

SUEÑOS, VOCES E HISTORIAS: HACIA UNA EXPERIENCIA DE CONSTITUIRSE EN GRUPO COLABORATIVO¹

Marcela Gaete V.²
Marcela Bobadilla G.³

Resumen

En este trabajo reflexionamos acerca del proceso de constituirse en grupo colaborativo, proceso compartido por cinco docentes formadoras de profesores. Se trata de un proceso que, desde los sueños y utopías compartidas, historias, voces entrelazadas y espacio de acción colectivo, incorpora el diálogo como experiencia de construcción de conocimiento y asume un compromiso ideológico con nuestra sociedad en el rescate de la voz de los sujetos de la educación. Buscamos transitar hacia la construcción de una reconceptualización de los procesos de formación docente y del conocimiento didáctico. Acaso sean estas las señales de un proceso de constitución de identidades desde lo colectivo.

Voces: hacia la construcción colaborativa de conocimiento

Este ensayo tiene como propósito compartir reflexiones del proceso de participación en una comunidad de profesoras formadoras de docentes, comunidad de aprendizaje y de construcción de conocimiento, vivenciado desde nuestras historias de vida. En este proceso, va surgiendo la necesidad de constituirnos en una voz que, con sus significaciones, esté situada en nuestro contexto, recoja nuestra historia, vivifique nuestras problemáticas en tanto formadoras.

Concebimos la Educación como un proceso intencionado cuya finalidad es la transmisión, creación y recreación de una cultura. La Educación, así, se nos presenta como una experiencia de convivencia, de comunidad, que se desarrolla en un espacio social, cultural e histórico particular, en el que se construyen multiplicidad de relaciones de género, poder, clase, fronteras, disciplina, autoridad, saberes, identidad. Compartimos la necesidad de reconstrucción y resignificación de los procesos de formación de profesores para nuestro país, entendiendo que en estos, las relaciones dialógicas, democráticas, de respeto y aceptación de la diversidad no pueden desarrollarse fuera de la escuela, la sociedad, la cultura y la historia de nuestro contexto latinoamericano, ni fuera de nuestra propia experiencia relacional y comunitaria.

En tanto práctica social circunstanciada, la educación (Soto 1992), se configura como una acción humana que compromete los motivos de quienes participan en ella. De ahí que la comprensión del proceso educativo necesite de la interpretación de los significados intersubjetivos que las acciones tienen para los involucrados. El proceso educativo se nos hace inteligible sólo en la

¹ En: Universidad de Chile [En línea] Encuentro Interdisciplinario Identidades en Chile. Santiago.. 12 al 16 enero 2004. [ref. 27 marzo 2005] Disponible en World Wide Web <http://www.identidades.uchile.cl/Art%EDculos%20Finales/Entre%20lo%20local%20y%20lo%20global/Identidades%20y%20Educaci%F3n/Marcela%20Gaete.pdf>

² Centro Estudios Pedagógicos. Facultad Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, magaete@uchile.cl.

³ Departamento Física. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, lbobabi@umce.cl.

medida que en él se van comprendiendo los complejos sentidos que los participantes le atribuimos, en el entramado de la convivencia y en el contexto en que éste transcurre

La realidad educativa es una construcción social y no un mero dato observable y objetivo. En la voz de los actores de la educación podremos recuperar las significaciones que otorgamos a las acciones, en las que se nos configura el proceso educativo cotidianamente. La educación tiene el desafío de avanzar hacia el rescate de esa construcción en el conocimiento de la vida cotidiana.

Buscamos, así, recuperar nuestra voz para transitar hacia la construcción colectiva de conocimiento didáctico en la formación docente inicial de profesores.

De este modo, concebimos la educación como un conjunto de construcciones simbólicas, que permanentemente se crean y recrean en relaciones sociales. En ellas nos constituimos como subjetividades en interacción con otros.

En la medida que nos reconocemos como subjetividades implicadas en la construcción de un experiencia colaborativa, la generación de conocimiento científico y la transformación de la realidad educativa, pretendemos asumir el desafío de constituirnos en una comunidad que recupera la participación dialógica, democrática y comprometida, elementos fundamentales de una comunidad científica formadora de profesores. Junto con Angulo (1992) reconocemos la orientación eminentemente ética de la educación, antes que exclusivamente epistemológica.

