

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Robayo Torres, Aydee Luisa

Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana. Comunidades de práctica
a propósito de sus narraciones

Revista Colombiana de Educación, núm. 68, enero-junio, 2015, pp. 229-263

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413638648011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana. Comunidades de práctica a propósito de sus narraciones

//Teaching Subjectivities in Colombian Public Universities. Communities of Practice According to their own Narratives

//Subjetividades docentes na universidade pública colombiana. Comunidades de prática a proposito de suas narrações

Aydee Luisa Robayo Torres*

Recibido: 15/08/2014
Evaluado: 03/11/2014
07/11/2014
21/02/2015

* | Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. alrobayot@unal.edu.co

Resumen

El propósito de esta investigación fue develar la subjetividad de los docentes de la universidad pública colombiana desde los modos de subjetivación rastreados en las narraciones sobre las historias de vida de dos comunidades de práctica, nativos e inmigrantes en pedagogía. La primera comunidad se configura como: formadores de formadores, aquellos que su saber primario presuntamente yace en apuestas concretas y explícitas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la pedagogía y la educación (Persky, 2001). Los inmigrantes, por su parte, son individuos venidos de estancos de saber distintos a la pedagogía, pero que han logrado su filiación, merced a una apuesta más bien marginal por la pedagogía, fruto de negociaciones del significado de aprendizaje, educación, etc. Un significado negociado, que en palabras de Wenger (2001), “es al mismo tiempo histórico, y dinámico, contextual y único”.

Las entrevistas semiestructuradas y el análisis de contenido son los métodos para tamizar las narraciones originadas en seis historias de vida, 3 nativos y 3 inmigrantes, 3 mujeres y 3 varones, cuyos requisitos de inclusión fueron: pertenecer a una sola de las dos comunidades y tener más de 25 años de experiencia docente en la universidad pública colombiana.

La explicitación de la existencia de clases, linajes, comunidades de práctica docente en la universidad, las cuales poseen un mercado lingüístico que filia a sus miembros, es una de las conclusiones de esta investigación.

Abstract

This research intended to reveal the subjectivity of teachers in Colombian public university from the modes of subjectification tracked in narratives on the life stories of two communities of practice, natives and immigrants in education. The first community is defined as: teacher trainers, namely those whose primary knowledge allegedly relies on concrete and explicit bets on learning, teaching, pedagogy and education (Persky, 2001). Immigrants, on the other hand, come from knowledge areas other than pedagogy, but they have achieved their affiliation, thanks to a rather marginal bet for pedagogy, as a result of negotiations concerning the meaning of learning, education, etc. A negotiated meaning, following Wenger (2001), “is both historical, and dynamic, contextual and unique.”

Semi-structured interviews and content analysis are the methods used to screen the stories derived from six life stories —3 natives and 3 immigrants, 3 females and 3 males—. These people were chosen based on the following criteria:

Palabras clave

Comunidades de práctica, discurso, docente, narraciones, universidad pública, subjetividad.

Keywords

Communities of practice, speech, teacher, narratives, public university, subjectivity.

Palavras chave

Comunidades de prática, discurso, docente, narrações, universidade pública, subjetividade.

belonging to only one of the two communities, having over 25 years of teaching experience in Colombian public university.

One of the conclusions of this research is that it makes explicit the existence of classes, lineages, communities of teaching practice at the university, which possess a linguistic market that affiliates its members.

Resumo

O propósito desta pesquisa foi revelar a subjetividade dos docentes da universidade pública colombiana, desde os modos de subjetivação rastreados nas narrações sob as histórias de vida de duas comunidades de prática, nativos e imigrantes em pedagogia. A primeira comunidade configura-se como: formadores de formadores, aqueles que seu saber primário supostamente esta em apostas concretas e explícitas sob a aprendizagem, o ensino, a pedagogia e a educação (Persky, 2001). Os imigrantes, pela sua parte, são indivíduos que vêm de lugares de saber distintos à pedagogia, pelo que não lograram sua filiação, mercê a uma aposta mais bem marginal pela pedagogia, resultado de negociações do significado da aprendizagem, educação, entre outras. Um significado negociado, que em palavras de Wenger (2001), “é ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único”.

As entrevistas semiestruturadas e o análise do conteúdo são os métodos para tamisar as narrações originadas em seis histórias de vida, 3 nativos e 3 imigrantes – 3 mulheres e 3 homens, cujos requisitos de inclusão foram: pertencer a uma das duas comunidades e ter mais de 25 anos de experiência docente na universidade pública colombiana.

A explicação da existência de aulas, linhagens, comunidades de prática docente na universidade, as quais possuem um mercado linguístico que une a seus membros, é uma das conclusões desta pesquisa.

Las preguntas que orientaron este camino de investigación son mecanismos de recontextualización que no pretenden revelar la realidad de la universidad pública (en adelante, UP), sino que son el maridaje de la consistencia de las teorías transitadas en mi formación doctoral (teorías que como *signo*, se han vuelto un tanto cíclicas, por cuanto voy a ellas, rumio y regreso) y la pretensión de lograr un camino antropológico (o sociológico, como bien acotaron mis jurados de tesis), en la medida en que pretendo conocer a los otros y las otras que comparten mi cotidianidad pedagógica, una como profesora y la otra como estudiante doctoral.

El principal aporte científico de esta investigación es la confirmación de la existencia de comunidades de práctica, narrativas, no interpeladas en al menos dos de las universidades públicas de mi país, por tanto es una investigación de enfoque hermenéutico, donde la verdad concebida como una certeza temporal y por

tanto histórica de un pensamiento, está enraizada en la memoria, pero al fin de cuentas, es una certeza incompleta.

Tejido teórico

La globalización la concibo como una manifestación fenoménica, de aquella operación estructural del capitalismo que pretende, entre otras cosas, una universalización totalizadora de lo homogéneo, evitando el efecto desorganizador de la diferencia (García, 2005, pp. 10-11). Bajo esta perspectiva, los cuerpos individuales y colectivos, los sujetos, las subjetividades individuales y colectivas, tildadas de dispersas, enfermas, distintas, anormales, deben ser eliminadas o sanadas, tratadas o curadas, en el mejor de los casos. En esta operación homogeneizante, el discurso opera como práctica regulada que da cuenta de un cierto número de enunciados; no es pues un discurso natural, ni espontáneo, sino que “actúa para perfilar un conjunto de permisiones y de restricciones” (Díaz, 1993, p. 23), es decir, como dispositivo sobre, en y para la propiciación de subjetividades hegemónicas.

A estas pretensiones homogeneizadoras no es ajena la universidad pública colombiana, por cuanto “las relaciones entre universidad y subjetividad solo son posibles en la medida en que la producción de sujetos y subjetividades se institucionaliza en función de un centro de poder que trasciende el orden mismo de

sus constituciones” (Vélez et ál., 2002, p. 88). Es decir, la universidad se constituye en una instancia de producción, control y legitimación de particulares subjetividades, todo ello en un “contexto de tensiones constantes entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan, y sus tradicionales funciones de producción y difusión de saber” (Mollis, 2008, p. 205).

Un tema: *la subjetividad*

Me interesa el *sujeto de enunciación*: ese lugar desde donde se habla, lo que se incluye o se excluye, no solo como punto de referencia sino lo que gravita alrededor de esto. Sujeto no como una entidad, sino despliegue que uno va tomando, así que pretendo comprender la subjetividad como un sistema heterogéneo y dinámico que mantiene relaciones causales, discontinuas, contradictorias, y con expresiones polisémicas.

Mi interés se dirige a la constitución del sujeto como objeto para sí mismo, vale decir:

la formación de los procedimientos mediante los cuales el sujeto es conducido a observarse a sí mismo, a analizarse, a descifrarse, a reconocerse como un dominio de saber posible, la subjetividad si por dicha palabra se entiende la manera en que el sujeto hace la experiencia de sí en un

juego de verdad en el que tiene relación consigo mismo
(Florence, 1984, p. 945).

Coincido entonces con Foucault en que tal configuración gravita sobre “las formas de racionalidad que el sujeto humano se aplica a sí mismo” (Foucault, 1990, p. 319). Se trata entonces de la determinación de los *modos de subjetivación* que se instalan con las prácticas de subjetivación. Esta subjetividad y los modos de subjetivación son dos problematizaciones a través de las cuales pretendí leer lo que está ocurriendo en la universidad pública donde trabajo. Pero, y por sobre todo, una subjetividad que se evidencia en el lenguaje, que se complejiza en la voz, que se interpreta de oído.

