

Enseñar, formarse, teorizar

MARIANA ACOSTA

prof.macosta@gmail.com

La experiencia de auto-biografización como mediación en la relación consigo mismo.

Entre la Historia y las historias: ser profesora, enseñante, lectora, escritora, aprendiente.

Palabras que dan sentido a mi vida. El subtítulo a esta presentación expresa mi vuelta a pasar por las palabras que constituyen mi profesión, o mejor dicho, mi vida profesional. Quizás porque este 2020 es un año muy particular, con-movedor, expectante, es que vuelvo a pasar por las palabras más comunes y más sentidas. Y porque este 2020 es un año de nuevas formas de “acceso” (a los saberes, a las vivencias, a las experiencias), en un marco de nuevas formas de comunicación y de “estar” con otros, es que, casi sin querer, me he visto caminando los trillos viejos, con zapatillas nuevas. Entonces no dejo de visitar las preguntas sobre la giran mis reflexiones hace años: ¿Es el hacer concreto y material el que en definitiva constituye la sustancia última (y primera) sobre la cual se edifica nuestra profesión? Y podrá ser posible que sea esa materialidad ¿sobre la cuál he ido entretejiendo las experiencias más subjetivas de mi ser total como profesora de Historia y de Didáctica de la Historia? ¿Y que esa materia sea la forma estética, la textura y el contenido a la vez?

El trabajo que presento acerca mis reflexiones en torno a la dimensión de la biografía y la *auto-biografización* como experiencia (singular, situada, intersubjetiva) de mediación en la relación consigo mismo. El tema me interesa particularmente porque entiendo que abre a pensar el trabajo de formación en el sentido de un trabajo consigo mismo, como anticipa Ferry (1990), y que se amplifica a la vez, al determinar que el trabajo de *auto-biografización* implica una experiencia de relación del sujeto que *biografiza*, consigo mismo. Este es un tema que recién empieza en mis lecturas y escrituras, y lo siento complejo pero fascinante a la vez. En este sentido, el texto que presento abre a la temática y despliega las ideas que son pertinentes, para pensar la dimensión biográfica y autobiográfica por ejemplo a la hora de pensar una clase, o un acompaña-

Enseñar, formarse, teorizar

miento profesional (a un estudiante de profesorado, por ejemplo), antes o después que esta acción (la de dar la clase o la de acompañar) se produzca concretamente. Este trabajo es una escritura provisoria, pero iniciática en un sentido, de una herramienta elegida para pensar las acciones concretas de enseñanza y acompañamiento en la formación docente.

Hablaré de mí, de mis “objetos” (o herramientas teóricas) elegidos para pensarme, y en esto incluyo sobre todo la enseñanza de la historia, y la Historia, los contenidos y las decisiones profesionales para llevar adelante la enseñanza de la Historia en los diversos espacios institucionales en los que he desarrollado mi carrera, mi profesión y por supuesto mi “ser” humano. Expondré con ejemplos diversos y centraré fundamentalmente mis argumentos en los trabajos de Christine Delory Momberger y Paul Ricœur. En el título las referencias a la historia funcionan como “paréntesis” entre los cuales he desplegado, a lo largo de mi vida profesional eso que llamo *ser*: profesora, enseñante y aprendiente de la Historia.

2

Habitar historia

La clase de didáctica, este año por zoom y por plataforma CREA se centraría en la importancia de la enseñanza de la Historia en un año como este. Marzo comenzó con clases virtuales y una proyección de no retorno a la presencialidad completa. Mucho se movilizó para mí entre marzo y abril, por momentos sentí la imposibilidad de la comunicación con los estudiantes, auguraba dificultades para llevar adelante las evaluaciones de las tradicionales “visitas”, pero sinceramente me alentaba saber que podía contar con el acompañamiento de los/las colegas adscriptores/as. Llevar adelante un curso de didáctica en este año tan particular representó en un sentido, un cierto caos: tiempos excepcionales para la entregas de fichas de lectura o proyectos de clases, comunicación con estudiantes y adscriptores/as, organización de los contenidos a enseñar en clases por pantallas, etc., etc.... ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar a este subgrupo al que accedo por medios tecnológicos?, nuevas tecnologías para mí, sin ninguna duda.

