

Comunidades discursivas-narrativas en la universidad pública

Aydee Luisa Robayo
Universidad Nacional de Colombia
alrobayot@unal.edu.co

Resumen

Ensayo que confirma un capítulo de la tesis doctoral de la autora, y que interroga las narraciones de los y las maestras de la Universidad Pública Colombiana, desde su pertenencia a una de dos comunidades de práctica, nativos ó inmigrante a la pedagogía

Palabras clave: comunidad, narración, Universidad pública, docente.

Introducción

Acudiendo a una perspectiva cualitativa, el presente ponencia se ubica en un encuadre teórico metodológico de investigación narrativa en tanto esta mirada ofrece una opción concreta la cual comprende que: “Una narración es una presentación simbólica de una secuencia de eventos conectados para un sujeto y relacionados con un tiempo concreto” (Carter K, 1993, pps. 5-12.), pero además porque “una narración representa una vía de conocimientos y pensamiento que es particularmente adecuada para explicar conceptos con los que nosotros lidiamos”(Ibídem pp.6), ideas que recreamos, poderes que circulamos. Debo comenzar enfatizando que asumo que las narrativas son una modalidad del discurso, pero que por si faltase una razón para tal selección y postura metodológica, es desde el análisis narrativo que “las voces de los maestros son escuchadas desde las historias de sus experiencias, ofreciendo una oportunidad para acercarse a la complejidad de la enseñanza en lo público” (Moen , 2006); y es desde este rescate de las voces que creo se resuelven las condiciones de

posibilidad de acercamiento a las subjetividades, pretensión concreta de esta investigación. De este modo, la hipótesis desde la cual se reconocería el poder transformador de la narración, en tanto su poder enunciativo, podría ser resuelto con este encuadre interpretativo, para dar significado y construir conocimiento en educación desde este enfoque.

Contenido

Mirar la educación, la pedagogía con “otros” ojos: Hoy como nunca, creo que es fundamental “luchar epistemológicamente por otros conocimientos, si bien el conocimiento puede concebirse después de la lucha y el conocimiento nacido en la lucha” (Boaventura de S, 2011).

La Universidad pública de hoy, parece concentrada en este segundo modo de conocimiento, en el conocimiento del vencedor, no de las víctimas, y esta legitimación de un único conocimiento, forma de acercarse a este, modo de presentarlo y socializarlo, esta instalado en las prácticas universitarias, incluidas las prácticas de sus docentes.

Se habla en la Universidad Pública de hoy, de conocimientos, saberes, eficiencia, gestión, compromiso, subjetividad, innovación, pero casi siempre son categorías que se proponen desde fuera, desde un discurso ajeno a la universidad; poco o casi nada se indaga sobre estos y otros conceptos en boca, en la narración, en la historia de l@s maestr@s.

No se puede comprender a las comunidades de profesores que habitan hoy la Universidad, sin ligarlas a una forma particular de relación con el aprendizaje, con el conocimiento y los saberes; inevitablemente vinculados con “elementos convencionales frutos de la intersubjetividad compartida, no solo en la producción de conocimiento, sino también en su proceso de validación”. (Mc Closkey, 1993, pg.197).

Si bien parecería claro que “el aprendizaje es un fenómeno social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social” (Wenger, 2001, pg.70), y lo educativo como “aquello que se ocupa de la apertura de identidades” (Ibidem, pag.311) ¿Cómo se presentarían los asuntos de lo educativo en tanto que se concibe a la educación en función de identidades y modos de filiación? (Sanz, 2003). Wenger despacha rápido esta pregunta, proponiendo que: “el aprendizaje solo es transformador en tanto se derive de esta la afiliación a estas comunidades de práctica”. (Ibidem pg.24).

Del mismo modo, Wenger teje educación-formación-pedagogía, adosadas a la participación social, y no solo como eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también como “procesos de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades”. (Ibidem, pg.28) Cabe preguntarse entonces como esta categoría de Comunidad de Práctica tiene un marco comprensivo para la subjetividad individual y la subjetividad colectiva, en tanto que es “en este cruce entre condiciones fácticas y expresiones simbólicas, entre prácticas sociales y formas de conciencia, donde se constituyen los sujetos” (Cárdenas, 2008, pg.1).