Es necesario considerar 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, 2001, p. 123).

Estudiar las narraciones que recrean subjetividades, y los discursos que las develan en el caso del docente, es rastrear una expresión concreta en la práctica pedagógica que se está ejerciendo, pero también pretendí apostarle, por temporal que pareciese esta certidumbre, al reconocimiento del carácter discursivo de la configuración social que se ejercita en la acción pedagógica. Estudiar la subjetividad docente no es un mero ejercicio frívolo de intelectuales, es un lazo vinculante y necesario del análisis de las posibilidades o imposibilidades de movilización social de este colectivo, de unas prácticas políticas, por ahora un tanto amnésicas, o tal vez solo disfónicas.

Dar un lugar a estas voces es, a la vez, un tiempo para “aprender de oído” (Larrosa, 1977, pp. 1-6), porque concibo un aula como posibilidad de saberes, de cuerpos, de anhelos y de promesas, al igual que como forma particular de una conjura al discurso pedagógico. Acompañar a maestros y maestras presupone la enunciación de la subjetividad del que habla, mientras disfruto la experiencia del que escucha; implica acechar y acercarme a “ese componente subjetivo de la lengua, que aquí estoy llamando la voz” (p. 2).

Modos de subjetivación

La subjetividad concretada en el discurso-narración docente se indagará tras las dimensiones de la experiencia de sí como expresión de esta subjetividad, propuestas por Foucault (1983),

cuando pregunta “¿Qué ocurre para que el ser humano se dé a sí mismo como objeto de saber posible, a través de qué formas de racionalidad, a través de qué condiciones históricas y, finalmente, a partir de qué precio?” (Foucault, 1983, p. 319), pero que he encontrado casi operacionalizadas en Larrosa (1995), autor que afirma que este acercamiento a la experiencia del sí del sujeto implica que: “esta subjetividad puede analizarse como resultado del entrecruzamiento de tecnologías ópticas, formas discursivas, mecanismo jurídicos de autocontrol y autotransformación” (p. 263), vale decir:

- a. *Ver-se*: “la máquina óptica, el autoconocimiento en término de visión de uno mismo” (pp. 293-300), escenario en el que el maestro visibiliza su modo de haber sido visto y de creer que es visto. “Esa visibilidad que también Foucault nos presentó como elemento para evidenciar la enfermedad” (p. 297).

Visibilidad del sujeto que toma condición de algo que se ve o se hace ver, pero también ese algo que se oculta, y que aparece en la mirada de quien entrevista. *Ver-se*, como función de un ojo que mira en un espejo interno, pero ojo que se ve en el ojo de quien pregunta.

- b. *Narrar-se*: reconociendo que el hombre y la mujer somos, ante todo, seres que “nos autointerpretamos” (p. 268). Narrar lo vivido, contarnos lo que somos, puesto que tal vez es la única posibilidad de “recorrer de nuevo las ruinas de nuestra experiencia, para intentar recoger ahí las palabras que nos digan” (pp. 306-310).

- c. *Juzgar-se*: por cuanto al sujeto que habla le tiembla la voz (Larrosa, 1977, p. 3), y hoy mucho más, en medio de la incertidumbre institucional que pervive, puesto que mientras la “Universidad Pública pareciera más bien un obstáculo para el estado, en tanto no existe un proyecto de estado nación que la requiera” (De Sousa Santos, 2011) y aunque no hemos llegado a que se “acostumbre demandar a los profesores por daños y prejuicios, por sus prácticas nocivas de educación” (Dewey, 1951, pp. 79-85), parece que nos hemos quedado sin aliados: ni las clases populares, ni las élites están interesadas en lo que allí ocurre, en lo que ocurre a aquellos a quienes les otorgó el rol de moduladores de la nueva ciudadanía.

¿Cómo juzga y justifica su rol docente el maestro de hoy en la universidad pública?

- d. *Dominar-se*: por cuanto la narración del maestro no podría, aunque lo pretenda, comunicarse, *sin haber pasado por el corazón*, todo ello mientras el “Estado trata de dominar la Universidad, y su financiamiento es solo una forma de hacerlo” (De Sousa Santos, 2011). Entonces el maestro está sometido también a la mirada del mercado, mientras su pensamiento, oníricamente independiente, es también un obstáculo, pues la meta es el pensamiento único, la homogeneización. ¿Qué estrategias de dominación median, entonces, en la narración del maestro? ¿A qué tipos de autoflagelaciones se ofrece?

Un lugar: la universidad pública

La universidad como lugar de permanentes tensiones que le son propias, pero como un lugar, escenario, territorio que desde su enunciación plantea el privilegio de *una* versión específica de subjetividad. La universidad como campo donde las comunidades de práctica, algunas artificiales e históricas, cohabitan pero de las cuales mucho se intuye y poco se conoce.

Si bien, la UP y sus prácticas pedagógicas siguen incidiendo de manera fundamental en los procesos de formación de sujetos sociales, en la construcción cotidiana de hegemonías y de posibles concesos, en la crítica de las relaciones sociales y en la eventual formulación de proyectos de cambio, es también un lugar para el poder, en este caso particular, el biopoder, expresado, ejercido, potenciado, aquilatado en este caso por la comunidad que ejemplifica los inmigrantes a la pedagogía, los profesionales de la salud.

La universidad pública como “escenario educativo sumamente complejo en tanto la subjetividad marcada por las viejas representaciones se resiste a pensar y habitar nuevas coordenadas” (Bandano et ál., 2008, p. 4) mientras no “se haga carne en los sujetos” (p. 14), mientras los modos de estar y habitar del docente transiten entre la perplejidad y el desencanto frente a estas políticas, proyectos y reformas. Una universidad donde el pedagogo parece no ser más que “un filósofo del sufrimiento de aprender, un político de la resistencia y un subversivo de los sistemas de escolarización” (Zambrano, 2009, p. 8).

Requiero *historiar* esta universidad donde laboro, pero también la universidad donde me estaba formando, “para buscar arraigo, por miedo a lo perecedero, para rescatar lo vivo de entre los muertos” (González, 2007), hacerlo porque estoy (estamos) ahora más cerca de la desubicación. Historiar para trascender esta *Historia oficial* de una universidad pública colombiana, historia que percibo como discurso maniqueo, perviviente en el discurso de las reformas que pretenden un tipo de universidad, es decir, una copia de algún modelo que se mueve entre la “indefinición y el pragmatismo economicista” (Didriksson, 2006), reformas que ubican una universidad pública subordinada y empobrecida, una reforma que no da ningún tipo de lugar o reconocimiento real a la docencia.

La universidad pública como lugar de particulares hegemonías discursivas, como un territorio donde se sitúa la pedagogía *para interpretarla en el campo del lenguaje, para atinarle a una cartografía de los lugares lingüísticos de las comunidades que la habitan* (Cárdenas, 2008). La UP como espacio para construir redes, afianzar posiciones y generar tensiones. La UP como escenario para la formación, *esa que ocurre en los terrenos resbaladizos de la existencia humana, asediada por el otro y por la otra* (Cárdenas, 2008).

Creo testimoniar que es cierto que se está levantando “un esperimento de nueva universidad, donde se condiciona el desarrollo

académico, tecnológico y científico a fines de lucro” (Restrepo, 2012, p. 2). La idea de desarrollo universitario se encuentra ahora ligada a la de “lograr una cierta relación con el sector privado... desde un sistema basado en los insumos a uno de demanda centrado en los productos” (Gallardo et ál., 2011, p. 86); la universidad que se repliega “al imperativo categórico de la internacionalización y del conéctate!” (Larrosa, 2011). Pero es el capitalismo cognitivo (Restrepo, 2012) el que realmente domina la economía de esta provincia, su “neolengua compuesta por la econometría, la cienciasometría y la bibliometría... y sus intereses extracognitivos” (p. 3).

Nuestra actualidad universitaria cursa con ingenuidad pedagógica, es decir, con facilidad olvida que el “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico, un proceso de transformación donde las relaciones que el sujeto establece son fundamentales, y con ello la innegable posibilidad de pensar sobre lo actuado, lo pensado, lo sentido” (Reyna, 2011, p. 2); ingenuidad no solo cataléptica, sino en muchos casos, también amnésica.