Como profesoras implicadas en la formación de docentes y en la construcción de conocimiento científico, a través de un proceso indagativo, hemos asumido el desafío de constituirnos en una comunidad educativa de colaboración, involucrando nuestras subjetividades, comprometiéndonos en la reconceptualización y transformación de los procesos de formación docente. Esta comunidad es entendida como comunidad de aprendizaje; de comunicación y acción.

En este sentido, tanto la educación como la construcción de conocimiento deben ser comprendidas como procesos práctico-reflexivos, que son políticos, porque afectan la vida y la convivencia de las personas (Freire 1993, Giroux y McLaren 1998, Imbernón 1999).

Esta experiencia, de transitar hacia una cultura de la colaboración, hacia la construcción de conocimiento conjunto, ha requerido de un proceso de apertura, de conocimiento de cada una, de aceptación de la diversidad, de respeto, de libertad, desde donde comenzar a constituirnos como subjetividades desde lo colectivo y construir lo colectivo desde nuestras subjetividades. Es un proceso de construcción intersubjetiva de conocimiento y una experiencia de relación, en el que es necesario dar cuenta de ciertos criterios técnicos de rigor científico y al mismo tiempo responder a las demandas ideológicas, los intereses y los valores que nos comprometen, en el contexto social, político e institucional particular en que vivimos y convivimos. Así, lo que garantiza la objetivación, siguiendo a Maykut y Morehouse (1999), es un marco constituido por conceptos, valores y utopías de una comunidad en la que se comparten y debaten las diversas lecturas de la realidad.

Tenemos la convicción de que el conocimiento científico está implicado con la convivencia y se construye en ella. De allí, que el conocimiento científico, construido en comunidad, está involucrado con la participación democrática, porque él mismo constituye una experiencia de convivencia social. De esta manera, ideología y ciencia se funden. La primera aporta un sentido humano y la utopía de la transformación social; la segunda, el rigor metodológico, que se humaniza fruto de la democracia y la colaboración entre miembros de la comunidad y, por tanto, se produciría un conocimiento científico relevante para la sociedad (Angulo 1992).

Constituirnos en una comunidad científica democrática ha significado asumir un camino de investigación, comunicación y convivencia orientada desde y hacia la praxis, es decir, tanto a la comprensión, como a la transformación de nuestra realidad educativa. De ahí que nuestro interés se oriente a promover procesos que nos permitan tomar conciencia de las mistificaciones que nos

envuelven, las aspiraciones, creencias y sentimientos que nos traspasan y del entramado histórico y social que nos sostiene.

Como profesoras formadoras de docentes, nos encontramos en un complejo proceso de construcción colectiva, que transita hacia una reconceptualización de los procesos de formación inicial docente. Se trata de un proceso que incorpora el diálogo como experiencia de construcción de conocimiento científico, que asume un compromiso ideológico con nuestra sociedad, rescata la voz de los sujetos y valora nuestra condición de educadoras.

La vivencia de estar involucradas en este proceso ha legitimado una forma de relación con, de relación entre, en la que la interacción nos ha permitido reflexionar sobre los procesos implicados en la generación de conocimiento: lo femenino, la complejidad, la incertidumbre. De este modo, desde la vivencia, comprendemos que el conocimiento no puede ser sino una construcción social. De igual forma, en las lecturas que hacemos de nuestra realidad, no podemos soslayar el reconocimiento de que somos una comunidad de diálogo formada por educadoras. Esto nos impone el desafío de rescatar y potenciar nuestro ser femenino en la construcción de conocimiento científico acerca de nuestra realidad social y especialmente de la educativa (Crotty 1998).

Nuestra comunidad se define desde una investigación en la acción, es decir, una indagación propiamente educativa que se constituye en una experiencia de relación, que involucra nuestras subjetividades, al constituirnos en un equipo de formadoras investigadoras. Mediante este proceso pretendemos alcanzar una mejor comprensión y/o transformación de los procesos de auto formación y formación.