- ¿Qué serían Comunidades narrativas? Castas, estamentos y clases sociales disputaron y aun lo hacen, espacios geográficos ambientales, ecosistemas que les aseguran la reproducción material de sus condiciones de supervivencia. Y para ello, simultáneamente, disputaron y disputan los modos y los medios de producción, transmisión, etc., de los saberes, que les asegurarán la reproducción de sus condiciones materiales de existencia. (Cucuzza R, 2009, pg.12). Estos colectivos son formas particulares de comunidades. Si bien, todos pertenecemos a comunidades de práctica y cada una de ellas, desarrolla sus propias prácticas, rutinas, rituales, artefactos, símbolos, convenciones, historias y relatos (Wenger, 2001).

Las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria, son “tan informales y omnipresentes que rara vez son el centro de interés explícito, con todo y

que son el contexto fundamental en el que podemos alcanzar un sentido común mediante el compromiso mutuo” (Ibidem, pg.71). Sobrevivir conjuntamente es una empresa importante de estas comunidades, independiente de que esta búsqueda trascienda al trastero propósito de conseguir el alimento o garantizar el refugio. Pero deviene desde su filiación en un bien mayor: la búsqueda de una identidad viable! Una comunidad de práctica hace posible su trabajo, inventando y manteniendo maneras de conciliar las exigencias institucionales con la realidad cambiante de las situaciones reales, y para ello: proporciona soluciones a conflictos generados institucionalmente, sustentan una memoria colectiva que permite a los individuos llevar a cabo su trabajo, “ayuda a los principiantes a incorporarse a la comunidad participando en su práctica, generan unas perspectivas y unos términos concretos que permiten la consecución de lo que es necesario hacer, genera una atmósfera institucional concreta”. (Ibidem, pg.70).

Una práctica connota hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que se hace, en este sentido la práctica es siempre una práctica social. Esta apuesta por la práctica incluye lo que se dice y se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto, en este orden de ideas, incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles, los procedimientos; pero también incluye todas las “relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las sensibilidades afinadas, etc.; todas ellas señales inequívocas de la afiliación a una comunidad de práctica y fundamentales para el éxito de sus empresas.”(Ibidem, pg.70).

Práctica aquí no desde la dicotomía tradicional que separa la acción del conocimiento, lo manual de lo mental, lo concreto de lo abstracto. “Participar en la práctica implica que la persona actuando y conociendo al mismo tiempo, aquí la actividad manual no es irreflexiva y la actividad mental no es incorpórea, la práctica es un proceso por el cual podemos experimentar el mundo y nuestro compromiso con éste como algo significativo”. (Ibidem, pg 75).

La práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana y para ello, nos comprometernos en un contexto donde podamos actuar e interactuar, debemos tener maneras de comunicarnos con los demás, necesitamos un CUERPO!! “Además del significado que se otorga a los movimientos de los cuerpos y al funcionamiento del cerebro”. (Ibídem, pg 75)

Miremos ahora, cuáles serían las relaciones que entablan estos colectivos o las comunidades de práctica narrativa:

1. Negociación de significado: vivir es un proceso constante de negociación de significados (Ibídem, pg. 77), es un proceso de ampliación histórica de la interpretación de la experiencia.

La participación humana en el contexto, por encima de todo es un proceso de negociación de significados. Aquí negociar más que alcanzar un acuerdo implica una interacción continua, donde el significado no es pre-existente, ni inventado, es negociado, es histórico, dinámico y contextual La negociación puede suponer el empleo del lenguaje pero no se limita a él Este proceso tiene lugar en un contexto que combina una inmensa variedad de factores, “incluyendo la organización de la institución, la formación oficial y extraoficial recibida, la experiencia previa, etc., factores todos que están cruzados por las coordenadas de tiempo y espacio”. (Ibídem, pg. 79)

2. La participación: se refiere al proceso de tomar parte y a las relaciones que reflejan este proceso Sugiere por igual acción y conexión. Se describe entonces la experiencia de vivir en un contexto desde la afiliación a comunidades sociales y de “la interpretación activa en instituciones concretas (Ibídem, pg. 80)

De este modo la participación es un proceso activo personal y social, en el que interviene toda nuestra persona, incluyendo nuestro CUERPO, mente, emociones y relaciones sociales, las cuales requieren del reconocimiento mutuo, que no supone igualdad o respeto. La participación es una fuente de identidad y posibilidad de

desarrollar una identidad de participación, es decir, una identidad constituida mediante relaciones de participación.