Amnesia esta que produce catástrofes pedagógicas, esas que implican una “ruptura entre la memoria individual y las prácticas públicas y colectivas” (Jelin, 2001, p. 10); dándole un lugar privilegiado al predominio de la virtualización, la repetición, la deformación o distorsión, el silencio y la mentira. Temo que este tipo de relatos que sostienen,

alimentan o tributan a una forma, tipología o formato, particular de universidad, de institución educativa, de formación, de maestro y de estudiante, no son ajenos, extraños o desconocidos en la universidad pública colombiana.

Es por esta escucha y análisis de los discursos del docente de la universidad pública colombiana que son y serán voces que buscan reconocimiento y posibilidad de realización de las utopías que pregonan, o bien de las leyendas académicas que hemos comunicado, aun desde el protolenguaje de sentimientos de ese sujeto por el que apuesto.

Por ello, uno de los capítulos de la tesis, a cuya lectura invito a quienes estén interesados para que profundicen en el tema, revisa el desarrollo histórico de estas dos universidades públicas. Importante sí que en este capítulo trate de ubicar el lugar que se le reconoce a la docencia en cada momento histórico y político. El documento completo de la tesis ya se encuentra en el repositorio de la Universidad Pedagógica.

Un protagonista: el docente universitario

Si bien dar a escuchar es hacerse escuchar, el hacer memoria, como bien lo proponía Ricoeur (2005), no es una actividad que se hace en solitario (“Nadie recuerda solo”), proponiendo esa triple atribución de la memoria: *del sí, del nosotros y de los otros*. Tejo entonces las historias docentes traídas de la experiencia de ayer a partir de recuerdos elaborados en el presente, revelando pero también ocultando los residuos de decir, pensar y hacer, también hablan de mí, en ese papel de la memoria que lo es también de la identidad.

Por ello, la apuesta por la recuperación de esta memoria docente es también una práctica ética, es develar historias que no han sido descubiertas, para darle sentido al presente, para darle lugar a otros y otras que han sido invisibilizados.

Escuchar la voz del maestro para hacer memoria, “para propiciar transformaciones de orden subjetivo en nuestras maneras de encarar al otro y asumir responsabilidades no solo por el cuidado de sí mismo sino también del cuidado de ellos y de nosotros” (Herrera, 2013).

Esta perspectiva de búsqueda creí lograrla desde las narraciones, los discursos y los relatos de los maestros. Un lugar privilegiado en una posible búsqueda por la identificación de los “puntos de ingreso de las subjetividades en las relaciones

institucionales con la Universidad; pero también las erosiones que se producen" (Vélez et ál., 2002, p. 85), es decir: mirar los discursos de los docentes universitarios *para* "develar lo dicho y no dicho, lo interpretado, el texto y la lectura, la transformación" (p. 87), pero reconociendo la hipótesis de que creo que será imprescindible, en este caso, destacar la importancia de la emoción (la mía, la suya, la nuestra) por los riesgos compartidos, para reconocer y afrontar las precarizaciones compartidas, y desde *afecto* y *afectación* que tenemos, asumo que puede encontrarse una entrada de acceso a estas subjetividades y tal vez hasta enfermedad social de la que adolecemos, de la que sufrimos los maestros universitarios.

El sujeto docente no es una constante histórico-social ni una esencia ontológica definitiva, sino una "apertura tensa y problemática entre construcción social y agencialidad individual" (Crespo y Soldevilla, 2001, p. 9), y la subjetividad configurada en este marco de incompletud es un campo de análisis poco estudiado.

Aunque tímidas y escasas, las pocas investigaciones realizadas sobre subjetividad docente en la educación superior en América Latina fueron el foco de otro de los capítulos de la tesis.

Comunidades narrativas

Una narración es una presentación simbólica de una secuencia de

eventos conectados por un sujeto y relacionados en el tiempo, narración en la que escucho a los maestros y me escucho en ellos. Narraciones que producen sentido y con él, "las formas genéricas de darle vida a posiciones del sujeto situado frente al mundo y frente a los demás" (Cárdenas, 2008).

Si bien el interés mayor es situar la pedagogía y el escenario de la UP en el campo del lenguaje, y desde esta coordenada ubicar las comunidades de práctica que en ella habitan, me interesa otear cómo operan los docentes como agentes diversos filiados a comunidades narrativas específicas, preguntando por el imperativo ético de cada una de estas comunidades.

Como bien lo plantea Aracely de Tezanos:

En los discursos sobre la Educación, la Pedagogía, la Enseñanza o la profesión, este carácter mágico que tiene la enunciación de ciertas palabras ha estado siempre presente. Así sucede en el inicio de la consolidación del Estado en la historia de nuestros países, con la educación del pueblo que promovieron los ilustrados liberales del siglo XIX, cuando reformaron nuestras escuelas para formar ciudadanos (2012, p. 2).

... y la forma como negociamos significados nos filia a comunidades de práctica con trabajos pedagógicos diferenciadores, comprendido este como esa mezcla artesanal e intelectual del quehacer docente (De Tezanos, 2006) de la que se desprenden resultados materiales, creación de conocimiento, y negociaciones de significados propios de cada comunidad.

Cabe preguntarse entonces cómo esta categoría de *comunidad narrativa* tiene un marco comprensivo para la subjetividad individual y la subjetividad colectiva, en la medida en 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, p. 1).

Comunidades de práctica narrativa e interpretativa en la universidad colombiana, pues como lo plantea Wenger (2001) estas comunidades desarrollan sus propias prácticas, rutinas, artefactos, símbolos, convenciones, historias y relatos. Comunidades de práctica que son contextos vivientes que prometen el acceso a competencias específicas, sus propias promesas de futuro, y que “transforman de maneras distintas lo que somos y lo que podemos hacer” (Wenger, 2001, p. 260).

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” (McCloskey, 1993, p. 197).

El tiempo presente como un tiempo privilegiado para estas comunidades discursivas-narrativas-interpretativas, esas que coexisten en la universidad pública de hoy, comunidades todas que sin haber sido interpeladas, interactúan en un escenario de entrecruzamiento de sus presentes. Un tiempo que, como lo plantea Aróstegui (2004, p. 178): “se posibilita como registro y como experiencia, constituido en tiempo real, que tiene la responsabilidad de responder como escenario de entrecruzamientos generacionales” y lo que se me antoja más atractivo, de entrecruzamientos discursivos.

Nativos e inmigrantes en pedagogía

Si bien estas unidades de análisis de nativos e inmigrantes las acuña Persky (2001), en la medida en que 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, p. 10).

Cada una de estas comunidades como 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 configuro como:

- a. Nativos: vale decir, formadores de formadores, aquellos cuyo saber primario 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...” (p. 6), yo los enuncio como *aquellos (as) que han nacido y crecido en pedagogía*, y que se enlazan con una lengua, de nuevo, la 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, p. 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 ubica en una clase y nos camufla en un campo plagado de incertidumbres y pauperizaciones “Y con este equipaje empezamos a ¡cometer educación!” (Robayo, 2008, p. 6).

Pero estas comunidades, sus prácticas y sus mecanismos de comprensión, han caído en la “fenomenología de los sobreentendidos, 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, p. 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, 2007, p. 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 la salud (médicos y no médicos), ya que 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, p. 6). Tradicionalmente la sólida formación clínica, científica y administrativa ha sido considerada “como sostén del desempeño del docente universitario en el área de la salud, desestimándose los saberes pedagógicos” (Paz Labrido et ál., 2003, p. 13), 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, uso de tecnologías, etc. Vale decir, que si se es bueno tratando pacientes, se extrapola esta calidad al *tratamiento* de estudiantes;

y los **formadores de formadores**. Inmigrantes un tanto ilegales, para ser honestos. Se trata de maestros que se reconocen a sí mismos “como una élite social con privilegios” (Pérez, 2002, p. 14), también ven “la medicina y la docencia como profesiones” y que incluso proponemos que:

... la formación de profesionales en ciencias de la salud *debe* conducir a la graduación de profesionales autónomos y críticos con profesionalismo que en su práctica demuestren competencias profesionales transversales y *específicas*; éstas se evalúan permanentemente en la relación con cada paciente; para alcanzar lo anterior es indispensable la formación pedagógica de docentes (Pinnilla, 2011, p. 204).