De este modo, en el proceso de creación de una comunidad autocrítica en la reflexión se propicia una relación dialéctica e intersubjetiva, cuyo sentido es la toma de conciencia de nuestra historia, la transformación de nuestras representaciones, creencias y acciones. Así, nos involucramos en un proceso de aprendizaje permanente, al reflexionar sobre problemas prácticos y compartir desde la diversidad. En este contexto, la comunidad de aprendizaje hace emerger conocimientos desde las contribuciones de todos, en el marco de una cultura colectiva (Carr y Kemmis 1988, Elliot 1990).

La construcción de conocimiento a que aspiramos es de carácter interpretativo; pone énfasis en cómo los actores educativos vivimos, sentimos y experimentamos el mundo desde nuestra historia, así como desde las interpretaciones que hacemos de la realidad y de nuestra relación con ella. Se trata de un conocimiento que rescate la realidad educacional en su diversidad, complejidad, ambigüedad e incertidumbre, en un proceso dialógico que devela, distingue y comprende las construcciones de sentido de los actores. Nuestro desafío, como docentes formadoras de profesores, consiste en interpretar y comprender la realidad educativa, desde las voces de los sujetos, reconociéndonos como subjetividades en la relación.

Un desafío compartido: formación inicial de docentes

La formación inicial de docentes, que en la actualidad se imparte no propicia la constitución del profesor como sujeto consciente y responsable de su acción. Por el contrario, hace de él un individuo incapaz de asumir el poder de transformación que podría tener si tomara conciencia de sí mismo y de su contexto. Desde un enfoque positivista del conocer, del investigar y de la educación en particular, esta posibilidad de cobrar conciencia es nula, porque dicho enfoque limita e incluso impide reconocerse como subjetividad. Esto es coherente con un modelo de formación que propicia el cambio como adquisición de nuevas técnicas en pro de la eficacia y la

eficiencia, y que, por tanto, excluye la posibilidad real de generar espacios de reivindicaciones y transformaciones sociales.

Esta mirada presente en la formación de profesores de nuestro país es especializada, parcial, deficiente. Según los planteamientos de Paulo Freire (1998), se trataría de una formación heteroestructurante, que deja huellas de subordinación, de competitividad, de soledad, de sinsentido de los aprendizajes, de pasividad en el espíritu. Su resultado más nefasto y profundo y, el menos explícito, es el ocultamiento de las subjetividades, de las identidades. Una formación de esta índole condena a los profesores a la negación de lo cotidiano y de la historia, los mantiene en un proceso lineal, en una búsqueda constante de fórmulas replicables, que vienen desde otras realidades, en el marco de la certidumbre.

El desafío es hacer de los centros de formación y de la escuela, un espacio donde los sujetos, se encuentren para construir, prácticas, valores, saberes y normas necesarias para convivir en sociedad. Esto requiere, desde la formación docente inicial, la resignificación de la educación como fenómeno social, que ocurre tanto al interior como fuera de la escuela, en que sus actores recrean y transforman, las relaciones sociales, los conocimientos y las formas de relación social (Jolibert *et al* 1996). En este sentido, la formación docente inicial demanda, en pos de redefinir la responsabilidad social y transformadora de los profesores, contemplar una nueva visión pública y democrática de la escuela e integrar la vivencia de la ciudadanía y la voz de los actores educativos desde la cotidianeidad del quehacer pedagógico.

Nuestra preocupación está centrada en reconstruir, recuperar, crear y recrear una formación de profesores que involucre a los estudiantes de pedagogía, a los formadores de docentes, a la escuela, la comunidad y sus actores en procesos de relación dialógica. La comprensión de esta problemática constituye un desafío para quienes entendemos la educación pública como motor de la vida democrática.

Entonces, cómo transitar hacia un proceso de democratización de la formación del profesorado desde nuestros contextos institucionales. Desde una formación disciplinar, cómo construir una didáctica como espacio de convivencia. Cómo construir una formación de docentes que rescate la complejidad involucrada en el proceso intersubjetivo de la convivencia, que recupere las voces de los sujetos, estudiantes y profesores formadores. Cómo construir un proceso de formación que contemple las historias de los estudiantes y de los docentes, donde se comparta el aprendizaje en la relación. Cómo hacer de los procesos de formación docente inicial una experiencia de convivencia, experiencia de vida. Cómo construir una comunidad de diálogo en contextos institucionales que obedecen a una racionalidad técnica.