Esta conforma nuestra experiencia mientras conjunta las comunidades a las que pertenecemos, en ese sentido, la participación va más allá de la intervención directa en unas actividades específicas, y con unas personas concretas, coloca la negociación de significado en el contexto de nuestra afiliación a varias comunidades. Los significados de lo que hacemos siempre son socialmente negociados. A una comunidad le corresponde la tarea “de promocionar y validar ese significado, y lo hace a través de un discurso” (Mc Closkey, 1993, pg.2), cargado de elementos intencionales y comunicacionales que promueven su persuasión entre sus miembros(as). Estos significados actúan como “pivote social entre lo social y lo individual, de modo que es posible definirlo en términos de interacción mutua” (Rivas, 2010, pg.20).

Significados que dan un lugar particular a la filiación del sujeto a una comunidad, a una clase. Si bien, la constitución de una clase, comunidad, colectivo, implica que se configuren representaciones comunes; clase que se estructuran desde esos significados compartidos. Así, “cada miembro de una comunidad, es portador de una identidad que pasa también por lo cultural” (Torres, 2007,pg.2).

Ser sujeto de una comunidad, en tanto se comparte una representación, una identidad, y un referente territorial, en este caso particularmente, el territorio de la Universidad Pública. “La historia de África, siempre ha sido contada desde la versión del cazador, Pero otra cosa será muy distinta el día que sea contada desde el leopardo” Boaventura de Sousa. Esas filiaciones a comunidades que comparten significados concretos, se ha subsumido en poderosos metarrelatos como el de la Interdisciplinariedad y su engendro evolucionado, la transdisciplinariedad! Nativos e Inmigrantes: Presentar, proponer, configurar estas categorías particulares de comunidades narrativas implicó para este investigador la necesidad de ubicación y por qué no decirlo, de descolocación, de cara a mi filiación particular en alguna de ellas. Si bien, "frente al problema de las pedagogías en la educación superior se suele

responder con cursillos de actualización didáctica, con la pretensión de que es posible enseñar a enseñar, obviando el problema relacionado con la identidad en el saber-hacer docencia. (Jurado F, 2011 pg, 20).

Así era al menos como lo había resuelto en mi trasegar la vida de la UNIVERSIDAD PÚBLICA, pretendí crearme la utopía de que se puede enseñar a enseñar, y de que los cursos, seminarios, especializaciones y demás, muchos de los cuales fueron impuestos por las instituciones de las cuales trabajaba como condición para permanecer en ellas, hasta aquellos que tome cuando encontré que las categorías de educación, pedagogía, aprendizaje, enseñanza, estudiante, paciente, NO estaban por lo demás resueltas; en, desde y para Mi rol de formadora.

Sin embargo, al revisar los papeles que legitiman y condición de maestra, encontré que la visa otorgada para este viaje desde los saberes propios de una profesión auxiliar de la salud, era, sino transitoria, cuando menos la razón de este discurso esquizofrénico que me mueven de la educación a la salud, de la clínica a la escuela, de estas dos situaciones de control que me habitan, y que se convierten en ese común denominador, éste por el cual me han mirado de forma particular me formación doctoral en educación, pero que también apareció los ojos de mis compañeros de pasantía en el área de la salud, unos y otros, unas y otras, me preguntaban ¿cuál era la razón de encontrarme allí?. Como forma particular de revisar mis credenciales, en este caso sin necesidad de requisas contra la pared y sin el nerviosismo de que se despoja de su identificación, sin embargo, era inocultable mi apuesta por mi función “docente como función política y decisiva en la configuración del relevo generacional y en la definición de un proyecto social” (Jurado F, 2011, pg. 20).

No bastaba con mi legitimación clínica, necesitaba reconocermme inmigrante en la pedagogía. Si bien estas unidades de análisis las acuña Marc Persky (2001) en tanto el territorio allí referido es el de las tecnologías de la información, creo que la pedagogía siente a menudo como si hubiéramos traído a una población de extranjeros cargadamente robustecidos pero ininteligibles, para darles la potestad de cometer

educación. “No pueden entender a menudo lo que están diciendo los inmigrantes”. (Pisticelli, 2009, pg.10)

