



AUTOBIOGRAFÍA COMO FORMA DE PRODUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE

Maria Rita de Assis César¹

RESUMEN:

El trabajo analiza la escritura autobiográfica de maestras de enseñanza primaria, respecto a sus trayectorias de formación y sus experiencias de docencia, bajo los conceptos de memoria, docencia y procesos de subjetivación. El tema de la memoria y de la escritura es abordado por medio de categorías de Walter Benjamin acerca de la construcción narrativa, y de la categoría de deconstrucción, propuesta por J. Derrida. Se enfatiza no el resultado final de la escritura de las memorias, sino su carácter ensayístico y literario, a la manera de Virginia Wolf y Clarice Lispector, quienes han intentado relatar sus memorias en su carácter de discontinuidad. Las experiencias autobiográficas de las maestras configuran narrativas que demuestran la inserción de la escritura en distintos territorios, abriendo las relaciones de enseñanza y aprendizaje a otras formas de lenguaje y nuevas formas de ejercicio de su profesión.

Palabras claves: autobiografía, ensayo, memoria, docencia, subjetividad.

ABSTRACT:

AUTOBIOGRAPHY AS WAY OF PRODUCTION OF
TEACHER SUBJECTIVITY

The work analyzes the autobiographical writing of elementary teachers, regarding their formation and teaching experiences, under the concepts of memory, teaching and processes of subjectivity. Topics of memory and writing are tackled with Walter Benjamin's categories on narrative construction, and the category of deconstruction, proposed by J. Derrida. The essay and literary character of the memories are emphasized, over the final result of the writing. Very much in the style of Virginia Wolf and Clarice Lispector, who have tried to narrate their memories in their character of discontinuity. The autobiographical experiences of teachers configure narratives that reveal the inclusion of writing in different territories, opening up relations of teaching and learning into other forms of language and new forms of exercise of their profession.

Key words: autobiography, essay memory, teaching, subjectivity.

CAMINOS DE INVESTIGACIÓN

El universo de esta investigación lo constituyen los relatos memorialísticos y autobiográficos de cinco profesoras, todas ellas con edad superior a cincuenta años y con una vinculación muy específica con la enseñanza. Cuatro de ellas son jubiladas y la quinta tiene ya tiempo suficiente para jubilar.² Las profesoras jubiladas han vuelto a la enseñanza después de ser aprobadas en concursos públicos, y reempezaran sus actividades con el interés de profesoras recién formadas. La investigación se inició por medio de conversaciones informales con las maestras, después de la realización de un taller ofrecido por la Secretaria de Educação del ayuntamiento de la ciudad de Curitiba/Brasil. Después de

¹ de Assis César, María Rita, Programa de postgrado en Educación, Universidad Federal de Paraná, Curitiba, Brasil.

² Tres de ellas actúan como profesoras de las series iniciales, una dirige un colegio de enseñanza fundamental y media, y la última actúa como pedagoga en la Secretaria de Enseñanza de la ciudad de Curitiba, Paraná, Brasil.

terminado el taller las cinco maestras han decidido escribir sus memorias profesionales y sobre su propia formación como educadoras.³ La idea de hacer pública su experiencia pasada y, además, de participar con sus memorias en una investigación académica que escuchase y leyese sus relatos, las motivó profundamente. Pasada la euforia del primer encuentro, les vino un cierto sentimiento de inseguridad, particularmente, por el temor de que sus posibles errores de portugués fueran evaluados y juzgados. Tomé, entonces, la decisión de abordarlas desde otra perspectiva y asistimos juntas a la película *How to make an American quilt*, una historia sobre un verano en la vida de un grupo de mujeres mayores que tejen un *quilt* para regalar a la nieta de una de ellas.⁴ La construcción del *quilt* [colcha] será la narración de las historias de vida de esas mujeres, cuyas memorias son ofrecidas como el sustrato de los bordados que compondrá el *quilt*. Cada historia de vida se construye, tanto en las narrativas verbales mientras tejen, cuanto en las creaciones de las imágenes de los bordados, de manera que las mujeres se enredan en un proceso de rememoración y diálogo con el presente que lo re-significa. Al final, todos los fragmentos de bordados son cosidos de forma armoniosa, pero no sin conflictos, y dispuestos de manera coherente por las manos de la mujer que más sabe, es decir, de aquélla que posee la sabiduría de la experiencia. Los fragmentos de memorias se cambian entonces en una bellísima colcha que calentará y acogerá a la joven en su vida adulta. Se puede decir que la experiencia, la sabiduría y las memorias de aquellas mujeres, proporcionarán un aprendizaje.