Es decir, que la tarea de la formación universitaria sería para esta comunidad, “la transmisión de un cuerpo establecido de conocimientos, como si tal cosa existiese” (Sigerist, 2007, p. 241),

y esta tipología de universidad creciente y de calidad puede lograrse con la atención a algunos factores, entre ellos la “preparación de docentes” (Lloreda, 2001, p. 1).

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 p. 26)

El profesor de medicina debe ser capaz “de ejercer sus funciones tanto con el paciente como con el estudiante” (Pérez, p. 77). En este caso en 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, p. 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, Manrique y Rada, 2005, p. 37).

Sin embargo, parece que se asume que con su arribo a la universidad, la pedagogía de esta comunidad puede ser introyectada mediante cursos de pedagogía, seminarios de didácticas del aula y otras formas de visa pedagógica. Por ello se dice que es importante que: “cada universidad tenga su propio centro de estudios pedagógicos donde los profesores deben acudir para pasar de la pedagogía de la información a la pedagogía de la producción” (Rojas, 2003, p. 32). ¿Instancias donde se realizaría la apropiación de conceptos, la planeación de currículos por competencias y el desarrollo de estos? O ¿dónde “es reconocido por una comunidad científica, la del saber pedagógico”? (Madieto, 2003, p. 44).

- b. **Los profesores, maestros de los futuros maestros**, aquellos que construyen y modifican la experiencia que los futuros profesores tienen de sí mismos, desde esta ontología histórica de nosotros mismos.

Compañeros de viaje, que en muchas ocasiones y de formas bastante peculiares, me recordaban mi condición de inmigrante, me recordaban que no pertenecía a esta comunidad, me recordaban que yo parecía pertenecer a un linaje distinto, ese de los intermediadores entre el enfermo y el ser supremo, ese que por saber atender pacientes sabe 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 sí. Experiencia que surge también como resultado del entrecruzamiento de un dispositivo pedagógico, de tecnologías ópticas, de autorreflexión, de formas narrativas de autoexpresión, de mecanismos jurídicos de autoevaluación y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación (Larrosa, 1995, pp. 283-289). Las modalidades concretas de los mecanismos ópticos, narrativos jurídicos y prácticos que constituyen los dispositivos pedagógicos particulares de cada comunidad solo podrían entenderse en el interior de la configuración histórica de su saber poder y su objetivación.

Esas 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 implícitos en eso que para nosotros significa ser humano (Larrosa, 1995, p. 264). Porque la idea de lo que es ser persona o sujeto es histórica y culturalmente continente aunque a nosotros, nativos de una determinada cultura (y por qué no decirlo con claridad, 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” (Larrosa, 1995, p. 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 (Larrosa, 1995). “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” (p. 280).

Es por ello que acepto la posibilidad de volver a mirar el terreno de la pertenencia, filiación, a una comunidad de práctica pedagógica,

por un lado, asumiendo nuestra propia contribución al empleo mágico de las palabras y cómo esas palabras pueden ayudar a cambiar la realidad construyendo y desplegando argumentaciones, algunas veces nuevas y otras veces divergentes con el discurso dominante sobre el tema.

En el entendimiento de que la universidad no es solo 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 pública como “un lugar institucional, en un campo de poder” (Corbalán, 2007, p. 106). Corbalán propone esta categoría de lugar institucional como “un lugar privilegiado para la toma de decisiones”, como un lugar de negociación, circulación y ejercicio del poder.

Esa categoría de poder que Foucault (1972) 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. 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 de organización lingüísticas, cultural y política” (Rozo, 2004, p. 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 o no a los poderes capitalistas y que, en este orden de ideas, descontextualiza y cosifica el conocimiento y configura, creo, una *subjetividad menú* (Pinzón y Garay, 2003, p. 20), una subjetividad docente que aún 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, p. 93).

El proceso educativo, como aquel que ocurre en 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” (Rozo, 2004, p. 103), ya sea como sujetos del enunciado o sujetos de la enunciación, para construir y reconstruir nuevos relatos y nuevas acciones que entronquen y encajen a los sujetos entre sí, al sujeto consigo mismo, al sujeto con su historia, al sujeto con su historia de vida.

Pregunta investigativa

En estas narraciones la invitación más compleja será planteada desde este viaje al interior de cada uno(a), para hacer memoria de la historia de vida, y responder a la pregunta: ¿Cuál es la subjetividad que emerge en los *discursos del formador, 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*?

En consecuencia me propuse aportar al conocimiento sobre la subjetividad que emerge y que se lee en el discurso-narración del formador, maestro, docente en educación superior en Colombia, desde su filiación a una comunidad de práctica, en este tiempo presente. Se trata de develar las subjetividades que emergen en los discursos de los maestros de la universidad pública colombiana a propósito de la educación y la universidad

pública ya sea como formadores universitarios de profesiones no pedagógicas (inmigrantes) o formadores universitarios de futuros formadores (nativos).

Camino metodológico

Enfoque

Acudiendo a una perspectiva cualitativa, esta investigación se ubicó en un encuadre teórico metodológico de investigación narrativa por cuanto 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, 1993, p. 5), pero además porque “una narración representa una vía de conocimientos y pensamiento que es particularmente adecuada para explicar conceptos con los que *nosotros*¹ lidiamos” (p. 6), ideas que recreamos, poderes que circulamos.

Ahora bien, fue una investigación hermenéutica y narrativa por cuanto concibo la *narración como un mecanismo de comprensión del sí-mismo y de los otros* (Larrosa, 1995, p. 607), el sentido de *quiénes somos*, en su análisis, lo concibo como análogo a la construcción e interpretación de un texto narrativo

(p. 608), y como tal obtiene sentido tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos, como de su funcionamiento pragmático en el contexto.

Pretendí entonces analizar la narrativización de los y las maestras no solo como herramienta literaria, fenomenológica, epistémica, sino también, ética. Narrativización que es “forma de vida social, género de enunciación de acciones y representaciones del mundo, así como un recurso para conocer la acción social y cultural” (Bernasconi, 2011, p. 25).

Esta investigación se inscribe entonces en un enfoque de “análisis narrativo” (Riessman, 2008), con perspectiva dialógica, por cuanto se pretende enfrentar las preguntas *¿Quién narra?* y *¿A qué comunidades apela para configurar sus narraciones de vida?*; pero también con una opción temática, ya que se formulan unas categorías analíticas intencionales para tamizar la narración (educación, universidad, ellos mismos). El análisis de contenido es la estrategia utilizada para este análisis.

Para ello se configuraron tres momentos:

- a. Diseñar una estrategia para novelar el relato, que lograra, por ejemplo, que la narración quinésica de hechos particulares pudiese *incorporarse*.
- b. Ejecutar una estrategia para novelar el relato.

1 El énfasis es mío. Hace referencia a una maestra que está comentando esta opción desde su rol de investigador reflexivo.

- c. Aportarle a este relato algunos datos de contexto.

Población

Seis profesores en total, 3 mujeres y 3 hombres, 3 nativos y 3 inmigrantes, con entrevistas semiestructuradas con un promedio de 2,5 horas de duración, realizadas en 2010 y 2011.

Cada profesor(a) configura un capítulo independiente de los resultados, y aunque cada comunidad se analiza por separado, se cruzan luego algunas de las regularidades encontradas en ellas.

Fueron criterios de inclusión:

- Pertenecer a una sola de las comunidades de práctica prevista: o bien ser nativo, o bien inmigrante a la pedagogía.
- Tener no menos de 25 años de experiencia docente en la universidad pública colombiana.
- Aceptar voluntariamente participar en esta investigación.

En los cuadros 1 y 2 se presentan algunos de los análisis realizados.

