina”.

Nuevamente la mirada histórica del papel de la mujer, en este caso antioqueña, en el campo profesional le da fundamento a las ideas que expresan los autores. Comparte con Crucelly (2011) y Solano (2012) la contextualización del papel que desempeñaba la mujer en los siglos XIX y principios del XX y de las condiciones desventajosas bajo las que laboraba. Relata también que, a mediados del tercer decenio del siglo XX, durante la época de la modernización de la ciudad, la mujer antioqueña se vincula a la función de maestra, una labor caracterizada por su reconocimiento social y para el que era necesario poseer una moral intachable. Asimismo, da cuenta de que la labor de la enseñanza estaba designada a los hombres en el nivel de bachillerato y a las mujeres en el nivel de primaria, dado que eran ellas las que podían dar a sus estudiantes la continuación de esos cuidados maternos cargados de firme ternura.

Con el deseo de abarcar otras perspectivas del papel de la mujer en el campo profesional y su relación con las letras, encontramos algunos textos que abordan el tema de la escritura

asumiéndola como una herramienta capaz de situar al docente en el campo de la intelectualidad a partir de la producción académica y le otorga la posibilidad de socializar su saber y su experiencia. Los artículos que se comentarán a continuación son textos que desde nuestra perspectiva se enmarcan en la categoría escritura, dimensión en la que convergen los deseos y las posibilidades del reconocimiento social.

La escritura: una herramienta variopinta para la configuración de una condición docente, de Richard Alonso Uribe Hincapié y Sonia Isabel Graciano (2013), le apuesta a la escritura como un ejercicio reflexivo sobre el quehacer del maestro y la convierte en una herramienta para la configuración de su propia condición de docente. La escritura le otorga al maestro visibilización en tanto ésta le permite exteriorizar aquello que no es visible en el sujeto y por fuera de los límites de la institución educativa; dependiendo del nivel en el que se desenvuelva el maestro que escribe, su reconocimiento será distinto.

A los maestros de la educación básica se les endilga una condición secundaria y no relativa a la producción de saberes, se les atribuyen sólo funciones de cuidado y acompañamiento en el propio campo de su labor en la escuela; de aquí que pueda entenderse que cualquier condición de autoridad atinente a los saberes que dominan se ponga en tela de juicio. La escritura, en este nivel de la educación, se considera como una herramienta que permite que las prácticas cotidianas de producción de saberes sean reconocidas como prácticas válidas y constantes.

Comparativamente, según los autores, para los docentes de la Educación Superior, la escritura funciona no para hacer visible una condición (imaginario) académica que se endilga y casi se asegura, sino para mantenerlo y, tal vez, para hacer evidente una producción -unos desempeños y facultades- en relación con los saberes.

Por otro lado, la costarricense Marybel Soto Ramírez en su artículo *Las maestras y el ensayo como escritura cívica femenina en Repertorio Americano* (2011) asume la escritura femenina como todas las formas de producción simbólica desde las mujeres, ha existido y se ha desarrollado a pesar del mandato patriarcal de obedecer y callar que pesa sobre el género femenino. Identifica a las mujeres, quienes desde el oficio de maestras ejercitaron su escritura, que combinaron su rol docente con el de escritoras y en la elaboración de sus discursos cívicos cuestionaron, precisamente, las concepciones de patriotismo y sentimiento cívico dentro del mismo proceso de construcción de una ciudadanía de la cual ellas no disfrutaban.

Según la autora, las maestras lograron con su participación, acción y pensamiento, en la Costa Rica de inicios del siglo XX, una incidencia social y política que cambiaría el país, participaron en la implementación de políticas educativas novedosas, en programas sociales a favor de la infancia y en la beneficencia pública, pero también ejercitaron su presencia en centros de cultura, en los foros de discusión, en la prensa y en las revistas culturales de la época. De esta forma el mismo sistema les concedió autoridad para la expresión y la formación de opinión en la formación del ciudadano bueno y respetuoso, las mujeres empezaron a construir ciudadanía.

La cercanía de las maestras al conocimiento de la realidad y su legitimación social facilitó que el discurso femenino se filtrara con poca sospecha, enarbolando posturas que incluían llamados de resistencia, de lucha contra el imperialismo y contra la corrupción, a favor de la defensa de la soberanía, el clamor por el progreso de la patria entendido como el de todos los ciudadanos, mujeres incluidas, mediante el mejoramiento de las condiciones sociales de las mayorías. Si bien la escritura femenina se expresa en géneros diversos, en la

historia de las ideas ha cobrado importancia capital para la arqueología y la genealogía del pensamiento femenino el expresado mediante el género epistolar y el ensayístico.

La investigación que abordó los textos escritos por maestras y que fueron publicados en *Repertorio Americano* para analizar cuáles eran sus planteamientos sobre lo cívico encontró que la escritura de estas maestras se evidencia muy cuidada en el uso del lenguaje, sencilla, directa, bella y poética. Weinberg, citado por (Soto, 2011) dice que su ensayismo se ejercita no solo en la forma como queda redactado algo, sino en las ciertas condiciones con las que ese ejercicio, que es el experimentar con las palabras, pensamientos e intención, queda indirectamente plasmado en epístolas, en aforismos o apólogos y, además de ello, contener la capacidad y la cualidad profundamente ensayística que encierra preguntarse por un tema, abordarlo desde distintos ángulos y reflexionar sobre él.

Concluye esta investigación que cuando la responsabilidad materna trascendió de lo privado del hogar para convertirse en tarea cívica y de significado social en la construcción de ciudadanía como fundamento patriótico, la función de la maestra cobró importancia. Ellas crearon, en las páginas de la revista *Repertorio Americano*, una conciencia cívica cuestionadora. No llamaron abiertamente a una rebelión, pero declararon que el ideal cívico se entendía a partir de reflexionar, de cuestionar y de cambiar lo que era necesario para tener una Patria más justa.

En esta parada del viaje nos equipamos de información que le dará mayor fundamento a nuestra investigación. Aunque no son todos los textos referidos a la temática principal de la que trata nuestro trabajo, consideramos que abordan categorías que podríamos considerar, emergen de la información que tenemos hasta este punto. Entre tanto, luego de haber realizado una amplia selección de textos, elegimos para este apartado aquellos que a nuestro

juicio se tornaron en los más representativos y significativos para nosotras en tanto las temáticas abordadas, las metodologías usadas por cada investigación y por sus bases conceptuales nos abrieron camino para continuar navegando.

2.2 Marco Conceptual: cartas de navegación de nuestro viaje

Como todo plan de viaje, las cartas de navegación se convierten en los elementos más importantes para la travesía ya que en ellas se fija la ubicación actual del barco -nuestra investigación-, proporcionan información sobre las características generales de las aguas sobre las que nos disponemos a viajar: faros, boyas, y los obstáculos que puedan existir en el camino para que podamos eludirlos y trazar un rumbo alternativo o determinar uno nuevo.

2.2.1 Categorías Conceptuales.

Adentrarse en aguas poco conocidas requiere seguir las estelas que han sido dejadas por otras embarcaciones; es así como hemos definido las categorías conceptuales que nos servirán de boyas marcando los lugares importantes en nuestra investigación.

2.2.1.1 escritura.

Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar cómo lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana. La escritura como una forma de tecnologizar la palabra, le ha permitido al ser humano la transformación de su conciencia (Ong, 1982) en tanto se

convierte en un modo de reflexión de su propia experiencia, separándolo de su discurso para que encuentre el camino que le posibilite la objetivación de su práctica discursiva. La práctica de la escritura puede lograr apartar y hasta desnaturalizar al hombre (Ong, 1982); existe entonces una transformación de la conciencia humana cuando quien se relaciona estrechamente con el mundo vital humano accede a la escritura para avanzar en la objetivación de la experiencia vivida.

En palabras de Fernando Vásquez:

[...] cuando se aprende a escribir se reestructura el pensamiento, se piensa de otra manera, se desarrollan otras relaciones cognitivas, se vislumbran otras dimensiones de nosotros mismos. La escritura, y eso sí que es importante para un educador, permite comprender la acción, fijarla para poder distanciarla y otorgarle sentido.

La escritura nos permite hacer balance, poner en blanco y negro nuestro activismo docente, sopesar la calidad de lo que decimos o la claridad que tenemos sobre ciertos asuntos. A través de la escritura entramos en otra dimensión cultural, nos jugamos en otros escenarios en donde el desarrollo, la ciencia y la identidad de los pueblos son determinantes.

La escritura permite en la escuela el descubrimiento de nuevas formas de expresión para los maestros, ya que al escribir transforman su práctica por medio de exponerse ante los otros, tomar distancia de aquellas experiencias vividas y reconstruirlas con una mirada renovada. Es también válido señalar que en ocasiones dicha escritura conlleva a la publicación, y le otorga a quienes escriben cierto estatus dentro de algunas comunidades académicas.

Para la metáfora del viaje emprendido, la escritura es concebida más allá de una categoría conceptual cuya función es la delimitación de los alcances de nuestro viaje y como

un asunto que emerge del análisis conceptual, y se transforma en una dimensión que abarca la esencia de la investigación -la escritura de las maestras que escriben para el concurso Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación- y sobre la que se asientan las anclas del barco en que navegan. Siendo ellas, en la mayoría de los relatos, las protagonistas, nos disponemos a descubrir en ellos nuevos elementos que permitan ampliar la visión que en ocasiones se tiene sobre la escritura referente a los Premios, ya que al leer las historias de los libros publicados de Los Maestros Cuentan se pueden tener ideas un poco vagas sobre las maestras detrás de los relatos. Tal vez, las entrevistas con las mismas maestras que los escribieron puedan darnos una visión distinta de su escritura.

Para adentrarnos en esta experiencia hemos recurrido a la escritura de Silvia Dosbá Duluc en su obra: *Letras de almidón Pedagogía de vecindades*, esto nos ha permitido un acercamiento a la escritura como proceso que permite la reconfiguración de acontecimientos y espacios para ser habitados de formas diferentes a las inicialmente vividas. El almidón es conocido por sus propiedades de absorción, las mismas que Dosbá utiliza para atraer en sus páginas a los lectores que no pueden más que dejarse envolver por las historias escritas acerca de la vida en Victoria –pueblo natal de la autora- y cómo sus habitantes se reunían en torno a la palabra escrita en las tertulias; haciendo de dichas reuniones espacios para el diálogo y el acercamiento entre los miembros de la comunidad (p.33).

La escritura será vista como medio para orientar búsquedas de sentido, que posibilita abrir nuevos horizontes sobre aquello que no conocemos ni entendemos (Dosbá, 2008).

Escritura como proceso reflexivo que permite ahondar en antiguas experiencias y traerlas al ahora de una forma más depurada para adentrarse en nuevas comprensiones de aquello que conformó espacios habitados comúnmente y de los se puede tomar distancia a través de la

escritura. Dosbá, con su experiencia como lectora, escritora, maestra y mujer, nos permite reconocer que la escritura de experiencias que pueden estar ya alejadas en el tiempo, proporcionan a la memoria reflexiones que no fueron posibles durante la vivencia misma, nuevas miradas que emergen al explorar aquello que fuimos en determinado momento y hace parte fundante de nuestra visión de mundo y nuestra relación con los otros.

Así como la escritura es un invento relativamente nuevo en la historia de la humanidad (Meek,2004) lo es también en la historia de la profesión de los maestros la exigencia de la escritura como medio de validación de su saber. Es a través de las diferentes prácticas escriturales que se llega al reconocimiento en los ámbitos académicos por fuera de la escuela; pero para llegar a este tipo de escritura es necesario pasar por largos procesos de borradores, tal como lo expresa Meek (2004): “Los escritores de éxito admiten que escribir es una tarea difícil, que exige práctica y paciencia, revisiones y reescritura” (p.43).

T.S Eliot citado por Meek (2004) hace una descripción de la escritura como proceso, en donde a pesar de la práctica es siempre dispendioso encontrar el modo de expresar lo que se desea cuando dice:

Tratar de aprender a usar palabras, y cada intento
es un principio totalmente nuevo, y un tipo diferente de
fracaso
porque uno ha aprendido solamente a sacar lo mejor de las
palabras
para la cosa que uno ya no tiene por qué decir, o para el
modo en que
uno no está ya dispuesto a decirla. Y así cada empresa

es un nuevo comienzo, una expedición a lo inarticulado
con un equipo de pacotilla deteriorándose siempre
en el desorden general de la imprecisión del sentimiento,
las indisciplinadas cohortes de la emoción.

En Silvia Dosbá y en Margaret Meek es posible encontrar referencias a la escritura y su relación con los procesos de reflexión. En ambas hay una preocupación por encontrar en la escritura nuevas formas de expresión que permitan abordar experiencias ya recorridas. Para Dosbá (2008), la escritura abre espacios de diálogo con conversaciones pasadas e inconclusas, que pueden ser terminadas gracias a la mediación de la escritura:

A veces se escribe para continuar una conversación interrumpida entre tiempos, entre unos y otros, entre generaciones; en este caso, retomar los nudos es asumir una nueva forma de trazarlos en la imaginación, que no por ser creativa impide la producción de un espacio conceptual nuevo. (p.39)

La escritura de Dosbá se aleja de los señalamientos de Peña (2007) sobre la escritura de los maestros. En Dosbá la escritura es un camino para retomar en el presente las experiencias de la niñez y trazarlas de nuevo, enriquecidas por su recorrido académico y su amplia experiencia como maestra. No se visibiliza en ellas la queja frecuente que es posible encontrar en los relatos de Los Maestros Cuentan donde hay un constante señalamiento quejumbroso de aquello sucedido en la infancia. Los relatos de Dosbá no son recuentos anecdóticos de eventos pasados, son nuevas apuestas por aquello que es posible construir desde la reflexión profunda que se alcanza por medio de la escritura.

Es la escritura en Dosbá un recorrido por aquellas experiencias que marcaron de forma definitiva su infancia e imprimieron en ella una inclinación hacia las letras. En ella, podemos

encontrar la finura de una escritura referida a sus experiencias de infancia donde no hay espacio para las descripciones ordinarias y se abren multitud de posibilidades para el lector, quien puede casi transportarse a las calles, las casas, los patios y los encuentros de las tertulias en Victoria. Una escritura donde la belleza no deja de lado el rigor académico y que al igual que el almidón, sirve de antídoto contra diversos envenenamientos -escrituras descuidadas, no reflexivas, sin profundidad-.

Concebimos la escritura como un dispositivo de alto valor en la sociedad, a partir de su uso es posible transformar nuestra capacidad de pensar y nuestras acciones. Sin embargo, la lectura, no solo la escritura, se constituyen en una manera de comprender el mundo y lo que en él habita. Asumida así, la escritura se perfila más allá de un simple andamiaje de signos, símbolos y definiciones, se percibe más como el producto de un largo proceso de lectura, de reflexión y finalmente de socialización, ésta última se convierte en una de las demandas que se les hace a los maestros en nuestro contexto particular; compartir las experiencias de modo que puedan convertirse en ejemplos dignos de replicar.

Al maestro colombiano se le encomienda la tarea de escribir sobre su experiencia como una respuesta de la responsabilidad que su profesión tiene con la sociedad. La Expedición Pedagógica Nacional (1998) le encarga al maestro sistematizar sus experiencias con el ánimo de que estas pudieran ser replicadas en otros contextos. En este sentido Ong (1982) establece que “Fuera de la mente no hay nada a qué volver pues el enunciado oral desaparece en cuanto es articulado” (p. 10). Lo que se busca es dejar una evidencia sobre la cual regresar para reflexionar y convertir el saber del maestro en una producción académica. Un mecanismo para difundir el saber de los maestros -la escritura-, [...] “la manifestación

íntegra del discurso” (García, 2008, p.87). La escritura se convierte en un recurso que consolida el saber pedagógico que le posibilita perdurar en el tiempo y al servicio de otros.

La naturaleza de la labor del maestro se enmarca particularmente en una cultura oral, su saber es transmitido por medio del discurso de la palabra oral que en ocasiones se asienta en el tablero y otras tantas –con una profundidad superficial- en los diarios de campo y en otros formatos de informes que se le requieren por parte de la institucionalidad en la que se desenvuelve. Bajo estas condiciones, estas formas de escribir se convierten en un asomo del ejercicio escritural del maestro que carga de fondo una demanda que se le endilga desde afuera de la escuela por una cultura académica que lo requiere como investigador y como escritor de su saber a través de las experiencias que evocan la significación de su quehacer.

Cuestionamientos alrededor de la concepción de escritura como redentora social del maestro siguen apareciendo, ¿acaso cualquier tipo de escritura embarcaría al maestro hacia un mejor reconocimiento de su labor? Según Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio en su libro *Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*, “[...] la escritura ha transformado la consciencia humana.” y “esta transformación se hace posible cuando se tiene la oportunidad de producir y comprender textos escritos, de trabajarlos y confrontar ideas con otros textos y con otras personas [...]” (p.15).

En este sentido, debe tenerse en la cuenta que no todos los tipos de escritura podrían encaminar al maestro hacia tan mencionado reconocimiento social, una escritura descuidada, con ausencia de tejido y contenido no manifiesta, desde nuestra óptica, transformación alguna. Cuando se escribe, se plasma una parte de nuestro ser en las letras; al hacerlas públicas, se objetiva el pensamiento haciéndolo reflexivo. En palabras de Margaret Meek en su libro *En*

torno a la cultura escrita “[...] la cultura escrita se inserta en sistemas de creencias particulares, en una ideología” (p.19).

En esta misma línea de trabajo, para Peña (2007), la escritura tiene un enorme potencial puesto que además de permitirle al maestro hacer público su conocimiento, también le permite asumirla como “[...] herramienta intelectual para ayudarle a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla” (p.1). La transformación de la consciencia humana se da a través de la confrontación del pensamiento con el colectivo social y le otorga al ejercicio de la escritura una función mediadora de la reflexión del saber del maestro y le concibe como un dispositivo que erige y contrasta tal saber.

La concepción que se tiene de la escritura ha evolucionado de acuerdo con el imaginario social del maestro; ahora el plus del ser maestro; es ser investigador. Es decir, con la evolución de la concepción cultural del deber ser del maestro, ha evolucionado también el valor que se le otorga a las herramientas de la que hace uso para objetivar su saber y hacerlo perdurable en el tiempo. En este sentido, un maestro sin el plus de investigador parece ser invisible para la comunidad académica; entonces ¿qué importancia tiene la oralidad como una manifestación reflexiva de lo que significa enseñar?

Llegadas a este punto, los cuestionamientos propuestos se asumen sin la intención de responderse, puesto que existe variedad de conceptos al respecto; sin embargo, como lo mencionamos al inicio de la investigación, la pregunta funciona para nosotras como un acto cotidiano que busca la reflexión y el cuestionamiento de nuestras acciones y pensamientos para posibilitar la modificación de acciones y concepciones. La pregunta como eje cuestionador de lo que se conoce y la voluntad para aprender es lo que posibilita reconocer al

conocimiento como un resultado de la actividad social, entendida esta como la interacción con el otro y con su saber; en palabras de Freiré (1986): “tal vez tenga parte de la verdad, no la tengo en su totalidad, parte de ella está con ustedes [...] busquémosla juntos”.

La oralidad ha sufrido una tergiversación en su significado al momento de asignársele una relación directa con la labor del maestro, sobre todo del que asiste los primeros niveles de la educación; es así como se ha puesto en un segundo plano su valor cuando lo que se lee pareciera no haber pasado por el filtro de la reflexión. Queremos decir con esto que, para esbozar una respuesta a la pregunta por los tipos de escrituras que hace el maestro, como lo dice Jurado y Bustamante (1996) “[...] se escribe como se habla porque hay un esfuerzo intelectual por exteriorizar a través de la escritura las experiencias personales [...]”.

Según estos dos autores, no es posible el desarrollo de la academia y la ciencia a través de la especulación oral. La escritura es entendida como una práctica de regulación de la comunicación que, de la mano con la oralidad, posibilita el aseguramiento de los procesos cognitivos (p.66). La escritura y la lectura se infieren como oficios exclusivos de los literatos o especialistas y por tanto son causantes de la marginación de la labor del maestro como una cultura exclusivamente oral (p.73).

Pero, ¿cuál es el punto en el que convergen la cultura escrita y oralidad? Parece ser que, de acuerdo con algunos autores, una está por encima de la otra en términos de importancia. Para Meek (2004) la cultura escrita es un asunto del lenguaje, y la primera manifestación del lenguaje es el habla, he aquí un primer punto de encuentro. Con la evolución de las necesidades culturales, los discursos orales aspiran a un estatus de texto escrito, por lo que, si se quiere que la escritura permanezca para ser leída, deberá quedar fija en una superficie -manuscritos, impresiones-; re-crear la experiencia (p.62).

Cuando plasmamos en letras lo que transita entre el cerebro y la boca, se requiere de la reflexión como proceso de objetivación, de manera que lo que se escriba no se entienda como una escritura oralizada; es decir, escribir sin el filtro de lo reflexivo, tal cual llegan las ideas a la cabeza, podría no convocar a otros a la lectura y en ese mismo sentido a una reescritura o escritura complementaria. Como proceso del pensamiento, la escritura presume la posibilidad de una nueva visión de las cosas que nos rodean, una nueva perspectiva del mundo. Quien escribe ofrece un texto que se va resignificando no solo individual sino colectivamente [...] (Dosbá, 2008, p.97).

Gabriela Diker, en su ensayo *Los laberintos de la palabra escrita del maestro*, manifiesta que la oralidad es desjerarquizada e invalidada como un medio de producción y transmisión de conocimiento científico y literario en las sociedades modernas. ¿A quiénes autoriza la sociedad para legitimar la palabra del maestro?, para esbozar una respuesta a este cuestionamiento, debemos aclarar que al decir la palabra del maestro nos estamos refiriendo a lo que comunica tanto en la oralidad como en la escritura; al respecto de esto, como lo dice la misma autora, son personas ajenas a la escuela y a la tarea de la enseñanza las que autorizan el canon bajo el que el maestro se comunica con el mundo en términos académicos.

Las habilidades escriturales marcan una diferencia social entre quienes las han apropiado como una parte de su cotidianidad dándoles un uso reflexivo y crítico, y aquellos que las usan en el sentido utilitario, según Meek (2004) aquellos que fueron entrenados para llenar formularios y cosas que no requieran la emisión de juicios críticos. En este sentido, la escritura se convierte en un separador, una especie de tesoro que establece diferencias entre los miembros de la sociedad.

La jerarquía del saber científico sobre otras formas de manifestación del saber pedagógico distancia de manera definitiva a los docentes de la práctica de producción del saber e incluso de la práctica de escritura, instalándose y neutralizándose la distinción entre productores y reproductores, investigadores y sujetos investigados, sujetos que hablan y sujetos que escriben (Diker, 2006).

La escritura de la que nos habla Dosbá en las tertulias era: “una instancia de transmisión en la oralidad de la palabra [...] era lectura y narración o experiencia y narración y, eventualmente, nuevamente escritura” (p.65). Una escritura que permitía moverse de la experiencia propia a la narración de los otros y viceversa. Escritura que, en ocasiones, representó el reconocimiento de las mujeres como dinamizadoras de espacios culturales que habían estado, en países como Colombia, hasta entonces reservados únicamente a los hombres, es el caso de las dos maestras que cada verano visitaban Victoria. Una de ellas escribía y era admirada en el pueblo por su prosa, la otra era una buena conversadora que con su plática animaba las tertulias vespertinas, en las cuales [...] “incorporaba sus cuentos, sus lecturas, los relatos de viaje, la cadencia de la vida cotidiana en el trópico” (p.45).

Quedaron en Dosbá algunas imágenes de estas maestras, la interacción que se manifiesta en los estudiantes de los niveles iniciales con sus maestras pueden tener efectos que perduran más allá de las aulas de clase y mucho tiempo después de haber pasado por ellas. Las autoras Henríquez, Mieles y Sánchez (2009) lo plantean en los siguientes términos:

[...] la importancia que adquiere el maestro o maestra para los niños, quienes trasladan desde los padres hacia ellos la figura de autoridad protectora y afectiva, queda claramente establecida la trascendencia que tiene en la vida de un niño la relación con sus primeros maestros, pues gran parte de sus más significativas experiencias son

compartidas con ellos en el escenario de la escuela y con este bagaje sale a relacionarse con el mundo (p.46).

2.2.1.1.1 escritura femenina.