Después de asistir a la película, las profesoras comprendieron inmediatamente la relación entre sus historias de vida y la colcha tejida mientras daban rienda suelta a los fragmentos de memoria. Entendieron que cada una de ellas trazaría de manera solitaria sus fragmentos de memorias, organizándolos no como si fueran bordados, sino como texto escrito. Por fin, incluso sugirieron componer una narrativa más ancha que reuniera, a la manera del *quilt*, experiencias destinadas a acoger a las nuevas profesoras que inician sus actividades de enseñanza. La presente investigación no se orientó hacia el valor literario de estas narrativas, sino intentó comprender nuevas posibilidades de pensar y ejercer la práctica docente, desde la *perspectiva teórica de la diferencia*, es decir, desde la perspectiva de la *experiencia y de la autoridad femeninas*. A su vez, las protagonistas de esta investigación comprendieron que antes “no sabían que sabían”, o sea, reconocieron el valor de sus acciones pedagógicas, la importancia de tomar parte en la formación de nuevos profesores y profesoras, el valor de sus reflexiones en relación consus prácticas actuales de enseñanza.

El análisis de la narrativa llevó a la confirmación de algunas hipótesis inicialmente formuladas, pero también *reveló descubrimientos inusitados*. Por ejemplo, una de las principales características de los cinco relatos autobiográficos fue la descripción de la facilidad con la cual estas *profesoras se relacionaban con sus alumnos y alumnas*, o sea, la ausencia casi total de *una de las principales quejas del actual discurso docente*, respecto a la falta de *disciplina* de los alumnos. Jamás ellas escribieron que sus alumnos eran indisciplinados; escribieron que ellos “jugueteaban”, “se distraían”, “se peleaban”, la palabra *indisciplina* jamás apareció. En sus narrativas, afirmaban que los alumnos eran “críos muy activos”, chicos y chicas “llenos de energía”, pero tales características no eran comprendidas como un

³ Esta investigación se originó en un taller de escritura ofrecido para maestros y maestras de enseñanza primaria de la red de escuelas del ayuntamiento de la municipalidad de Curitiba/Brasil, en un programa de educación continua, dirigido por la autora. Las cinco maestras de la investigación son las mujeres que en este taller tomaron la decisión de escribir sus memorias de enseñanza y sus autobiografías de formación. El taller se realizó en marzo de 2005.

⁴ *How to make an American quilt*, película dirigida por Jocelyn Moorhouse en 1995.

obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje. Esto revela la capacidad de estas maestras de establecer una relación docente *no disciplinante con sus alumnos*, indicando que las quejas actuales sólo tienen sentido a la luz de un vocabulario y un conjunto de prácticas educacionales disciplinares y normativas. Ellas fueron unánimes al *afirmar que su experiencia docente las diferenciaba de las profesoras más jóvenes*, pero no juzgaban que eso sería mejor o peor para la docencia. Algunas veces, lamentaron la falta de conocimientos sobre las nuevas técnicas de enseñanza. Aunque a veces afirmaron que las profesoras más nuevas están más preparadas al tener nuevos conocimientos pedagógicos y psicopedagógicos, también dijeron que éstas, “cuando se encontraban en un aula llena de niños, no sabían qué hacer”, mientras que ellas, no importaba lo que les pasara, siempre sabían qué hacer y cómo actuar.

EXPERIENCIA, MEMORIA, DOCENCIA Y AUTOBIOGRAFÍA

[...] un acontecimiento vivido es finito, cerrado en la esfera de lo vivido, a la vez que un acontecimiento recordado es sin límites, porque es la llave para todo lo que ha venido antes y después.

Walter Benjamin

Las reflexiones de Walter Benjamin sobre el tema de la memoria son fundamentales para esta investigación, pues el autor sugiere un camino de interpretación de la autobiografía escrita, que supera los abordajes tradicionales, pues para él no significa un irse al pasado para narrar aquello que ahí ya se encontraba. En palabras de Benjamin:

[...] lo que importa para un autor que recuerda no es lo que él ha vivido, sino el tejido de su recordación, el trabajo de Penélope de la reminiscencia. ¿O acaso no sería preferible hablar del trabajo de Penélope del olvido? [...] No sería ese trabajo de recordación espontánea, en que la recordación es la trama y el olvido la urdimbre, el opuesto del trabajo de Penélope, más que su copia, pues aquí es el día que deshace el trabajo de la noche.⁵

Al hablar de lo escrito por Proust, Benjamin indica la necesidad de ser analizada, de manera más atenta, no el resultado final del tejido de la historia, sino el deshacer de la trama, la búsqueda de los nudos y de los hilos sueltos, de los colores que no encajan; es decir, importa sobre todo el proceso de des-construcción de la trama narrativa.⁶ A partir de las consideraciones de Benjamin, se puede preguntar: ¿Cómo transformar la experiencia en cultura? No se puede trabajar con las memorias, las autobiografías y las historias de vida sin transformarlas en cultura, y eso sólo ocurre cuando la experiencia posee un potencial de apertura de mundo. En otras palabras, la experiencia sólo puede ser convertida en cultura cuando ella es transmitida por alguien o por algo; en el caso presente, la experiencia es transmitida a través de la escritura. Si la experiencia permanece contenida en un sistema cerrado, no puede haber apertura de mundo, no puede haber pensamiento y cultura, sólo queda el enclaustramiento. Cuando se está en relación con otro, se vive la experiencia en relación con la figura del otro, que, a su vez, impone límites a la narrativa en función de sus posibilidades de comprensión.⁷ Las memorias narradas por la escritura exponen la expe-

⁵ Walter Benjamin. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*, Sao Paulo, Brasiliense, 1986, p. 37.