Cuadro 1. Nativos

Modo de subjetivación	Verse	Narrarse	Juzgarse	Dominarsse
Nelly	Me pongo a pensar que a mí me marcaron Toda la vida yo ví que en mi casa ayudaban a la gente no teníamos nada para jugar ¡solo piedras y arena! yo fui a calificar los exámenes, les fue súper mal!! miraba a la gente y me asustaba, me palpitaba el corazón	Yo nací en la época donde andábamos en burro soy como muy amante de la libertad y un poquito medio anárquica, era inmenso el susto que yo tenía Yo era una hiperactiva de miedo, trepaba árboles nadie me aguantaba	yo era la tragedia Los alumnos éramos iguales Yo soy tal niño como tú y jugamos igual Creamos la educación especial en ese momento	por qué [sic] no resisto mucho tiempo estar oyendo cosas que no me interesan éramos como dóciles yo idealizo mi realidad Me marcó en la vida el pensar que todos somos iguales yo pienso que tengo derecho a soñar
José Agustín	yo soy de los poquitos sobrevivientes Una dirección de departamento le come a uno el tiempo docente pero también el alma	yo soy hijo de él Alternaba el trabajo técnico-científico del instituto y el trabajo docente, también científico de la enseñanza	no soy político aunque muchos de los geógrafos y cartógrafos actuales del Instituto no me conocen, porque son muy jóvenes, por lo menos respetan lo que yo he hecho con claras muestras de agrado con mi forma de trabajo	Yo dejé de ser profesor de Cartografía un tiempo porque me aburrí porque más del 50% de los estudiantes perdían la materia
Carlos	a mí me interesaban los estudios rurales y la sociología aprendí un sentido del idioma, el idioma tiene sus sutilezas y sus significados específicos, entonces vivía yo con un diccionario y cualquier cosa que leía y palabra que no entendía buscaba en el diccionario, y todavía lo hago	porque estaba mucho más inclinado hacia la comprensión objetiva de los fenómenos sociales más que todo, la parte cualitativa no me interesaba mucho porque me parecía que la parte cualitativa de la investigación no sé, no tenía métodos Yo creo que gran parte de lo que venimos en la intervención de los gobernantes o en el ámbito social desafortunadamente no se apoya en estudios de ciertas bases para actuar mejor sino en opiniones	traté de orientar a sus estudiantes a ser evaluadores de la vida nacional uno piensa con la teoría, piensa con la teoría desde el punto de vista de la antropología, la sociología, de la compleja realidad social, traducida en números no me interesaba la política, nunca me intereso la política activa propiamente, me interesaba más bien las cosas de la cultura, diferente a aspectos de la vida cultural, del país, y cosas de esas	cuando uno quiere comprender alguna expresión de la cultura tiene que aprender su valor en sí mismo, esa comprensión de la cultura como un valor en sí mismo requiere una penetración mental muy particular

Cuadro 2. Inmigrantes

Modo de subjetivación	Verse	Narrarse	Juzgarse	Dominarse
Magnolia	soy la hija menor yo creo que en la facultad de Medicina que es la que conozco más,	apenas yo empezaba y me encarretaba en esa clase cada 15 días esa era mi clase, me fascinaba y los estudiantes quedaban siempre felices y se iban encantados	uno a veces juzga un poco superficialmente a los estudiantes porque lo que no conoce es cuando no rinde, cuando a veces son incumplidos, cuando a veces no dan lo que creo que podrían dar, casi siempre hay una historia detrás de ellos Pero no existe una formación como maestro y yo sí creo que eso es necesario, es absolutamente todo el tiempo que yo fui profesora 30 años a mí me dictaron un curso de pedagogía y bastante rápido y fue como un cursito ahí remedial de las diferentes formas, más bien como de medios, cómo presentaba no de diapositivas, unas bobadas que uno ya se sabía hacía mucho tiempo que le había tocado foguearse pero no hay una, para mí, para la universidad sería que formara sus profesores ¡como profesores!	Yo creo que en eso deberíamos trabajar mucho los profesores, en tutoriar cada uno de los muchachos, pero no en el plan de si estudió la lección de anoche, sino en el plan de persona
Santiago	Creo que él fue la figura de identificación que me llevó a la medicina. Sí yo le veía en los roles. Lo quería mucho. Él me había atendido el nacimiento.	Yo creía que podía ayudar mucho al problema de los hospitales en ese momento porque por toda mi trayectoria yo tenía buenos nexos con las primeras gestiones en la alcaldía del Polo, y yo creía que podía ayudar mucho La catedra de neonatología ya existía, pero el enfoque de la catedra con concepto, con criterio perinatal, con enfoque perinatal no estaba organizado, formalizado académicamente y entonces esos son tiempos que nos tocan a nosotros y específicamente a mí	Yo había tenido mucho activismo de estudiante, de interno y de residente, y ellos iban a usar eso. Mi mamá se enferma con un cáncer de seno, yo no tengo hermanos, ¡y soy médico! Entonces yo dije, si yo no puedo acompañar a mi mamá en estas, perdí el tiempo. Me parecía que el concepto de DIVISIÓN, le daba más rango, más carácter, más presencia, mas, cuando uno se encontraba con gente de otras partes frecuentemente integraba parte de una división, y uno entonces ¡era como un sargento hablando con coroneles!	Yo tenía vena de maestro porque, mi abuela había sido maestra, mi mamá maestra primero de colegio, después estudio psicología, después fue profesora de la Universidad Yo estuve involucrado hasta las teclas en ese movimiento

<p>posibilidad de moverme, de saltar, de jugar Porque pienso que tenemos muchas cosas de la población colombiana que no hemos terminado de abordar</p> <p>Myriam</p>	<p>No llegué ni a alcoholizarme o volverme loca como lo ocurre a otras personas dirían que soy una persona humana, que miro mucho otras dimensiones del ser humano, que yo les inculco que la parte biológica del ser humano me interesa pero que hay otras dimensiones del ser humano que uno debe contemplar!..</p>	<p>yo sí tengo herramientas para manejar el dolor Hay cosas que me enseñaron en ese entonces que aún recuerdo, y que incluso las tengo más claras que muchos de los estudiantes que tengo ahora, es decir; que acabaron de ver esos temas</p>	<p>aunque esa fue la parte triste y amarga, me dio otras cosas muy importantes Yo me formé en el sistema.</p>
---	---	---	---

Hallazgos:

De los modos de subjetivación de los nativos

Verse

Si bien, como lo propone Ricoeur (1996), la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto se expresa en esta designación de la máquina óptica del sí mismo, los nativos se ven como los responsables de sus acciones en el contexto social que nos cuentan, son ejecutores de procesos que surgen desde su necesidad de intervenir en pos de la justicia, de la equidad, de aportar a los paradigmas de sus objetos de estudio. Todos ellos se ven desde una condición de humildad, de reconocer los privilegios de clasificarse como profesionales, en un momento histórico en el que ser profesional era en verdad una excepcionalidad.

Mientras ven sus experiencias de docentes, ninguno de ellos, se ve a sí mismo como cuerpo, como sujeto de carne y hueso; no hacen visible su condición corporal, con excepción de Nelly, quien realiza una descripción de su “fealdad” atada a la forma como su señora madre le pronosticaba una vida de servicio para alguien “tan feo”, historia que evidentemente marcó su pensarse como mujer, como cuerpo femenino, como cuerpo de maestra mujer.

Narrar-se

Como bien lo plantean Cabrera et ál. (2012, p. 44) “la riqueza de información de primera mano que brindan las experiencias de vida contenidas en los distintos relatos, situados en contextos diversos a partir de los cuales se construyen significados” me permitió observar que cada autor tiene un estilo de narración que refleja su personalidad, y el sentido de las categorías que proponen aparece como resultado de una negociación dentro de la comunidad misma de nativos, de la cual ellos no se han percatado. Un hecho fascinante para mí, fue el notar que todos coinciden en la necesidad de reformular el sentido de categorías como territorio, niño, niña, teoría, para poner algunos ejemplos.

Se narran mientras reflexionan sobre su propia existencia tratando de “recomponer el todo” (Morín, 1996, p. 122) de su historia, de armar las partes, las razones, la supremacía de las familias paternas en lo ocurrido, como elementos para ser lo que han sido como sujetos y como maestros. Se narran en primera persona, ponen un contexto a lo que narran, necesitan que se entienda el momento histórico de lo que contarán, que los personajes involucrados tengan nombre y apellido. Sus narraciones hablan de la inmensa necesidad de ser escuchados.

Juzgar-se

Sus orígenes en familias de limitados recursos los llevan a optar por becas para completar sus estudios, a depender de sus vínculos personales, familiares y de las relaciones construidas en su formación, para ubicarse laboralmente, para encontrar resguardo en caso de emergencia, para recomponer los sentidos del proyecto de vida.

Este modo de subjetivación emerge expresando confrontaciones entre los poderes de su época; del partido dominante o en el poder, hablan de jerarquías sociales que mediaban su desarrollo docente, de su propio lugar en la familia, de su comportamiento cinético y cognitivo, de la exuberancia de sus acciones.