Enseñar, formarse, teorizar

Buscar el origen, ir a las raíces, a lo primero o inicial y preguntar a todos y todas: ¿para qué y cómo enseñar historia hoy?, ¿en este año tan particular? Juan¹ compartió su principal preocupación:

“...al principio de año tenía una idea sobre cómo iba a ser el curso, los temas, los tiempos, etc. y con las circunstancias todo eso cambió. Entonces yo también tenía que cambiar, pero había algo que me costaba y cuesta bastante, soy una persona que trata de seguir los programas, temas, reglamentos, de forma bastante “lineal” y apegada a las reglamentaciones. Me encontraba obsesionado con seguir cronológicamente con el programa, cosa que obviamente era muy difícil en las condiciones que me encontraba, hasta que la profesora de didáctica me planteó que salga de mi limitación cronológica. Ahora reflexiono y me planteo: “mi lógica” rechazaba una forma distinta de planificar y preparar los temas, porque siempre lo había hecho de una manera y ahora que las condiciones son distintas mi “lógica” tiene que ser distinta...”

3

Para Juan y varios de sus compañeros/as, la lógica de un curso “normal” se desvanecía tras las clases virtuales, urgía pensar-se en los temas, en la dimensión temporal, en las problematizaciones que podría llevarse a la enseñanza en el liceo, o las que quedarían definitivamente afuera. Y de inmediato, mi controversia fue proyectarme acompañando a estudiantes como Juan cuyo dilema central transcurría cuestionándose asuntos esenciales.

En mi práctica como docente de didáctica de la Historia, la herramienta que me resulta más útil es la que proporciona la filosofía de la historia. Desde hace varios años, recorro a textos clásicos para pensar la enseñanza de los cursos “teóricos”, pero también el acompañamiento para pensar las clases de los estudiantes de profesorado, tanto antes como después de la clase que iré a ver, por ejemplo. En un sentido, comprendo y dejo explícito en mis clases de didáctica que los estudios historiográficos son muy importantes, pero que junto a esos textos, siempre cuento con otros del campo de la filosofía o de la filosofía de la historia.

Entre las búsquedas sobre el tiempo, la cronología y las miradas “tradicionales”, como expresa Juan, mi acompañamiento a su práctica se inspiró en los estudios *de la alte-*

¹Juan. Estudiante de didáctica III con grupo a cargo.

Enseñar, formarse, teorizar

ridad que llega a mí desde la filosofía de la historia no europea centradas en las dimensiones de la subalternidad, poscolonialidad y de colonialidad del poder. Si bien es un enfoque complejo, su riqueza radica en la admisión de la diversidad de estos enfoques, cuyos campos de argumentación abren a una posibilidad de construcción de hipótesis y de problematización que se expanden tras una mirada lineal o cronológica del tiempo o los temas a enseñar.

La preocupación por lo subalterno en la historiografía (Thompson, 2001), con los relatos olvidados “de los de abajo”; o la microhistoria (Ginzburg, 1993) que enuncia a los otros como los sujetos de la historia; y el brillante trabajo con las fuentes y los archivos de Mario Rufer (2009). Quizás sea este año particular un momento propicio para que la alteridad salga del terreno de la preocupación intelectual (en tanto diálogo consigo mismo) y pase al terreno de las acciones cotidianas de enseñanza, y de ser discutibles en ese terreno, el del día a día de la enseñanza casi de forma natural, como si fuera una forma más de pensar el pasado a enseñar y de pensarse a uno mismo haciendo ese ejercicio con los estudiantes. Desde mi punto de vista, la novedad de estas miradas, este año tan particular, radica en el hecho de que estas corrientes resignifican el pensar al otro, la práctica de pensar al otro, ¿acciones de descentración o de empatía? Algo mío me ha indicado (quizás intuitivamente), este año en particular, acerca de la necesidad de hacer zoom sobre estas miradas historiográficas, en el afán, quizás inconsciente de que algo se transforme verdaderamente, tanto en las prácticas de la enseñanza de la historia como en las formas de mirar al otro: el de mi clase (los alumnos), el o los sujetos del pasado.