En el siglo XVIII la mujer se desempeñaba en diversidad de oficios: costurera, secretaria, obrera, tejedora, entre otras; labores que la mantenían en el estatus virtuoso que debía estar. Escobar y Garcés (2010) lo expresan así: “[...] a pesar del contacto con el mundo público una buena mujer conservaba la dignidad, la compostura, el recato, la modestia y prudencia propias de su condición femenina” (p. 16). Era pues una participación marginal de lo público, su figura continuaba siendo silenciada y las cualidades que eran admirables en ella estaban referidas a continuar mansamente bajo el yugo masculino.

Ong (1982) plantea también cómo el acceso de las mujeres al mundo académico era restringido, éstas no podían ingresar a instituciones académicas reconocidas en las que la retórica era parte esencial de la enseñanza y las asignaturas eran dictadas en latín. Tal distanciamiento de las mujeres con la retórica provocó que tuvieran una relación distinta con ésta y que se enunciaran sus pensamientos con un lenguaje menos oratorio, dando cabida a otro tipo de relatos más cercanos a las experiencias vitales de las mujeres que escribían; tenían a la novela y la poesía como géneros ligados a la escritura femenina puesto que por su naturaleza estos tipos de literatura se perciben como productos de la sensibilidad característica de la mujer y no como un resultado de esfuerzo intelectual sino más bien una postura más bien romántica.

Sara Beatriz Guardia en su conferencia (s.f): Literatura y escritura femenina en América Latina, hace un recorrido por escritoras latinoamericanas haciendo hincapié en cómo la literatura les permitió una voz para visibilizar la situación marginal de la mujer y los indígenas, además de lograr un lugar dentro de una sociedad patriarcal donde no había aún espacio para el reconocimiento femenino.

Los tópicos sobre los cuales se enfocaban dichas escrituras se centraban en las experiencias de aquellos sujetos que estaban al margen de la sociedad, sin poder político, ni representación. Para Guardia (s.f) la literatura femenina latinoamericana comenzó su emancipación a la cabeza de Sor Juana Inés de la Cruz (1648- 1695) quien por su condición de monja estaba en una posición aventajada con respecto a las mujeres –no monjas- de su tiempo dado el acceso que tenía al conocimiento académico; aunque subyugada al igual que las demás al poder que los sacerdotes podían ejercer sobre su escritura.

Las posibilidades que se abrieron a la mujer como protagonista del siglo XIX son señaladas por Carlos Mario González Restrepo en su texto *La vía del amor: una forma de insurgencia en el siglo XIX*, según el autor es en ese momento de la historia donde la mujer “rompe sus lazos de servidumbre con el hombre” y logra llegar a nuevas esferas en el mundo laboral y personal, sus planteamientos permiten darle una mirada distinta a la condición de la mujer largamente reducida ésta a la de mártir sin explorar otras posibilidades.

Una mirada complementaria a la expuesta por González, la expresa Simone de Beauvoir en su libro *El segundo sexo*; la autora da cuenta de la manera en la que vivían las mujeres el hecho de ser seres agobiados y relegados a vivir bajo la sombra de otro - inmanencia-, el hombre y la sociedad misma. Esta autora asume la feminidad como algo propio de la cultura en la que se desarrolla, señala a la mujer como un género oprimido por un

sistema patriarcal, que vivía bajo la condena de su sombra, sin posibilidad de trascender porque la sociedad y su cultura eran un obstáculo. Beauvoir lo expresa en las siguientes líneas.

En lo que a la mujer concierne, su complejo de inferioridad adopta la forma de un rechazo vergonzoso de su feminidad: no es la ausencia de pene lo que provoca ese complejo, sino todo el conjunto de la situación; la niña no envidia el falo más que como símbolo de los privilegios concedidos a los muchachos; el lugar que ocupa el padre en el seno de la familia, la universal preponderancia de los varones, la educación, todo la confirma en la idea de la superioridad masculina. (Beauvoir, p.19).

El siglo XIX como punto de referencia “[...] se dispuso a abrir un lugar a la mujer en el escenario social y público, a cambio de que abdicara de la feminidad” (González, 1994, p.103). La comprensión, la debilidad, la vulnerabilidad, la muestra de afecto, la educación y el cuidado de los hijos se consideraban atributos fundamentales de la feminidad; sin embargo, fueron menoscabados por la sociedad vigente para ese centenario y “[...] las posibilidades de nuevas realizaciones en lo ético, lo político y lo espiritual” (González, 1994, p.103) debió ser otra lucha a la que tuvo que sobreponerse la mujer.

La gran innovación del decimonónico fue la de dejar claramente establecidos los límites del actuar femenino dentro del hogar y los del hombre por fuera de éste; así pues, la mujer como protagonista de la vida privada y el hombre como centro de la vida pública. Si bien puede pensarse que el trabajo de la mujer al interior de su casa no era significativo –no era la gran cosa–, ya que la mantenía por fuera de la vida pública, este papel le permitió convertirse en una líder pues tenía a su cargo todos los asuntos domésticos y la educación de sus hijos.

El acceso de la mujer a la educación trató de desarraigar de la sociedad las ideas absolutistas que la concebían como un ser con una inteligencia inferior a la del hombre y con un acceso al conocimiento restringido que la limitaba para desempeñarse en oficios que le demandaran esfuerzos intelectuales considerables. Se le formaría en fundamentos en lectura, escritura, algunos procesos aritméticos y de algunos conocimientos en: Filosofía, Historia, Gramática, Economía del hogar y otros por el estilo. Tales conocimientos le concederían los rudimentos necesarios para enfrentarse a la sociedad con la que debía estar en eufonía.

La llegada de la mujer al mundo laboral después de haber estado tanto tiempo restringida y menospreciada por una sociedad en la que predominaba la palabra del hombre, se presentó como una posibilidad de ubicarse dentro de esta y aspirar a posiciones que habían estado reservadas solo a los hombres; pero ese camino que tuvo que recorrer no fue fácil y estuvo marcado por señalamientos y dificultades impuestas no solo por el hombre, sino por la falta de asociación y empatía de la mujer con otras mujeres; Beauvoir (1949) lo expone en los siguientes términos: “Porque ha sido a través del trabajo como la mujer ha conquistado su dignidad de ser humano; pero fue una conquista singularmente dura y lenta. (p.52)

El ocuparse de labores más allá de su hogar le ayudó a definir su identidad, aunque también le extendió su papel de cuidadora por fuera de él. Que mejor manera para salir del encierro al que se habían visto sometidas las mujeres que escoger una profesión que estuviera a tono con su papel maternal. Se esperaba de las mujeres una sumisión al régimen patriarcal que estaba representado en la figura paterna y se extendía a hermanos, sacerdotes, políticos, etc. En fin, casi cualquier hombre estaba autorizado a dictaminar normas de comportamiento adecuadas para las mujeres de acuerdo con esa imagen virginal que debían conservar. Las mujeres estaban abocadas

a cuidar su cuerpo, vocabulario y maneras para evitar el qué dirán, además de agradar únicamente a sus maridos.

Cristina Peri Rossi en su poema *Condición de Mujer* describe sutilmente las bondades del género femenino en lo referente al lenguaje en sus distintas manifestaciones. La lectura de las primeras líneas del poema da la sensación de la aparición de la mujer en el corpus social como una forastera que se aventura a salir de su casa cuando ya se habían repartido las funciones de, probablemente, mayor estatus.

“Soy la advenediza
la que llegó al banquete
cuando los invitados comían los postres”

Difícilmente las funciones que la mujer desempeñaría por fuera del hogar podrían alejarse de la esencia de su cotidianidad. Una sociedad que depositó en el hombre las responsabilidades del sustento de su núcleo -la familia- adjudicó a él el poder político para decidir qué estaba bien ante los ojos de los otros y los comportamientos que le permitirían vivir bajo el manto del respeto de su círculo social y que impedirían caer en la deshonra.

Se presume entonces, que algunas opciones válidas para dejar el encierro e ingresar al mundo laboral, sin señalamientos sociales, eran: ser monja, enfermera o maestra, entre otras ocupaciones decorosas para las mujeres, como bien lo describen Bibiana Escobar y Juan Felipe Garcés en su texto *Monjas y Maestras en Medellín 1920-1957: Dos formas de maternidad* (2010) cuando dicen:

Este cuerpo femenino subordinado es el que se levanta temprano a hacer surcos en la tierra, el que llega a la fábrica a operar máquinas; el que cuida enfermos en hospitales; el que enseña a leer, escribir y rezar en el aula de clase, el que adora al Santísimo en

conventos o el que se entrega a sus clientes en burdeles llenos de música y aguardiente.
(p.154).

La condición femenina debía imperar aun cuando sus funciones hubiesen traspasado las fronteras de su hogar; conservar su imagen virtuosa y cumplir con las tareas del hogar no era una opción sino una obligación moral impuesta por la misma sociedad. En la búsqueda de un reconocimiento social se le recargó de responsabilidades, tal vez como una represalia por las pretensiones que la llevarían a ser comparada con los hombres.

El hecho de encontrar entre las profesiones bien vistas para las mujeres la de maestra, permite entender cómo se fue dando la feminización de la profesión en una ciudad como Medellín. Es de anotar que aún hoy, la profesión del magisterio es mayoritariamente femenina en este municipio tal como lo demuestra el estudio titulado: *Caracterización de los maestros oficiales de Medellín* (2014), allí se señala que el 65% de la planta de los docentes oficiales son mujeres. Además, concuerda con las aseveraciones de Rodrigo Parra Sandoval en su libro: *Los Maestros Colombianos* (1986) donde el autor señala el crecimiento del número de maestras en formación en las normales y precisa: “por la asimilación cultural de la mujer con las tareas de la maternidad y con la función educadora dentro de la familia, este tipo de oficio tuvo rápida aceptación como una actividad de la mujer fuera del hogar” (p.38).

La cuestión de poder de una profesión que ha transitado entre la aceptación y el rechazo social, que dirige sus esfuerzos hacia la búsqueda de mecanismos que le posibiliten alcanzar el estatus y los privilegios a los que cree que tiene derecho, en la que predomina el género femenino, puede ser vista en ocasiones con sospecha ya que a pesar de representar un porcentaje significativo dentro del gremio de los maestros, las maestras no parecen tener una voz propia que las identifique como unidad.

2.2.1.1.2 escritura de maestras.

Será entendida como los relatos que escriben las maestras de los niveles iniciales y básicos para ser publicados en los libros *Los Maestros Cuentan*. En el intento de sobreponerse al plano descriptivo y anecdótico de sus escritos, como lo señala Peña (2007), el maestro, sin distinción de género, incursiona en el mundo de la escritura con el fin de sobreponerse a la imagen de “desestimación” (Lieberman, 2013) bajo la que es reconocido en el mundo intelectual.

De la escritura que hacen los maestros, según lo plantea Peña (2007), es frecuente escuchar que se queda en el plano descriptivo o anecdótico, ya que privilegian la pura acción sobre la reflexión, y que, por esa razón, el valor de sus textos como documentos pedagógicos es muy relativo. Esta concepción ha ido evolucionando y se le está dando ahora un lugar importante a la escritura de los docentes, pues por medio de la investigación, las experiencias significativas trasciendan las aulas de clase, se comunican y son tenidas en la cuenta en otros espacios educativos.

Ahora bien, la escritura de las maestras haciendo una diferenciación de género, parece ser que no ha sido objeto de investigación y en este sentido no se encuentran registros que nos informen del estado actual del tema y confirma, a nuestro modo de ver, la pertinencia de la investigación que está iniciándose.

El esfuerzo por obtener un reconocimiento social como productores de conocimiento académico, por sobreponerse al lugar relegado en el que la sociedad, en los últimos años, ha encasillado la labor del maestro, tratando de apropiarse del “empoderamiento” del maestro como sujeto de saber y entablar un combate por la reconfiguración de su estatuto intelectual.

Saldarriaga (2006) ha marcado derroteros externos que en ocasiones se alejan de las necesidades y expectativas de quienes están dentro de la escuela. En esta búsqueda permanente de la reivindicación de la labor, emerge la figura de la mujer que enseña, quien históricamente, ha sobrevenido a las dificultades de una sociedad dominada, mayormente, por los hombres.

Para ejercer como maestra, la “señorita” debía contar con el reconocimiento público de su comportamiento ejemplar: “Así, pues, ser mujer-maestra era dedicarse a una noble y reconocida labor para la que era más necesaria la dignidad de una moral intachable que los grandes conocimientos de ‘eruditos descarriados’. Esta labor educativa era llevada a cabo por hombres en el bachillerato, en su mayoría, y por mujeres en la primaria, dado que eran ellas las que podían dar a sus estudiantes la continuación de esos cuidados maternos cargados de firme ternura; por eso se les recomendaba” (Escobar y Garcés, 2010, p.17).

Con la intención de reconocer la voz de la mujer que se encarga de la enseñanza en los niveles iniciales, y bajo el supuesto de que históricamente a la mujer le ha costado un poco más que al hombre alcanzar un estatus dentro del campo de la educación, ya sea como quien se forma o como aquella que formará a otros, ella ha sido designada esencialmente a las tareas del hogar como madre y esposa. En una sociedad como la nuestra que ha estado dominada por un sistema patriarcal, la educación de la mujer ha estado generalmente enmarcada en aquellos campos que vayan en consonancia con el papel que la misma sociedad le ha asignado y que la favorece para el cumplimiento de sus tareas del hogar. Según Correa (2014) es solo hasta el siglo XX cuando la mujer va ganando terreno en diferentes ámbitos, lo que le permite tener una voz propia en una sociedad patriarcal.

La profesión de ser maestra de los niveles iniciales es un ejemplo puntual de lo que se quiere ilustrar. Como una manera de extender su lazo con el mundo doméstico, la maestra

prolonga su papel tradicional desde su posición como mujer –ser madre- al ámbito laboral del ser maestra. Parece ser que este escenario legitima sus funciones, desde el orden patriarcal, como un espacio dispuesto especialmente para las "condiciones naturales femeninas".

Sin embargo, como lo menciona José Maristany en su texto *Maestras que escriben: entre el aula, el público y la academia*:

[...] a pesar de reafirmar los estereotipos femeninos y de la relativa profesionalización de la práctica, la docencia también es el lugar en el que las mujeres de la pequeña burguesía urbana pueden lograr cierto grado de emancipación e iniciar la "aventura" del ascenso social. "La escuela normal ha creado para la mujer, particularmente para la hija de familias escasas de recursos, para la representante del hogar humilde, una verdadera carrera de mejoramiento intelectual, social y económico. (p.178)

El papel de la mujer que enseña, en términos académicos, no ha estado centrado en la producción intelectual ni en la escritura; es decir, lo que produce, sobre todo en el nivel inicial de la educación, son unos asuntos referentes a la atención, al cuidado y al afecto hacia los niños. Pareciera que la enseñanza entendida de este modo se convierte en algo invisible que no le da a la maestra un estatus en el ámbito académico ni legitimidad en el escenario de la producción de conocimiento.

La escritura para la mujer que enseña, por lo general, ha estado relegada; el proceso escritural se le ha atribuido especialmente al hombre, quien, en términos históricos, ha tenido más acceso al sistema educativo, es decir, ha tenido mejores oportunidades de educarse. Sin embargo, en lo concerniente a la enseñanza en los niveles iniciales, es la mujer quien los ha

tenido a su cargo, y este aspecto pareciera restringirla mucho más, en relación con los hombres, de la producción intelectual.

Nuestro interés está dirigido a la labor de las maestras de los niveles iniciales y busca ir más allá de la concepción que se tiene de ésta como aquella a la que se le encarga la crianza de los niños puesto que se extrapola su función maternal a la escuela, sus labores no sobrepasan la enseñanza de la lectura y escritura y algunos procesos de conteo; la oralidad es su metodología de trabajo. En este sentido, se presume a la maestra como aquella que aporta poco al ámbito académico en tanto que no refiere a procesos escriturales que puedan insertarla, de alguna manera, en el mundo de la investigación educativa desde su saber pedagógico.

Llegadas a este punto, delineamos un problema sobre la imagen de la maestra de los niveles iniciales, debido a que se mal entiende su labor dentro del cumplimiento de los objetivos de la educación en ese nivel: algunos no la comprenden desde su papel fundamental en el proceso formativo de los niños, sino que le otorgan una función elemental y sin trascendencia: “[...] el contexto del maestro que enseña las primeras letras y prescribe el uso de la lengua en los distintos saberes escolarizados le imposibilita para una práctica supuestamente rigurosa de la escritura, y por lo mismo para la producción de pensamiento pedagógico” (Echeverri, 2007, p.116). Entre tanto, podría considerarse que aquellas mujeres que tienen a su cargo la tarea de educar a los niños en sus primeros años pertenecen a una cultura oral, entendiendo por oralidad aquello que puede ser expresado a través de la palabra hablada, fonada.

Concebida así, la oralidad se convierte en un mecanismo utilizado para entender de manera “objetiva” la realidad circundante en términos cognitivos y sociales; en el medio de

interacción y formación más directo, práctico y, tal vez, eficaz, se transfigura en un modo de acción. La cadencia de la voz, las pausas, las expresiones fijas y silabeadas que sirven como recurso mnemotécnico para que sus pequeños interlocutores puedan recordar rápidamente sus rutinas escolares, forman parte de las características que describen a las culturas orales (Ong, 1982) y que pueden encontrarse en el discurso de las maestras.

En la medida en que el latín iba saliendo de los escenarios académicos, al entrar en desuso la retórica y tomar su puesto la lectura, la escritura y la aritmética, las mujeres iban entrando al mundo escolarizado. Según Ong (1982), esto permitió que las mujeres se enfocaran en trabajos más prácticos relacionados con el comercio y el manejo de los asuntos hogareños. La oralidad que nos refiere Ong está estrechamente relacionada con la vida cotidiana, y es allí donde encontramos el valor que tiene ésta como eje transversal en la enseñanza que llevan a cabo las maestras de los niveles iniciales. Son ellas las encargadas de guiar con su voz a aquellos que llegan a sus aulas para convertirlos en sujetos que escriban.

Creemos necesario, entonces, reconocer que las culturas orales y aquellas relacionadas con la escritura manifiestan procesos de pensamiento disímiles. Su visión de mundo y las relaciones inter e intra personales difieren enormemente entre las culturas orales y las culturas caligráficas o tipológicas. Ong (1982) señala cómo la escritura ha “transformado la consciencia humana” (p.45) más que cualquier otra tecnología inventada por el hombre; la escritura abrió posibilidades de democratización de acceso al conocimiento, que hubiesen sido imposibles sin su invención. Pero, es también necesario reconocer que hay un valor enorme en la oralidad y que el trabajo de los maestros, más que estar anclado en la tradición escritural, está cimentado en la oralidad. No en vano lo trae a colación Diker (2006) citando a Ricoeur (1955) “¿Qué es lo que hago cuando enseño? Hablo.”

2.2.1.2 maestras.

El concepto maestro se entenderá según lo expresa el decreto 1278 de 2002 como: “las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje [...] responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias [...] como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación”. En esta investigación trabajaremos solo con maestras que enseñen en preescolar y en básica primaria y secundaria.

2.2.1.3 Narrativas autobiográficas.

Pensamos al maestro como un sujeto de saber, un sujeto que pone en juego múltiples conexiones en su práctica pedagógica: con el conocimiento, la estética, el lenguaje, la ética; acá los maestros abordan su experiencia como objeto de narración, pero también como proceso de producción de conocimiento, experimentación, ensayo, escritura y conceptualización pedagógica. (Unda & Martínez, 1998, p. 20.).

La narrativa como género discursivo que permite contar y reflexionar sobre aquellas experiencias vividas, cobra especial importancia en nuestra investigación por sus características. Tal como lo menciona Meza (2007):

La narrativa es una modalidad del discurso que se caracteriza por ser autorreferencial, temporal y comunicacional. Tiene la capacidad de decirle algo a alguien para que, en sus circunstancias específicas, pueda emitir un juicio a cerca de sí mismo y produzca, en no pocas veces, un cambio. (p.59)

Es así como la narrativa permite a las maestras de nuestro viaje plasmar, a través de sus relatos autobiográficos, sus pensamientos y visiones del mundo, tomando como punto de partida sus maneras singulares de ser y entender su labor docente. De igual forma, usan la narrativa para ubicar diferentes relatos de su vida en diversos espacios temporales, esto las lleva a concienciarse ampliamente de las experiencias recorridas y enriquecer su práctica cotidiana, en ellas muestran una parte de su ser a través de un ejercicio auto-reflexivo en el que se narran.

Hunter McEwan (1998), enfatiza en lo afirmado por Paúl Ricoeur (1981) quien al respecto dice que

“[...] al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. Por lo tanto, en la medida en que contamos historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes debido a que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas”. (p.256)

Pensar en algo que tenga sentido y significado para nuestras vidas, es la primera tarea que se debe realizar al momento de iniciar la escritura de nuestros relatos de vida. En palabras de Daniel Suárez eso significa *destejer*; decidir escribir sobre una particularidad y no sobre otra requiere que pensemos en la complejidad de sucesos que se dieron y que propiciaron esa experiencia que se convierte en un hecho importante de recordar. La tarea de *destejer* utiliza a la escritura como metodología de trabajo, solo escribiendo la experiencia se desteje y se permite la objetivación del saber.

Las historias narradas dicen de la vida, del amor, de la locura, de la soledad, de las tierras distantes, buscando siempre quien las escuche y las ofrezca a su vez, para decir más de aquello que de algún modo saben y es necesario recordar. (Dosbá, 2008, p.112)

La escritura de la autobiografía permite la reflexión ordenada de las propias experiencias que, por un lado, se van tejiendo al tiempo que se rememoran por su significado, y, por otro lado, se destejen a través del ejercicio escritural. Reflexionar sobre la experiencia no se limita a evocar recuerdos, sino que sugiere analizarlos y criticarlos para construir conocimiento; los relatos autobiográficos posibilitan la comprensión profunda de nuestra vida en tanto el análisis íntimo de nuestra propia experiencia nos permite asumir mayor conciencia de ésta en las diferentes esferas del ser: profesional y como individuo.

[...] develar, recontar, explicar o exponer una cierta identidad del sujeto. Identidad de diversos órdenes pero que, para el caso de esta investigación, es una identidad afincada en la concepción de ser maestro: el narrador recuenta cómo se hizo maestro, cómo se formó, cuáles han sido sus experiencias exitosas o ejemplares y,

en general, otorga un significado a un hacer que posee unas características descritas por él [...]. (Lopera y Piedrahita, 201, p.76)

Fernando Vásquez (2000), en el libro *Oficio de Maestro*, plantea algunas ideas bastante explicativas sobre lo que es la escritura. La primera de ellas es, cuando escribimos logramos asistir a una puesta en escena de nuestra subjetividad; la segunda, nuestra práctica como docentes se está convirtiendo en una práctica irreflexiva, de la que no tomamos distancia para repensarla y criticarla; la tercera, el sentido de la autobiografía comienza por la revaloración de lo propio y de lo individual. Se manifiesta como metodología preferida de nuestras invitadas y sus relatos el suceso que investigaremos.

3. Diseño Metodológico: timón del barco, control de la travesía

Como quienes se embarcan por primera vez en una travesía hacia un destino desconocido pero muy esperado, sentimos cada vez la lejanía del primer puerto del que desatracó nuestro barco *-nosotras-*, nos invade la angustia de no avistar tierra por ningún lado *-estamos en alta mar-*; al tiempo que los sentimientos de ansiedad nos movilizan hacia nuestro destino.

Al pie del timón de este barco, nos disponemos a avanzar en nuestro viaje mostrando las rutas que nos posibilitarán arribar a los puertos que son paradas obligatorias en esta travesía. Emergen preguntas que permitirán encaminarnos: ¿cómo abordar los relatos publicados como experiencia de las maestras de los niveles iniciales y básicos de manera que su comprensión nos permita percibir sus concepciones de escritura y los procedimientos,

tanto institucionales como personales que implementaron para la postulación?, ¿Cómo lograr hacer una y otra cosa desde lo que somos nosotras -este barco-, desde nuestro deseo de aportar al reconocimiento de ellas como ganadoras de los premios y de otras, como nosotras, que estamos en el anonimato?

La ruta metodológica debe permitirnos alcanzar los objetivos propuestos al inicio del viaje; debe ser elegida con medida, optando por aquellas que sean coherentes con nuestros deseos: Acercarnos a la labor de las maestras de los niveles iniciales y básicos y otorgarle a su herramienta de primera mano -la oralidad- el sentido de escritura, entendida como aquella que deja recordación en otros, -sus alumnos- y de esta manera reconstruir significados.