Es necesario e imprescindible la construcción de espacios colaborativos de interacción, espacios donde las historias personales, la contextualización de los procesos de formación, la relación dialéctica entre teoría y práctica, otorguen sentido a la convivencia, en un contexto que se despliega desde nuestra realidad intersubjetiva, en la construcción de nuevos saberes. Es decir, una transformación de la formación docente que se sitúe en un proceso de constitución de sujetos protagónicos de la realidad educativa

Estos planteamientos implican una formación de profesores y profesoras, que se constituyan como mujeres y hombres públicos, autónomos, creativos, sensibles, lectores críticos de la realidad, comprensivos e indagadores, cuyo compromiso con él, con el otro, la comunidad y la escuela, le permitan transitar hacia la transformación de la cultura y la sociedad. Es decir, agentes de cambio social, comprometidos ética y moralmente (Giroux 1993, Imbernón 1994, Zemelman 1997a). De este modo, el desafío es desarrollar una formación de profesores que rescate la subjetividad en la reflexión, el diálogo, la participación y la colaboración.

La pedagogía se podría redefinir, entonces, como el “proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados” (McLaren 1997: 52). Se trata de un proceso de construcción colaborativa del conocimiento que contribuye a la transformación de la realidad y consiste en la recuperación de la voz de los sujetos educativos, su identidad, su memoria y su historia. En otras palabras, se trata de concebir a nuestra sociedad como algo más que una estructura de relaciones funcionales, para concebirla como una experiencia de intersubjetividad y de encuentro.

Sueños e historias: posibilidad de pensar futuros.

Nuestras reflexiones nos orientan a un análisis de la relación dialéctica entre nuestras vidas y la complejidad del mundo social, relación que se ha constituido desde un proceso que comienza por la desesperanza y la esperanza, por preguntarnos, qué anhelamos, cómo imaginamos futuro. Esto involucra descubrirnos en la otra y en las otras, recuperando nuestras historias de vida, desde las historias contadas, develadas, compartidas. Este proceso nos permite alzar nuestras voces impulsadas a decir juntas lo que callamos solas, soñar y compartir futuro creyendo que es posible inventar realidad y, así, constituirnos en subjetividades y no en individualidades.

Nos hemos ido fortaleciendo en la conformación de un equipo de formadoras e investigadoras, en un contexto institucional individualista, en el que desde la diversidad de nuestras vidas, compartimos espacios de sueños, de diálogo, de solidaridad, de interrogantes, de acuerdos y desacuerdos, de realización profesional y personal; espacios donde compartimos nuestras historias y aprendemos unas de otras desde nuestras historias de vida.

Las dificultades están siempre presentes: miedo al enfrentamiento, nudos relacionales, el desafío de dejarse ver y ver a la otra, a las otras. En nuestras historias personales están las huellas de subordinación, soledad, pasividad que han fraguado el silencio, el congelamiento de nuestras utopías y el no-reconocimiento de nuestras identidades. Nos hemos ido constituyendo como individuos reactivos ante el poder autoritario, reactivos del deber ser y deber hacer, en un camino que hemos aprendido a caminar solos. Conocer y comprender estas dificultades, de estar con otro, haría posible ir dejando atrás el individualismo

Los profesores no estamos acostumbrados a trabajar en equipo ni a compartir con los compañeros nuestras preocupaciones, nuestras dudas, nuestros errores y aciertos. Esto nos lleva a resolver individualmente las dificultades que vivimos como maestros. Sin duda, el individualismo puede ayudar a que nos aferrarnos a ciertas prácticas sociales que limiten las posibilidades de nuevos haceres, de abrirnos a nuevas vivencias..

Surge la necesidad de preguntarnos. ¿Para qué una cultura de la colaboración si durante años hemos vivido en la cultura del individualismo? ¿Cuál es la necesidad de cambiar, si así se han formado los profesores por años?

Recuperar el diálogo entre los docentes es la clave para mejorar la calidad de la enseñanza, para la autorrealización de los profesores y para la construcción de una sociedad en que se vivan los valores democráticos.