Cada una de estas comunidades haciéndose portavoz de un mecanismo de reconocimiento social de un discurso, configurando una significación como campo de disputa, con interpretaciones múltiples, pero que igualmente debe tener algunas regularidades, las cuales me interesa develar. Para el caso, dos comunidades que hipotetizo como:

a. Nativos: vale decir, formadores(as) de formadores(as), aquellos(as) que su saber fundante presuntamente yace en apuestas concretas y explícitas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la pedagogía y la educación. Persky (2001) los caracteriza como aquellos que han “nacido y crecido con...” (pg.6), yo los enuncio como aquell@s que han nacido y crecido en pedagogía, y que se enlazan con una lengua, de nuevo: pedagogía!

b. Inmigrantes: venidos de estancos de saber distintos a la pedagogía, pero que han logrado su filiación, merced a una apuesta más bien marginal de la pedagogía, fruto de negociaciones del significado de aprendizaje, educación, etc. Un significado negociado, que en palabras de nuevo de Wenger (2001, pp. 78), “es al mismo tiempo histórico, y dinámico, contextual y único”. Esta es mi aldea, y no puedo, lo confieso, hacer el nombre de los y las de mi aldea, solo diré que llegamos de otras tierras, sin más valija que la de creer que sabemos hacer y que sabemos enseñar a saber hacer; espejismo que nos clasa y nos camufla en un campo plagado de incertidumbres y pauperizaciones. Y con este equipaje empezamos a ¡cometer educación! (Robayo A, 2007, pg.6) Pero estas comunidades, sus prácticas y sus mecanismos de comprensión, han caído en la “fenomenología de lo sobreentendido, a lo que pasivamente se da por común, por una comprensión colectiva, intersubjetiva, de una voz que se ha escuchado y que se ha compartido por los miembros de una comunidad”. (Vargas, 2007, pg.16), pero lo sobreentendido deja de serlo, cuando la voz escuchada NO designa lo mismo. Es en este develar aun los tabúes y estigmas sobre la misma labor del formador universitario, que se elaboran y concretizan en el discurso de ellas y ellos, “que se socializa la memoria, se unifica y aproxima, surgiendo esa identidad narrativa de la que hablaba Ricoeur”.

(Gómez M, 2007, pg. 10) esa ventana de la memoria que es también del alma. No creo que exista un mejor ejemplo de estas comunidades, que dos comunidades en las que he habitado esquizofrénicamente durante mi formación doctoral, por un lado:

- a. los profesores del área de salud (médicos y no médicos), en tanto para el caso, “la docencia universitaria en las distintas profesiones de la salud, particularmente en Colombia, es ejercida por profesionales “reconocidos en su ejercicio clínico más no formados en pedagogía” (ICFES, 1997).

Tradicionalmente la sólida formación clínica, científica, y administrativa, han sido consideradas “como sostén del desempeño del docente universitario en el área de la salud, desestimándose los saberes pedagógicos” (Paz Labrido, 2003, pg.4), y conservando la mirada de un rol adaptado del mundo clínico, donde se propone cubrir las necesidades de formación pedagógica, desde la instrucción técnica en didácticas (Rodríguez, 1999), uso de tecnologías, etc.

Vale decir, que si se es bueno(a) tratando pacientes, se extrapola esta calidad, al tratamiento de estudiantes y los formadores de formadores Inmigrantes!!!

Un tanto ilegal, para ser honestos. Maestros que se mientras se reconocen a sí mismos "como una élite social con privilegios," (Pérez, 2002, pg. 14), también hipotétizan "la medicina y la docencia como profesiones" (Ibídem, pg. 14).

La medicina, y sus profesiones auxiliares, son consideradas como los prototipos de la "pericia profesional, donde el conocimiento sistemático es la base de estas profesiones, caracterizado por: • ser especializado • estar firmemente establecido • ser científico • estar estandarizado” (Pérez, 2002 página 26).

El profesor de medicina, debe ser capaz "de ejercer sus funciones tanto con el paciente como con el estudiante" (Ibídem, pg. 77). En este caso particular, se asemeja el saber atender pacientes, con el saber tratar estudiantes. Una gran experiencia clínica, sigue siendo el requisito fundamental para dar inicio a una trayectoria docente en el campo de la salud. De este modo, “corporizan un

modo de racionalidad cognitiva, donde la actividad profesional descansa en meras actividades rutinarias” (González, 1999, pg.28).

Es tan claro que esta comunidad narrativa tiene sus propias negociaciones de significado, que incluso presentan la categoría de análisis narrativo de formas como esta: “Son aquellos que revisan un tópico de forma más o menos exhaustiva, generalmente por un experto en el tema.