El elemento objetivo de esta investigación son los retratos de maestra que entretejen en los relatos publicados, esto, por un lado; por otro lado, las concepciones de escritura que se configuran en los procedimientos personales e institucionales que emergen de las entrevistas realizadas.

3.1 Con el catalejo bien enfocado: enfoque de la investigación – ruta metodológica

Para tener el rumbo claro y no dejar a la deriva nuestro viaje, perderse en estas aguas es fácil si no se conocen los mapas para llegar a puerto, el catalejo nos permitirá avistar el horizonte de nuestro destino. Teniendo siempre presente el objetivo y los detalles que los lentes de nuestra herramienta nos brindan, trataremos de permanecer en rumbo, ese que nos llevará al reconocimiento de las escrituras de las mujeres que se dedican a la enseñanza.

Usaremos la teoría del análisis semántico del discurso de Teun A. Van Dijk y la complementaremos con la teoría de los actos del habla propuestos por J. L Austin y J. R.

Searle. Esto nos permitirá abarcar los aspectos que consideramos como los cimientos y la razón de ser de este viaje: la oralidad y la escritura de las maestras de los niveles iniciales y los niveles básicos. Igual de importante será definir el paradigma en la que se enmarca la investigación y puntualizar el método que usaremos para aproximarnos al problema.

Así las cosas, empezaremos con el encuadre de la investigación como una posibilidad de interpretar y comprender la realidad social inmediata, la investigación cualitativa. Esta investigación tiene ese enfoque por la naturaleza del tema que aborda: la oralidad y la escritura de las maestras de los niveles iniciales y básicos ganadoras de los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación; al ser ésta una cuestión poco explorada, ofrece nuevas posibilidades de percibir las formas de escritura que emergen en los textos que se publican como relatos ganadores de los premios y a las características de sus discursos orales, facilitando así su análisis, ya que algunos tópicos, como lo mencionan Strauss & Corbin (1998), serían difíciles de abordar “por métodos de investigación más convencionales” (p.13).

Es concebida como una investigación educativa pues se construye desde la realidad educativa de la ciudad de Medellín, particularmente de las maestras de la educación básica; aunque no se trata de todas las maestras de este nivel de enseñanza, únicamente aquellas que se hayan sido ganadoras de alguna de las distinciones otorgadas por los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación.

El método de análisis, bajo esta concepción de investigación, será interpretativo, contextual y etnográfico (Baptista, Fernández & Hernández, 1991), preocupándose por capturar experiencias en el lenguaje de los propios individuos en sus ambientes naturales. Tiene sentido entonces, decir que nuestra investigación asume el color de una etnografía

educativa en el sentido en el que las autoras Goetz y LeCompte (1988: 28-29) la caracterizan de la siguiente manera:

1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.

2. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.

3. Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

Uno de los insumos para la obtención de la información que nos guiará al planteamiento de las conclusiones de la investigación será el *análisis de documentos* como técnica frecuente en los estudios etnográficos, es considerado como un apoyo a la observación. La metodología etnográfica se caracteriza por el trabajo de campo, en el que se destaca la interpretación de los significados, el análisis de la estructura social y de los roles en la comunidad estudiada (Goetz y LeCompte, 1988).

Como técnica para validar la investigación y darle mayor fundamento a los datos recogidos, haremos uso de la *contextualización*, a través de una mirada en perspectiva a la cuestión que nos convoca a la investigación -la escritura de las maestras de los niveles iniciales y básicos, sus concepciones y narraciones-. Como herramienta adicional realizaremos la *triangulación* de la información recogida por las diversas fuentes o agentes implicados en la investigación; contrastaremos la información obtenida en los textos escritos

por las maestras seleccionadas en el muestreo a través de la entrevista que se le realizará a algunas de las autoras, y así darle mayor validez a la investigación.

Arias citado por Álvarez (2000) dice:

“la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados”. (p.8)

Las historias que nos convocan se abordarán desde tres perspectivas a nuestro parecer importantes. La primera emerge de las concepciones por parte de las maestras ganadoras sobre sus prácticas escriturales; este punto carga sobre sí un asunto problemático en tanto que los formatos de la convocatoria no develan por sí solos aspectos que nos dirijan al encuentro de tales concepciones; al contrario, el formato ofrecido homogeniza la escritura de las maestras e impide que afloren los tintes y colores característicos de las escrituras en términos individuales.

En esta trama de la investigación se invisibiliza la escritura original de las maestras por el formato de la convocatoria y por el proceso de corrección de los textos que finalmente son publicados en los libros, este asunto soslaya aspectos que dan cuenta de la individualidad de la escritura de cada maestra. Para abordar este aspecto se seleccionaron 12 relatos escritos por maestras de los niveles iniciales o básicos, alrededor de 84 relatos han sido publicados en los libros *Los Maestros Cuentan* entre los años 2007 y 2012, únicas publicaciones que se tienen hasta la fecha.

La segunda se refiere a los procedimientos escriturales desde los que pueden evidenciar las concepciones de escritura y la imagen de maestra que se percibe en los relatos que son publicados. Para esta parte de la investigación tendremos dos fuentes informativas,

por un lado, las entrevistas que nos permitirán entrever las concepciones de escritura y la experiencia con la misma; por otro lado, los relatos nos mostrarán el retrato de maestra que se configura en las historias.

El tercer ámbito que se tratará se pregunta por los procesos y procedimientos personales e institucionales que llevaron a la escritura de experiencias por parte de las maestras. Aspectos como los que se evidenciarán acá no van asociados a la escritura, no son el centro de la historia y en este sentido se ocultan o se pasan de largo; podría pensarse que únicamente el contacto directo con quienes escribieron las historias clarificarían aspectos que la escritura misma, en términos de formatos y estándares, no permite ver.

De la mano de éste último escenario de la investigación se redactarán unos lineamientos, en virtud de recomendaciones institucionales, para que las maestras de las distintas áreas escolares escriban su experiencia pedagógica y produzcan material didáctico escrito para la enseñanza, una especie de ejemplo que convoque a la participación, primero de la escritura de las experiencias de su quehacer; y segundo, de la socialización de éstas como una manera de compartir y hacer circular su saber.

3.2 Mapas que guían: redes teóricas que fundamentan la investigación

Para asegurar los rumbos están los mapas, herramientas que representan las aguas sobre las que viajamos. Los caminos del agua pueden tornarse confusos, no hay senderos que puedan seguirse, solo aquellas estelas que han dejado barcos que recientemente han viajado por estas rutas, por eso los mapas y las brújulas son los instrumentos que aseguran la navegación.

Las aguas por las que navegamos permitirán la experimentación de dos sensaciones, contrarias y complementarias al mismo tiempo: por un lado, la calma, la serenidad y la armonía, las cosas claras, a la vista; por el otro, las turbulencias que nos generan inquietud, ímpetu y deseos de abandonar el barco, pero con la imposibilidad de hacerlo, queda una salida, permanecer hasta arribar a puerto seguro.

Las teorías que fundamentan la investigación tienen como función fijar los rumbos, trazar las rutas, los posibles caminos que nos aseguren atracar en alguna costa confiable. Nos movilizaremos entre la calma y la turbulencia cuando abordemos los textos escritos por las maestras -población objetivo de la investigación- y los contrastemos con los discursos orales emergentes de las entrevistas realizadas a las autoras. De estas teorías tomaremos aquellos aspectos que nos interesan para hacer el análisis y que nos permitirán llegar a los logros propuestos, tal como como lo expresan Strauss y Corbin (2002) “El conocimiento y la comprensión adoptan múltiples formas” (p.9); así que optamos por elegir o desechar algunos asuntos teóricos y de procedimiento a partir de las necesidades que subyacen a nuestra investigación, guiadas por supuesto por quien ha acompañado la capitánía de este barco que somos nosotras, nuestro director de tesis.

Es de aclarar, que no se propone un análisis lingüístico de los relatos autobiográficos, ni de los textos resultantes de las transcripciones de las entrevistas, no se trata de estudiar la estructura y función del lenguaje, sino de caracterizar las concepciones de escritura como proceso, los procedimientos para las postulaciones, la experiencia con la lectura y los distintos retratos de maestras que se configuran en los textos publicados, entre otros más que emerjan en la investigación.

3.2.1 Primera versión del mapa: análisis semántico del discurso.

Enfocadas en los textos que serán el objeto de análisis inicial, de los que surgirán algunas categorías de análisis que posibilitarán la caracterización de las maestras en tanto nos permitirán identificar algunas estrategias usadas por ellas en sus prácticas de escritura y que puedan guiarnos al planteamiento de las estrategias escriturales abordadas por ellas y que sirvan de orientación para otros, además de permitirnos encontrar los distintos retratos de maestras que se cuentan en las historias publicadas.

Nuestro barco ahora será acompañado por nuevos armadores -teoría del discurso-, esta servirá de apoyo a la capitanía del barco para dirigir el navío a buen puerto. Así pues, identificaremos los aspectos que nos ayudarán a abordar los textos de tal manera que emerjan aspectos importantes que nos conduzcan al cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación.

Como técnica utilizada para estudiar la comunicación de manera objetiva y sistemática y además analizarla, encontramos la teoría del análisis de contenido como una herramienta apropiada pues es utilizada en diferentes contextos en los que el discurso hace presencia, ya sea oral o escrito. Este tipo de análisis se lleva a cabo mediante un proceso de codificación referente a las características más sobresalientes en los textos objeto de estudio para nuestro caso.

El análisis del discurso de tipo semántico nos facilitará observar cuál es el lugar que le asignamos a las propiedades presentes en nuestras estructuras sociales, y cómo el situar a *los demás*, a *lo demás* y a nosotros mismos dentro del esquema social en que estamos

insertos, se refleja en las estructuras discursivas manifestadas en el texto y el habla. (van Dijk 1985)

La semántica es un componente teórico dentro de la semiótica que trata de los comportamientos significativos simbólicos. El concepto de mayor importancia en este aspecto es el de la "interpretación" como una operación de "atribución" de significados a las expresiones del discurso" (van Dijk, 1985). La interpretación para estos efectos puede asumirse desde dos referentes, el primero como una interpretación intencional que son aquellas expresiones que tienen un significado dado y, el segundo desde el punto de vista extensional que dependen de las intenciones de quien lee.

Al analizar el discurso de los textos elegidos, haremos una distinción entre el texto mismo y su contexto. Así las cosas, este análisis nos posibilitará hacer una relación de los retratos de maestras que se configuran en los relatos publicados y que serán el objeto de investigación -una forma de escuchar las voces de quienes están detrás del papel-. En el contexto estarán relacionados las maestras galardonadas, el proceso para la escritura de los textos, el tiempo y el lugar de la situación de producción del discurso.

Para realizar el análisis del discurso tendremos como referencia la aplicación de dos principios. El primero es la funcionalidad que dice que el significado de las expresiones del discurso es una función de las expresiones que lo componen. El segundo es el estructural, que plantea que las estructuras de las expresiones son interpretadas como estructuras de significado. En este sentido, se investigaría "cómo las secuencias de las oraciones de un discurso están relacionadas a secuencias de proposiciones subyacentes y cómo el significado de estas secuencias es una función del significado de las oraciones o preposiciones constituyentes" (van Dijk, 1985), esto desde el punto de vista de la intención.

El discurso semántico desde su dimensión extensional se refiere a las secuencias de oraciones en un discurso. En este aspecto se le “asigna un valor de verdad al discurso como un todo sobre la base de los valores de verdad asignados a oraciones individuales” (van Dijk, 1985) en este sentido, asumimos que los objetos de referencia para oraciones significativas son hechos, objetos que constituyen un mundo posible.

Las maestras como sujetos de acción social controlan los tipos de discursos emitidos en tanto estos se derivan de experiencias individuales de su quehacer en el aula o en la institución en la que se desempeñan, lugares que al tiempo son escenarios dialógicos entre ellas y sus interlocutores -sus alumnos-. Ellas son las protagonistas de sus propios discursos, su audiencia será, por un lado, quiénes sirven de revisores de los relatos publicados en los libros *Los Maestros Cuentan*; por el otro, nosotras como investigadoras que buscamos la comprensión y caracterización de su práctica de escritura; así pues, al controlar sus discursos, las maestras tienen el control sobre los actos de habla que las caracterizan.

Quien escribe un texto ejerce sobre él cierto control. Para identificar los controles ejercidos por las maestras ganadoras en sus textos, plantearemos algunas categorías de análisis que nos permitirán revisar sus experiencias significativas y entrever en ellas los retratos de maestras que configuran, los protagonistas de sus historias, la reflexión sobre su labor, en fin, todas las categorías que emerjan en la lectura de los relatos y que se evidencien en las entrevistas que se realicen.

3.2.1.1 El análisis documental.

En virtud de los elementos que se tienen para la realización del análisis de los textos, encontramos que el análisis documental es una herramienta, dentro del análisis del discurso, que

nos posibilitará profundizar en aspectos importantes, tratando de evitar un análisis superficial de los mismos.

La investigación documental se ha convertido en un foco de investigación para las ciencias sociales y humanas y como punto de referencia aparece la estructuración de la recolección de las fuentes de información. Como estrategia de investigación social, es un dispositivo que permite el acercamiento, interpretación y análisis de diversas clases de documentación sobre cualquier tipo de problemática social; documentos físicos, virtuales, audiovisuales y auditivos son, a grosso modo, las diversas tipologías de fuentes que podemos encontrar dentro de esta amplia gama de información en un enfoque cualitativo. (Galeano y Vélez, 2002, p. 26).

Nuestra investigación se centrará en el análisis de los relatos publicados en los libros *Los Maestros Cuentan*, y en las transcripciones de entrevistas aplicadas a algunas de las maestras autoras de los relatos elegidos en la muestra. En este sentido, el análisis documental se dirigirá hacia la interpretación de los contextos en los cuales se produjeron tales relatos de manera que esto pueda permitirnos hallar lo propuesto en los objetivos de la investigación.

3.2.2 Segunda versión del mapa: teoría de los actos del habla.

La oralidad como herramienta de primer y más frecuente uso de las maestras, atravesada por la esencia que cada una le impregna a su quehacer, es considerada como una de las expresiones, si no la más evidente, de los actos del habla; aunque también la escritura es considerada como una expresión de estos actos.

Como complemento de la teoría del análisis semántico del discurso, interpelaremos a

la teoría de los actos del habla de J. L Austin y J. R. Searle para enriquecer el análisis de los textos escritos por las maestras que obtuvieron la distinción y de los discursos orales percibidos en las entrevistas que se les aplicarán a ellas mismas.

Según Bajtín (1982), los discursos -orales y escritos- son considerados como reflejos de las relaciones que establece el individuo con su entorno. El contenido de tales discursos, los estilos verbales o escriturales, la jerga léxica, los recursos gramaticales y la estructuración de tales discursos son aspectos que determinan el género discursivo; en este aspecto está enmarcado el trabajo de cada una de las maestras ganadoras de los premios y que son objeto de esta investigación.

Según Lozano (2010), Searle concibe la teoría de los actos del habla como una teoría pragmática que se originó con la hipótesis de que la unidad mínima de lenguaje no sólo tiene como función ser un enunciado o una expresión, sino además realizar determinados actos o acciones, como enunciar, plantear preguntas, dar órdenes, describir, explicar, disculpar, agradecer y felicitar, entre otros. (Searle 1980: VII)

El primer exponente de este cuestionamiento y del planteamiento de una teoría de este corte fue J. L. Austin (1962), más adelante Searle (1990) se adentró en el tema y lo profundizó. Austin (1962) en su libro *How to Do Things with Words* establece que al decir una cosa también se hacía otra, además del simple hecho de decirla, como pedir o prometer. Esto es que detrás de toda emisión existe una intención, esto es cuando un orador pronuncia una oración ésta no solo describe o informa algo, sino que representa una acción por sí sola.

Parece entonces pertinente la interpelación propuesta al principio puesto que, como se ha mencionado en varias ocasiones, la oralidad es la herramienta de uso común de las

maestras de los niveles iniciales y básicos. La escritura estaría considerada como una herramienta de uso esporádico o como un requisito para, pero en la que se perciben las características esenciales de quién se convierte en autor.

Citando a Lozano (2010), en su teoría, Austin identificó que se realizaban tres actos diferentes al momento de emitir una oración: **Acto locucionario**, entendido como el acto de emitir una oración con determinado sentido o referencia (Geis: 1995:3); **Acto ilocucionario**, entendido como la fuerza comunicativa que acompaña a la oración, como pedir, preguntar y prometer, entre otras (Hatim y Mason 1990:60); **Acto perlocucionario**, como el efecto en el receptor, ya sea sobre sus sentimientos, pensamientos o acciones (Geis 1995:3).

Searle por su parte retomó y perfeccionó la teoría de Austin sobre los actos del habla. Propone tales actos como actos del lenguaje, establece que hablar una lengua consiste en realizar actos de habla. Lozano (2010) retoma lo propuesto por Searle, los actos de habla se dividen en tres: **Acto de emisión** como la emisión de palabras, morfemas u oraciones; **Acto proposicional** como el acto de referir y predicar; **Acto ilocucionario** como el acto de preguntar, mandar, prometer, entre otros (1990:32). Austin revaloriza el lenguaje corriente o cotidiano y lo concibe como una herramienta útil y empleada por generaciones que lo han ajustado a las necesidades que les surjan. Searle por su lado piensa al lenguaje como un tipo particular de acción.

3.3 Pautas para la investigación: reglas del viaje

Poner a prueba nuestros pensamientos es el significado más evidente de nuestro viaje, hacernos preguntas ha sido el eje central de nuestra investigación, algo así como la quilla del

barco que de proa a popa sostiene la embarcación. Permitir que otros hagan parte de las reflexiones emanadas del viaje le otorga riqueza a la experiencia y lo convierten en un acto voluntarioso.

Viajar en este barco ha sido un ejercicio de aprendizaje permanente, las certezas son inciertas, lo único seguro es el deseo por arribar nuevamente a tierra firme, una forma de anclaje que nos posibilite volver sobre el camino ya recorrido, aclarar la mente y enfocarnos en el objetivo de la travesía. Nos invaden preguntas que decidirán lo que sigue desde este punto del viaje hasta la atracada final: ¿quiénes serán las invitadas a tripular este barco?, ¿cuáles serán los requisitos solicitados para que ellas hagan el abordaje? Como todo viaje, las oportunidades de reflexión personal y de socialización son experiencias obligadas, es así como emergen otras tantas preguntas que buscan dar claridad a las formas en las que nos aproximaremos a las invitadas para hacer la recolección de la información que les dará vida a los capítulos siguientes de nuestro viaje. A partir de este punto entonces, nos disponemos a delinear las respuestas a las preguntas y cuestionamientos propuestos para avanzar otro trayecto de nuestro periplo.

3.3.1 Invitadas al viaje: población objeto de investigación.

Pareciera claro, hasta este punto, que la primera intención de este viaje es invitar a tripular nuestro barco a aquellas mujeres encargadas de la educación inicial y básica, que han sido autoras de la escritura de sus propias experiencias profesionales y que además han aplicado, mediante este ejercicio de escritura, a los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación. Aquellas que recorrerán este barco deben estar equipadas de ciertos atributos que las conviertan en las navegantes que tornarán este viaje en una experiencia de remembranza, de tal

manera que enriquezcan la experiencia de vida de otros viajeros que como ellas quieren emprender el mismo camino, aquel que les permita transitar entre la palabra hablada y escrita, convertidas ambas, en experiencias para compartir.

La muestra que usaremos será una no probabilística dadas las características descriptivas que tiene nuestra investigación. Es importante mencionar que en este tipo de muestras la elección de los sujetos no depende de que todos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de investigadores; además de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Baptista, Fernández & Hernández, 1991). Por lo tanto, quedará a nuestro juicio elegir a las personas que harán parte de la misma, buscando que sea una muestra representativa y a la que tengamos fácil acceso para la recolección de la información.

Buscaremos que las maestras que hagan parte de la muestra sean enseñantes en los niveles iniciales o básicos que se hayan sido ganadoras de alguno de los reconocimientos otorgados por los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación entre los años 2007 y 2012; lo cual nos permitirá apreciar un lapso significativo en los mencionados premios que cumplen este año su décima versión.

Puesto que no podemos tener tantas invitadas como ganadoras tengan los premios cada año, nuestro barco no tiene esa capacidad de transporte, optamos por seleccionar 12 relatos publicados entre los años 2007 y 2012 puesto que son las publicaciones a las que se tiene acceso, de los niveles de educación inicial y básica, de esta manera restringiremos la población a una muestra representativa, no probabilística.

Nuestra investigación se centrará en el análisis de los relatos escritos por las maestras, en la búsqueda de las concepciones de escritura y en el retrato de maestra encontrados en las historias publicadas y en los relatos orales que se obtuvieron de las entrevistas de algunas de las autoras de los textos. La población objeto de investigación se caracteriza en un conjunto de publicaciones de las historias de maestras que han sido premiadas y reconocidas en el marco del Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación.

Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación (Alcaldía de Medellín 2007-2012)

Los Premios “Medellín, la más educada” son una iniciativa de la Alcaldía de Medellín que busca “reconocer y destacar los procesos y resultados en materia de mejoramiento de la calidad de la educación en las instituciones educativas oficiales y privadas de Medellín” (Alcaldía de Medellín, 2008).

Los incentivos son entregados por la Alcaldía de Medellín en asocio con Proantioquia y el periódico El Colombiano y tienen por objetivos “destacar los esfuerzos y resultados de las instituciones educativas oficiales y privadas del municipio en materia de mejoramiento de la calidad de la educación; e incentivar a las instituciones y personas que han hecho posible el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes” (Alcaldía de Medellín, 2008), así como estimular el mejoramiento en los resultados evaluativos de las instituciones educativas. En este sentido, los Premios se dividen en dos: Premio Ciudad de Medellín a la Calidad Educativa, dirigida a instituciones educativas oficiales y privadas; y Reconocimientos a Maestros, Directivos Docentes y Estudiantes.

Para el caso de esta investigación se seleccionarán únicamente las historias publicadas de los maestros distinguidos. Los premios para los docentes se dividen así:

Mención Samuel Barrientos Restrepo: se otorga anualmente a cuatro docentes o directivos docentes, con más de 20 años de servicios en el Municipio de Medellín y que se hayan destacados por su mística y dedicación al trabajo.

Escudos Ana Madrid Arango (Categorías oro y plata): otorgado anualmente a cuatro educadores o educadoras al servicio al Municipio de Medellín que se distingan por su meritoria labor directiva y/o administrativa. La categoría oro es para quienes tengan 15 o más años de vinculación (10 de ellos en el Municipio de Medellín) y categoría plata para quienes tengan 10 o más años de vinculación (cinco de ellos en el Municipio de Medellín).

Distinción Cecilia Lince Velásquez: se otorga anualmente a cuatro educadores o educadoras con más de cinco años de servicio en el Municipio de Medellín que se distingan por su vocación al magisterio y proyección a la comunidad.” (Alcaldía de Medellín, 2008).

Medalla Cívica Luis Fernando Vélez: se concede anualmente a cuatro docentes o directivos docentes al servicio del establecimiento de enseñanza primaria, básica secundaria o media vocacional en el Municipio que se hayan distinguido por el conocimiento de Medellín y la fomentación de solidaridad y participación comunitaria.

3.3.2 Ruta para la recolección de datos.

Las formas en las que se recorren las aguas por las que viajamos, tal vez por las que otros transitan simultáneamente, son aguas profundas, que dejan percibir ciertas rutas marcadas por otros exploradores que han atravesado los mismos caminos que nosotras, o por rutas muy cercanas a la nuestra. Nos preguntamos por la manera más adecuada de esquivar los obstáculos que emergen de las profundidades del mar y que otros barcos han dejado a su paso; nos inquieta la idea de que cada legua transitada por otros navíos ha dejado historia sobre estas aguas que le otorgan vida a nuestro viaje y que podemos pasar por alto.

Bajo esta perspectiva, se hace necesario definir el camino para la recolección de la información que será objeto de análisis. En este sentido, elegimos agudizar los oídos y portar la lupa para que podamos cubrir todos los flancos. Ojos y lupas para revisar los textos escritos por las maestras que conforman la muestra y oídos agudos que nos permitan percibir las realidades emanadas en la palabra hablada por ellas mismas a través de los discursos producto de las entrevistas a las que serán convocadas. Mediadas por las teorías discursivas ya descritas, trataremos de hacer un análisis objetivo de las categorías discursivas emanadas de la información recolectada y que se esbozan en los objetivos.