Una trama de mi historia de vida, (procurar pensar con palabras que declinan las posiciones hegemónicas) volvía a pasar por mi mirada, en la mesa de la cocina, en tiempos de “pandemia”, pensando mi clase de didáctica de la historia y mi acompañamiento a los estudiantes de profesorado. Subalterno/ subalternidad son palabras que resuenan en mí. Estas categorías (del grupo de investigación Guha, en los años 1970, en Inglaterra) inspiradas en Gramsci, señalan al subalterno como el sujeto colonizado, desplazado de su propia voz, bajo la imposición de los colonizadores que lo dice, y lo cristaliza en algo incambiable. El rescate entonces es el de los subalternos de la historia: mujeres, campesinos, indígenas, radica en brindarles voz, a la vez que hacer visibles, exponer, develar, las formas en las que la historiografía hegemónica dice al otro, lo connota y lo sedimenta.

Enseñar, formarse, teorizar

Pero a su vez, los estudios de Spivak (1988) cuestionan la posibilidad de dar voz a los que no tienen voz, se pregunta ¿puede hablar el subalterno? Y argumenta que las posibilidades de que los colonizados o los subalternos se representen a sí mismos es recurrir a las palabras, el lenguaje y las formas culturas de los colonizadores. La voz del colonizado es mediada por las formas del poder, es dicha por otros; la condición originaria es, dice Spivak, de imposible recuperación de esas voces. En un sentido complementario y más radical Quijano (2007) plantea la idea de giro decolonial. Soy consciente que la mirada que planteo excede completamente el espacio de este artículo, por lo que he decidido exponer lo que constituyen en mis decisiones de enseñanza las ideas centrales.

El sentido de plantearlas radica en formularlas como parte de mi mirada al pasado que comenzó a tener sentido para mí para pensar mis clases del liceo, pero que este año se hicieron vitales para mis clases de didáctica en el IPA como herramientas de diálogo y acompañamiento a estudiantes en circunstancias adversas buscaban dar voz y contenido a sus clases de historia.

Estas argumentaciones, mis explicaciones, mis expresiones, las palabras que elegí para reflexionar sobre la historia que habito (o que decido habitar en este año de revuelta) se hizo materialidad visible para mí. Siempre he dicho que pensar y enunciar las palabras para los contenidos que decido enseñar me ha permitido aprenderlos, hacerlo cuerpo, voz, hacerlos mirada, hacerlos parte de mí, hacerlos material. Ese hacer, esa materialidad de mi discurso para otros, es espontáneamente, ¿inconscientemente deberé decir? una serie de tramas de pensamiento tan sustancia como subjetividad. En la medida que me voy haciendo las palabras que elijo para denominar las miradas al pasado, me identifico con ellas y voy construyendo las capas de mi ser / hacer profesional.

¿Es pretensión posible, que mis estudiantes de profesorado repliquen algo de esto? Replicar las materialidades singulares no está en la lista de mis pretensiones profesionales, pero sí, que sobre ellas pueda reflexionarse, dialogarse, pensarse, con la ilusión quizás de que algo de esa posición dialógica tenga impacto en una clase de historia en el liceo. Se profesora de didáctica es una tarea cuyo trabajo interno demanda mucho de ponerse a disposición de los otros para que cada uno pueda pensar lo propio, y me refiero a las maneras de pensar sobre el pasado, o leer los materiales o escribir sobre lo que desde ellos se produce. Es una tarea ardua, inquietante, dolorosa podría decir, pero

Enseñar, formarse, teorizar

igualmente bella, espacio de deseo y producción de sentidos, lugar vital por excelencia. Algo de mi intemperie rural se reedita paradigmáticamente en cada clase, en cada momento que dedico a proyectar mi enseñanza para este curso.

Habitar un lugar entre los sujetos

Acompañar procesos de formación docente no puede excluir un decirse en torno al lugar de *los sujetos de saber* en los escenarios de enseñanza y en las posiciones o modalidades de aprendizaje (Fernández, 2004). Como docente de didáctica es una preocupación para mí, enseñar en torno a este tema, como construcción teórica y como lugar o espacio para enunciar los términos en los cuales es posible decir aspectos centrales y emergentes.