Dada su complejidad, como cualquier fenómeno humano, es imposible prescribir la cultura colaborativa. Esta es una construcción que vamos haciendo en conjunto, día a día; proceso que estamos viviendo lentamente, colmado de dificultades y desafíos, que demanda nuestra presencia como persona, con el riesgo que implica la apertura y el encuentro con el otro. El punto de partida siempre está en el deseo, en la mancomunidad, en el compromiso, en el conocimiento mutuo. Los procesos que estamos llevando a cabo nos sugieren que ni las subjetividades, ni

nuestras propias identidades, ni la colaboración se construyen mediante una serie de metodologías y estrategias predeterminadas que garanticen un buen resultado

Desde nuestra experiencia, la construcción de espacios de colaboración, constituye una disposición, una manera de estar ahí juntas, dispuestas a construir ideales, sueños, utopías y un proyecto pedagógico común. Para ello, se hace necesario compartir y construir nuestras experiencias y prácticas educativas. En nuestro contexto, este espacio de colaboración, es fundamental para comprender y asumir que como educadoras tenemos una responsabilidad ética y política, que no da lugar a la neutralidad ideológica.

La constitución de un grupo de colaboración demanda conocerse, reconocerse y validarse mutuamente, desde lo personal y lo profesional, aprender a validar los aportes de cada uno, reconocer las diversas capacidades e integrarlas en un todo que hace más que la suma de sus partes. La conformación de cualquier grupo de trabajo colaborativo es dinámica. Esto también es parte del mundo de la vida, de la incertidumbre del convivir. Poco a poco, va emergiendo un clima en lo auténtico, fluyendo como la vida misma. Surge en momentos difíciles, en el dolor, compartiendo las historias de vida, anécdotas y alegrías. Surge en la reflexión, por la que circulan las aspiraciones y los sueños acerca de lo que esperamos de la formación docente y de la sociedad.

En síntesis, la construcción de un espacio de colaboración implica vivir en el respeto al otro, en la tolerancia, la escucha y la comprensión de otras ideologías, otras creencias, otras maneras de estar en y con el mundo. Entonces, podríamos llegar a compartir espacios de relación con otros, donde juntas, constituyésemos una comunidad de diálogo.

El relato se ha ido constituyendo en una situación de diálogo entre nosotras. En estos relatos construimos una trama argumental, una secuencia temporal, personajes, situaciones y contextos, para luego analizarlos. Retrospectivamente, identificamos incidentes críticos y reconstruimos los sentidos de nuestras vivencias, acciones y contextos. Así, nos transformamos en investigadoras de nuestras propias vidas y de nuestro ser profesoras. De tal modo, que el relato autobiográfico nos ha permitido comprender nuestra vida a través de la propia voz y las voces de las otras. Para comprender cómo cada una de nosotras piensa, actúa, siente, aprende y conoce es necesario comprender las relaciones, tensiones y conflictos entre el contexto social y la vida individual, no sólo en el presente sino también en el pasado. Se produce, de esta manera, una dialéctica entre la posibilidad de comprender y tomar conciencia de nuestra historia personal anclada en la historia social, a través de las historias contadas y compartidas (Bolívar 2002, Conelly y Clandinin 1995). La incorporación de ésta dimensión biográfica a la pedagogía, apunta a reconceptualizar lo educativo mediante la vinculación de las experiencias de vida y la formación de la identidad. De este modo, lo esencial de la educación se encuentra en la toma de conciencia sobre la autoría y la voz propia de las experiencias personales de vida: En consecuencia, educar consistiría en crear una situación de encuentro mediada por las propias biografías. En este sentido, el compromiso con la educación supone un compromiso con la historicidad, con la memoria; requiere salir del presente y hacer un recorrido por los momentos y personas que han tenido que ver con lo que actualmente somos. Se rescata, así, nuestra dimensión más subjetiva: la memoria.

Este ejercicio de comprensión y toma de conciencia pone en juego las significaciones en la relación con el mundo social. Esta dimensión responde a estructuras narrativas y procesos de significación de carácter social y cultural que preexisten a experiencia de cada una de nosotras. En ese sentido, el interés por conocer nuestras historias personales, radica en el mundo social contenidas en ellas y, al mismo tiempo, en la construcción de realidad que hacemos a partir de estas.

Nuestra experiencia de colaboración se orienta a promover la reflexión acerca de nuestros procesos de formación. Esto con la finalidad cuestionar su normalización, al visualizar cómo es que nuestras prácticas docentes contienen una huella del pasado: vida personal, vida profesional, historia escolar, contexto social e histórico. Se releva así, la constitución y alzamiento de nuestras subjetividades conscientes de su presente y de su devenir histórico. Recuperando la importancia de la historicidad, incorporando una tarea genealógica, originaria, que deviene en una identidad social y emancipatoria.