La entrevista será entendida como la posibilidad de acceder a una versión de los discursos orales característicos de cada una de las invitadas al viaje; un proceso de comunicación. La entrevista semi-estructurada (**anexo 1**), se convierte en el instrumento de recolección de información después de los textos de las maestras ganadoras y en las que se determinan las categorías que serán analizadas en los bloques temáticos que se propondrán. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices en las respuestas, además de permitir entrelazar temas.

Las categorías propuestas para el diseño de las entrevistas, pensadas en virtud del alcance de los objetivos propuestos son: Tópico uno, concepciones sobre la escritura de cada maestra; tópico dos, procesos y procedimientos personales para postularse a los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación y tópico tres procesos y procedimientos institucionales para postularse a los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación. Cada categoría, generada en la entrevista, será analizada por medio de una rúbrica diseñada de tal manera que se puedan conjugar las respuestas obtenidas por las doce invitadas generando puntos de inflexión o de encuentro en los discursos orales de cada maestra.

Ahora la pregunta que nos convoca podría mostrarnos la manera en la que accederemos a los textos para el análisis. ¿Cómo estar en el barco en el que viajamos sin escuchar el sonido que provoca cada paso que damos sobre su madera ya añejada por la experiencia de los viajes ya efectuados? Estar atentas es nuestro trabajo, de manera que cada detalle quede plasmado en los párrafos que todavía nos falta escribir. Cada uno de los sonidos que escuchamos al caminar nos advierten un dato que debe analizarse; entre tanto, debemos agudizar oídos para que nada que valga la pena se nos escape.

Con esto claro, se hace necesario establecer un camino en el viaje que nos acerque a nuestros referentes; de esta manera, elegimos elaborar dos matrices de análisis a partir de los vestigios que las maestras que viajan en nuestro barco dejaron en sus relatos y en las entrevistas que algunas de ellas nos concedieron. Los dos instrumentos que denominamos matrices de análisis se fundamentan en la intención del análisis del discurso y el análisis de documentos, bajo los cuales elegimos las categorías para el análisis; tales categorías emergen de la lectura de los relatos y de los textos resultantes de las transcripciones de las entrevistas y en los que, la

experiencia de cada maestra nos proporcionará acciones de contraste que finalmente nos delinear el rumbo hacia los hallazgos de nuestra investigación.

Las variables o categorías de análisis, en los relatos y en las entrevistas, tienen que ver con la identificación de asuntos que nos brinden información sobre las experiencias con la escritura de cada maestra, los tiempos en los que relata su historia, cómo se conciben como maestras –autorretrato-, los protagonistas de su escritura, la experiencia o contacto con la lectura, las dificultades o satisfacciones al escribir, los procedimientos que las condujeron al proceso de escritura, en fin, y otras variables que emerjan del hurgamiento de la información obtenida en las fuentes.

Los relatos autobiográficos se caracterizan por mostrar, precisamente, las experiencias de la propia vida, ya sea personal o profesional. Queremos saber si los relatos manifiestan algún tipo de experiencia con la escritura. En este sentido analizaremos, entre otros asuntos, si lo que manifiestan los relatos son elementos que de alguna manera revelan los detalles de sus experiencias al ser maestras, experiencias catalogadas como significativas y que les proporcionaron valoraciones asociadas a las expectativas del concurso; o si relatan detalles que dan cuenta de una línea de vida.

Nuestra intención es la de depurar los datos reales, desechando aquellos que no son significativos para nuestra investigación y detectando información que aparentemente está oculta. Para este fin, la matriz de análisis de los relatos autobiográficos (**Tabla 1**) pretende dar cumplimiento a lo descrito hasta este punto, en ella se trata de atender a los actos que, por un lado están dirigidos a: impresionar -autorretrato, experiencia y logros –manifestar -satisfacciones y conflictos-; prescribir -función de maestra-; conmover -creencias y expresiones-; por otro lado, se analizará la coherencia en lo que se relata, esto nos puede dar la

idea de su autenticidad, en este punto nos interesamos por las interrupciones o saltos en el relato -experiencia escritural y escritura en *flashback*-. Además de otras características que subyazcan en el camino y que aún no han sido evidentes.

Una segunda matriz (**Tabla 2**) se diseñó para el análisis de los textos resultantes de las entrevistas; es importante mencionar que la elección de la entrevista semiestructurada nos permitió dar cuenta de las concepciones de escritura de las maestras, su experiencia con la escritura, los gustos por la lectura, las relaciones entre lectura y escritura, las motivaciones para escribir, las dificultades para escribir, en fin, una variedad de características que buscamos en los relatos y que solo fue posible apreciar por medio de las entrevistas.

De suma importancia es mencionar que, de los 12 relatos seleccionados para el análisis, únicamente pudimos entrevistar a 4 de sus autoras, los motivos se resumen en: cambio de instituciones que se referencian en los relatos y la no obtención de su nuevo lugar de trabajo, aunque tratamos por otros medios de contactarlas; jubilación o retiro del ejercicio docente; y negativa para ser entrevistadas.

Realizamos la transcripción completa de las entrevistas y en ella referenciamos los datos individuales de cada una de las maestras entrevistadas. Posteriormente, vaciamos la información en el esquema diseñado en Excel que nos permitió una visión más amplia y específica de los datos recolectados por categorías de análisis; lo que hicimos fue, a partir de una lectura intencionada, identificar en cada texto, aquella información que fuera pertinente a los bloques temáticos o categorías conceptuales mencionadas. Posteriormente, a partir de un ejercicio de lectura y relectura cuidadosa, rotulamos la información buscando designaciones correspondientes a la información de las entrevistas, esto por supuesto causa que se mueva información

constantemente de una categoría a otra hasta encontrar aquella a la que mejor se ajuste o si por el contrario se debe descartar puesto que no fue significativa para la continuación del proceso.

De la decodificación de las entrevistas emergen elementos que dan cuenta de la opinión que se tiene de las guías para la postulación comparativamente entre los años en los que obtuvieron los reconocimientos y la guía actual, también se identifican procesos llevados a cabo en el aula que se relacionan con la lectura y la escritura como ejercicio de clase; todas estas se van articulando para dar cuenta de las concepciones que, sobre la escritura tienen las maestras en virtud de los procedimientos que llevaron a cabo para la construcción de los relatos.

Así, las clasificaciones conceptuales propuestas surgen los datos referentes a la experiencia con la escritura y con la lectura como procesos adheridos a la práctica docente como una función de la misma, además se delinear las motivaciones que tienen las maestras por la escritura y los conflictos que les genera el ejercicio mismo de la escritura. Todas estas categorías que subyacen del análisis nos permitirán corroborar la idea configurada en los datos.

A continuación, se muestran las categorías de análisis, tanto de los relatos como de las entrevistas, discriminando cuáles son categorías intencionadas y cuáles son emergentes.

4. Análisis de la información: rescatando tesoros de recámaras olvidadas

Más lejano ahora sentimos el primer puerto del que desatracó nuestro barco; ahora, en el horizonte de nuestra proa, se vislumbra un nuevo puerto en el que esperamos encontrar respuestas a las preguntas planteadas a lo largo del primer trayecto de la travesía. Nos preguntamos si llegaremos al destino que teníamos en mente cuando nuestro barco partió; la respuesta aún está por verse; nos mantenemos alerta a todas las novedades del camino, la

incertidumbre nos invade, vemos más cerca un atisbo de tierra, una nueva parada nos anuncia algunos hallazgos, al viajar siempre se viven separaciones y se tocan fronteras.

4.1 Análisis de relatos: encontrando partes del tesoro

Existen elementos dinámicos dentro de las narraciones abordadas en la investigación, que permiten la identificación de componentes que sugieren los modelos de maestras que se configuran en las experiencias escritas por ellas mismas. A propósito del tipo de relatos usados por las invitadas al viaje para contar sus experiencias de vida, encontramos en la etopeya, como figura literaria, una herramienta que posibilita el acercamiento a lo buscado puesto que los relatos publicados, en su mayoría, usan una descripción con tinte de sentimientos y preconceptos, únicos en cada maestra; la etopeya, entonces, para el caso de tales narraciones, permite sumergir a los lectores –nosotras, investigadoras- en un escenario subjetivo, donde cada elemento mencionado tiene un carácter y una razón de ser.

Con esto en mente, las expresiones que se relacionan con los modelos de maestras que emergen de las historias serán abordadas desde la totalidad de las categorías que se indicaron en la matriz. En el análisis particular de cada una esperamos encontrar evidencias que corroboren las hipótesis planteadas al inicio del viaje y sobre las que queremos aterrizar para darle validez a la investigación en la etapa de los hallazgos. En este sentido, creímos conveniente hacer en este apartado el abordaje de la interpretación que le hemos dado a las categorías conceptuales bajo las cuales analizaremos cada una de las matrices diseñadas en el capítulo de la metodología; de esta manera, y con la información bien fresca, daremos apertura a lo que creemos configura las rutas del análisis.

4.1.1 Imágenes de maestras: espejismos de altamar, distorsiones de un mundo circunvecino.

Antes de llegar al puerto que se atisba en el horizonte, nos disponemos a recorrer cada recoveco del navío -nosotras- en el que nuestras invitadas han viajado, de manera tal que en ese caminar cada espacio evoque los cuestionamientos que durante toda la travesía han surgido sobre las concepciones de escritura de las maestras y las imágenes de ellas que se configuran en sus relatos, así como también las rutas posibles para responderlos.

La escritura de los relatos autobiográficos debe, necesariamente, conducirnos a un proceso de reflexión, tanto de quien los escribe como de quien los lee. Al pertenecer a una cultura, un espacio y un tiempo particular, las maestras que escriben nos transmiten, por medio de sus relatos, un tejido propio de creencias que nos sumergen en un plano comparativo sobre las semejanzas y diferencias respecto a nosotras mismas; esto hace evidente una heterogeneidad que enriquece el conocimiento.

Para darle rienda suelta al proceso de análisis, se hace necesario definir lo que entenderemos por concepción en el sentido en que lo plantea La Madriz (2010) “[...] entendiendo las concepciones como las representaciones mentales del docente con cierta coherencia interna, que pueden dar explicación y significado a una situación vivencial [...]” (p.85). Un proceso que se elabora a partir de lo real, de lo experimentado, de las relaciones con los otros y en el que la comprensión debe transitar con naturalidad. Las autoconcepciones o imágenes de maestras que se leen en los relatos objeto de análisis “[...] se hacen evidentes en las creencias, ideaciones y expresiones sobre lo que él realiza en el escenario escolar [...]” (Lopera y Piedrahíta, 2011, p.61), unas veces se perciben con

intención y otras bajo un manto de sutileza o tal vez de descuido con las letras.

La reiteración y la sincronía como principios del análisis nos permitirán dar cuenta de las distintas y a la vez semejantes concepciones de maestras emanadas de las narraciones. Encontramos que las categorías que conformaron la matriz para analizar los relatos, luego de hacerse el vaciado de la información en ella, mostraban trazos de los retratos buscados; esto es, cada categoría delinea aspectos que consolidan los testimonios de aquella referida como *Autorretrato-autoimagen* y que afirman las diferentes versiones de maestras. El siguiente diagrama (**Imagen 1**) da la idea general de cómo se abordó la matriz para el análisis.

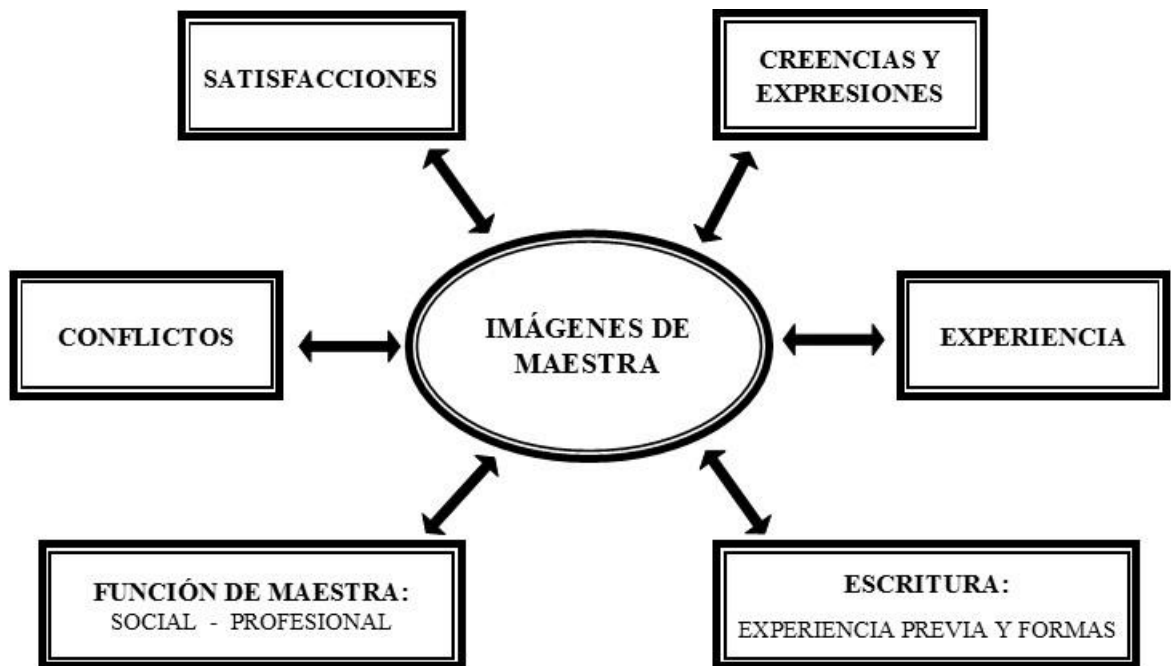


Imagen 1: Diagrama de análisis de las imágenes de maestras

Reconstruir el rostro de algunas maestras a las que no conocimos resulta atrevido y un poco subjetivo; de ellas solo las letras que derramaron sobre las páginas de sus relatos y en las que se exponen a que otros las lean para reflexionarlas y criticarlas. Reconstruir una imagen que, a partir de descripciones creamos en la mente, resulta ser nuestra labor en este punto de la investigación. En este sentido, Silvia Duschatzky (2005) en el texto *Educación es un acto político* se refiere a la escritura de experiencias escolares como un acontecimiento que se entretiene entre los sucesivos textos que el autor escriba “[...] Al mismo tiempo los textos de los autores pueden pensarse como una polifonía, una gran conversación, en la que se advierten voces divergentes, coincidentes y en disputa” (p.127).

Los relatos en este caso, se convierten, según Dosbá (2008), en una especie de “letra pública” en los que circulan experiencias que forman parte de la herencia social que recibimos quienes estamos inmersos en el mundo de la educación. “[...] abundan en marcas que se instalan, delineando subjetividades alrededor, dándole a lo vivido por lo vivido; las formas de tantear el mundo y proyectarse en él” (p.21). Ambas escritoras coinciden en un asunto importante: la necesidad de compartir los saberes y experiencias que se poseen, de tal manera que se contribuya de forma significativa en la construcción de un tejido educativo dinámico que le otorgue reconocimiento a quienes aportan a su validación constante en el ámbito académico.

Las autoimágenes de maestras que se presentarán en lo sucesivo se configuraron a partir de la identificación de expresiones en las que se contaban desde lo personal, laboral, familiar, permeados todos estos ámbitos de la vida por las emociones como tejido conjuntivo. Complementando lo anterior, encontramos enunciados que se refieren a la función de maestras que se les demanda por la sociedad. En general, los relatos se pueden clasificar en

dos grandes grupos: por un lado, encontramos aquellos en los que se cuenta la historia de vida de quien protagoniza el relato, haciendo una retrospectiva a la infancia y contando detalles pintorescos que contextualizan al lector y lo sumergen en el texto, una especie de enganche que evidencia la intención de capturar al público lector; por otro lado, encontramos relatos que dan cuenta de experiencias que presumen de significatividad y lo que pretenden es exaltar la labor desempeñada. Es así como a partir del análisis de los relatos surgieron las siguientes imágenes de maestras:

4.1.1.1 Vocación, tradición, costumbre: vigías de alta mar.

[...] Esa tradición que ha sido nuestra conquista sobre la inmediatez, esa tradición que ha permitido considerarnos hermanos o hijos de una misma ciudad, esa tradición que a veces toma el nombre de cuadro o sinfonía, de verso o novela, de película o de libro. Esa tradición que está antes de nosotros y que nos fue dada como legado [...], desde cuando estábamos a gatas tratando de colocar la impronta en las cavernas (Vásquez, 2000, p. 123).

Una metáfora que retrata una imagen de maestra cuya labor se encarga de la custodia de los valores de una sociedad, aquellas a las que se les delegan las funciones de cuidadoras: de los alumnos y de las buenas costumbres. ¿De qué manera pueden cumplir con la misión que la sociedad les encomienda cuando asumen su papel de maestras? Los relatos dan cuenta de las historias de vida, personal y profesional, de las maestras, consolidan de cierta manera las respuestas que aclaran esta pregunta; desde sus experiencias puede apreciarse lo que cada una tributa para el mantenimiento de la tradición de su labor.

Una vez abordado el grueso de historias para el proceso de análisis, emergen patrones en el colectivo de los relatos de las invitadas, que manifiestan características comunes que se refieren a la concepción de “ser maestra”. Una primera idea que se hace evidente en la lectura de cada relato tiene que ver con las condiciones que las llevaron a convertirse en maestras, lo que identifica algunas expresiones que nos hacen conjeturar un poco y finalmente discernir las ideas al respecto.

En cuarto grado ingresé a la Normal Antioqueña: uniforme gris, maleta gris, gafas grises. Allí nació la idea de ser maestra. En realidad, no había tiempo de pensarlo mucho: las estudiantes mayores practicando en la primaria y en general todo el ambiente del colegio, lo van contagiando a uno. (Los Maestros Cuentan, 2009, p.54).

¿Una labor por convicción o por costumbre, tal vez por herencia familiar, o quizás un azar de la vida? Son muchas las situaciones que median la llegada de alguien a la labor de la enseñanza. Sin embargo, en cualquiera de los casos bajo los cuales se llegue a esta labor, ofrecemos a nuestros estudiantes un poco de lo que somos, de ahí la importancia de que aquello que ofrezcamos se convierta en un aprendizaje de sentido para ellos. “El hecho de que mi padre trabajara en la educación fue el punto de partida para ser quien soy hoy “(Los Maestros Cuentan, p.171). Acá la vocación es una herencia de alguno de los padres, tal vez una costumbre que va de una generación a otra. Se percibe una tendencia hacia una imagen de maestra que tiene vocación por su labor; encuentra que su constante contacto con la labor, ya sea en la escuela como alumna, o en la casa como hija de maestros, son indicios de que *Vocación* es equivalente a *Herencia*.

La vocación por la profesión docente claramente no es el efecto de una preferencia espontánea. Ser maestro, o maestra para nuestro caso, no es un asunto incluido en el paquete genético con el que nacemos. La inclinación por el ejercicio de la docencia se construye en la medida en la que nos acerquemos como individuos a la actividad pedagógica, por diversas razones: intelectuales, sociales o afectivas.

Hoy soy maestra y lo soy porque lo quise ser, lo proyecté, lo soñé, lo deseé con todo mí ser. Pero no una maestra del común, quise ser la esencia real de ser maestra, y estoy en la búsqueda de esa esencia [...] (Los Maestros Cuentan, 2009, p.171).

¿Cuál es la esencia de ser maestro?, tal vez en la respuesta a esta pregunta radique la solución a los conflictos de la imagen social que hoy se tiene de la labor. Una respuesta a esta pregunta sería muy subjetiva, cada una de las maestras invitadas tiene una versión diferente de lo que es la esencia de ser maestra, y es que todo depende de la convicción, la vocación y otros aspectos que le dan significado a esta profesión. Vemos, con alguna inquietud, el uso desmedido de términos que llaman la atención puesto que redundan en el convencimiento de las autoras de su amor por la profesión que desempeñan; generalmente estos tópicos, a fuerza de repetirse, se convierten en un discurso que, en la actualidad, ya no es aceptado totalmente por la sociedad en la que vivimos; la imagen de maestra se percibe distorsionada.

Entre tanto, en el trasegar del viaje buscando información, nos encontramos con una idea de maestra que expone, en algún sentido, la esencia de ser maestra, “[...] recordé la importancia de recoger los afectos del alumno para motivar su trabajo. Entonces armé equipos y les solicité escoger los personajes a quienes ellas harían un homenaje [...]” (Los Maestros Cuentan, 2011, p.152). Convocar al alumno a la participación y además manifestar preocupación por esto se define como una esencia, la búsqueda constante de la acción. Una

versión de esencia que involucra los protagonistas de la vida de las maestras que viajan en nuestro barco.

Sin embargo, esta es solo una versión de la esencia buscada; nos atreveríamos a decir, entonces, que la esencia de ser maestra está precisamente en aquello que las diferencia a unas de las otras, y esto, claro está, se podría traducir en la presunción de la existencia de muchas versiones que definen el término. [...] si se relacionan varios testimonios sobre la experiencia vivida de una misma situación social, por ejemplo, será posible superar sus singularidades para alcanzar por construcción progresiva, una representación sociológica de los componentes sociales (colectivos) de la situación, Bertaux (citado por Ferreira, 2015).

En esta misma línea, encontramos una versión de vocación que se confirma con la experiencia en otros campos educativos distintos a la docencia, es el caso de una maestra que retoma el papel de maestra y reafirma su vocación.” [...] periodista y, ante todo, docente; después de recorrer escuelas especiales y ser rectora, volví a los salones repletos de niños y a las aulas de apoyo”. (Los Maestros Cuentan, 2009).

El ejemplo digno de imitar, la personificación de alguien que llenó expectativas que quedaron grabadas en el corazón, una impronta, un tatuaje en el alma. Caminar sobre las huellas dejadas y retomar el camino que la conduciría nuevamente a una versión de aquella en la que había encontrado un modelo a seguir. Las concepciones que se manifiestan en esta versión de maestra se tornan en el reconocimiento de sus características físicas particulares. “Su figura esbelta le hacía lucir muy bien la blusa blanca, de manga larga y cuello nerú en forma de bolero, y el pantalón morado, con zapatos y cinturón beige. A esa Elegancia le combinaba su amable sonrisa”. (Los Maestros Cuentan, 2012, p.18).

Según Lopera y Piedrahíta (2011)

Esta dimensión estética, según los relatos, es heredada. Los fragmentos en los que aparecen tales descripciones son remembranzas [...] imágenes que conserva de quienes fueron sus maestros o mentores y que, como lo enuncia, fueron pieza clave para la elección de la docencia, incluso, en un sentido vital. (p. 153)

La imagen que mayor recordación deja la maestra de los primeros niveles, aquella que siempre estaba muy bien presentada, además de ser muy amable. Así lo expresa el relato de esta maestra haciendo un flashback a su vida como alumna, una niña que dejaba que su maestra la deslumbrara con su esencia. ¿Será que esa es la primera enseñanza, la amabilidad y el cariño hacia el otro? En fin, otra forma de impronta, de recordación.

De acuerdo estamos con Fernando Vásquez (2000) cuando dice:

Si el trabajo del educador es importante, lo es porque “asiste” cotidianamente al nacimiento de otras vidas. Porque de él depende, en cierta forma, la continuidad de la cultura. [...] y en ese trabajo de “asistencia” (que es tanto ayuda como cuidado, presencia y cooperación) es donde puede evidenciarse la responsabilidad frente a la tradición y el porvenir. (P. 14)

Y es que de algún modo hay una inclinación hacia el desempeño de las maestras que presume de convicción, pero que más allá, en lo profundo de los relatos, se perciben rastros de tradición que se tornan en vocación con convicción. Atreviéndonos a especular, diríamos que los términos que redundan en esta versión de maestras: vocación, tradición y costumbre se hilvanan para configurar un retrato de maestra que con el trasegar de los años permanece en su esencia, esa esencia que se entiende como la impronta que sobre ellas quedó marcada y que de una generación a otra se ha heredado. “[...] una buena maestra es ese ser que por vocación

compendia el equilibrio, la justicia, la paciencia, la calidez, la comprensión y el buen humor, y, ante todo, es una amiga, consejera, confidente”. (Los Maestros Cuentan, 2009 p.171).