Los significados culturales “son puestos en evidencia en el proceso de interpretación” (Rivas, 2010, p. 23) que ejercen al juzgarse.

Dominar-se

Esta particular tecnología del yo (Foucault, 1990), como narración de las prácticas por medio de las cuales estos nativos “tratan de operar transformaciones en sus propias vidas, interactúan con los poderes, los saberes y los valores propios del tiempo” (Díaz, 1993, p. 73) que narran, es decir, los nativos son inducidos “a juzgarse con vistas a una cierta administración, gobierno y transformación de sí” (Larrosa, 1995, p. 321). En este ítem no aparece una materialidad de la posible fuerza que como grupo de docentes tienen estos nativos de cara a las nociones de disciplina, de gobierno, de biopolítica, de poder; pareciese que este grupo es presa de unas fuerzas materiales que los llevan incluso a autodenominarse *apolíticos*.

Como este modo particular de subjetividad depende de todo un campo de “visibilidad, de enunciable y de juicio” (Larrosa, 1995, p. 323), este grupo de nativos en particular ubica lugares de resistencia más locales, más en la micropolítica, más en lo íntimo del aula. Es desde el uso de estos escenarios de enunciación que estos maestros hacen uso de la resistencia a la norma, para lograr una estabilización de su fragilidad ante el poder.

De los modos de subjetivación de los inmigrantes

Verse

El ser profesional de la salud otorga, según mi análisis, esa “atestación” de la que hablaba Ricoeur (1996) pero que he visto en ejercicio. Atestación que da crédito sin garantía a lo que escuché, lugar para la interpretación que privilegia la confianza sobre la sospecha. Es necesario que lo admita, en tanto mi análisis está sesgado por pertenecer a esta comunidad.

Ahora bien, lo que evidencia en este modo, en esta tecnología del yo empezó con el mundo de constataciones sobre, en, para los cuerpos, que es producido por el lenguaje de estos inmigrantes; se ven primero como cuerpos, cuerpos en movimiento, cuerpos en un lugar de familia, figuras a seguir o conseguir.

Narrarse

Se narran desde la creación de elementos de ficción, desde mecanismos del lenguaje para crear referencia a situaciones que estuvieron bajo su control, producen un aparato argumentativo, aparato narrativo, aparato enunciativo, sobre las condiciones por las que pasaron y que pudieron superar o transformar, y de las cuales ellos salieron exitosos. Aparecen como paladines de la salud, mediadores de la sanidad del

cuerpo, por ello la categoría de cuerpo apareció como unidad de análisis emergente, aunque no se refieran tampoco a su propio cuerpo.

Se narran “en relación a la experiencia vivida” (Rivas, 2012, p. 25) sobre, por, para, los cuerpos. Si bien Foucault (1976) propone el cuerpo en una dinámica del poder, constituyéndose en un pequeño poder dentro de la microfísica del poder; el cuerpo de estas narraciones es *conocimiento del cuerpo*, es lo que también Foucault denomina: “La tecnología política del cuerpo” (1976, p. 141), esa que se presenta como anatomía política, el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, o lo que ellos creen que se necesita.

Los sujetos de esta comunidad elaboran un marco referencial que otras comunidades emulan en ese mimetismo lingüístico; parece que utilizar su *tecnolecto* (Bustamante, 2012, p. 4), esa jerga médica, sirve de capital lingüístico para clasarse.

Juzgarse

La relación subjetiva de las categorías con que se juzgan es de adecuación y generalización, se presentan como poseedores de un discurso disciplinar que tiene un reconocimiento social, y que les otorga el uso de un lenguaje que opera como mecanismo ostensivo, al solicitar que se nominen las cosas como esta comunidad las bautiza y las reconoce; capacidad referencial de las cosas y de las situaciones que sobre los cuerpos ocurren.

Sin embargo, el tema de las pedagogías los ubica en un tinglado que no creen del todo conocer, que presumen que no se resolverá con un curso sobre didáctica, o con un seminario de nivelación pedagógica, sino que implica una postura ética de cara a la educación, a su rol formador, a su relación con el cuerpo, propio, de los estudiantes y también de los pacientes.

Dominarse

Una categoría como la educación en el área de la salud no es narrada como atada a la realidad positiva, sino como producción de significación en la comunicación de esta comunidad, es leída desde sistema, norma, proceso de acompañamiento y tutoría, pero siempre en uno y otros casos, está atada al componente de enseñanza en la clínica, en el hospital, con el paciente.

Se narran poseedores de una sabiduría situada en la acción clínica, usando una gramática del dispositivo institucional, el clínico.

Encontré como común denominador en sus narraciones, que son las mías: “No nos leemos como oficio, sino como portadores de la humanidad de la humanidad”.

Imponen un discurso que relaciona, dispone, propone y enuncia una “ciencia”... legitiman su poder

desde la verosimilitud de su mercado lingüístico, inician a los sujetos en este tecnoleto esotérico, garantizando así su idoneidad.

Regularidades de cada comunidad

Como elementos propios y diferenciadores de cada comunidad de práctica se encontraron:

Cuadro 3. Elementos que caracterizan a cada comunidad de práctica

	Nativos	Inmigrantes
Lugar de comienzo de la práctica pedagógica	Comienzo temprano y apropiación de didácticas pedagógicas desde su formación en las normales	Desde la experiencia clínica
Ejes nodales de su práctica	Misión-formación	Vocación-ocupación
Lugar de la enseñanza	La universidad	El hospital
Categorías que orientan su práctica	El poder saber	El poder que administra la vida (regulación coercitiva)
Tecnologías del yo	Regulación tiempo y espacios...	Tecnologías con que extraen las mejores cosas... (normalidad)
Sentido de la investigación	Modos de hacer	Modos de saber
¿Cómo me leen?	Me leen estudiante...	Me leen subalterna... Vanidad en el discurso de la lógica médica...

Categorías emergentes

Por la riqueza del material registrado sería imposible dejar pasar unas carnadas de tan robusta presencia, pero su análisis tendrá que ser el resultado de un proceso posterior. El sentido de incompletud que me enseñaron mis maestros cuando me introdujeron en los caminos de las ciencias sociales se hace patente.

Sin embargo, me permitiré un atrevimiento para tentación a una futura invitación, a otro viaje, a otra mirada.

- En el caso del niño

El niño del que habla Nelly es ese individuo al que va enfocado su cuidado y formación, es allí

donde se asume maestra, y no tanto en el ámbito de la universidad; el niño de José Agustín es un niño que necesita conocer la patria, desorientado geográficamente, el niño de Santiago es un recién nacido en problemas que necesita un profesional idóneo en su quehacer, el niño de Magnolia no aparece en sus relatos, ella es maestra de quienes lo (o la) atienden pero no sujeto de sus narraciones.

Las demás categorías son mi invitación para navegar en otro momento² (cuadro 6).

2 Este hallazgo fue presentado en el 2014, al presentar la ponencia titulada “De qué niño se hablan nativos e inmigrantes en pedagogía”, en el marco del encuentro entre academia, WHO, OPS y Colciencias, para el análisis de la política pública en infancias, 18 de junio.