Típicamente, este tipo de revisión dará cuenta de muchos aspectos del tópico revisado: epidemiológicos, etiológicos, fisiopatológicos, diagnósticos, pronósticos y terapéuticos. En general, narrativo sin declarar explícitamente los métodos utilizados para obtener y seleccionar la información presentada.”(Letelier y cols, 2005, pg.37).

Sin embargo, parece que se asume que con su arribo a la Universidad, la pedagogía de esta comunidad puede ser introyectada vía cursos de pedagogía, seminarios de didácticas del aula, y otras formas de visa pedagógica. b. los profesores, maestros de los futuros maestros, aquell@s que construyen y modifican la experiencia que los futuros(as) profesores(as) tienen de sí mismos, desde esta ontología histórica de nosotros mismos. Compañeros de viaje, que en muchas ocasiones y de formas bastante peculiares, me recordaran mi condición de inmigrante, me recordaban que no pertenecía a esta comunidad, me recordaban que yo parecía pertenecer un linaje distinto, ese de los intermediadores entre el enfermo y el ser supremo, ese que por saber atender pacientes, saber atender estudiantes. Analizar las prácticas pedagógicas que construyen y filian la relación del sujeto consigo mismo; esa relación en la que se establece, se regula y se modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la experiencia de si.

Experiencia que surge también como resultado del entrecruzamiento de: “un dispositivo pedagógico, de tecnologías ópticas autorreflexión, formas narrativas

de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación". (Larrosa, 1995, pg.289).

Las modalidades concretas de los mecanismos ópticos, narrativos jurídicos y prácticos que constituyen los dispositivos pedagógicos particulares de cada comunidad sólo podrían entenderse en el interior de la configuración histórica de su saber poder y su objetivación.

Ésas formas de relación del sujeto consigo mismo pueden expresarse casi siempre, en términos de acción (un verbo reflexivo), designando de paso componentes que están más o menos implícito en eso que para nosotros significa ser humano (Ibídem, pg. 264).

Porque la idea de lo que es ser persona, o sujeto, es histórica y culturalmente continente aunque nosotros, nativos de una determinada cultura, y por qué no decirlo claramente nativos de una particular comunidad narrativa, nos parezca casi evidente y natural este modo tan particular de entendernos a nosotros mismos. El ser humano es desde luego un animal que se autointerpreta, y la pregunta que cabe en este momento es ¿Cómo nos interpretamos a nosotros mismos los maestros inmigrantes y nativos en pedagogía, cohabitantes de la UNIVERSIDAD PÚBLICA? Creo que esta manifestación histórica de la experiencia de sí como resultado de un complejo proceso histórico de reproducción en el que siempre cruzan los discursos y las narraciones que definen la verdad del sujeto, las prácticas que lo regulan y las formas de subjetividad en las que se va constituyendo su propia interioridad su propia afiliación a estas comunidades particulares, para el caso, nativos o inmigrantes. Las formas de relación de uno consigo mismo, conforman una perspectiva pedagógica, un conjunto más o menos integrado de concepciones de sujeto en las que van implícitas teorías sobre la naturaleza humana así como: "definen su propia sombra: definen patologías y formas de inmadurez en el mismo

movimiento en el que la naturaleza humana, lo que es el hombre, funciona como un criterio de lo que debe ser la salud o la madurez". (Ibídem, pg. 271).

Una comunidad narrativa también incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos o, en el sentido que le hemos venido dando hasta aquí a la palabra sujeto, como seres dotados de ciertas modalidades de experiencias de sí. En cualquier caso, es como si la Universidad además de construir y transmitir una experiencia objetiva del mundo exterior construyera y permitiera la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como sujetos. (Ibídem, pg. 273).

"Por esto la cuestión práctica está doblada por una cuestión casi existencial y la transformación de la práctica está doblada por la transformación personal del docente" (Ibídem, pg. 280).

En el entendimiento, de que la universidad no es sólo un espacio para producir especialistas en una disciplina, personas que saben de..., sino que está diseñada como un espacio en el que se pretende aprender a pensar y argumentar sobre asuntos de una determinada manera. La universidad publica como "un lugar institucional, en un campo de poder." (Corbalán, 2007, pg.106).