Las historias de vida dan cuenta de las formas en las que cada maestra moviliza sus experiencias para enriquecer el conocimiento que circula en el campo educativo, descubriendo su importancia y la manera en la que cada una modela una autoimagen, identificamos continuidades y rupturas que significaron, en la mayoría de los relatos, una reflexión, algunas veces profunda, otras más superfluas y otras ausentes. “Permitir que la maestra exprese las temporalidades constituye un acto político, ya que al dar voz y oír lo que ella tiene que decir, es convertirla en protagonista de su propia historia” (Ferreira, 2015, p.174).

4.1.1.2 Maestras modelo: faros en el camino, guías de vida.

En palabras de Fernando Vásquez (2000)

El maestro faro sirve de luz, de guía para que las naves –alumnos- no se pierdan entre la noche, entre la fuerza de las olas y el sin rumbo de la oscuridad. El maestro brújula sirve de orientación, de punto de referencia, de signo, de flecha, de ruta a seguir (p.39).

Esta metáfora cobra vida en las historias de aquellas maestras que delegan la satisfacción de su profesión al enamoramiento que los alumnos sientan por ellas y por los saberes que les brindan. En este sentido, también configura una doble interpretación en tanto las acciones emprendidas pueden ser detonantes de conflictos con sus pares, de aquí que abordaremos las distintas versiones de maestras que se manifiestan en los relatos objeto de análisis.

4.1.1.2.1 Una elección con el corazón: con la humanidad a flor de piel.

La primera versión de este tipo de maestras configura a su vez distintos rostros de maestras; una de ellas la encarna aquella a la que los sentimientos la invaden cuando las problemáticas que aquejan a sus alumnos están más allá de su campo de acción. Es el caso de una maestra que expresa preocupación por las sensaciones que despierta en sus alumnos:

Pude sentir el sufrimiento de Luisa, porque sus súplicas llegaron a lo más profundo de mi corazón. Me confirmó que todos los niños saben escribir, y que lo que escriben es supremamente valioso si los maestros les damos la importancia y les generamos la confianza suficiente para que, a través de sus escritos, nos compartan sus anhelos, fantasías, expectativas, temores, fracasos... sus vidas. (Los Maestros cuentan, 2012, p. 85)

En el relato se percibe una autoimagen de maestra que debe, entre sus principales funciones, brindar afecto y cuidado a sus alumnos, una especie de madre sustituta; en palabras de Sacristán (2003) “[...] como suplente irá asumiendo el papel de los padres en el cuidado, guía y educación de los menores [...], como sustituto encargado de cuidar y moralizar a los hijos de las familias que no pueden o no quieren desempeñar esa función” (p.151).

Aunque el autor lo pone en términos generales para maestras y maestros, nosotras diríamos, basadas en la información desplegada en la problematización y en el marco conceptual, que esta función la cumplen mayormente las maestras, puesto que como lo muestran los registros, la profesión docente es atendida en un alto índice por mujeres.

En palabras de Maristany (1998)

Como continuidad [...] del ámbito doméstico, en el que la maestra prolonga el rol tradicional femenino, el de "madre", el magisterio es un espacio que se legitima, desde el orden patriarcal, como especialmente apto para las "condiciones naturales femeninas": abnegación, paciencia, sacrificio.

De manera similar, encontramos la figura de maestra preocupada por la falta de conocimientos para atender a alumnos con necesidades especiales, la formación inicial de los maestros aparece como un punto de quiebre; aunque no es nuestro objetivo debatir al respecto, es importante mencionarlo.

Empecé a buscar libros y personas para saber cómo podía trabajar con él, cómo establecer una comunicación que nos permitiera avanzar en su aprendizaje y digo "nos" porque creo que al final yo aprendí mucho más. [...] Muchas fueron las estrategias que aprendí y otras las que inventé. (Los Maestros Cuentan, 2011)

Se configura entonces una etopeya de maestra que tiene como recurso de primer orden el afecto que siente y puede brindarles a sus estudiantes; además de los saberes que pueda compartir con ellos, la tarea más importante es la de orientar por el camino que se cree es el adecuado y más beneficioso para ellos. Un aspecto fundamental de este tipo de maestras es el compromiso con la formación humana de sus alumnos; esto exige de ellas una proyección social que contempla líneas que comuniquen a los alumnos con las diversas formas de conocimiento que ellas puedan ofrecerles.

Había estudiantes amenazados que, estando dentro de las instalaciones, acompañábamos para que no fueran víctimas de la violencia, al terminar la jornada escolar, mientras otros profesores acudimos a buscar mujeres solas, desesperadas, madres de hijos de padres ausentes. (Los Maestros cuentan, 2008, p.164)

Una labor paralela a la de la enseñanza. La idea de una sociedad que sepa convivir sanamente lleva a los maestros a convertir las aulas de clase en aulas de paz y armonía. Una actividad que precede a la labor de la enseñanza de un saber específico; una oportunidad de permear el conocimiento de las diferentes disciplinas por las emociones que nos convocan a formar mejores personas que ayuden a sanar una sociedad que carga en su historia la violencia como una cotidianidad que se quiere superar.

Cerrando este apartado, una elección con el corazón, tal vez aprendida bajo la presión de las circunstancias, tal vez una convicción y enamoramiento de la labor docente; una subjetividad que se pone de manifiesto en la diversidad de relatos abordados, la retrospectiva, como ya se mencionó, es la herramienta de reconstrucción de los sucesos que desencadenaron las historias narradas.

4.1.1.2.2 Un sueño infinito: el as bajo la manga.

En esta versión de maestras, las experiencias escolares que vinculan a los alumnos y logran engancharlos en las dinámicas académicas de las que algunas maestras relatan sus experiencias, son otra forma de manifestación de la labor de guías de las que habla Fernando Vásquez en el libro *Oficio de maestro* “[...] Y puede incitar a la aventura, precisamente, porque él ya recorrió esos caminos, él ya hizo el viaje” (p. 36).

El caso de una maestra que considera su labor como una relación de corresponsabilidad en el que todas las partes involucradas deben, en su justa medida, contribuir en la formación de ciudadanos que le aporten algo valioso a la sociedad que habitamos. “Pienso que el acto educativo debe ser un intercambio de saberes, [...], me

fortalecen, motivan y encaminan hacia la edificación de mi madurez personal, familiar y profesional”. (Los Maestros Cuentan, 2012, p.89)

Se da inicio al sueño de todo maestro enamorado de su profesión, conquistar a sus interlocutores, los alumnos, pero primero debe planear los caminos que lo conduzcan hacia el cometido. Emergen en este punto las experiencias que son dignas de contar puesto que lo que buscan es exaltar la labor realizada desde sus conocimientos específicos; las experiencias significativas de larga trayectoria son las protagonistas de este apartado. Hallamos varias expresiones que presumen de maestras que buscan reconocimiento por el deber cumplido.

De otro lado, encontramos expresiones que parten del cuestionamiento de la labor desempeñada, siempre con la idea de inquietar, los pensamientos llegan a la cabeza, inician los posibles planes para motivarlos; el as bajo la manga. “Luego de años de vivir estas situaciones y de cuestionar mi quehacer como maestra, en la casa empecé a elaborar en unas hojas unos talleres que todavía guardo”. (Los Maestros Cuentan, 2008, p.167).

El diseño de material de trabajo se convierte en una estrategia que permite a la maestra una visión más clara sobre su función “[...] ese fue el primer acercamiento a las Guías para el aprendizaje y la formación en ética y valores humanos. Fue esa la única forma que encontré para romper el silencio de los estudiantes durante las clases”. (Los Maestros Cuentan, 2008, p.168); una estrategia que le permitió ser distinguida dentro de los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación por su conocimiento de la ciudad, el fomento de la solidaridad y la participación comunitaria.

La maestra que pone como carta de presentación su formación académica como una forma de validar sus acciones y de darles fundamento desde la presunción de un saber específico. “[...] soy docente de español y literatura en la secundaria y donde vengo

desarrollando el proyecto Formación de lectores autónomos y escritores juveniles desde el año 1996”. (Los Maestros Cuentan, 2007, p.147). Por la fecha en la que se reporta el reconocimiento, la experiencia llevaba alrededor de 11 años de ejecución. Esta se hace más sólida en la medida en la que se haya afinado con el tiempo; además, se nota una marcación en el reconocimiento del nivel en el que se desempeña, ¿una desestimación a otros niveles de la educación? No hay fundamentos que nos permitan dar una respuesta a esta pregunta, solamente la presunción y a la subjetividad que nos posibilita ser maestras e investigadoras.

4.1.1.2.3 Conflictos que motivan: Protagonistas vs. Antagonistas.

En esta versión de maestra es posible encontrar personajes principales que impulsan su labor descubriendo situaciones que hasta entonces le habían sido ajenas. Se presentan muchos conflictos cuando las maestras tienen que trabajar en sectores marginales de la ciudad o lugares rurales alejados, haciendo frente a condiciones de pobreza extrema y seguridad escasa; se vuelca la mirada en los estudiantes como protagonistas de sus relatos haciendo énfasis en su precaria situación económica y sus duras condiciones de vida : “Los niños con pantaloncitos cortos, los estómagos inflados y los moquitos resacos en su rostro manchado por las lágrimas, sensibilizaban profundamente mi corazón. Entonces, sentí esa triste realidad por primera vez” (Los Maestros cuentan, 2008, p.162).

El acercamiento de las maestras a realidades distintas de las suyas les permite reconocer que las limitaciones a las que se enfrentan sus estudiantes son ignoradas por muchos e incluso por ellas, y que al enfrentar problemáticas desconocidas se puede llegar a

tener una nueva visión del otro y un entendimiento más amplio de aquello que lo ha llevado a ser quien es.

En las escuelas especiales maduró la maestra. Madrugar todos los días a encontrarme con el hambre, la pobreza y la desesperanza, me hizo ver el mundo de otra manera. Los niños de estos sectores de la ciudad son seres únicos, con su ropita deslustrada, sus zapatos rotos estrenados por otros; niños con señales de una infancia dolorosa en sus rostros fueron mis maestros de la vida. (Los Maestros Cuentan, 2009, p.57)

De igual forma, el hecho que ya mencionamos de tener que desplazarse hacia lugares rurales alejados para ejercer como maestras, hace que algunas queden en la mitad del conflicto armado y señalen en sus relatos a personajes antagónicos que entorpecen su labor; hasta el punto de hacer que en ocasiones las maestras deban trasladarse a otros lugares al estar comprometida su seguridad personal.

Como el cuerpo y el alma del maestro resisten, pasé en 1990 a compartir mis experiencias en la vereda Piedras Arriba, de San Rafael, donde el ambiente nos ofrecía a mi compañera y a mí, como maestras del lugar, puertas con abundantes perforaciones después de la muerte imprevista del director, libros pintados de rojo por el derramamiento de sangre producido por las penetraciones en el cuerpo de él de elementos de algún calibre, también ambientes esperanzadores y deseos de dar y recibir. (Los Maestros Cuentan, 2010, p.35)

A pesar de narrar en sus relatos experiencias dolorosas como la que se acaba de citar, hay un protagonismo por parte de las maestras, quienes continúan entregadas a su labor al luchar contra adversidades diversas, podríamos decir que se evidencia acá un afán por mostrar

una imagen de maestra que es capaz de arriesgarlo y entregarlo todo por continuar con el ejercicio de su labor.

Es tal vez una tímida denuncia de aquellas penurias que en ocasiones deben enfrentar las maestras asignadas a laborar en zonas con problemas de orden público, donde la opresión que se ejerce sobre algunas minorías se ignora y es en los relatos donde se puede señalar de cierta forma su existencia: al nombrar las carencias que afectan a sus estudiantes, señalar a los actores del conflicto armado y dar notoriedad a la figura de la maestra.

Sin embargo, los antagonistas de los relatos no son siempre personajes al margen de la ley; por el contrario, pueden ser personas cercanas a las maestras como sus propios compañeros de trabajo quienes se encarguen de obstaculizar la labor que la maestra viene realizando o quiere emprender: “Yo sentía la crítica y los comentarios de algunos profesores por mis sueños tan ambiciosos. Cuando proponía actividades para desarrollar la clase, no faltaba quien cuestionara: “¿Cómo saber que sus ideales son válidos?” (Los Maestros Cuentan, 2008, p.166).

De igual forma, la resistencia al trabajo de las maestras puede darse también desde las directivas docentes; es de resaltar que este tipo de conflicto solo es mencionado en uno de los relatos: “Sin embargo, las directivas del Cefa no se aventuraron a apoyar esos cambios y hasta ahí llegó la experiencia. De haber continuado, hoy podríamos ser pioneros de una nueva escuela”. (Los Maestros Cuentan, 2011, p.156). Llama la atención el hecho de que esta clase de comentarios no son comunes en los relatos de Los Maestros Cuentan, nos atrevemos a decir que son excepcionales y permiten darle una mirada distinta a las situaciones que se dan en algunas instituciones educativas cuando las maestras se atreven a proponer enfoques pedagógicos distintos a los previamente establecidos.

4.1.1.2.4 Reflejos en los espejos: Maestras diversas.

Después de hacer un recorrido por los distintos relatos escogidos para nuestro análisis, encontramos que son variadas las imágenes de maestra que se encuentran en los mismos. Pero que dicha variedad sigue anclada a una imagen de maestra cuya labor está aún muy relacionada con el cuidado y el acompañamiento de los más pequeños sin que haya un reconocimiento de su labor como parte fundamental del sistema educativo.

Es posible vislumbrar en los relatos las diferentes posiciones que sobre la vida, la escuela, la enseñanza, las experiencias con sus estudiantes, el trabajo con la comunidad, sus motivos para llegar al magisterio, sus recuerdos de infancia, etc. plasman las maestras en sus historias, son sus relatos nuevas posibilidades de ahondar en experiencias que de otra forma no se podrían abordar; y es precisamente en la pluralidad de sus narraciones donde se encuentran reflejos para escribir otras historias con matices distintos a los planteados por ellas, las maestras galardonadas con los Premios.

El siguiente diagrama muestra (**Imagen 2**), de manera sintética, las imágenes de maestra que emergieron del análisis de los relatos seleccionados.

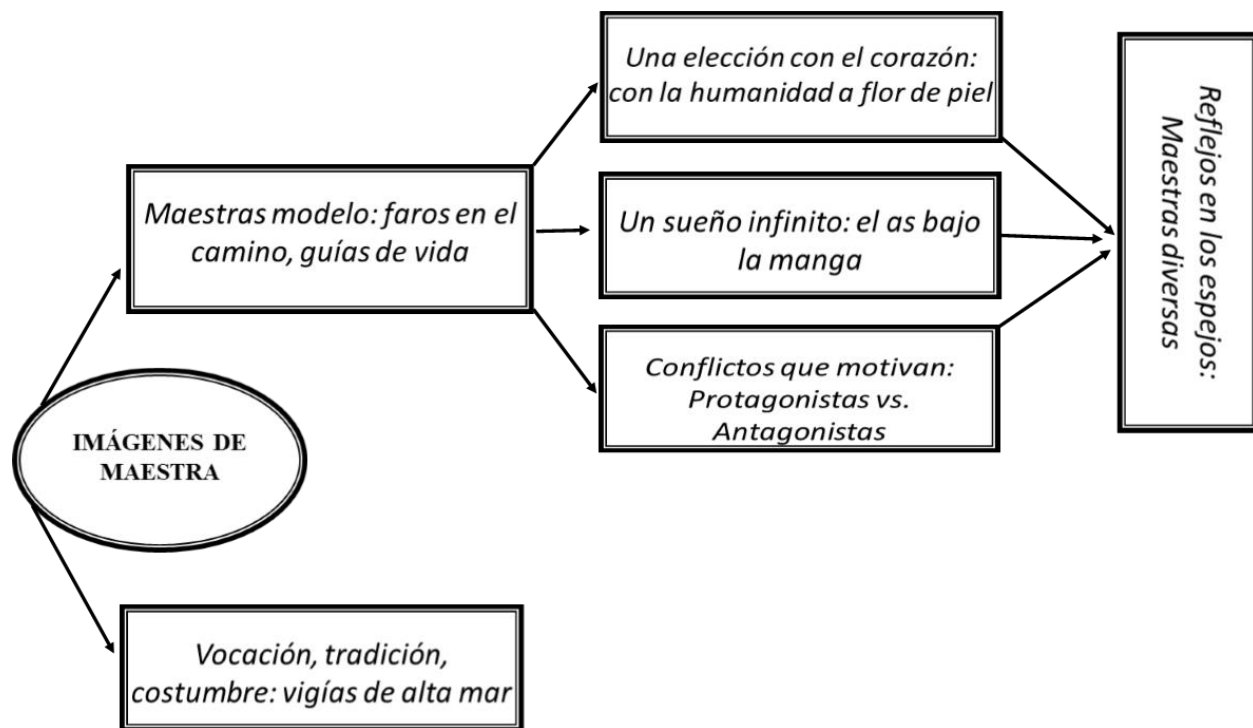


Imagen 2: Imágenes de maestras

4.2 Los Mensajes en la botella: descubriendo los rastros encontrados en la playa

Así como algunos caminantes que van por la playa buscando esqueletos de estrellas de mar, piedras singulares, trozos de coral o mensajes en botellas que arriban desde lugares lejanos, se emocionan al encontrarlos; es para nosotras motivo de gran expectativa comenzar a descubrir nuevas formas de entender la escritura de las maestras ganadoras de los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación. No sabemos qué nos traerá este recorrido que no pretendemos agotar; simplemente nos disponemos a escuchar las caracolas que hemos recolectado -en las entrevistas- con el ánimo de encontrar en ellas más de lo que comúnmente se piensa, rectificando la idea corriente de que en ellas se escucha el sonido del mar.

En este momento nos disponemos a analizar la información que hemos seleccionado de las entrevistas realizadas a cuatro maestras de los niveles iniciales y básicos. Algunas de ellas nos atendieron en sus instituciones educativas, otras en sus hogares, todas nos compartieron sus valiosas experiencias para dejarnos indagar detalladamente acerca de sus concepciones sobre la escritura, sus experiencias previas como escritoras, aquellas características que corresponden a los lectores y a los escritores, las relaciones que encuentran entre la lectura y la escritura, sus razones y temas predilectos para la escritura, las dificultades a las que se enfrentan al escribir, sus motivaciones para postularse a los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación, sus opiniones personales sobre la guía para la postulación a los Premios y por último, los procedimientos que siguieron en sus instituciones educativas para postularse a los mismos.

4.2.1 Concepciones sobre la escritura: interpretaciones del primer mensaje avistado.

Al estar en contacto con las maestras durante las entrevistas, fue posible conocer algunas de sus concepciones sobre la escritura. La escritura, como una forma de establecer relaciones antes no contempladas con aquello que se piensa, les permite en ocasiones expresar sus insatisfacciones, sentimientos y vivencias, los cuales no saldrían a flote si no fuera por la mediación de esta. Una de ellas sugiere la escritura como un proceso, el cual es inacabado y a la vez en constante cambio; lo que permite que sea a través de ejercicios escriturales que se vaya configurando cierta familiaridad con la escritura y se forme el hábito: “Para mí la escritura es concreción de pensamiento. Me he dado cuenta que lo que no se escribe, la

memoria lo va borrando. La escritura se va volviendo un hábito en las clases” (M3, comunicación personal, septiembre, 2015).

La escritura como opción para estructurar pensamientos que tal vez solo quedan claros después de ser sometidos a la reflexión es también una concepción que se percibe al revisar las entrevistas. Para las maestras entrevistadas es a través de la escritura que se pueden plasmar, ordenar y retomar ideas, tanto cercanas como lejanas en el tiempo, que de otra forma no trascenderían en experiencias significativas y se quedarían en el plano del activismo docente alejadas de la propia crítica y la vista pública. Es pues la escritura una opción de mapear los recorridos que ya se han efectuado y dar continuidad a sus relatos, algo como la cartografía de la escritura a la que se refiere Dosbá (2008) al mencionar como ésta siempre guarda huella de aquello que se ha recorrido: “[...] la vida continua en las historias. Y esto no se trata –solo- de lecturas o de actos teóricos, sino de *confirmaciones de la vida*” (p.97).

Como la herramienta de todo buen obrero, la evocación del recuerdo a través de la memoria subyace de entre muchas otras con las que cuentan las maestras entrevistadas para dar cuenta de la amplia gama de experiencias de las que pueden hacer uso para la escritura de sus relatos autobiográficos. En este sentido, la concreción del pensamiento se traduce en un aterrizaje en la experiencia de la que mejor provecho pueden sacar, de la que, en palabras de Dosbá (2008), tomamos distancia para posibilitar la pregunta, y a partir de ella una forma de contar-nos, en una versión de la experiencia que no es una fiel copia de ella sino una traducción.

De allí, pues, que las concepciones de las invitadas al viaje hallan un punto de encuentro con Meek (2004); para ella es la escritura una necesidad humana bastante fuerte que “[...] permite circunscribir lo que sabemos y comprendemos, al plasmar nuestro

monólogo interior en una forma de lenguaje que podemos inspeccionar, analizar. La escritura nos hace reflexionar” (p. 42). Según la autora, al hacer uso de la escritura se logra una mirada introspectiva que permite exteriorizar diferentes experiencias y sentimientos; en palabras de una de las maestras entrevistadas: “[...] La escritura es expresarles a otros los sentimientos de uno. Cuando usted escribe se está contando. Un texto es lo que uno es”. (M1, comunicación personal, septiembre, 2015).

Siguiendo la línea de Meek (2004), otra maestra expresa lo siguiente con respecto a la escritura: “la escritura es una necesidad humana, yo lo definiría así. La escritura es una forma de expresión que al descubrirse se le convierte a uno en una necesidad. [...] Lo que no pasa por la escritura no se aprende; son como conclusiones que he ido sacando”. (M3, comunicación personal, septiembre, 2015). Para esta maestra en particular, es relevante la escritura no solo como forma de manifestación sino también como mediadora en el proceso de aprendizaje, donde ante la ausencia de la escritura serían escasas las posibilidades de alcanzar nuevos logros. Su punto de vista al respecto es compartido por otra maestra que dice: “[...] entonces el ejercicio de escritura es una búsqueda de uno querer que sus estudiantes aprendan, que ese aprendizaje se vuelva metacognitivo”. (M1, comunicación personal, septiembre, 2015). Ambas maestras señalan la escritura como elemento vital en el aprendizaje.

Además de lo anterior, durante las entrevistas algunas maestras también expresaron cierto temor ante la escritura por ser vista como una actividad reservada a otros expertos no maestros. Por tanto, se mira con recelo la propia escritura y se le considera no profesional: es como si de entrada se subvalorara aquello escrito por ellas y que solo tomara valor al recibir

reconocimiento, ya sea a través de la publicación y/o la premiación; una maestra lo expresa de la siguiente manera:

Uno de mis gustos ha sido escribir, sin ser una profesional en la escritura [...] he participado en presentar esas escrituras; alguna vez me presenté en Adida, trabajé en vereda y si promovían un concurso sobre escribir sobre la vereda o el barrio, me atrevía a escribir. (M2, comunicación personal, septiembre 2015).

Vemos también la escritura como una posibilidad de encontrar mecanismos que permitan el acercamiento de los alumnos al conocimiento; es decir, la elaboración de material de trabajo se entiende como una manera de concebir la escritura. Un caso particular lo manifiesta una maestra que afirma que “[...] el ejercicio de escritura es una búsqueda de un querer que sus estudiantes aprendan, que ese aprendizaje se vuelva metacognitivo y que esa metacognición siempre tienda a formar ciudadanos de bien [...]”. (M1, comunicación personal, septiembre 2015).

Trascender parece ser otra de las maneras de concebir la escritura, una vía que se intercepta con aquellas que la reconocen como proceso, como una manera de estructurar el pensamiento y de establecer relaciones, concretándose en el recuerdo de, por un lado, aquellos que están a su cargo -los alumnos-, y, por otro lado, de quiénes se convierten en lectores de sus relatos o bien se relacionan con las experiencias de vida de alguna manera.