Zemelman (1997b) plantea que concebir al hombre como producto social lleva a una mutua exclusión entre individuo y sociedad. Sostiene que el sujeto protagónico emerge desde el hombre-histórico, que enriquece lo social. Por esta razón, posee conciencia histórica, se sabe parte de un grupo o sector que suscribe un determinado proyecto social. En otras palabras, despliega sus acciones en el proyecto social que sustenta. Es un sujeto capaz de una acción colectiva, en el propósito de construir un proyecto común que nace de una necesidad sentida y gestionada desde un posicionamiento protagónico. Al ser entendida esta relación dialéctica, la transformación del hombre histórico-social en sujeto y, a la inversa, la constitución del sujeto en hombre-histórico, la sociedad se constituye en un espacio en que es posible la recuperación de la subjetividad y la historicidad. Esto supone un horizonte de esperanza, una utopía.

Desde esta perspectiva, la realidad, como proyecto de vida social, se despliega y conforma en la historicidad y subjetividad, al tiempo que el desarrollo de la sociedad se entiende, no como la mejora de las condiciones de vida y de producción, sino como disposición de las condiciones que permiten que lo social pueda enriquecerse desde la subjetividad, rescatando la presencia y la importancia del sujeto en la transformación social (Zemelman 1997b). Entonces, ser sujeto es constituirse en voz desde la memoria. La voz hace referencia a la autoexpresión, por medio de la cual sostenemos nuestras identidades, construidas desde nuestras historias personales y las experiencias vividas en la cultura, una experiencia por medio de la cual los sujetos reclaman sus propias memorias y configuran la memoria colectiva. De esta forma, los lugares de la memoria, nudos problemáticos que activan los recuerdos, son materiales simbólicos y funcionales, que agrupan los recuerdos y guían la interpretación de las dinámicas que adquiere la memoria colectiva en un grupo o comunidad.

Memoria e identidad están entrelazadas. El conjunto de significados que da sentido de pertenencia e identidad a un colectivo está basado en el recuerdo. A su vez lo que es recordado está definido por la identidad que ha sido asumida. Memoria e identidad no son cosas fijas sino representaciones o construcciones de la realidad, fenómenos intersubjetivos antes que objetivos.

El pasado es objeto de un aprendizaje cuyo sentido somos nosotras. La referencia a la memoria forma parte del conocimiento que necesitamos para constituirnos humanamente. De este modo, una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo y el compromiso por asentar la construcción social deviene en una cultura sin memoria, en una sociedad sin identidad. La educación desde un enfoque positivista y racional piensa que la razón puede evaluar de manera científica el pasado, para transformarlo en una verdad que se constituya en fundamento de la identidad grupal, de la sociabilidad, los vínculos y la cultura. Su resultado es el hecho de que en las aulas de nuestras escuelas se sigue asumiendo que la historia es una sucesión de hechos cristalizados, ajenos a nosotros. No se la reconoce como experiencia en la relación, en la que los sujetos se construyen y han construido la sociedad. Esto impide leer la realidad como personas circunstanciadas en el contexto, sujetos que caminan en su tiempo, jugando en distintas situaciones y construyendo diferentes relaciones sociales.

La identidad cultural es una suma de sedimentos evocados por los habitantes del presente en esta sociedad que miran el pasado con una cierta nostalgia, los que se ponen en juego cada vez que se

construye la experiencia intersubjetiva en el espacio educativo. En éste, las identidades son diversas, obedecen a recuerdos, creencias, afectos, añoranzas colectivas, que hacen de un grupo humano un todo con sentido, con pasado y con futuro. Allí, en esa comunidad educativa que profesores y estudiantes construimos cotidianamente, es donde las cosas adquieren sentido, proyección verdadera. En la relación educativa, en la interacción es importante recuperar la memoria, reconstruir, a través de su rescate, nuestra pertenencia a un proyecto histórico, en donde las interrelaciones son imprevisibles y requieren ser leídas desde una mirada sobre lo humano y lo social, en donde el sujeto sólo puede ser con y desde los otros. Una cultura que rescate nuestra memoria es particularmente pertinente a la formación educativa ética y política de los sujetos.