Alimenta esta decisión, la ilusión de que sea, por qué no, un tema de relativa emergencia para los estudiantes de profesorado, frente al año vivido, frente a la “desconexión” de los alumnos y los diversos “problemas de comunicación vividos por ejemplo; o que sea eventualmente considerado a la hora de llevar adelante las clases liceales.

En mi mirada sobre el tema entiendo pertinente partir de la noción de saber aportada por la psicopedagoga Alicia Fernández quien diferencia saber de conocimiento. El conocimiento es objetivable, transmisible, adquirido, con potencialidad de ser sistematizado en teorías o conceptualizado. Por otra parte el saber es “transmisible solo directamente, de persona a persona, no puede aprenderse a través de un libro, ni de máquinas. Una gran falacia de nuestra educación tiene que ver con la descalificación del saber y el endiosamiento del conocimiento”. (2004, 145).

En el mismo sentido, Beillerot (1998, 150) aporta lo relativo a la noción de saber y relación con el saber en tanto deseo o una “tendencia constante hacia el objeto que uno se representa”. El autor dice que en cierta sociedad los saberes se muestran diversos, múltiples: saberes de la teoría, de la práctica, del hacer. Su enfoque considera al saber cómo proceso, como relación entre lo que se sabe y el psiquismo. Por esto el saber, dice Beillerot (1998, 33-34) “el saber no es el contenido del libro sino la actividad mental. /.../ es decir la transformación, lo que se convierte en el paradigma del saber”. En este sentido, el saber es la transformación del sujeto, lo que queda para el sujeto como aprendizaje singular, subjetivo, intersubjetivo.

Enseñar, formarse, teorizar

En un sentido complementario Charlot (2008, 42) indica que “realizar investigaciones sobre la relación con el saber es buscar comprender cómo el sujeto aprehende el mundo y, con eso, cómo se construye y se transforma a sí mismo: un sujeto indisolublemente humano, social y singular”. Esta noción me interesa particularmente, y la recuerdo a menudo para habilitarme a pensar mi relación con el saber: con el que enseño en mis clases de didáctica o del liceo, o la relación con mis saberes en torno al acompañamiento a estudiantes de profesorado, o a los saberes que pongo en consideración a la hora de construir un problema de investigación y llevar adelante las formas de la exploración. O sea el saber y la relación con el saber además de una definición es una forma de llevar adelante la mirada al hacer en la conciencia de que diversos saberes se ponen en juego. Hacer la deconstrucción y enunciarlos para mí se constituyen en otra trama de materialidad que se hace sustancia y subjetividad, con la exploración de los sujetos, y la constante búsqueda de la transformación crítica.

Tomo la noción de experiencia de Larrosa (2003) en tanto "eso que me pasa", eso a lo cual puedo nominar, darle forma y sentido para mí misma, es más que lo meramente vivido, es lo que acontece y deja huella, no en la inocencia de lo que pasa sin más, sino en la intención de que eso que pasa quede para mí en las formas en las que lo necesitamos. La experiencia no se rigidiza, la experiencia no es de una vez para siempre, la experiencia es y vive en la esencia de lo singular y lo intersubjetivo. Y por tanto, el saber de la experiencia es “el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (p. 34). Es un saber que revela al hombre singular su propia finitud, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal, “el saber de la experiencia enseña a vivir humanamente” (p. 37).

En los aportes de la psicopedagogía clínica tres nociones son las centrales para mí: *aprendizaje, autoría de pensamiento y espacio transicional*. En este año particular, de discontinuidades e incertidumbres se ponen de relieve y adquieren un nuevo sentido profesional. Tomo la noción de aprendizaje desde los estudios de Schlemenson (2000, 11) entendiéndolo “un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimiento que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan”. Según su planteo el proceso de aprendizaje implica un *movimiento libidinal* por el cual el sujeto

Enseñar, formarse, teorizar

se relaciona de forma preferencial con ciertos objetos, construyendo su realidad y ampliando sus conocimientos.