4.2.2 Experiencia con la escritura: huellas de otros viajes.

Para las maestras que fueron entrevistadas la escritura no es un elemento ajeno a sus vidas: por el contrario, han tenido un recorrido y una experiencia con la escritura, hecho que,

a nuestro parecer, les ha servido de andamiaje para sus postulaciones a los Premios. Tal como lo expresa una de las maestras: “Cuando trabajé en las veredas, hace mucho tiempo con el modelo escuela nueva, escribí un texto que se llamó el Aprestamiento de Nuestras Escuelas, me lo publicó la secretaría de Educación [...] para darle a 3000 maestros rurales” (M2, comunicación personal, septiembre, 2015).

Es posible vislumbrar en algunas de sus experiencias con la escritura, lo sistemático del proceso escritural, en las que se van organizando las reflexiones pedagógicas y didácticas que surgen después de las clases, así lo enuncia una de las maestras: “[...] mirar en qué clase le fue mejor y por-qué le fue muy bien y en eso en lo que a uno le fue muy bien hay que escribirlo, mejorarlo y ampliarlo para que pueda ser una clase mejor a la siguiente vez” (M1, comunicación personal, septiembre, 2015). Se percibe acá una preocupación por mejorar la práctica docente a través de la escritura como proceso reflexivo que potencia aquello que se hace bien en el aula.

Cuestionamientos sobre la diferencia entre escritura y sistematización de experiencias emergen luego de un proceso analítico de las entrevistas obtenidas de algunas de las maestras autoras de los relatos en tanto las referencias a las que aluden algunas de ellas revisten un aire de confusión; es decir, encontramos expresiones que se refieren a la escritura y a la sistematización de experiencias indistintamente. Así lo manifiestan algunas de ellas:

“Escribiendo los detallitos del día a día y luego dándose cuenta que hay que sistematizarla”. (M1, comunicación personal, septiembre, 2015). También “En el año 2008 publiqué la obra didáctica [...] leo expertos en los temas, pedagogos, Freire, Ausubel, todas esas teorías las he ido metiendo a la propuesta” (M3, comunicación personal, septiembre, 2015).

La experiencia con la escritura se ve permeada por la experiencia propia del deber ser de cada maestra en tanto ésta como proceso está sujeta a la evocación del recuerdo, a las remembranzas, los cuestionamientos sobre la labor cumplida o por cumplir, intenciones de un reconocimiento por lo significativo en su vida, en fin; expresiones de las entrevistadas confirman a partir del recuerdo y la revisión exhaustiva de material con el que ya contaban como fruto de su trayectoria profesional que la experiencia escritural se delinea como una forma de sistematización de experiencias. Expresiones como la que se cita en lo sucesivo confirman esta suposición.

Esas cosas significativas hay que darles un contexto, una idea, como una forma, ahí es donde uno se sienta y empieza a copiar cosas, borradores y borradores y después va mirando uno en este proceso... ¿esto para qué lo necesito, para qué me sirve?, cuando uno se responde eso, uno se sienta y lo sistematiza. (M1, comunicación personal, septiembre, 2015)

Hay en algunas maestras una preocupación por encontrar respuestas a su quehacer como maestras a través de la escritura. Una de las entrevistadas había tenido la experiencia de ser promotora de lectura antes de ser maestra; sin embargo, sentía que su labor al promover la lectura estaba incompleta; su inquietud se refleja al decir:

La escritura me preocupaba mucho, porque siento que como patrimonio cultural está muy olvidada, es tan compleja que nadie se mete con ella, sabía que era una bondad de los maestros y no de los bibliotecólogos pues siempre me tocaron los señalamientos de que los maestros éramos castradores de lectores y escritores y dije: pues me voy a aprender con ellos (M3, comunicación personal, septiembre, 2015).

Esta maestra le confiere al maestro un papel protagónico en la enseñanza de la escritura, pero a la vez reconoce que muchos maestros no se atreven a enseñarla, por su complejidad. Además, aparecen también señalamientos externos hacia los maestros como mutiladores que cortan toda posibilidad de implementar la lectura y la escritura en la escuela.

En la experiencia previa de algunas de las maestras con la escritura, es posible encontrar menciones sobre ésta, no solo en su experiencia profesional sino en su vida personal desde mucho antes de ingresar al magisterio. Por ejemplo, una de ellas dice: “Yo alguna vez me puse a revisar como cosas que yo escribía en el colegio en décimo, en once, eh, yo sí escribía bien, pues, era algo con sentido, algo como bonito, muy buena ortografía, una capacidad como de redactar” (M4, comunicación personal, septiembre, 2015). Otras de ellas también hacen un *flashback* al contar: “[...] desde muy joven me atreví a contar la historia de este barrio” (M2, comunicación personal, septiembre, 2015).

Las maestras que logramos entrevistar no son escritoras noveles, son maestras que han tenido un acercamiento a la escritura y que manifiestan haber publicado, antes de presentarse a los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación, textos como: experiencias significativas, textos guía, ensayos para diferentes tipos de concursos, etc. Tal vez este tipo de experiencia escritural no se advierta en todos los relatos escritos de Los Maestros Cuentan, pero para nosotras como investigadoras fue más fácil de rastrear en las entrevistas.

4.2.3 Autores de mensajes: caracterización de lectores y escritores.

Continuando con nuestro recorrido, al caminar por la playa hallamos la forma en cómo las maestras identifican a los lectores y a los escritores. Tomaremos, en primer lugar, los

rasgos que asocian a los escritores: para algunas es necesario que el escritor sea un lector, además debe tener claridad sobre aquello que va a escribir, ser constante, tener ganas de escribir; una de ellas nos dijo:

“[...] pienso que ser muy claro en sus cosas; definir de lo que se va a hablar; pensar en una línea: cuento, ensayo, historia -definirse-; tener una historia para contar, propia o ajena pues a veces uno no escribe sobre uno mismo sino de otros de la comunidad; además se deben tener ganas porque es que la escritura es algo que nos cuesta; ser constante en la escritura, escribir con bastante frecuencia” (M2, comunicación personal, septiembre, 2015).

En general, las entrevistadas no ahondaron mucho en las características que deben tener los escritores, pero en su mayoría coincidieron con los atributos que ya mencionamos. Tal vez la claridad, la constancia y las ganas que ellas señalaron no se hagan visibles en algunos de los relatos publicados en *Los Maestros Cuentan*, ya que ciertos carecen de ilación, fueron escritos de prisa para ser entregados cuando el plazo para la entrega estaba a punto de agotarse y no fueron el fruto de las ganas sino de la imposición por parte de las directivas de algunas instituciones educativas. Las siguientes expresiones así lo confirman:

“[...] me decían que me presentara y yo les decía que no tenía tiempo, además ya estábamos en abril y eso para ya. Entonces decidí ponerme a escribir; sábados, domingos y en puentes, busqué fotos y cosas en mi casa, cartas de vereda y empecé a escribir con la guía. Contacté a una señora de Proantioquia porque ya no me daba tiempo de enviar el texto a la escuela del maestro para que lo corrigieran, ella me dijo que me ayudaba y que lo terminara de escribir” (M2, comunicación personal, septiembre, 2015).

Otra maestra lo pone en los siguientes términos:

Ese mismo año me enteré de que al Consejo Directivo se le había ocurrido postularme al *Premio ciudad de Medellín a la calidad de la educación*.

- Rectora, ¿qué es esto? ¿Cómo se le ocurre? - dije cuando me enteré-. No creo que haya insumos suficientes.
- Escriba a ver qué le sale. ¡Usted es capaz! – me expresó, muy segura.
“[...] Tenía cuatro días para elaborar una postulación de acuerdo con un formato previo”. (Los Maestros Cuentan 2011, p.158).

Dichas experiencias, mencionadas y escritas por las maestras, dejan la sensación de una falta de reflexión en la escritura de algunos de los relatos publicados en los libros *Los Maestros Cuentan*; al ser estos en ciertos casos el resultado de la premura para cumplir con un requisito más solicitado desde los Premios.

En segundo lugar, nos centraremos en aquellos rasgos que las maestras asocian con los lectores. Para ellas un lector debe ser selectivo, centrado, tener ganas de leer y hacerlo frecuentemente, además debe contar con una formación como lector desde su hogar. La frecuencia con que se aborde la lectura es de vital importancia para las maestras, ya que mencionan la imposibilidad de ser lector al practicarla solo de vez en cuando. Tanto al describir a los lectores como a los escritores, las maestras mencionan las ganas como aquella potencia que puede impulsar tanto a la lectura como a la escritura.

A propósito del gusto por la lectura, Dosbá (2008) aborda este asunto al describir su experiencia como lectora al leer en la horqueta de un árbol y compararlo con la posibilidad de tener un sitio en la Biblioteca de Alejandría, aludiendo a la búsqueda de material para leer como una aventura inaplazable; asunto este que no es tan evidente en todas las maestras

entrevistadas, ya que a pesar de hacer un reconocimiento de los rasgos que identifican a los lectores, algunas de las maestras no se ven a sí mismas como lectoras. Una de ellas lo enuncia así: “[...] como yo no he sido muy buena lectora” (M4, comunicación personal, septiembre, 2015). Otra de las maestras lo expresa de esta forma: “[...] Mi pasión no es leer” (M1, comunicación personal, septiembre, 2015). Hay, pues, un reconocimiento a la relevancia que tiene la lectura, pero no es algo que todas las maestras hagan regularmente ni desde el gusto.

En su mayoría, las maestras tienen muy clara la importancia de la lectura dentro de la formación de los estudiantes como ciudadanos capaces de leer más que solo textos, estudiantes con la capacidad de hacer lectura de aquello que los rodea como: “[...] Leer no solo libros, sino también a las personas, la lectura de la vida es más difícil que la lectura de los libros” (M1, comunicación personal, septiembre, 2015). Y como tal, le abren a la lectura dentro de sus aulas de clase un espacio para compartir historias de diferente índole:

“[...] yo a los niños y a las niñas solo les leo cuentos que yo sé que son muy buenos [...] yo sé que a partir de allí ellos se sienten como conectados con esa lectura, porque yo no lo estoy haciendo por rutina, porque lo sugiere la institución o el Ministerio sino porque es algo que a mí me nace, [...] también es un momento de afecto, es un momento en que se paraliza como un poco la rutina, ciertas rutinas del colegio” (M4, comunicación personal, septiembre, 2015).

4.2.4 Relación entre la lectura y la escritura: redes que atrapan pensamientos.

Ahora nos dispondremos a hablar de la relación que algunas de las maestras establecen entre la lectura y la escritura, como procesos. A diferencia de los aspectos que mencionamos en el apartado anterior, en este punto no encontramos tantas coincidencias ya que entre nuestras entrevistadas estaban divididas las opiniones. Unas pensaban que la lectura y la escritura mantienen una relación inseparable, como lo establecen las siguientes palabras:

[...] son necesarias, sin la una no se da la otra. Es decir que, si lee y no escribe, ahí queda faltando algo importante. Si lee y escribe, desarrolla el pensamiento y todas las habilidades. Es más, la oralidad y la escucha entran por ahí; casi que el maestro que descubra que leer y escribir son la fuente de trabajo del lenguaje, las otras dos entran porque en la lectura silenciosa va entrando la escucha, el muchacho se está leyendo él mismo. (M3, comunicación personal, septiembre, 2015)

Otra maestra, en cambio, nos expresó:

[...] hay mucha relación, sin decir que depende de que si yo escribo soy un buen lector, ni viceversa. Están ligados ambos, sin decir que el que lee, escribe o el que escribe, lee. Algunos son buenos lectores y que dicen que no tienen capacidad para escribir; otros, en cambio, tienen la escritura y leen poquito, pero se atreven a escribir sobre lo que leen (una mínima lectura); y otros que son completos, escriben y leen a la vez (M2, comunicación personal, septiembre, 2015).

Para la primera maestra, es claro que hay una relación que liga a la lectura y a la escritura. Le asigna a dicha relación un alto valor en el desarrollo del pensamiento de los

estudiantes. En el caso de la segunda maestra, a pesar de reconocer que hay una relación entre la lectura y la escritura, también menciona cómo no son totalmente dependientes, es decir, para ella es posible que un estudiante sea un lector sin ser un escritor o el caso contrario, que sea un escritor sin ser un lector; aunque llama la atención el hecho de concebir como “completos” a aquellos estudiantes que son lectores y escritores al mismo tiempo.

Según Vásquez (2000), cuando uno aprende a leer, lo que sucede es que se inicia un proceso de aprendizaje de cierto tipo de juicio, de cierta mentalidad, se crea una concepción del mundo y de la vida y se dejan otras por fuera; es decir, se formaliza un proceso de crítica y de reflexión que debe ejercitarse a lo largo de la vida, manifestándose finalmente en insumo que posibilita un proceso de escritura más formal. Para el autor, la lectura y la escritura están relacionadas con el pensamiento, con el lenguaje; “[...] el tipo de lectura elegido marca o señala el tipo de pensamiento. Lo imposibilita o lo potencia” (p. 85).

Se evidencia en este punto un asunto referente a la disparidad de opiniones en cuanto a la relación que se establece entre las características de un lector y de un escritor. Si bien se inclinan por mencionar que debe existir algún tipo de relación, no se reconocen, todas las entrevistadas, como buenas lectoras. Una posición que polemiza lo expuesto por Vásquez en el libro *Oficio de maestros* cuando habla de los lectores rumiantes de Nietzsche.

El proceso de lectura nietzscheano va de la aceptación cuidadosa, meticulosa del texto, a la desconfianza mayúscula, al análisis concienzudo y pormenorizado, al lector atento. Mas el proceso no termina ahí. Nietzsche avanza otro paso: hay que convertir esa confianza y esa sospecha en olvido, para que así pueda emerger la posibilidad de crear. La lectura, entonces, es un sí “que se afirma más allá de la deuda y de la venganza”. Más allá del “tú debes” o el “yo quiero”. (p. 88)

Entonces , lo que tal vez quede después de leer un texto es la sensación de experiencia con estos dos procesos -lectura y escritura-, haciendo énfasis en el primero, que a su vez se reflejará en el segundo, una especie de transitividad que va de la lectura a la escritura, de la escritura a la relectura y finalmente, de la relectura a la reescritura, creando un movimiento en círculos que probablemente no acabe sino que permanece perpetuamente, absorbiendo las experiencias de quien se dice lector y autor. En ese ir y venir de un lado a otro hay una disipación de energía que se evidencia en la calidad de lo que escribimos. En este sentido, cada vez nuestro ir y venir está más cerca, entre lectura y escritura aparece una distancia diferencial que se manifiesta en textos más estéticos y que reflejan una experiencia más cercana con las letras.

Es importante mencionar que la lectura funciona-para nosotras- como un insumo que enriquece la escritura; es difícil, aunque las maestras mencionen algo distinto, que escribamos sin tener un fundamento en quienes ya lo han hecho antes que nosotros. Aquí retomaremos la idea de Bernardo de Chartres citado por Juan de Salisbury: “Somos enanos encaramados a hombros de gigantes. De esta manera, vemos más y más lejos que ellos, no porque nuestra vista sea más aguda sino porque ellos nos sostienen en el aire y nos elevan con toda su altura gigantesca” (Abellán-García, 2013). Así pues, referenciar nuestra escritura da cuenta de un recorrido lector, hecho que no se manifiesta en la totalidad de los relatos.

Queda una estela de inquietud por las respuestas no obtenidas al respecto de algunas maestras que no aterrizaron en las preguntas por estos aspectos. En este sentido, podemos cerrar este apartado con cuestionamientos sobre las reflexiones y críticas que se evidencian en los relatos escritos por ellas y en los que suponemos se manifiestan algunas de las características mencionadas.

4.2.5 Razones y temáticas sobre las que nuestras invitadas escriben: lazos que entretienen experiencias de vida.

Son muchas las razones por las cuales las maestras escriben, entre las que mencionaron las maestras a quienes entrevistamos están: el gusto por la escritura, la necesidad de encontrar una voz para contar aquello que pasa en la escuela, tener un canal de comunicación con los padres de familia, una vía para el desahogo y la denuncia. La escritura es tal vez vista como una terapia que permite liberar sentimientos negativos, como medio para expresar aquello que incomoda de la escuela y que encuentra en ella una manera de hacerse evidentes. Expresiones como las siguientes confirman lo mencionado.

[...] es una necesidad de encontrar quien me escuche, para contar lo que me pasa o lo que les pasa a otras personas [...] pa' mi la escritura es una terapia [...] la escritura me ha permitido desahogarme, desahogar esas tristezas, esas preguntas tratar de buscar soluciones. (M4, comunicación personal, septiembre, 2015). Como una generalidad, puede decirse que las entrevistadas no manifiestan una razón particular para escribir, únicamente una de ellas de manera puntual alude a los motivos; las demás, por el contrario, rodean el tema, o no lo mencionan.

De otro lado, encontramos que los temas sobre los cuales las maestras escriben son amplios, y entre los que mencionaron se encuentran: sus barrios y habitantes, los lugares donde están ubicadas sus instituciones educativas, aquello que no funciona en la escuela, cartas a sus seres queridos, asuntos pedagógicos y didácticos. En lo que se refiere a las tipologías textuales en las que se enmarcan sus textos, no se mencionan de manera explícita, únicamente una de ellas menciona que su fuerte de escritura es el ensayo, así: “La pluma mía

es el ensayo, yo me he ido especializando es en el ensayo, de hecho, el libro está escrito a manera de ensayo. (M3, comunicación personal, septiembre, 2015).

4.2.6 Dificultades encontradas al escribir: tropiezos del viaje emprendido.

Si bien es cierto que las maestras a quienes pudimos entrevistar, en su mayoría, tienen un recorrido amplio como escritoras, reconocen que la escritura tiene un grado de dificultad que se va haciendo menor en cuanto más se escriba. Pero tal vez el momento más crítico que mencionan sea el de comenzar a escribir, encontrar un punto de partida para iniciar.

Vea a mí me parece que lo más difícil de escribir es comenzar, después de que uno se decide y uno empieza ya todo se va muy fácil [...], para mí eso es lo más difícil, es como pasar esa, ese límite entre la duda, entre si lo hago, ¿será que sí?, ¿será que si soy capaz?, ¿será que si puedo? (M4, comunicación personal, septiembre, 2015).

Deleuze citado por Dosbá (2008) afirma que “el acto de escribir es una tentativa de convertir la vida de aquello que la aprisiona [...] Se escribe en función de un pueblo futuro que aún carece de lenguaje. Crear no es comunicar, sino resistir” (p. 108). Contar nuestra vida ya es complicado por asuntos de pudor y vergüenza, exponernos a que otros nos lean y desmenuen nuestras experiencias más significativas, se convierte en una tarea difícil de emprender. Sin embargo, apenas emprendamos ese camino, el de decidir escribirnos, aparecen otros tantos inconvenientes que hacen que reevaluemos la decisión tomada y desistamos de ella; el caso de enfrentarse a una página en blanco es, según una de las entrevistadas, un asunto de cuidado: “Siempre, siempre, por más que escribas, te vas a

enfrentar a una página en blanco que te devora; la única manera de escribir bien es consultar bien, leer bien y documentarse al máximo” (M3, comunicación personal, septiembre, 2015).

Según Vásquez (2000), “la escritura expone nuestro yo. Cuando escribimos logramos asistir a una puesta en escena de nuestra subjetividad” (p. 117). Este aspecto pareció no significar una dificultad para las maestras entrevistadas, ninguna de ellas mencionó que, al escribir, una parte íntima de ellas mismas queda plasmada en las letras y que les asigna la subjetividad de humanidad a sus textos. La escritura nos permite reconocer, confrontar cada idea o propuesta; este aspecto, aunque es relativo al análisis de los relatos, manifiesta ausencia en las entrevistas en tanto no es mencionado por ninguna; el proceso reflexivo y crítico no se resalta en ningún momento de las entrevistas.

4.2.7 Razones para postularse a los Premios: reconociendo el tesoro propio.

En general, se manifiestan dos motivos: el primero se refiere a la negativa inicial para postularse, sin embargo, se evidencia esto como una dificultad superada y manifestada en la obtención de las distinciones. Entre las causas para no querer postularse encontramos: poco tiempo para la recolección de las evidencias y para el diligenciamiento del formato, entre las más importantes. [...] “yo nunca pensé postularme a los premios porque a mí el tiempo no me da para algo; eso requería de uno mostrar evidencias [...] yo les decía que no tenía tiempo, además ya estábamos en abril y eso para ya [...]. (M2, comunicación personal, septiembre, 2015)

El segundo motivo parece contradecirse con el primero: manifiesta una de las maestras ganadoras del Premio en mención que ya contaba con material necesario que le serviría de

evidencia para respaldar su postulación, “En el año 2008 ya tenía muchas guías [...]. (M1, comunicación personal, septiembre, 2015); sin embargo, las razones para esta maestra estaban más allá de su voluntad y de la ventaja de tener evidencias previamente sistematizadas, “La rectora que tenía en esa época en I.E me exigió presentar esa experiencia como una postulación a las experiencias significativas del premio, fui obligada. (M1, comunicación personal, septiembre, 2015). Dos razones que se concluyen en una sola.

Menciona también una de las maestras que la postulación por su parte fue una respuesta a la invitación que desde la Secretaría es enviada a las instituciones para que participen en alguna de las categorías convocadas por los premios. “[...] la invitación llegó primeramente al colegio y el grupo de ajedrez en el que yo estaba la asumí, aceptó postularse como experiencia significativa”. (M4, comunicación personal, septiembre, 2015)

4.2.8 Consideraciones personales sobre la guía de postulación a los Premios: reconociendo caminos marcados por otros marineros.

De manera muy sucinta las maestras mencionan la percepción individual de la guía, en general, dos opiniones prevalecieron: la primera, captada con agrado, con pertinencia y como medio para lograr claridad en la escritura de la experiencia para postularse a los Premios; la segunda, advertida como rigurosa, exigente y como restringida en el espacio para el diligenciamiento, asunto que se aprovechó para aterrizar en la realidad de la experiencia que se quería contar.

Veamos lo que las maestras mencionaron al respecto:

“La guía, la guía que me tocó a mí me pareció que era pertinente, [...] te preguntaban a vos por lo que había que preguntar [...] Entonces claro, La guía me dio esa claridad [...]”. (M4, comunicación personal, septiembre, 2015). “Me parece que es una guía muy rigurosa, [...] me tocó una guía muy exigente en la medida en la que está limitado un espacio para escribir, aunque también esto lo aterriza a uno en la realidad [...]”. (M1, comunicación personal, septiembre, 2015).

Por su parte, la maestra M2 menciona que la guía se hacía confusa en algunos apartados y que esto la obligaba a pedir ayuda para aclarar asuntos importantes para continuar con el proceso; este asunto se complicaba más pues en sus inicios el concurso requería el diligenciamiento físico de la guía la igual que la relación de las evidencias que se solicitaban; ahora, por el contrario, todo lo referente a la postulación es por medios virtuales, asunto que restringe el respaldo de evidencias cierta cantidad de megas en información aportada.

De otro lado, la maestra M3 compara la guía del año 2008 con la del año 2015 concluyendo [...] me parece que es una guía muy completa, muy exigente, a mí me aportó mucho la asesoría, me sirvió mucho para ver la propuesta de otra manera, me aportó mucho. Empero, aclara también que la plataforma deja por fuera a muchos postulados que no cumplen con el máximo de megas de almacenamiento de información solicitada y que esto es un asunto para replantear por parte de la Secretaría de Educación.

4.2.9 Procedimiento institucional para postularse a los Premios: buscando posibilidades para la navegación.

Al preguntarles a las maestras entrevistadas cuál había sido el procedimiento que llevaron a cabo para postularse a los Premios, hubo variedad en las respuestas. En lo que todas coincidieron fue en señalar que lo primero que se necesita para postularse es tener una experiencia que tenga un recorrido en la institución educativa, algo que lleve tiempo ejecutándose. Después de este primer requisito, los pasos a seguir mencionados por las maestras fueron estos:

- Informarle al rector y solicitarle una carta avalando la postulación.
- Recibir la invitación del rector para postularse y luego la aprobación del consejo directivo.
- Leer la guía, escribir la experiencia, entregarla.
- Cumplir con los requisitos de la guía, hablar con el rector.

Estos fueron, en general, los pasos que las maestras efectuaron para postularse a los Premios. No es posible ver un recorrido igual en todas las postulaciones, el proceso de postulación no es igual en todas las instituciones educativas y al parecer en algunas de ellas es el rector quien finalmente decide si la postulación puede continuar o no.