Cuadro 4. Otras categorías

Docente	Niño o niña	El dinero, la compensación económica	Cuerpo
Nelly	<p>El niño es un distractor para nosotros. Tú coges al niño que es un ser que produce ternura, admiración y uno usa al niño; la política dice que nosotros tenemos que tenerlo que darle, y yo no quiero hacer bobitos gordos</p> <p>el gobierno era muy metido con los niños si ese niño tiene dificultades y la maestra hace eso y todos jugamos lo mismo, todos somos iguales yo adoro estos chinos, ¡es que cada uno es un mundo! mira no importa que se separen papá y mamá ellos tienen problemas de grandes y los grandes pueden tener muchas cosas que tú no entiendes, pero lo único que tú tienes que tener seguro es que papá y mamá te adoran en el alma y que tú siempre cuentas con uno y con el otro, tranquilo</p> <p>los niños son seres que sienten, que piensan y que tienen expectativas frente a la vida. Resolvamos ese problema.</p> <p>Los niños sabían que eran lo primero para mí, mi despacho siempre abierto, sin cortinas...</p> <p>Yo tuve que poner en la balanza, aquí los niños y aquí a ustedes maestras</p> <p>Yo miraba a esos chiquitos, y me decía "¿yo qué hago con estas cositas?"</p>	<p>Nosotros éramos de una familia decente pero muy pobre, éramos un tipo de familia de una clase media que no podía irse tan acá a pedir limosna y que tampoco podía estar a la altura de una persona que tienen todas sus cosas</p> <p>tenían la costumbre de sacar a los niños que no habían pagado pensión al patio</p> <p>Es por eso que yo nunca devuelvo a un niño porque no paga la pensión, o el bus ni nada; ¡yo le devuelvo nunca! Me pongo a pensar el niño no tiene la culpa de que el papá no pague, entonces por qué sancionar a un niño ¡y le hago sentir lo que yo sentí la primera vez!</p> <p>yo he fracasado, económicamente</p>	<p>en conclusión: los cuerpos se dilatan con el calor</p> <p>La humanidad se ha perdido en los seres humanos, los seres humanos piensan, es la era de la técnica y entonces son robots los que hacen las cosas, pero yo creo que hemos dejado de paso, el ser humano como ser humano</p>
José Agustín	<p>le pedirá a estas nuevas generaciones, que estudien!, pero sobre todo, ¡que amen mucho a Colombia!</p>	<p>a mi padre no le alcanzaba el dinero la situación económica de mi padre siempre fue difícil, cuando mi padre falleció no tenía nada, estaba en una situación supremamente difícil. Yo escogí Tokio. Allí estuve poco más de medio año, porque la beca no daba para más</p>	<p>Más de 20 veces subí las cordilleras y el páramo con estudiantes,</p>

Carlos	<p>Él nos hacía clases, enseñándonos cositas muy elementales y cosas de esas, y entre las cosas que nos enseñaba era lo que se relacionaba con el idioma</p>	<p>Mis padres ellos me dieron el apoyo, sin el apoyo de ellos yo no hubiera podido seguir estudiando Me compré este apartamento entre otras cosas pensando en la familia, por ahorrar plata, porque cuando yo estuve en la Salle pude ahorrar unos centavos</p>	<p>Cuando a uno le aplican una vacuna y la aplican porque detrás de la vacuna hay una teoría, y hay una teoría que ha sido confirmada por experimentos y la vacuna tiene el efecto predicho por la teoría, pero aquí la solución de suprimir la venta de alcohol no está precedida por una predicción de base teórica alguna, ¡sino porque se ocurre que el alcohol exacerba los ánimos y vienen las riñas, las peleas y la cosa!</p>
Magnolia	<p>a lo mejor los niños hoy en día tienen capacidad muy grande de explorar entonces uno cómo se va a dedicar a la pediatría si a uno no le gusta la pediatría, entonces a mí me parece un poco imperdonable que estando uno metido en eso, como que no se entregue de lleno</p>	<p>fue una época muy crítica económicamente pero nosotros estábamos en una crisis económica bastante grave!</p>	<p>me fascinaba el olor de los herbarios, también el de minerales, la arena, el cuarzo. Eran unos temas de pruebas de función respiratoria, de esos bien complicados pero el tipo era absolutamente maravilloso.</p>
Santiago	<p>Yo me ocupo de apoyar a las chiquitas y a los chiquitos en sus primeros minutos de vida Porque los niños siempre me gustaron. Porque tal vez pensé que uno podría evitarles muchas cosas los niños, no específicamente en lo biológico sino en lo social y entonces escogí el lado de la pediatría,</p>	<p>Mi papá quería que yo estudiara para abogado; yo creo que hubiera sido un buen abogado porque soy bueno alegando y soy bueno conciliando, ¡ambas facetas! Y por supuesto, económicamente estuviera mucho mejor</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la universidad nacional me hubiese costado \$ 10 pesos el semestre, y en el Rosario \$6000. Cuando yo le planteé a mi papá, mi papá para protegerme del movimiento estudiantil de la UN, dijo yo “saco los 6000” y me puso en el Rosario, en la recién inaugurada Facultad de Medicina. ¡Fue un acierto total! ¡se fajó el hombre! y en séptimo semestre nos estaban expulsando • Porque la medicina da todas las gratificaciones espirituales sí y de alto nivel, pero económicamente y específicamente la pediatría ¡pues menos! 	<p>en la clínica práctica, que era lo normal en lo normal, lo anormal en lo normal, lo normal en lo anormal y lo anormal en lo anormal. Eso que suena como un trabalenguas, pero que es una clave conceptual extraordinaria para entender los resultados de laboratorios y de ciertas pruebas</p>

<p>Myriam</p>	<p><i>El primer momento fue duro pero como había otras niñas de mi misma edad, entonces ya comenzamos a acompañarnos y a hacer empatía.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mis padres nunca me enseñaron a manejar el dinero • me fui a estudiar a la Argentina por ejemplo, lo hice con el dinero que tenía ahorrado, yo no les pedí a mis padres • Lo que tenía claro era que no podía seguirles pidiendo dinero, tenía que asumir mis gastos, y tratar de ayudarlos • yo no estaba en la dinámica de preguntar si eran pacientes particulares o a quien le llegaba el dinero fruto de su trabajo. A mí me pagan mi sueldo, y yo estaba contenta con mi sueldo. 	<ul style="list-style-type: none"> • el cuerpo pecado. A mí eso me impactaba mucho • Del abuso y la objeto, el cuerpo manipulado, el cuerpo intervenido manipulación del cuerpo, el cuerpo • Cuerpos máquina, cuerpos objetos, cuerpos vulnerados
----------------------	---	---	--

Discusión y conclusiones

Maestros todos(as), esos(as) que ejercemos una práctica; pedagógica para más claridad, con una oralidad colonizada y transmisora de significados negociados y resignificados en nuestras comunidades narrativas; repetidores de desigualdades, de verdades mediáticas, de saberes que se alimentan de la admiración incluso de algunos de los niveles jerárquicos de este circuito académico pedagógico que es la *universidad pública*; comunidades de práctica que viven(imos), entre la presión de querer saber hacer y la ilusión de saber lo que sabe hacer.

Pude testimoniar cómo las narrativas efectivamente ofrecen el análisis de los marcos interpretativos acerca del pensamiento que tenemos los docentes, de las posibilidades del ser humano en la acción educativa e incluso ofrecen explicaciones a nuestras prácticas.

Cada compañero de viaje, desde sus propias y singulares formas de narrar, de relacionar la circulación de ideas, la negociación de significados, los modos de reconocimiento que se ejercen en sus comunidades, ha dejado mi camino en un trémulo primer lugar de arribo, por cuanto no es posible pensar en sus relatos individuales sin recabar en su “urdiembre de interlocución” (Arfuch, 2010, p. 85).

El docente inmigrante a la pedagogía “irrumpe en este espacio, para modificar, alterar, establecer jerarquías y dar una nueva visibilidad a las palabras” (Cárdenas, 2008). Instalan su tecnolecto (Bustamante, 2012) para apropiarse de una semiótica pedagógica y en ella, ubicar un lugar de poder, de reconocimiento. No es raro entonces encontrarnos ahora hablando de las “fracturas del sistema penal” o de los “esguinces a la norma”, como si ese uso de esta jerga médica legitimase *per se* el argumento expuesto.

La participación de estos compañeros de viaje en este proceso investigativo, activo personal y social, en el que interviene toda nuestra persona, incluyendo nuestro “CUERPO, mente, emociones y relaciones sociales, y que requiere del reconocimiento mutuo” (Wenger, 2001, p. 80), que no supone igualdad, ya que la comunidad de práctica opera como colectivo que dota de jerarquía, de clase, de linaje, de privilegios, de reconocimientos particulares, me ha dejado la confirmación de la existencia de estas comunidades, así como el reconocimiento de que estas tienen posibilidad de desarrollar una identidad de

participación, es decir, una identidad constituida mediante relaciones de participación. Una participación, por acción o por omisión, que conforma nuestra experiencia, mientras conforma las comunidades a las que pertenecemos (p. 82). 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 una o varias comunidades.

Las comunidades narrativas existen en la universidad, y en la universidad pública gestionan un mercado lingüístico concreto, filian, segregan, ¡nos clasan! Declarar la existencia de estos linajes, clases, comunidades, no para “producir rencores” (Amador, 2008, p. 42) o para prescribir calidades entre ellas, sino para reconocerlas como poseedoras de ciertos regímenes de saber y poder, de prácticas y rituales particulares. Comunidades todas que ofrecen una interpelación a la memoria de la vida universitaria.