Corbalán (2007) propone esta categoría de lugar institucional como un lugar privilegiado para la toma de decisiones (pg. 106), como un lugar de negociación, circulación y ejercicio del poder. Esa categoría de poder que Foucault desarrolló en las relaciones con el saber, como un conjunto de prácticas en las que se realiza en una sola operación, tanto la producción de unos determinados conocimientos sobre el hombre como su captura técnica en el interior de un determinado conjunto de instituciones, una de ellas la Universidad. Lo ejemplar en el análisis Foucaultiano es esa articulación entre saber y poder en cuyo interior se produce el sujeto (Foucault, M, 1972).

El sujeto que quisiera tratar aquí es el de la "imagen y concepción de un sistema múltiple y complejo que es a la vez biológico, psíquico, social, individual, colectivo, cognitivo, el lenguajeante, sujeto a procesos organización lingüísticas, cultural y política" (Rozo, 2004, pg. 17).

Sin embargo, allí donde podrían ser dominios de las sombras, también noto los destellos de luz; por ejemplo, la eventual existencia de narraciones, historias, asuntos, que muestren los lazos de filiación a estos colectivos particulares que me gustaría develar; narraciones del docente universitario que sucumbe a no a los poderes capitalistas y que en este orden de ideas, descontextualiza y cosifica el conocimiento, y configura, creo, una subjetividad menú (Pinzón C y cols, pp. 20), una subjetividad docente que aun no ha sido interés de estudio en Colombia.

El sujeto es algo más que individuo, es esa parte constituyente de los individuos y de las colectividades, y de las comunidades, incluso de las comunidades de prácticas, "que estando dentro de ellas, los envuelve en todas y cada una de las acciones propias de su práctica" (Rozo, 2004, pg.93).

El proceso educativo, como aquel que ocurre la universidad pública, "no produce sujetos, transforma a los sujetos y objetos, objetos que producen objetos y este es un proceso que tenemos que pensar para transformarlo"(Ibídem, pg.103), sea que seamos sujetos del enunciado o sujetos de la enunciación, para construir y reconstruir nuevos relatos y nuevas acciones que entronquen y encajen a la sujetos entre sí, al sujeto consigo mismo, al sujeto con su historia, al sujeto con su historia de vida. "La noción de sujeto está ligada a las nociones de conocimiento y de vida, el sistema viviente empieza a realizar distinciones que son conocimiento" (Rozo J, 2004

Conclusión

¿Por qué desde las narraciones? Debo comenzar enfatizando que asumo que las narrativas son una modalidad del discurso, pero que por si faltase una razón para tal selección y postura metodológica, es desde el análisis narrativo que “las voces de los maestros son escuchadas desde las historias de sus experiencias, ofreciendo una oportunidad para acercarse a la complejidad de la enseñanza en lo público”(Moen, 2006, pg.5); y es desde este rescate de las voces que creo se resuelven las condiciones de posibilidad de acercamiento a las subjetividades, pretensión concreta de mi investigación doctoral.

De este modo, la hipótesis desde la cual se reconocería el poder transformador de la narración, en tanto su poder enunciativo, podría ser resuelto con este encuadre interpretativo, para dar significado y construir conocimiento en educación desde este enfoque. Rastrear, olfatear las subjetividades desde las narraciones porque en ellas “se reencuentra espacio y tiempo para la propia vida”. (Meza ,2008). Construir conocimiento desde las biografías de l@s maestr@s, supone “darle valor a sus voces en tanto portadoras de sentido y contenido” (Rivas y Herrera, 2010, pg23).

Estas narraciones podrían suscitarse por ejemplo, a través de las conversas sobre estos asuntos: a. la educación: en tanto reconocer o no, la importancia de lo educativo en la producción y circulación social del conocimiento, así como el rol que juegan en la distribución de la cultura, son temas complejos que requieren de un análisis específico que se origina en la construcción que del concepto de Educación, tenga(mos) unos y otras. Si bien, lo que se pretende evidenciar no es sólo lo que el profesor hace ó lo que sabe, sino, fundamentalmente, su propia manera de ser en relación a su trabajo. (Larrosa, 1995).

Si bien, sería posible otear las ideologías educativas como enunciados concretos en los que, en torno al término educación se articulan series rivales de creencias, percepciones, proposiciones, valores, agravios y aspiraciones. (Donald, 1995) b. la

universidad: en tanto los rituales de legitimación del discurso docente, ocurren en una institucionalidad particular; la universidad, es en ella donde se producen estos discursos embestidos de verdad y de autoridad, no podría analizarse al maestro, docente, formador, por fuera de la institucionalidad que lo clasa.