Algo que se hace evidente en varias de las entrevistas es el hecho de hacer todo el proceso de escritura invirtiendo el tiempo personal, ya que no es común que se asigne a las maestras tiempo de la jornada escolar en las instituciones educativas para ser utilizado en la escritura de las postulaciones a los Premios y tampoco a la escritura del texto que será publicado. Tal como lo dice esta maestra:

Yo ya tenía listo todo, simplemente me leí la guía, no me dieron tiempo para escribirla, eso fue tiempo entre sábados, domingos y tramos. A unos compañeros que también se habían presentado sí les dieron tiempo en el colegio de desescolarizar para trabajar en la guía. Si me dieron tiempo de ir a llevar. (M1, comunicación personal, septiembre, 2015).

Otra maestra lo pone en los siguientes términos: “Entonces decidí ponerme a escribir; sábados, domingos y en puentes, busqué fotos y cosas en mi casa, cartas de vereda y empecé a escribir con la guía” (M2, comunicación personal, septiembre, 2015). Se vislumbra acá una cuestión sobre las exigencias que se les hacen a los maestros para que escriban, pero no hay una designación de tiempo para que puedan cumplir con todas sus obligaciones en las instituciones educativas y además escribir para presentarse a premios y concursos.

5. Hallazgos: baúl de tesoros encontrados

Después de un largo recorrido por mares, en ocasiones en calma, en algunas otras agitados, después de largas horas de lectura y escritura, de asesorías con nuestro capitán (asesor de tesis), de diálogo con las maestras y con nosotras mismas; nos disponemos a lanzar nuestras redes al mar para recogerlas de nuevo y llegar a conclusiones que, sin la pretensión de ser definitivas, abrirán un espacio para las discusiones finales de nuestra tesis.

Las cartas de navegación nos permitieron, al inicio del viaje, fijar rumbo y delinear caminos que nos condujeran a puertos seguros, esquivando obstáculos. Los objetivos, en esta etapa del viaje, se convierten en una nueva carta de navegación, pues además de permitirnos

prever las dificultades del viaje, nos posibilitarán encontrar la esencia de cada una de las categorías que fueron objeto de análisis, de esta manera configuraremos el balance del viaje, una manera de concluir.

5.1 Primer tesoro: espejismos que se configuran en imágenes reales... retratos de maestras

Con la intención de conjurar información que nos conduzca al cumplimiento de nuestras metas, la categoría *autorretrato-autoimagen* es uno de los primeros insumos de los que disponemos para la escritura de este capítulo del viaje que se convierte en su final. Se destacan las voces que configuran la pluralidad y singularidad simultánea de la autoconcepción de maestra, características que las muestran tan similares en algunos aspectos y tan distantes en otros. En este sentido, cada manifestación por separado es absorbida por un cuerpo mayor de significados que abarca al retrato de maestra que se delimita en cada narración. Encontramos entonces, que predominan algunas imágenes que se perciben como cotidianas dentro de los relatos que conformaron la muestra del análisis; una maestra capaz de grandes sacrificios para incursionar o continuar en el magisterio, caracterizada por ser abnegada, con humildes inicios y, en la mayoría de los casos, una maestra que llegó a serlo por ser esa la profesión que le viene dada como una tradición familiar.

Predomina la maestra que se forma en la tradición de una familia en la que alguno de sus miembros se dedicó a la enseñanza de algún saber, evocaciones del pasado en las que manifiestan haber seguido los pasos de sus maestras de los primeros años, enamoramiento por una profesión de servicio hacia otros, muchas veces desconocida y menospreciada, pero

también valorada algunas otras; como lo dicen Lopera y Piedrahita (2011) “cuando se erige un monumento de la virtud a través de un relato y se exhibe lo vivido como ejemplo del valor y la fuerza, se delinea claramente una forma de vida que merece ser seguida, es decir, un modelo”. (p.209)

La elección de una profesión se convierte entonces en una salida de progreso, ser maestra en una sociedad que para la época en la que las nuestras invitadas decidieron serlo, se transfigura en una posibilidad de tener voz, de ganarse un reconocimiento que no estuviera enmarcado en las tareas del hogar, una opción de salir de casa; la educación se convirtió en el mecanismo que las llevaría a cumplir con otras labores adicionales a aquellas de las que ya eran responsables por su misma condición de mujer. Así lo describe Correa (2014)

La mujer va pasando de ser pensada, temida, idealizada y adorada por los hombres, a tener su propia voz, sus propios proyectos y a construir, no sin dificultades, una imagen terrenal de sí misma, una imagen que la bajará de los altares y la elevará de los infiernos [...]. (p. 26)

Sin embargo, es evidente que las maestras no se reconocen bajo el referente de género, los relatos analizados no configuran una impronta que las referencie desde su posición de mujeres. Solo las ideas que se crean en la mente de los lectores que, con la intención de encontrar en sus letras alguna marca que dé cuenta de sus particularidades, las leen advirtiendo cualquier tinte significativo en sus relatos.

Las maneras en las que relatan la llegada a la educación como profesión, dejan claro la existencia de una vocación por herencia, mostrando una experiencia desde lo personal y profesional que les otorga reconocimiento a través de la escritura para el concurso, escritura

que configura una concepción de maestra heterogénea, con múltiples versiones que convergen en la intención de servicio. En palabras de María Clara Umpiérrez (2014) “En la construcción de su identidad, las mujeres artistas utilizan múltiples imágenes, muy dispares entre sí, que conforman un sistema de símbolos sobre lo femenino”. (p. 34)

Encontramos que las distintas versiones de maestras mostradas en los relatos se construían en la lectura individual de sus textos, las particularidades que hacen a unas distintas de otras, y aunque el punto de encuentro se traduce en la vocación, cada una la manifestó de modo diferente, desde la esencia que las caracteriza como seres individuales, cargadas de sus propias experiencias de vida; en este sentido, la diversidad es la palabra que las agrega a todas, una manera de rotular la concepción de maestras que hemos buscado a lo largo de esta travesía.

La imagen de maestra más evidente, como ya se mencionó, es aquella que se sobrepone a las dificultades manifestando vocación por la profesión. Sin embargo, distintas versiones de vocación se hacen manifiestas en el cuerpo de relatos. En esta versión de vocación encontramos referentes que revelan preocupaciones por el cumplimiento de su principal objetivo, enseñar de manera significativa, el tono de angustia usado por las autoras expresa tener frustraciones frente a su labor que son producto de la experiencia adquirida en la vida personal y profesional. Cada invitada da cuenta de los esquemas pragmáticos que ponen en evidencia las maneras en las que llevan a cabo la tarea de enseñar, un colectivo de elementos que se configuran en sus representaciones de práctica docente. Es decir, la preocupación por el cumplimiento de su principal labor, enseñar, se le atribuye a la relación directa con sus alumnos y con las dinámicas de las clases, las expresiones que las caracterizan

y las convicciones manifestadas se relatan con tanta naturalidad que en ocasiones se perciben como escrituras sin reflexión.

Encontramos de otro lado, una intención de convencer al lector de la posesión arraigada de la vocación, esta vez manifestada en detalles que advierten la pretensión de impresionar al lector con minucias de sus experiencias que dan cuenta de la aceptación que tienen por parte de sus alumnos -coprotagonistas de los relatos-. Sin embargo, algunos relatos no muestran indicios que incurran en este aspecto de regocijo, podría decirse entonces que la vocación acá se refiere a la satisfacción por su labor desempeñada.

De otro lado, tenemos los conflictos que, junto con las satisfacciones, le dan acción a los relatos, también convocan una forma de vocación en tanto en éstos encontramos el resurgimiento manifestado en la superación de condiciones adversas en las que se desarrollan las historias, describiendo, a veces excesivamente, detalles que se perciben con la intención de evocar lástima en los lectores, que logran envolver la trama de lo significativo de las experiencias contadas; y por otro lado, se cuentan aspectos que determinan situaciones que pugnan la experiencia y tratan de desestimarla. De aquí que el sobreponerse a las adversidades convertidas en conflictos parece darle más fuerza a la vocación que se quiere mostrar.

5.2 Segundo tesoro: de proa a popa, la escritura como quilla de nuestro barco viajero

Al continuar con la construcción de este capítulo de cierre, nos atrevemos a decir que las concepciones que sobre la escritura tienen las maestras, se visibilizan más en las entrevistas, ya que en los relatos publicados en Los Maestros Cuentan son escasas las referencias hechas a la escritura. Es claro en las entrevistas que las maestras tienen una visión

de la escritura como una opción para estructurar el pensamiento, ven en ella una posibilidad de ordenar y plasmar aquello que es apenas un destello en la mente y que necesita de la escritura para tener un cuerpo visible, una imagen. Pero a pesar de estas claridades, en ocasiones la escritura que se encuentra en los relatos se aleja de lo que refieren oralmente las entrevistadas, hay una falta de claridad, una ambigüedad, una no preocupación por los lectores (Meek, 2004).

Otra de las ideas que al respecto de la escritura manifiestan las maestras, tiene que ver con la visión de esta como un proceso -en ocasiones difícil, cambiante e inacabado- en el cual lo más complicado es empezar. Un proceso que en palabras de Meek (2004): “[...] nos angustia tanto, generalmente porque creemos que hay una manera correcta de hacerlo, y que podríamos cometer errores” (p.43). Para las maestras no es fácil encontrar la voz que les sirva como medio para hablar de aquello que les molesta de la escuela, expresar sus sentimientos y vivencias, contar experiencias ya lejanas en el tiempo, y aventurarse a la exposición que representa la escritura pública para participar en diferentes premios y concursos sin embargo, superan dichas dificultades iniciales y se lanzan valerosamente a escribir sus diferentes historias y compartirlas en la compilación de relatos ganadores de los Premios a través de su publicación: *Los Maestros Cuentan*.

Al haber efectuado el recorrido de lecturas, escrituras y análisis al que nos vimos avocadas en este viaje nos atrevemos a decir que hay un bache entre las concepciones que sobre la escritura se vislumbran en las entrevistas y las prácticas de escritura que se evidencian en ciertos relatos publicados en *Los Maestros Cuentan*. Retomaremos en este punto lo planteado por Peña (2007), quien señala que aquello que los maestros escriben se queda en el plano descriptivo o anecdótico, ya que privilegian la pura acción sobre la

reflexión, y que, por esa razón, el valor de sus textos como documentos pedagógicos es muy relativo.

La escritura, motivada por el reconocimiento de su labor, se convierte en un dispositivo o herramienta que define la relación que el maestro tiene con él mismo y con el rol de héroe que se percibe en sus relatos autobiográficos. Como una exigencia, la escritura del maestro se convierte en el cumplimiento de un requisito que se le prescribe por expertos en educación desde afuera de la escuela; el concurso que convoca a la escritura de los relatos autobiográficos y experiencias significativas funciona entonces como veedor de las escrituras producto de las reflexiones profesionales y personales de, para nuestro caso, las maestras que obtuvieron alguna de las distinciones del Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación.

En este sentido, desde los premios hay una apuesta por la escritura, que supone un acompañamiento de “expertos” a la escritura de las postulantes y finalmente ganadoras de alguno de los reconocimientos otorgados; podríamos decir, en este aspecto, que se manifiesta cierta desconfianza sobre aquello que ha sido escrito por ellas y que se convierte en un asunto imprescindible el retocar sus historias. Durante las entrevistas, algunas maestras señalaron que recibieron sugerencias para modificar sus textos, mientras que otras manifestaron que su escritura no fue alterada y sus relatos fueron publicados tal como ellas los enviaron.

Resulta entonces particular que, a pesar de haber una intervención -edición- a los relatos manifestada en los preliminares de los libros *Los Maestros Cuentan*, se evidencie en ocasiones falta de reflexión en los mismos, se advierten elementos que dan cuenta de únicamente una edición gramatical, a veces muy somera, que no está en armonía con el cuerpo del texto, es decir con su contenido. De aquí que nos surgen los siguientes cuestionamientos: ¿hay realmente una revisión de todos los textos de las maestras ganadoras de los premios o sólo se revisan algunos?

¿Cuáles son las razones por las cuales en ciertos relatos de evidencia una escritura poco elaborada y ausente de reflexión si ya han pasado por el filtro del “experto” en escritura (periodistas)? ¿Son las revisiones hechas a los textos solo en su estilo, pero no de fondo?

Podríamos disertar un rato en algunas versiones de respuesta para estas preguntas, pero como se ha mencionado desde el inicio de esta travesía, la pregunta funciona como herramienta, como acto cotidiano que busca que regresemos sobre nosotros mismos y cuestionemos lo hecho, lo aprendido y decidamos, en este sentido algo al respecto: modificar nuestras acciones y ampliar nuestros conocimientos. En palabra de Larrosa (2003):

Tienes que llevar tus preguntas cada vez más lejos. Tienes que darles densidad, espesor. Tienes que hacerlas cada vez más inocentes, más elementales. Y también más complejas, con más matices, con más caras. Y más osadas. Sobre todo, más osadas. [...] Por eso, a las preguntas del estudio no las interrumpe ninguna respuesta en la que no habite, a su vez, la espera de otras preguntas, el deseo de seguir preguntando. (p. 6)

Evidentemente, todo texto que vaya a publicarse requiere de un proceso de edición en el que se ajusten elementos que están por fuera del canon que exige quien hace las veces de editorial, no es entonces un caso particular que los relatos de las maestras que hicieron parte de nuestro viaje hayan tenido que pasar por el tamiz de los editores que el concurso delega para tales fines; sin embargo, queremos dejar en evidencia el hecho de que parece que por haber pasado por el filtro del corrector, se entienda con esto que sus escrituras desechan la originalidad que las caracteriza y que al leerlas no son ellas las que hablan si no aquellos que tuvieron a su cargo el proceso editor.

Es necesario reconocer que la escritura permite alcanzar mayores comprensiones sobre aquello que se hace en el aula, sirviendo de vínculo entre los acontecimientos que allí suceden y la posterior meditación del maestro. Además, desde 1998 con La Expedición Pedagógica Nacional, se ratifica la necesidad de complementar la labor del maestro con la producción académica a partir de la investigación de sus prácticas y con la responsabilidad de sistematizar, compartir y publicar sus experiencias, para que estas pudiesen ser implementadas en otros contextos. Es así como la escritura se ha convertido en una posibilidad de mostrar en espacios diferentes al de la escuela, lo que se está haciendo en esta.

Dicho lo anterior, pensamos que, si bien la escritura con una intención distinta a la publicación no es muy común en la escuela, en nuestra opinión, es importante que los maestros tengan la posibilidad de publicar sus producciones textuales, pero lo es también, poder tener prácticas escriturales con los pares de sus instituciones educativas que puedan servirles como espacios para desplegar su escritura y conocer a sus compañeros maestros. Sabemos de antemano que no es una tarea fácil, ya que como lo plantea Echeverri (2007) en el adentro de la escuela no hay un reconocimiento de la escritura del maestro, a pesar de que allí se le exige que escriba, esta escritura solo se limita a tres registros: “la enseñanza, los informes, y los diarios” (p.114).

Pero es precisamente en la escuela donde se encuentran los insumos que pueden nutrir la escritura de los maestros y es ese el lugar donde al trabajar de forma colaborativa con otros, también maestros, puede darse un empoderamiento del saber docente y un trabajo de investigación que vincule a los maestros con otros expertos que no están siempre en el aula; haciendo uso de las vivencias y las escrituras de ambos para mejorar las prácticas de enseñanza y lograr investigaciones más cercanas a lo que realmente sucede en la escuela.

5.3 Tercer tesoro: itinerario del viaje emprendido por las maestras tripulantes

Con respecto a las particularidades sobre los procesos escriturales que siguieron nuestras tripulantes, hallazgos emergentes del análisis de entrevistas y relatos, podemos mencionar que, en primer lugar, en los relatos de Los Maestros Cuentan no fue posible distinguir una línea común en cuanto a la forma de abordar la escritura; es decir, cada relato es diferente en cuanto a la tipología textual, al tono de escritura y a la calidad de la misma, algunos tantos evidenciaron un rigor escritural más alto que otros, hecho que hace presumir de la ausencia en las orientaciones unísonas que hicieran manifiestas un eje conductor de los lineamientos para esbozar el relato que finalmente se publicaría.

En segundo lugar, al explorar nuevamente cada una de las entrevistas se evidenció que las maestras tenían una experiencia diferente desde sus propias vivencias en la escuela; hubo quien para empezar la escritura se basó en su diario pedagógico y lo hizo su punto de partida para su relato, otra maestra en cambio, recurrió a la recolección de evidencias como: fotos, cartas, videos, entre otros, y fueron estos los que impulsaron su escritura al hacer un flashback sobre su propia vida y experiencia profesional.

Este último aspecto aclara el panorama referido a las suposiciones hechas en el párrafo anterior, desde la individualidad de cada maestra, sus escrituras evidentemente deben ser muy distintas en tanto sus experiencias también lo son; sin embargo, podría existir, desde nuestra perspectiva, un hilo conductor que dirija la escritura de los relatos por el mismo camino y que asegure una buena calidad en los productos textuales publicados en los libros Los Maestros Cuentan, que muestren además de buenas experiencias en la escuela, una reflexión amplia de su parte, donde ellas no solo enaltezcan sus fortalezas, sino que también muestren sus

debilidades, aprovechándolas para que otros puedan mejorar desde el ejemplo mostrado por ellas, que dejen ver realmente las dos caras de lo significativo que tiene cada experiencia, dejando atrás lo que Peña (2007) menciona como el plano anecdótico y descriptivo de sus escritos y trasciendan al plano reflexivo y crítico.

5.4 Tesoro extra: herramientas desconocidas por las tripulantes del viaje

La oralidad como parte fundamental de la labor de las maestras, un asunto que ellas no referencian dentro de sus herramientas principales de trabajo, tal vez lo cotidiano de su uso la soslaya al plano del olvido. Se percibe una habituación del uso de la palabra como dispositivo innato a la labor de la enseñanza, sobre todo de los primeros niveles, que no hay una conciencia sobre su existencia y uso constante. Es decir, lo que se advierte es un uso desprevenido que no se ha aprovechado al máximo.

La afirmación de Gabriela Diker de que un maestro efectivamente habla, pero que no lo hace a cualquier público, no de cualquier forma, ni sobre cualquier cosa, es cierta en la medida en la que hagamos conciencia de que la palabra hablada es nuestra primera y mejor herramienta de trabajo y con la que establecemos una línea de comunicación con nuestros interlocutores -los alumnos-, de aquí que el uso adecuado del lenguaje hablado nos delinea como uno de los responsables directos de los que se aprende en la escuela.

Mencionaba una maestra que “[...] la palabra, es la única arma de los profesores”. (Los Maestros cuentan, 2008, p.164), dejando la idea de que la palabra hablada es una forma de defensa del maestro. Parece entonces innegable que la oralidad es una marca característica de la función del maestro, solo que no ha calado esta idea en todos los que ejercemos esta

labor. De todas nuestras invitadas, solamente una hace referencia al uso del habla en su relato, ninguno de los demás relatos, ni las entrevistas dan la idea de algún tipo de reconocimiento a la oralidad.

De acuerdo a lo anterior, parece ser que el papel protagónico lo tiene la escritura, puesto que se le señala como responsable de los reconocimientos otorgados a las maestras; ¿no es acaso su trabajo en el aula, o en la escuela, el que les permite a las maestras sistematizar las experiencias que las señala como maestras galardonadas? La escritura funciona acá como el dispositivo que las lleva al reconocimiento en el afuera de la escuela, pero es la oralidad la que les permite sobresalir entre la comunidad a la que atienden, no es la escritura una herramienta con la que se comunica en la cotidianidad con sus alumnos, es la oralidad la que media todo el proceso relativo a la enseñanza.

Según Dosbá (2008) “no podemos inscribirnos en la idea de una imposición de una lengua única como estrategia comunicativa principal”, de aquí que la relación entre la oralidad y la escritura debe mediar el desenvolvimiento de quienes nos dedicamos a la educación, puesto que son los dos escenarios cotidianos a los que el maestro debe responder, le demandan asuntos diferentes, por un lado, el adentro de la escuela le solicita unos asuntos referidos a la formación integral de sujetos que le aporten a la sociedad, entre los que encontramos formación como ciudadanos que posean elementos básicos en las distintas áreas del saber; por otro lado, en el afuera de la escuela, la comunidad de expertos en educación, que muchas veces poco conocen de las dinámicas dentro de la escuela, le endilgan al maestro, la tarea de producir conocimiento científico y literario, según Diker (2006) en las sociedades modernas, de aquí que la oralidad no es una herramienta de validación ni de producción de conocimiento.

Pero la oralidad podría ser un eje fundamental, no solo del trabajo de las maestras dentro de sus aulas sino también por fuera de estas, al conformar espacios como los de las tertulias descritos por Dosbá (2008), donde al contar con la lectura de autores que puedan aportar al mejoramiento de las prácticas de aula, se logre un reconocimiento de la oralidad y su valor para las maestras y al mismo tiempo, se impulsen la escritura reflexiva de aquello que ha pasado por el habla y podría no conocerse sino se materializa a través de la escritura. Es importante a nuestro modo de ver, potenciar la oralidad y su uso práctico en las aulas y pensar en la escritura como posibilidad para compartir, meditar y encontrar nuevos sentidos a la profesión docente.

“Los adentros y los afueras que marcan en definitiva toda extranjería provienen de las singulares formas de producción y las distintas maneras de generar y subordinar que allí se gestaron” (Dosbá, 2008, p.41). Tal vez no se encuentre en la oralidad la capacidad de permanecer y de servir de ejemplo, pero sí encontremos en la escritura una forma de no olvidar, una manera de permanecer en la memoria de otros distintos a nosotros mismos.

Haciendo una analogía, un poco atrevida, tal vez, podemos decir que la vida de las maestras de este viaje es una versión de las tertulias de las que habla Dosbá en su libro *Letras de almidón*, “lo que la escritura significaba en las tertulias era una instancia de transmisión en la oralidad de la palabra”. (p. 65). Una especie de movimiento perpetuo entre la lectura de sus experiencias, la narración, muchas veces en su memoria, de las experiencias vividas y eventualmente escritura de experiencias, según la importancia que adquirirían en sus vidas y la pertinencia que encontrarán al compartirlas con otros.

5.5 Recomendaciones: admoniciones para nuevos viajeros

Para quienes emprenden apenas la lectura de este texto, es necesario mencionar que se adentrarán en una travesía que transita por los caminos de la escritura de las mujeres que se dedican a enseñar, no desde un saber específico, no desde un nivel de la educación particular, sino desde un conjunto de saberes que les es propio y característico de las maestras. En este sentido, empezaremos diciendo, como investigadoras que emprenden una inmersión en un campo descubierto no hace mucho, que reconocemos nuestra experiencia no como un impedimento, sino, al contrario, como una oportunidad de mostrar los caminos que hemos tenido que recorrer para escribir cada una de las líneas que, hasta este punto, podemos decir convencidas que son nuestra esencia.

No somos expertas en el campo de la escritura, pero estamos convencidas de que para lograr un acercamiento a esta es necesaria la práctica consciente y constante, la lectura de autores que enriquezcan aquello sobre lo cual se precisa escribir y el diálogo con personas que tengan un vasto recorrido en ese campo y deseen compartir su saber. A través de la escritura hemos logrado poner en orden ideas que en un principio estaban confusas, aclaramos puntos de vista y se dio forma a nuestra tesis, es así como llegamos a este apartado, para nosotras final, pero en la cual quedan varios asuntos pendientes por trabajar y que podrían servir como punto de partida para nuevas investigaciones.

Este último capítulo estará escrito en dos partes, la primera encaminada hacia el reconocimiento de las particularidades de la mujer que se dedica a la enseñanza y a la producción académica que puede ofrecer al campo educativo desde la oralidad y la escritura; la segunda, referida a las instituciones educativas como principales espacios en los que se

configuran las posibilidades del reconocimiento de la labor de las maestras y como potenciadoras de la escritura de experiencias.

Basadas en las conclusiones escritas en el capítulo anterior, quedamos con algunos pendientes que no se delinearán como conclusiones de esta investigación, sino más bien como una admonición que reclama especial atención de quienes están a la cabeza del proceso de convocación y otorgamiento de los Premios Medellín a la Calidad de la Educación y sobre todo de aquellas maestras de los niveles iniciales y básicos que ya tienen la experiencia de haber sido premiadas y de aquellas que piensan postularse.