Ese espacio de interacción que la educación crea no está aislado del ámbito de los valores y de la ideología. En él se asume un compromiso ideológico con la vida de las personas y la comunidad. En ese espacio educativo, el discurso, el diálogo y la reflexión en comunidad son centrales para la constitución de la subjetividad y la toma de conciencia de las distintas formas de dominación. De ahí, que la reflexión y el diálogo aparecen como experiencias fundamentales, en la medida que amplían la conciencia de los sujetos de la educación. Ello impone una tarea de diálogo intersubjetivo, que releve las voces y redunde en la expansión de la subjetividad.

En el ámbito de la construcción colaborativa de conocimiento, en tanto docentes formadoras de profesores, hemos iniciado lo que concebimos como un auténtico proceso de acción política, encaminado hacia la construcción de espacios donde puedan emerger las voces de todos quienes estamos involucrados en los procesos de formación docente. En este incierto proceso de aprendizaje, el conocimiento se construye en las relaciones hombre y mundo, y se reconstruye y resignifica en la problematización crítica de estas relaciones. En este camino hemos asumido la generación de acciones pedagógicas que recuperen el valor de la palabra a través de la dialogicidad, que es la esencia de la educación como práctica de libertad (Freire 1998).

Estamos resignificando el sentido de ser profesoras. Nuestra experiencia de trabajo colaborativo se ha enraizado en la articulación de algunas coordenadas: sueños y utopías compartidas, historias y voces entrelazadas, espacio de acción colaborativa. Acaso sean estas las señales de un proceso de constitución de identidades desde lo colectivo. Juntas, ellas proveen de los rudimentos que permitirían ir recuperando anhelos, construyendo presente desde nuestras historias, imaginando futuro desde nuestras voces.

Bibliografía

Angulo, J.F. 1992. *Objetividad y valoración en la investigación educativa. hacia una orientación emancipadora.* Educación y sociedad. N° 10: 91 – 129. Universidad de Málaga. Málaga, España.

Carr, W. y S. Kemmis, 1988 *Teoría Crítica de la Enseñanza.* Editorial Martínez Roca. Barcelona, España.

Conelly, M. y D.J. Clandinin. 1995. *Déjame que te cuente.* Editorial Laertes. Barcelona. España.

Crotty, M. 1998. *The Foundations of social Research. Meaning and perspective in the research process.* Editorial SAGE. Sydney, Australia.

Elliot, J. 1990. *La investigación Acción en Educación.* Editorial Morata. Madrid, España.

Freire, P. 1993. *La pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Editorial Siglo XXI. México D.F., México.

Freire, P. 1998. *Pedagogía del oprimido.* Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Giroux, H. 1993. *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la era moderna.* Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

- Giroux, H. y P. McLaren. 1998.** *La Formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. Pedagogía, Identidad y Poder.* McLaren, P. ed. Editorial HomoSapiens. Rosario, Argentina. Pp.11 - 48.
- Imbernón, F. 1999.** *La formación y el desarrollo profesional del profesor. Hacia una nueva cultura profesional.* Editorial Graó. Barcelona, España.
- Jolibert, J. et al. 1996.** *Transformar la formación docente inicial.* Editorial Aula XXI / Santillana. Santiago, Chile.
- Jover, G. y F. Gil. 2000.** *Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil.* Enrahonar N° 31: 107 – 122.
<http://www.bib.uab.es/pub/enrahonar/0211402Xn31p107.pdf> [24 de marzo 2003].
- McLaren, P. 1997.** *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Maykut, P, y R, Morehouse. 1999.** *Investigación Cualitativa. Una guía Práctica y Filosófica.* Editorial Hurtado. Barcelona, España.
- Soto, V. 1992.** *Reflexiones acerca de la misión y funciones de una universidad de ciencias de la educación. Aporte al reencuentro con la democracia.* Aula XXI, N° 1: 9 – 21. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.
- Zemelman, H. 1997a.** *Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente.* Editado por El Colegio de México. México D.F., México.
- Zemelman, H. 1997b.** *Problemas Antropológicos y Utópicos del Conocimiento.* Editado por El Colegio de México. México D.F., México.