Evidenciar por ejemplo, aquello que Larrosa (1995, pg.267) denomina las dos inercias encasilladas en el campo pedagógico a saber:

-La inercia 1, entendida como la fuerte dependencia de un modo de pensamiento antropológico, la creencia arraigada de que es una idea de hombre y un proyecto de realización humana lo que fundamenta la comprensión de la idea de ocasión y el diseño de las prácticas educativas concretas, en este caso particular en la institucionalidad que provee La universidad.

-La inercia dos, es la ocultación de la pedagogía misma como una operación constitutiva, en rigor, productora de personas, y la creencia arraigada de que las prácticas educativas son meras "mediadoras" donde se disponen los "recursos" para el "desarrollo" de los individuos.(sic) c. ellos y ellas mismas: insoslayable pregunta, que concreta la condición de espejo donde mirarse, que propone esta narrativa intimista de este proyecto, pero también en tanto el sujeto es "resultante y proceso de su propia actividad teórico-práctica, es decir, de la actividad onto-creadora de cada uno de estos diversos actores sociales, que supone el desarrollo de múltiples procesos de concientización de los actores-sujetos que son, en gran medida, de auto-concientización, y que implican el desarrollo de procesos simultáneos de reflexión sobre su experiencia." (Torres J, 2004,pg.7).

En tanto por ejemplo, la relación entre gobierno, autogobierno y su subjetivación se establece el siguiente modo: "como ha ocurrido la cultura occidental cristiana, el gobierno de los hombres exige de aquellos que son dirigidos, además datos de obediencia y sumisión, actos de verdad que tienen como particularidad que el sujeto de requerido no solamente decir la verdad, sino decir la verdad a propósito de sí mismo, de sus faltas, de sus deseos, del estado de su alma" (Larrosa, 2000, pg. 285).

En estas narraciones la invitación más compleja fue planteada desde este viaje entonces al interior de cada uno(a), desde la pregunta: ¿Cuál es la subjetividad que se devela en sus discursos el (la) formador(a), maestro, docente en la universidad pública Colombiana de acuerdo a la comunidad de práctica a la que pertenece y a propósito de la educación, la universidad, lo público y su posición como sujeto social? Recordando que resaltar la subjetividad y su constitución es inseparable del pensar las narraciones e historias de esta construcción, es decir del análisis de estos procesos históricos situados (Garay A ,2001).

Creo que es en la “escenografía de la conversación” (Larrosa, 2000, página 119) que avizoro que podrán emerger estas narraciones sobre las historias de vida, que de algún modo seguramente también son las mías, desde la filiación a comunidades narrativas aun no interlocutadas, que pretendo encontrar los " otros ojos".

De este modo, supone dar valor de los(as) maestros(as), como “portadores de sentido y el contenido” (Rivas, 2010, pg.18).

Sin lo difícil que podría ser y autorizado para contar su historia. Tener la intuición de una subjetividad que emerge en la narración de la acción; para su revisión lingüística, ofrece la ventaja en las formas de expresión que se presentan a la vez a la observación exterior del investigador, y a la reflexión del sentido del entrevistado, es decir, configuración que aquello que Ricoeur (1981) denominó "la estructuración de la vida significativa", expresada en la extraordinaria propiedad del lenguaje.(pg.12); en este caso, el lenguaje de mis compañeros nativos y desde mi condición de inmigrante a la pedagogía, se convierte en la hoja de ruta de esta investigación doctoral por la cual camino, mientras voy siendo este sujeto que se narra!