Quisiera retomar aquí las palabras de Ricoeur: “Contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan ser contadas” (1985); creo que las historias de los maestros de la universidad pública colombiana necesitaban ser contadas. Tal vez se trate de historias no contadas, pero sí de historias vividas; memorias de hombres y mujeres anónimos que las reformas, contrarreformas, programas, y políticas han desconocido hasta ahora.

Sin embargo, reconozco que estos documentos finales, “los relatos mismos se han independizado, han adquirido otra tonalidad” (Arfuch, 2010, p. 203) y quizás, lo que es más importante, dialoguen cada vez más entre ellos, en una intertextualidad que se escapa al control de esta investigadora.

La investigación pedagógica desde las narrativas funge como una posibilidad para “reconocer el poder de significación de la palabra, poder que configuran relatos de los diversos actores” (Meza, 2008, p. 59), de la vida universitaria y, de manera especial, de los docentes; incluso, para promover la transformación de su ser y quehacer pedagógicos.

Me reconozco perteneciente a esta logia de las profesiones que han asumido que el saber clínico garantiza el saber pedagógico de cara a la “atención” de estudiantes, pero que ha sido guiada desde esta sana insatisfacción, esa de no encontrar como suficiente mi lugar de enunciación y desde la subjetividad que este permite configurar, no solo como punto referencial sino como pivote de mis acciones pedagógicas.

Para el arribo, debo confirmar que lo aprendido en este viaje, me lleva a concluir que: Yo debo a mi ser maestra mi capacidad narrativa, esta con la que cuento y me cuento. De este modo, me es necesario posicionarme frente a la importancia del lenguaje en la vida humana, en mi vida docente; soy y estoy siendo

en mi narración. Un frío recorre mi espalda con destino incierto, tal vez no necesito la visa pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Amador, J. C. (2008). Memoria y producción de subjetividades docentes, experiencias de sí y políticas educativas 1970-2007. *Nodos y Nudos*, 3, 33-43.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico, dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arostegui, J. (2004). *La historia vivida*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandano, M. (2008, julio). Trabajo docente y culturas académicas: subjetividades, prácticas y culturas en la universidad pública. Ponencia presentada en el marco del VII Seminario Redestrado. Buenos Aires.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: líneas principales de desarrollo. *Acta Sociológica*, 56, 9-36.
- Bustamante, G. (2012). Investigación y subjetividad: ¿no quiere quedar excluido? No se meta a investigar. Primera conferencia del curso magistral: ¿Todavía Hay Escuela? UPN. Disponible en: <http://cursomagistral.blogspot.com/>.
- Cabrera, J. C. et ál. (2012). La autobiografía como punto de partida para construir una historia colectiva. En *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia*. ProCie. Disponible en: <http://procie.uma.es>
- Cárdenas, A. (2008) Seminario Lenguaje y Discurso Pedagógico, segundo semestre. DIE. Documento de presentación del seminario.
- Carter, K. (1993). The place of story in research on teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22, 1. Disponible 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: *Política, intelectuales y espacio público en las sociedades contemporáneas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Crespo, E. y Soldevilla, C. (2001). *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Libros de la Catarata.
- De Sousa Santos, B. (2011). Espacios decoloniales, en el acto de apertura del Encuentro sobre Movimientos Sociales, de

- la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=3a7peos6LP8&feature=share>
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Revista Perspectiva Educacional*, 51 (1), 1-28.
- Díaz, E. (1993). *Michel Foucault, los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Didriksson, A. (2006, noviembre). Conferencia presentada en la reunión del consejo ejecutivo de la Uducal, Universidad de Panamá.
- Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1983). Estructuralismo y posestructuralismo (entrevista con G. Raulet). En: A. Gabilondo, *Michel Foucault; estética, ética y hermenéutica* (pp. 307-334). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1984). Foucault, M. 1926-, en *Diccionario de filosofía*. Disponible en: http://www.e-socrates.org/pluginfile.php/17030/mod_page/content/1/Course_Readings/Foucault_MFlorence_Autobiography.pdf
- Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Garay, A. (2001). Lecturas interesadas y azarosas sobre la subjetividad, cuarto capítulo de la tesis doctoral titulada: *Poder y subjetividad. Un discurso vivo*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- García, H. (2005). *Foucault, Deleuze, Lacan, una política del discurso*. Argentina: Editorial Quadrata.
- Gómez, M. (2007, junio). Memoria y formación de profesores: perspectivas teóricas, temáticas y metodológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 2-10.
- González, R. (1999). *Las profesiones, entre la vocación y el interés corporativo*. Madrid: Editorial Catriel.
- Herrera, M. (2013). Entre Mnemosine y Clío: las Pulsaciones de la Experiencia Humana. Cátedra en DIE.
- Icfes (1997). *Formación para docentes universitarios: orientaciones para el diseño de un proyecto nacional*. Bogotá.
- Jelin, E. (2001). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? En: *Trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (1977, abril). Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates *Liquidación por Dentro*, en la Universidad Central de Barcelona, España. Disponible en <http://www.lacentral.com/pdf>

- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Letelier L. et ál. (2005). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia? *Revista Médica de Chile* 2005, 133: 246-249.
- Lloreda, J. (2001). Educación superior, reflexiones para un desafío. Discurso ministerial, en el Congreso: Educación Superior: Desafío Global y Respuesta Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85758_Archivo_pdf8.pdf.
- Madiedo, C. (2003). El quehacer del maestro. En Pinilla A. E.; Vera, L.; Sáenz, M. L. *Reflexiones sobre educación universitaria*. 2ª. edición. Bogotá: Unibiblos.
- McCloskey, D. (1993). *Si eres tan listo. La narrativa de los expertos en economía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Meza, J. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, 51, 59-72.
- Mollis, M (2008) Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. *Revista Clacso*, 203-216.
- Morín, E. (1996). La necesidad del pensamiento complejo, en *La Passion des idées*, pp. 120-123. Disponible en: [www.ugr.es/pgomez/archi/ Morin_pensamiento_complejo](http://www.ugr.es/pgomez/archi/Morin_pensamiento_complejo).
- Paz Labrido, B. & Talón Bermejo, A. (2003). Concepción de la docencia universitaria como base a la formación del profesorado en fisioterapia. *Fisioterapia* 25 (3),181-185.
- Pérez, M. (2002). *Profesión: docente de medicina*. Bogotá: Colección Sede, 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).
- Pinilla, A. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*. 36 (4), 204-218. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/amc/v36n4/v36n4a08.pdf>.
- Pinzón, C. et ál. (2003). *Antropología de la salud, itinerarios autoetnográficos por el poder mágico y la curación*. Bogotá: Editorial Instituto de Salud Pública.
- Pisticelli, A (2005). *Inmigrantes digitales vs. Nativos digitales*. Santillana. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/inmigrantes-digitales-vs-nativos-digitales.php>.

- Restrepo, C. (2012). *La universidad en las brumas del capitalismo cognitivo*. Ponencia presentada durante la jornada académica La Medición de Grupos de Investigación de Colciencias.
- Reyna, G. (2011). *Del silencio a la expresión, más allá del deseo individual*. Disponible en: // educa.upn.mx/index.php.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración*, vol. 3. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Editorial Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2005). *Volverse capaz, ser reconocido*, *Esprit* N. 7. Disponible en: http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_112B78.pdf.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. California: SAGE Publications.
- 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*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Robayo, A. (2006). *Lección de maestros*. Tesis de grado para obtener el título de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Cinde.
- Rojas, E. (2003). *Educación superior en Colombia*. En: A. E. Pinilla, L. Vera y M. L. Sáenz. *Reflexiones sobre educación universitaria*, 2ª edición. Bogotá: Unibiblos.
- Rozo, J. (2004). *Sistemática y pensamiento complejo: sujeto, en educación, transdisciplinariedad*. Medellín: Bio Génesis Fondo Editorial.
- Sigerist, H. (2007). *Historia y sociología de la medicina: seleccion*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Doctorado en Salud Pública.
- Vargas, G. (2007). *Formación y subjetividad*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Vélez, C. et ál. (2002). *Universidad y verdad*. Serie: Repensar la Educación desde la Actualidad. Bogotá: Anthropos.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, significado e identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Zambrano, A. (2009). *Pedagogía y pedagogo de la complejidad de un concepto a la especificidad del saber*. En *Instancias y estancias de la pedagogía: la pedagogía en movimiento*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.