Complementariamente Fenández (2004) aporta la noción de *autoría de pensamiento*. Las conceptualizaciones de la autora nutren la psicopedagogía en el trabajo con los aprendientes, y las herramientas teóricas para que los docentes podamos pensarnos en la escena de enseñanza. La autoría de pensamiento es el proceso de producción de sentidos y al reconocimiento de sí mismo como gestor o partícipe de tal producción. La autoría tiene que ver con el modo de situarse que tiene que ver con el deseo de producir. En este sentido la autoría nace y se desarrolla en espacios intersubjetivos de producción de diferencias. Por ejemplo, en instancias de acompañamiento profesional, la autoría del adscriptor y el empoderamiento que vaya constituyendo en ella es material mediador para el apuntalamiento del practicante, tanto para los aprendizajes que vaya construyendo en torno a la profesión, como para construir aspectos de la autonomía profesional necesarias para el desarrollo de la profesión.

En un sentido singular y complementario, los aportes de Winnicott (1993) que refieren a la noción de *espacio transicional* potencial son importantes en tanto señala las implicancias del espacio de producción de diferencias como un espacio de simbolización, posible encuentro entre sujetos; ese espacio es potencial para Winnicott. Existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona infinita de separación, que el bebé y el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora. Con el tiempo, ese juego se convierte en el disfrute de la herencia cultural (id, 94). La noción de espacio transicional me resulta importante en tanto espacio intermediario que se construye entre el conocimiento del mundo y el interno del sujeto; es un espacio entre ambos en la que se “constituye la mayor parte de la experiencia del cachorro humano, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora”. (id, 23).

Una serie de enunciados, como los expuestos y otros más singulares y más de entre casa, me acompañan desde hace años para connotarme una mujer sujeto de deseo, proyectándose en mi lugar junto a los otros. Esas expresiones son necesarias y vuelvo a visitarlas este año de cierta inestabilidad y revitalidad epistemológica. Inestabilidad por las confusiones sobre cómo y qué enseñar, revitalidad epistemológica como respuesta real a lo que es importante para un sujeto enseñante en plena ebullición profesional.

Enseñar, formarse, teorizar

Esta manera de decir sobre lo que creo que es valioso y sobre lo que deseo y quiero llevar adelante en mi vida profesional en torno a mi relación con mi saber y en torno a mi relación con los otros es la sustancia que dice de mí, es la materialidad discursiva que uso como medialidad autobiográfica (Delory-Momberger, 2012,2014,2015).

Habitar *medialidades* biográficas

Hablar de *medialidades biográficas* según Delory-Momberger es sugerir que el trabajo autobiográfico profesional y de relación con el saber en este caso, así como los procesos de biografización pasan por intermediarios, mediaciones o medios que son: relatos, escrituras, discursividades. El relato autobiográfico es una de esas mediaciones: son mediaciones discursivas fundamentalmente, aunque podemos admitir otras de diverso orden. En este sentido, el medio o la mediación poseen una materialidad, una forma sustancial para el sujeto singular para cada uno, con las formas y las texturas posibles y pertinentes para cada uno.

Para Delory-Momberger (2014, 699) la *biografización* es el “conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros”. El saber acumulado, por ejemplo el profesional de la enseñanza de la historia como es este caso, constituye la biografización de la experiencia, la biograficidad es, el código personal según el cual “leemos y hablamos de las experiencias nuevas, y es a través de él que las apropiamos” (2014, 701). Es lo que hago al reflexionar sobre mis experiencias de enseñanza de la historia en este año tan particular.

En el inicio de este texto me referí a como la mirada de historiadores al pasado, o las teorías sobre la relación con el saber y el aprendizaje, hice alusión a las palabras de Juan. Otros de mi biografización. Al respecto dice la Delory-Momberger que la acción misma de la recepción del relato del otro y la escritura del propio relato en la materialidad de una escritura propia, se hace visible la dimensión de lo que ella llama: *heterobiografía*. La define como las formas de experiencia y de escritura de sí que practicamos cuando comprendemos el relato por el cual otro trae su experiencia, cuando nos lo apropiamos en el sentido de hacérselo propio, de, en tal relato, comprendernos a nosotros mismos”. (2014, 703)

Enseñar, formarse, teorizar

Estas palabras de la autora introducen la noción del otro en mi propia historia, su historia, su relato, su ser en otro tiempo y lugar en el encuentro con mi relato. Un encuentro de relatos en este año particular, en expresión emergente, recordemos: “Me encontraba obsesionado con seguir cronológicamente con el programa, cosa que obviamente era muy difícil en las condiciones que me encontraba, hasta que la profesora de didáctica me planteó que salga de mi limitación cronológica”. (Juan). Un suceso singular pone en evento coyuntural el encuentro de relatos que pueden biografiarse. En lo personal significó una mirada a mis opciones profesionales: la historia, la relación con el saber, los sujetos...quien soy leyendo y escribiendo.