Bibliografía

- Boaventura de S, S (2011) Espacios decoloniales, en el acto de apertura del encuentro sobre Movimientos Sociales, de la Universidad Nacional de Rio Cuarto, Argentina. En: <http://www.youtube.com/watch?v=3a7peos6LP8&feature=share> •
- (2006) La universidad popular del siglo XXI, fondo editorial de la Facultad de Ciencias, Lima, Perú. - Cárdenas, A (2008) Seminario Lenguaje y discurso pedagógico, en el DIE, segundo semestre, documento de presentación del seminario. - Carter, K (1993) The place of story in research on teaching and teacher education. Educational Researcher, Vol.22(1), en: <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/jcs/Vol35/DOYLE.HTM> - Corbalán, M (2007) Bagaje tecnocrático y académico. Entre lo propio y lo no propio. En el libro: política, intelectuales y espacio público en las sociedades contemporáneas. Cooperativa editorial magisterio, Colombia. - Cucuzza, R(2009) La Reinención de la escuela, en: http://histedunlu.blogspot.com/2009_06_01_archive.html, consultado Marzo 2012 - Donald, J (1995) Faros del futuro, en Escuela, poder y subjetividad, Ediciones de la Piqueta, Madrid, España - Foucault, M (1972) La arqueología del saber, cuarta edición, Siglo XXI Editores, México. - Gallardo, L y cols (2011) La desigualdad universitaria, una realidad nacida del mito de la eficiencia, Pedagogía y Saberes, N°35, pgs.85-86, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá. - Garay, A (2001) Lecturas interesadas y azarosas sobre la subjetividad, cuarto capítulo de la tesis doctoral titulada: Poder y subjetividad ,Un discurso vivo, Universidad Autónoma de Barcelona, España - Gómez, M (2007) Memoria y formación de profesores: perspectivas teóricas, temáticas y metodológicas, Revista Iberoamericana de Educación, N.43, Junio. - González, R (1999) Las profesiones, entre la vocación y el interés corporativo, Editorial Catriel, Madrid, España. - ICFES (1997) Formación para docentes universitarios: orientaciones para el diseño de un proyecto nacional, Bogotá. - Jurado, F (2011) Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior. Biblioteca abierta Universidad nacional de Colombia. • y Acosta CE (2011) en la introducción del libro: El ingreso a la comunidad letrada. Editorial Kimpres, Bogotá, Colombia. - Larrosa, J(1995) Escuela, poder y subjetividad, Ediciones de la Piqueta, Madrid, España. • (2000) La Novela pedagógica y la pedagogización de la

novela, en: *Pedagogía Profana*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires Argentina. - Letelier L y cols (2005) Revisiones sistemáticas y meta análisis: ¿son la mejor evidencia? *Boletín de la escuela de medicina* Vol. 30 Nº2, Pontifica Universidad Católica de Chile. - Mc Closkey, D (1993) Si eres tan listo. La narrativa de los expertos en economía. Editorial Alianza, Madrid, España. - Moen, T (2006) Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology*, 5(4), Article 5. En: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf/moen.pdf, consultado Agosto 10 2010 - Paz Labrido, B y Talón Bermejo, A (2003). *Concepción de la docencia universitaria como base a la formación del profesorado en fisioterapia*, Fisioterapia, Editorial Doyma, España. - Pérez, M. (2002). *Profesión: docente de medicina*. Colección sede, Bogotá. Universidad nacional de Colombia. - Persky, M (2001) Nativos e inmigrantes digitales, en; [http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf), consultado en Mayo 2008 - Pinzón C y cols (2003) *Antropología de la salud, itinerarios auto etnográficos por el poder mágico y la curación*, Editorial Instituto de Salud Publica, Bogotá, Colombia. - Pisticelli, A (2005) *Inmigrantes digitales vs. Nativos digitales*, en, <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitales-vs-nativos-digitales.php>, consultado Mayo 2011. - Ricoeur, P (1981) *El discurso de la acción*. Ediciones cátedra, SA. Madrid, España - Rivas, J y Herrera, D (2010)(comp)*Voz y Educación, la narrativa como enfoque de interpretación la realidad*, Editorial Octaedro, Barcelona, España. - Rivas, J (2010) *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*, en: *Voz y Educación, la narrativa como enfoque de interpretación la realidad*, Editorial Octaedro, Barcelona, España. - Rodríguez, Fuentes, G y cols. (1999). *La carrera docente del fisioterapeuta: su problemática*, Fisioterapia, Editorial Doyma, Volumen 21 - Número 1, Madrid, España. - Rozo, J (2004) *Sistemática y pensamiento complejo: sujeto, en educación, transdisciplinariedad*. Bio Génesis fondo editorial, Medellín, Colombia. - Sanz, Sandra (2003). *Reseña del libro Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad de Etienne Wenger*, reseña en línea, UOC. Consultada: 2008/10/10. - Torres, A (2007) *Identidad y política de la acción colectiva*. Colección ciencias sociales, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá,

Colombia. - Torres, J (2004) Notas para leer al Sujeto en Foucault desde América Latina, en: <http://alainet.org/active/20042&lang=es> - Vargas, G (2007) Formación y subjetividad, producción editorial Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. - Wenger, E (2001) Comunidades de práctica, significado e identidad, Ediciones Paidós, Barcelona