Como bien se ha mencionado desde las líneas de apertura de esta investigación, la mujer ha tenido que sobreponerse a distintos obstáculos que la llevaron a ganarse una posición de reconocimiento en la sociedad; en el campo laboral ha ganado mayor oferta de trabajo que va de la mano de la posibilidad de acceder a una educación formal y avalada por instituciones de educación de buen reconocimiento. Esto le permitió, en palabras de González (1994) “ [...] despojarse de la marca que signaba su destino como responsabilidad ante la especie, para acceder a la experiencia de una vida propia y particular, materializada en múltiples realizaciones” (p.101).

De manera insistente acudimos al hecho de que entre las profesiones en las que la mujer tuvo mayor oportunidad de desempeñarse estuvo la de maestra, una profesión que bien cumplía con los requisitos de una sociedad patriarcal que la señalaba como la encargada de la crianza y el cuidado de los hijos, encontrando en la escuela un espacio que reconciliaba el papel de la mujer adentro y afuera del hogar. Variedad de argumentos se presentaron a lo largo de este texto que dan cuenta de la importancia en el reconocimiento de las mujeres que,

históricamente, se han dedicado a la formación, y porque no decirlo, y al cuidado de quienes tienen a su cargo -los alumnos-.

Sin embargo, más allá de un reconocimiento a la labor desempeñada, la intención fundamental es la descubrir que en esas prácticas de enseñanza se configuran asuntos relevantes que enriquecerían las prácticas educativas de otras maestras. Esto es, su experiencia y las características innatas de ser mujeres, les brindan un componente que debería marcar la diferencia con los otros, la escritura entonces se convertiría en la voz portadora de lo significativo de las experiencias, permeada por componentes reflexivos y críticos que la enriquezcan de calidad.

Ahora bien, no podemos desconocer la falta de experiencia y en algunas ocasiones de habilidades que opacan en cierta medida la riqueza de las experiencias que se postulan y obtienen alguno de los reconocimientos de los Premios a la Calidad de la Educación. Cuando se leen algunos relatos, no logramos percibir únicamente la experiencia que se cuenta, se logra, podría decirse que, con mayor protagonismo, una escritura anquilosada, como incómoda con todos los adornos gramaticales, que, sin intención de dañar el texto desde su estructura, si lo minimizan en esencia.

Por qué no, postular las experiencias desde la oralidad, desde lo que cotidianamente las maestras usan como herramienta de trabajo. Para lograr esto, se debe en primer lugar, formar en la adquisición de hábitos lectores que puedan enriquecer toda esa experiencia de aula que cargan en sus recuerdos y que se convierten en los insumos de las postulaciones para los premios, hábitos que les posibilitarían además el encuentro académico con sus pares para que en el intercambio de experiencias puedan crecer como mujeres que enseñan, como maestras. En segundo lugar, luego de asegurar en cierta medida que la lectura hace parte de

su cotidianidad académica puede pensarse en la incursión en el mundo complejo de la escritura más allá de la sistematización de las experiencias de aula. En términos de Dosbá (2008), “la lectura valorada como situación potente, como hecho íntimo y social, como constructora de subjetividad” (p.100).

La oralidad se convertirá entonces en esa impronta o marca que simboliza otras formas de escritura, una escritura en la memoria de los otros, una escritura que les permita una postulación y/o un galardón en los Premios Medellín a la Calidad de la Educación. El poder de la palabra oral no puede ser desconocido en un círculo social que históricamente se ha usufructuado de ella, eso significaría olvidar nuestros orígenes. Si bien es cierto que debemos avanzar y evolucionar según las necesidades que van surgiendo en las sociedades, también es cierto que algunas cosas no pasan de moda y al contrario cobran mayor valor con el tiempo.

Entonces diríamos que trascender sería el término que debe usarse para el apartado final en esta investigación, trascender el imaginario social que se tiene de que las mujeres maestras de los niveles iniciales y básicos no producen conocimientos curriculares en la medida en la que las escrituras que emergen del aula no otorgan la posibilidad de reconocimiento de en el campo académico correspondiente.

En este sentido, el uso de la palabra oral y escrita de las maestras en estos niveles de la educación, con lo característico de la escritura femenina, puede referirse a la realidad de otra manera, recurriendo a lo poético y a lo maravilloso, según los teóricos del tema; usando los tiempos y la acción de sus experiencias de manera particular, detallando asuntos íntimos e ínfimos de sus experiencias cotidianas. Los sentidos y los sentimientos hacen parte de su repertorio, asunto este que repercute en una transmisión diferente de la realidad vivida. Sin embargo, a pesar de encontrar todos estos aspectos maravillosos de la condición de ser mujer

maestra, algunos detractores de esta labor afirman que precisamente estas características las hacen menos rigurosas en sus producciones escritas, argumentando que los sentimientos y las emociones riñen con la producción académica.

Carmen María Matías López en su texto ¿Puede hablarse realmente de escritura femenina?, afirma que:

La literatura femenina se define entonces como una literatura del exceso y la escasez: escasez de imaginación, de lógica, de objetividad, de pensamiento metafísico. Demasiada facilidad, demasiado artificio, demasiadas frases, palabras, demasiado sentimentalismo y tono moralizador, demasiado narcisismo. Literatura del «yo» encerrado en sus límites, pendiente de sus sentimientos, sus impresiones, sus sueños.

Las maestras se relacionan de manera particular con el mundo circundante, precisamente este hecho les otorga una especialidad que solo pueden experimentar quienes dedican su vida a la formación y el cuidado de otros, que, sin tener vínculos afectivos con ellas, terminan convirtiéndose en una parte importante de sus vidas.

Para llegar a formar parte de la comunidad académica es necesario tener conocimiento de lo que pasa en esta, a través del acercamiento a las publicaciones escritas por los maestros e investigadores se puede acceder a nuevas propuestas y formas de ver la educación. Para Stenhouse (1981) es necesario que los docentes se involucren en los procesos de investigación que se dan en sus aulas, esto con el ánimo de que sean ellos quienes lideren dichos procesos y no solo quienes vienen de afuera de la escuela a investigar lo que pasa en ésta.

El papel de las maestras en la educación podría cambiar a través de su participación en los grupos de investigación conformados por ellas y otros profesionales investigadores. Según

Stenhouse (1981) es necesario que se dé un diálogo entre los maestros que están en las aulas y aquellos que están por fuera de ellas haciendo investigación, esto facilitará que se den mejoras en la enseñanza al partir de las vivencias, experiencias y necesidades de quienes enseñan regularmente en las aulas.

Para que haya comunidad académica conformada por las maestras de los niveles iniciales y básicos, se debe partir de las inquietudes e intereses de ellas mismas donde exista la posibilidad no solo de estar en contacto con investigadores universitarios sino también con maestros que como ellas se desempeñen en los mismos niveles. Sabemos que este tipo de comunidad no es fácil de lograr, pero podría dar mejores resultados que continuar con la separación que en ocasiones se da entre aquellos que investigan y quienes se convierten en objetos de investigación.

Tal vez sería una buena idea utilizar la experiencia de las maestras que han recibido los diferentes galardones para articular su práctica y experiencia con la de las nuevas docentes que ingresan a la profesión. Uno de los comentarios que escuchamos de las maestras a las que entrevistamos fue que después de haber sido premiadas no volvieron a tener ningún tipo de contacto por parte del Premio y que solo cuando las contactamos para este trabajo de investigación volvieron a tener algún tipo de noticia relacionada con su galardón.

En nuestra opinión es valioso tomar en la cuenta a las maestras que han sido premiadas ya que las entrevistas nos revelaron que tienen una experiencia y un recorrido escritural que puede ayudar a otros a afianzar su escritura, al ponerse en contacto con quienes como ellos son docentes en aulas parecidas a las suyas y encaran situaciones y problemáticas similares que son desconocidas para los investigadores al no estar ellos en un contacto cercano y constante con las aulas.

Las docentes de los niveles iniciales, al ser en su mayoría mujeres, podrían conformar una fuerza académica que tal como lo plantea Stenhouse (1981), se encargue de nutrir el corpus de los estudios de caso disponibles para el análisis de los investigadores, los cuales tendrían a su disposición variedad de investigaciones efectuadas por maestras en sus propias aulas. Hamilton (1973) citado por Stenhouse (1981) propone algunos aspectos que podrían ser útiles para los maestros interesados en investigar en sus aulas a través de la observación de su propia práctica, para él es necesario reconocer que dentro del aula se dan complejas interacciones sociales, las cuales son fuertemente influenciadas por el tiempo y la forma desigual en la que está distribuido el conocimiento.

Para dar continuidad a lo mencionado, pensamos que sería posible que se inicien investigaciones que apunten a:

- La escritura producida por maestras y maestros tratando de caracterizarlas de acuerdo al género.
- Indagar sobre los procesos de escritura posteriores a la recepción del premio que llevan a cabo las maestras.
- Aprovechar la experiencia de aquellas maestras que han sido galardonadas para que compartan sus experiencias con otros docentes de la ciudad, acompañándolos en el proceso de postulación.

Termina pues para nosotras un recorrido que en ningún momento pretendimos agotar, en el cual como maestras nos convencimos de la relevancia de la escritura en la escuela, sus posibilidades infinitas para contar aquello que sucede en esta y reflexionar sobre nuestras propias prácticas. Hemos llegado a un puerto... y estamos expectantes por volver a zarpar.

6. Referentes Bibliográficos

- Abellán-García, A. (2013, 16 de agosto). Somos enanos encaramados a hombros de gigantes [web log post]. Recuperado de <http://www.dialogicalcreativity.es/2013/08/somos-enanos-encaramados-hombros-de.html>
- Alcaldía de Medellín. (2008). Los Maestros Cuentan: Relatos de los ganadores del premio Medellín, la más educada 2007. Recuperado del sito de Proantioquia:
<http://proantioquia.org.co/web/images/documentos/libros-premio-calidad-educacion/2006-2007/LosMaestros2007.pdf>
- Alcaldía de Medellín. (2009). Los Maestros Cuentan: Relatos de los ganadores del premio Medellín, la más educada 2008. Recuperado del sito de Proantioquia:
<http://proantioquia.org.co/web/images/documentos/libros-premio-calidad-educacion/2008/LosMaestros2008.pdf>
- Alcaldía de Medellín. (2010). Los Maestros Cuentan: Relatos de los ganadores del premio Medellín, la más educada 2009. Recuperado del sito de Proantioquia:
<http://proantioquia.org.co/web/images/documentos/libros-premio-calidad-educacion/2009/losMaestrosCuentan.pdf>
- Alcaldía de Medellín. (2011). Los Maestros Cuentan: Relatos de los ganadores del premio Medellín, la más educada 2010. Recuperado del sito de Proantioquia:
<https://drive.google.com/file/d/0Bxax5tqan-G0WGFVQzdHWERTaFU/view>
- Alcaldía de Medellín. (2012). Los Maestros Cuentan: Relatos de los ganadores del premio Medellín, la más educada 2011. Recuperado del sito de Proantioquia:
<https://drive.google.com/file/d/0Bxax5tqan-G0WGFVQzdHWERTaFU/view>
- Alcaldía de Medellín. (2012). Los Maestros Cuentan: Relatos de los ganadores del premio Medellín, la más educada 2012. Recuperado del sito de Proantioquia:
<https://drive.google.com/file/d/0Bxax5tqan-G0WGFVQzdHWERTaFU/view>
- Alcaldía de Medellín. (2014). Caracterización de los maestros oficiales de Medellín (01). Recuperado del sitio de internet de la Secretaría de Educación de Medellín:
<http://www.medellin.edu.co/index.php/laboratorio-de-calidad/31-informe-tecnico-1-2014-docentes/file>

- Álvarez, C. (2000). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta Educativa*, 1-15. Encontrado en http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf
- Austin, J.L. (1975). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (1991). *Metodología de la investigación*. Bogotá, D.C: McGraw-Hill.
- Barrientos, M; Graciano, S; Hincapié, R. (2011). La escritura de los maestros: tensiones y acciones entre las demandas de escritura y la producción escrita. (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Beauvoir, S. (1969). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Siglo Veinte, 1969. Traducción de Pablo Palant.
- Botero, C. (2011). El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Calvo, G., & Osorno, M. (Julio, 2002). El docente responsable de la investigación pedagógica. V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica IDEP: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Bogotá.
- Correa, L. (Abril, 2014). El amor en los tiempos del psicoanálisis. *Revista arbitrada de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay*. 4(8). P.26-38.
- Corvin, J. & Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Oaks: SAGE Publications.
- Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización Docente, Bogotá, D.C, Colombia, 16 de junio de 2002.
- Diker, G. Terigi, F. (2006). Los laberintos de la palabra escrita del maestro. En *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 231-266). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dosbá, S. (2008). *Letras de almidón pedagogía de vecindades*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Duschatzky, S. Diker, G. & Graciela, F. (2005). ¿Qué puede una escuela? Notas preliminares de una investigación en curso. En *Educación es un acto político*. Buenos Aires, Argentina. Del estante editorial.
- Echeverri, G. (2007). El escribir del maestro: entre lo funcional y lo intelectualizado.
- Echeverri, G. (2010). Escrituras de maestros y pensamiento pedagógico en Colombia. *Revista textos, Facultad de educación UPB*. (10), 11-128.

- Educar ese acto político I compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker – 1ª ed. - Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2005. 256; 23x16 CI:11. ISBN 987-21954-1-2 1. Educación-Ensayo. 1. Frigerio, Graciela, comp. n. Diker, Gabriela, comp. III. Título CDDA864.
- Escobar, G. V; Garcés, G. J. (2012). Monjas y maestras en Medellín 1920-1957: dos formas de maternidad. *Revista Ratio Juris*. 7(15), 149-176.
- Ferreira, M. y Mendes, A. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de (auto)formación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa [online]* 20(64), 171-193. Recuperado en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032722009>> ISSN 1405-6666.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Asociación ediciones la aurora.
- Galeano, J. (2012). Pensar, hacer y vivir la oralidad experiencias compartidas por maestras de educación inicial (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C. Colombia.
- Galeano, M. & Vélez, O. (2000). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.
- García, N. (2008). Lectura, escritura, cultura académica y formación docente. *Rollos Nacionales*, 81-91.
- Geis, M. (1995). *Speech acts and Conversational Interactions*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, C. M. (Diciembre, 1994). La vida del amor: una forma de insurgencia de la mujer del siglo XIX. *Historia y Sociedad*. (01), p.101-124.
- González, D. C. (2012). Formar Hombres Sanos de Cuerpo y Espíritu: vocación o profesión y salarios en las Mujeres Maestras en Santander, 1886-1899. *Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital*. (2), 44-57.
- Graciano, S; Uribe, H. R. (2013). La escritura: una herramienta para la configuración de una condición docente. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*. 1(2), 51-64.

- Guardia, S. (s.f). Literatura y escritura femenina en américa latina. En homenaje tributado a las escritoras Zélia Gattai, Valdelice Pinheiro, y Elvira Schaun Foepel. ANPOLL, Ilhéus, Brasil.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator. Language in social life series*. Londres: Logman.
- Henríquez, I., Mieles, M., & Sánchez, L. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y educadores*, 12 (1), 43-59. Recuperado de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000100005&lng=es
- Hernández, M. (2013). Una misión con visión, un país sin visión. Recuperado de <http://www.razonpublica.com/index.php/cultura/3482-una-mision-con-vision-un-pais-sin-vision.html>
- Informe conjunto Colombia: al filo de la oportunidad (1994). Colección documentos de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Tomo 1
- Jurado, V. F. (Ed.). (1996). Los procesos de escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá, Colombia. Mesa redonda Magisterio.
- Jurado, F. Bustamante, G. (1995). Investigación y escritura en el quehacer de los maestros. *Revista de la Facultad de Educación UPN*, 1-10. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab06_05arti.pdf
- La Madriz, Jenniz Josefina. Discusión reflexiva: entre las concepciones del saber docente, y el proceso de transposición didáctica Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación [en línea]* 2010, 11 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 29 de octubre de 2015] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41021794006>> ISSN 1317-5815.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura estudios sobre literatura y formación. México, D. F: Fondo de cultura económica.
- Lieberman, Ann. (2013). Cuando se tiene una experiencia de aula y no se escribe, esta se va. Si la escribes, puedes mantenerla y conceptualizarla. *Profesión docente*, (51), 78-83.
- Lopera, M., & Piedrahita, F. (2011). Maestros colombianos entre las narrativas autobiográficas: héroes, ordalías y recompensas en los espacios educativos. (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- López, B; Echeverri, J; Echeverri, G. (2012). *La cuestión maestros: pensamiento, escritura e instituciones*. Medellín. UPB, 213-230.

- Lozano, E. (2010). La interpretación y los actos del habla. *Mutatis Mutandis*. 3(2), 333-348.
- Maristany, J. (1998). Maestras que escriben: entre el aula, el público y la academia. *La aljiba*, segunda época, 3. 177-194. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljiba/v03a10maristany.pdf>
- Martínez, A. Unda, M. (1998, Diciembre). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. *Nodos y nudos*. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/issue/view/118>
- Matías, C. & Campillo, P. (2009). ¿Puede hablarse realmente de escritura femenina?. *Revista de estudios literarios*. Recuperado en <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/escfeme.html>
- Mcewan, Hunter y Egan Kieran (comps) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores. Buenos Aires. – Encontrado en: <http://www.magisterio.com.co/articulo/la-autobiografia-enlaeducacion#sthash.dBtTXuga.dpuf>
- Meek, M. (Ed.). (2004). *En torno a la cultura escrita*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Meza, L. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*. (51), p. 59-72.
- Miñana, C. (2007). Red de maestros y maestras investigadores: reflexividad, política y condiciones de posibilidad. Ponencia llevada a cabo en el Encuentro Distrital de Investigaciones y Experiencias en Pedagogía. Instituto de investigación y desarrollo educativo y pedagógico. Bogotá, D.C, Colombia.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Ossa, M. (2013). Los discursos existentes en los textos orales y escritos de los docentes de la Escuela de Administración del CESDE (Tesis de maestría). Cinde, Manizales, Colombia.
- Parra, R. (1986). *Los Maestros Colombianos*. Santafé de Bogotá, D.C: PLAZA & JANES.
- Patarroso, M. (1998). Ciencia en Colombia de la utopía a la realidad. *International Microbióloga*, 1, pp. 89-91.
- Peña, L. & Avila, R. (2007). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. En *La investigación-acción pedagógica: experiencias y lecciones* (pp.1-15).Bogotá, D.C: Antropos.

- Peri, C. (2005). Condición de mujer. Recuperado de http://www.arquitrave.com/imagenes_index/libreria/librospdf/cristina_peri_rossi.pdf
- Restrepo, M. Vásquez, L. (2012). Las representaciones de género en tensión: desde los rincones de la experiencia hasta los abismos de la multitud (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Reyes, Y. (2013). La sustancia oculta de los cuentos. En leer para comprender, escribir para transformar (pp.63-72). Bogotá, D.C: Ministerio de educación Nacional.
- Rousseau, J.J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Morata, Madrid. pp. 256.
- Saldarriaga, O. (2016). Del oficio de maestro ¿De intelectual subordinado a experto subordinador?. *Educación y ciudad*. Recuperado de <http://issuu.com/idep/docs/educacionyciudad11/9>
- Saramago, J. (2008). *Viaje a Portugal*. Madrid: Alfaguara.
- Searle, J. (1990). *Actos del habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Solano, M. (2012, 25 de Junio). Unidas por sus derechos: Feministas y maestras en 1924. *Anuario del centro de investigaciones y estudios políticos*. Recuperado de revistas.ucr.ac.cr/index.php/ciep/article/download/3971/3838
- Soto, M. (2011). Escritura cívica femenina en Repertorio Americano. *Repertorio Americano. Edición especial*. (21), 195-220.
- Soto, M. (2011, Julio - Diciembre). Las maestras y el ensayo como escritura cívica femenina en repertorio americano. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194121566014.pdf>
- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Moratas.
- Terigi, F. & Diker, G. (2006). Los laberintos de la palabra escrita del maestro. En Diker, G. (1ª), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 231-265. Buenos aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Umpiérrez, M. (2014). El imaginario femenino en cuatro poemas de Juana de Ibarbourou. *Revista arbitraria de la asociación de profesores de Literatura del Uruguay*. IV(9), p. 32.
- Unda, M.; Martínez, A. y Bejarano, M. (julio, 200). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. *Asamblea Mundial del International Council on Education for Teaching (ICET)*, Santiago, Chile.
- Van Dijk, T. (1985) Structures of news in the press. En *Discourse and Communication*. Berlin : De Gruyter, 69-93.

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos* , 23-36.

Vásquez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Bogota, D.C: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.

Anexos

Anexo1. Guía de entrevista

Tópico uno	Tópico dos	Tópico tres
Concepciones sobre la escritura de cada maestra	Procesos y procedimientos personales para postularse a los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación	Procesos y procedimientos institucionales para postularse a los Premios Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación
Nombre maestra	I.E	Formación académica y experiencia profesional
<p>¿Con qué frecuencia escribe en la escuela y cuáles son los formatos que utiliza para escribir?</p> <p>¿Cuáles considera usted son las características fundamentales de un/un escritor/ escritora?</p> <p>¿Tiene usted algún escritor/escritora de cabecera?</p> <p>¿Qué características debe tener un/una lector/ lectora? ¿De acuerdo con esas características se considera usted una lectora?</p> <p>¿Sobre qué tipos de temas le gusta leer?</p> <p>¿Lee usted con sus estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>Para usted ¿qué es la escritura? ¿Tiene ésta alguna relación con la lectura?</p> <p>¿Sobre qué tipos de temas le gusta escribir?</p> <p>Cuando escribe, ¿por qué lo hace?</p> <p>¿Cuáles cree usted que son las dificultades que existen para escribir?</p> <p>¿Cuáles son los referentes bibliográficos en los que apoya su escritura?</p>	<p>¿Qué la llevó a postularse a los Premios?</p> <p>¿Cuántas veces se ha postulado a los Premios?</p> <p>¿Qué opinión tiene usted de la guía de postulación a los Premios?</p>	<p>¿Cuál fue el proceso que debió seguir en su institución para postularse a los Premios?</p> <p>¿Hay algún encargado en su institución de hacer acompañamiento a las maestras que se postulan a los premios?</p> <p>Dentro de su institución, ¿qué proyectos se adelantan para promover la producción escrita por parte de los maestros - maestras de las distintas áreas?</p>
Protocolo de aplicación de entrevistas		
<p>Colaboradoras:</p> <p>Para llevar a cabo cada una de las entrevistas estarán presentes: la maestra que será entrevistada, una entrevistadora y una observadora. La entrevistadora, será la encargada de hacer las preguntas propuestas en la guía y otras que considere pertinentes de acuerdo con las circunstancias de cada entrevista. Por su parte, la observadora será quien se encargue de grabar las entrevistas y tomar atenta nota de aspectos no verbales y que puedan ser importantes en el momento de analizar la información.</p> <p>Circunstancias:</p> <p>Las entrevistas se llevarán a cabo preferiblemente en las instituciones educativas donde laboran las maestras colaboradoras, en el horario que ellas consideren más conveniente.</p> <p>Para registrar las entrevistas estas se grabarán.</p>		

Anexo 2: Matriz para el análisis de relatos.

AUTOIMAGEN AUTORETRATO	CREENCIAS EXPRESIONES	SATISFACCIONES DE SU LABOR	INVITADOS EN SU ESCRITURA	EXPERIENCIA EN EL PROCESO ESCRITURAL	ESCRITURA COMO HISTORIA DE VIDA	FUNCIÓN DE MAESTRA	
						SOCIAL	PROFESIONAL
CATEGORÍAS EMERGENTES				CATEGORÍAS INTENCIONADAS			

Anexo 3: Matriz para el análisis de entrevistas.

PROCEDIMIENTO INSTITUCIONAL PARA POSTULARSE A LOS PREMIOS	CATEGORÍAS INTENCIONADAS
OPINIÓN SOBRE LA GUÍA DE POSTULACIÓN	
RAZONES PARA POSTULARSE A LOS PREMIOS	
DIFICULTADES PARA ESCRIBIR	
RAZONES PARA ESCRIBIR	
TEMÁTICAS SOBRE LAS QUE ESCRIBEN	
RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	
CARACTERÍSTICAS DE UN LECTOR	
CARACTERÍSTICAS DE UN ESCRITOR	
CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA	
EXPERIENCIA PREVIA CON LA ESCRITURA	