Algo entonces de mi autobiografía vuelve a decirse con palabras nuevas. Al respecto de la dimensión autobiográfica Ricœur dice que se basa en la identidad, o sea, en la ausencia de distancia entre el personaje principal del relato, “que es uno mismo y el narrador que dice yo y escribe en primera persona del singular” (1995, 14)

La particularidad de la autobiografía, es que adquiere para el enunciador o narrador, un sentido sobrevalorado, tiene sentido profundo para él, es la materialidad que se hace mediación en la comprensión de sí mismo, en la relación consigo mismo. Rancière por su parte, aporta la idea de que “...en la palabra "medio", primero escuchamos "lo que está" lo que existe entre una idea y su realización, entre una cosa y su reproducción. El medio aparece entonces como un intermediario, como el medio de un fin o el agente de una operación. No obstante este medio a la que uno debería tener cierta fidelidad no es exclusivamente un medio o un instrumento. “Se convierte en la propia materialidad que define su esencia. [...] El medio ya no es entonces el medio de un fin. Es propiamente lo que prescribe este fin. (2008, 1).

Estas palabras de Rancière y el sentido que adjudica Delory-Momberger a la *autobiografización* como medio, me animan a pensar que las materialidades de mi profesionalización en los enunciados referenciados en torno a la historia, al saber y a los sujetos de saber, son: mojones de mi autobiografía en un año donde la existencia humana y profesional se han puesto en cuestión; son materialidades de mi ser, son mediaciones elegidas en un vínculo conmigo misma, con mis saberes, con mi deseo. Hablan de mí en tanto dice un mojón de mi existencia, dicen algo de mí en tanto algo cambia para siempre, dicen qué de mi comienzo a vincularse conmigo más enternecidamente y con los otros

Enseñar, formarse, teorizar

poniendo el foco en aspectos que hasta el 2020 aparecían un poco solapados bajo otras formas de enseñar, otros contenidos, otras manera de pensar el pasado y su enseñanza.

Las mediaciones a las que recurrimos los docentes, como pueden ser las de las narrativas “...son más que meros soportes, más que meros instrumentos que sirven para exteriorizar nuestra subjetividad, una subjetividad ya completamente formada, sino que constituyen prácticas por medio de las cuales y en las cuales nuestra subjetividad experimenta y encuentra sus formas”. “Entonces se puede hablar de "automedialidad" para designar el proceso por medio del cual el sujeto hace uso de estas mediaciones externas para relacionarse consigo mismo”. (Delory-Momberger, 2012).

Para la autora, la *experiencia automedial*, abre un espacio de creación “donde el movimiento de una búsqueda sensible ejercida sobre el material y el hacer de la obra se encuentran la reflexión subjetiva que acompaña al gesto de creación, y el trabajo individual de un sujeto que actúa sobre sí mismo al actuar sobre los materiales y las formas del medio que practica” (2012, 4). La experiencia automedial se sostiene en lo que la autora denomina *gesto automedial* de uno mismo con uno mismo, en torno a materiales, formas, lenguajes, dispositivos, palabras, en las cuales se forja una experiencia completamente singular y subjetiva. Esta es para la autora, la experiencia creadora.

Lo que para la autora es la experiencia y el gesto automedial, para mí es, fundamentalmente, *la escritura* en su proceso y en su producto como materialidad. De una forma particular la textura de las palabras del pensamiento se hacen forma en las palabras del papel. En un sentido muy particular, lo que digo de mí lo digo también en consideración o en relación a *otros*: mis estudiantes de profesorado, mis estudiantes del liceo, mis colegas, ¿mi familia quizás? ¿Mi historia en las huellas de las vivencias? Entonces, eso que voy narrando en la trama arquitectónica (como lo propone Ricœur), se va constituyendo en las pinceladas, en las texturas y los colores de una obra, de una creación personal. Me atrapa la idea de pensar que las formas de decir y del hacer son, esencialmente la materialidad de los contenidos. Materialidad o sustancia que dice de mí y contribuye inexorablemente a ser el soporte sobre el cual voy trazando mi identidad y mi singularidad profesional y humana.

La escritura de este brevísimo artículo puede ser un trazo, la escritura de mis cartas pedagógicas a colegas (en el marco de la formación de doctorado) pueden ser otras, las escrituras de *wsp* y correos electrónicos a mis estudiantes como escrituras de acompa-

Enseñar, formarse, teorizar

ñamiento otras, la escritura en mi agenda (con colores y tachones), sin duda otra.... Escribir en este año tan particular de pandemia, tiempo detenido, pantallas y detalles cotidianos ha sido la forma de decir-me algo más de mí. En este sentido me adhiero a las palabras de Delory-Momberger cuando expresa que “no dejamos de biografiarnos, es decir de inscribir nuestra experiencia en los esquemas temporales orientados que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa” (Delory-Momberger, 2012, 4).

Esta actividad de biografización podría ser conceptualizada como una dimensión del pensar y del proceder humano que, bajo la forma de una hermenéutica práctica. Al decirme una idea y escribírmela, puedo ir constituyendo una narrativa que con su materialidad se me ofrece para hacerme visible mi relación con los materiales de la experiencia profesional, mi relación con el saber por supuesto. Un relato autobiográfico quizás donde los parámetros de la existencia son los profesionales, las discusiones teóricas, los diálogos con ciertos autores, las decisiones didácticas, la construcción de las actividades para los alumnos, los proyectos de clase. O sea el relato autobiográfico en este sentido busca construir la materialidad, no de una secuencia vital en tanto cronológica, sino en los tiempos del proceso interno en el cual “decanta” la tarea de aprendizaje o de formación que uno se da a sí mismo. Romper la linealidad en un relato autobiográfico profesional anima al sujeto a pensarse en los bordes, me animó a pensarme en las fronteras, en lo otro y en lo propio.

12

Bibliografía de referencia

Beillerot, J. (1998). Saber y relación con el saber. Bs. As. : Paidós.

Charlot, B. (2008). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. . Montevideo: Trilce.

Delory-Momberger Ch. (2012) Experiencia y profesionalización en los campos de la formación, de la educación al trabajo. CIREL Lille 26-27-28 de septiembre de 2012

Delory-Momberger, Ch. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. Revista Mexicana de Investigación Educativa. , 695-710

Enseñar, formarse, teorizar

- Delory-Momberger, Ch. (2015). El relato de sí como hecho antropológico En Murillo 2015 Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Clacso Bs As.
- Fernández, A. (2004). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Bs As. : Nueva Visión
- Guinzburg, C. (1993) El queso y los gusanos .Barcelona, Atajos
- Larrosa, J. (2003). Literatura, experiencia y formación. Estudios sobre literatura y formación .
- Quijano A. (2007) Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro Gomes S (2007) *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Instituto de Estudios sociales.
- Roncière J. (2008). Ce que « medium » peut vouloir dire : l'exemple de la photographie. Appareil, Recuperado de: <http://appareil.revues.org/135>; DOI : 10.4000/appareil.135
- Ricœur, P. (1995) Autobiografía intelectual. Nueva visión Bs. As.
- Ricœur, P. (2004). Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. Bs As: Siglo XXI.
- Rufer, M. (2009). Huellas errantes. Rumor, verdad e historia desde una crítica poscolonial de la razón. Versión, 17-50.
- Schlemenson, S. (2000). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Bs As. : Paidós.
- Spivak. G.Ch(1985). Estudios de subalternidad. Deconstruyendo la historiografía. En Rivera, Debates Post coloniales.
- Spivak. (1988). ¿Puede hablar el subalterno? Revista colombiana de antropología Vol 39.
- Thompson D. (2001) Thompson. Obra Esencial. Barcelona. Editorial Crítica.