⁶ Según Jacques Derrida, des-construcción no significa destrucción, sino la comprensión de los caminos que llevan a la construcción, por medio de una operación de reconstrucción de los sentidos, de las intenciones y, sobre todo, de los significados de las palabras escritas.

⁷ Cristina Faccincani. “El pensamiento de la experiencia” en Luisa Muraro (coord.) *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, Barcelona, Icaria & Antrazyt, 2002, p. 151.

riencia personal y la ponen en relación, abriéndolas para el mundo; de esta forma, permiten la posibilidad de nuevas creaciones políticas.

Por estas razones, la escritura en sí constituye, para Foucault, un elemento indispensable para la estética de la existencia y del gobierno en sí mismo, pues se trata de una forma de traer el cuerpo hacia la subjetivación, politizando la subjetividad. Aunque la escritura sea un ejercicio solitario, la escritura de sí mismo pone al sujeto en relación con el lector, pone al que escribe bajo la mirada del otro, lo que implica un paliativo para los riesgos de la soledad. La escritura, para Foucault, se traduce en pensamiento y retira al escritor del círculo cerrado de la rememoración al colocarlo en relación de apertura con el mundo.⁸ Por esto afirma Deleuze al interpretar el sentido del pensamiento en las obras de Foucault:

Pensar es, primeramente, ver y hablar, pero bajo la condición de que el ojo no permanezca en las cosas y se eleve hasta las visibilidades, y de que el lenguaje no se quede en las palabras o las frases y se eleve hasta los enunciados. Además, pensar es poder, es decir, tender relaciones de fuerza, bajo la condición de comprender que las relaciones de fuerza no se reducen a la violencia, sino que constituyen acciones sobre acciones, o sea, actos, tales como incitar, inducir, desviar, facilitar o dificultar, ampliar o limitar, tornar más o menos probable. [...] Es el pensamiento como estrategia; por fin, en los últimos libros es el pensamiento como forma de subjetivación.⁹

Al considerar el pensamiento como estrategia de resistencia, tenemos la posibilidad de insertarlo en el ámbito político. Ésta no es una tarea sencilla, pues, para Foucault, el pensamiento está más allá de lo visible y de las habladurías, más allá del sentido común; antes, el pensamiento se encuentra en el ámbito de lo indecible que lucha por expresarse y tornarse conocido. Para Foucault, el mundo de los significados inmediatos, de la clasificación y de las jerarquías entre los saberes sólo dice respecto a los procesos de sujeciones, presos a las disciplinas y a los controles. Tal como lo interpreta Deleuze, el pensamiento, para Foucault, tiene que ver con la resistencia al poder, intenta escapar y huir del poder, inventándose medios de desviarse de las disciplinas y de los órdenes preestablecidos de los saberes, para crearse formas más autónomas de vida. De esta forma, el pensamiento asume para sí la eterna tarea de luchar contra lo indecible, elevando el lenguaje a sus límites. En lo que respecta a la escritura de la memoria, al aproximar las reflexiones de Foucault y de Benjamin, concluimos que el pensamiento que se traduce en las escrituras de memorias no le debe importar la reconstitución de lo que se ha vivido. Lo que importa al trabajo de pensamiento escrito es un trabajo contrario al de Penélope, es decir, lo que importa es la labor de desasimiento del tejido para depurarse con la ausencia de sentidos dados previamente. A su vez, esto requiere un trabajo de contar y recontarse sus memorias innumerables veces, hasta que el escritor llegue más cerca de aquello que no ha encontrado medios de expresarse.

Desde esta perspectiva de reflexión, pienso que el cuidado que se debe tener con los relatos autobiográficos y memorialísticos, hoy día cada vez más frecuentes en la producción de conocimiento educacional, ha sido bien anunciado por los análisis de Foucault, en sus reflexiones sobre las *Confesiones* de Rousseau. Según la interpretación de Foucault, Rousseau, al escribir sus faltas y sus vergüenzas ha creado un lugar de confort y placer por medio de la escritura. En otros términos, él ha creado un sentido único de lectura de su texto,

⁸ Michel Foucault (ed. por Paul Rabinow) *Ethics, subjectivity and truth. Essential works of Foucault*. Vol. I, New York, The New Press, 1997, p. 224.

⁹ Gilles Deleuze: *Conversações*, Rio de Janeiro, Editora 34, 1996, p. 120.

un nexo absoluto entre los acontecimientos, de manera que sólo encontramos continuidades entre los sentidos. Sus confesiones han creado un sujeto moral a partir de la reinención secularizada de la confesión cristiana, motivo que ha llevado a Rousseau a tornarse el precursor de la subjetividad moderna, según el modelo del hombre disciplinado y normativo de la modernidad naciente.¹⁰

Por otro lado, el aspecto que me gustaría enfatizar es que las memorias que he analizado han mostrado posibilidades muy distintas de aquéllas de la escritura confesional secularizada del hombre moderno. Las profesoras, al escribir sus memorias, indican la posibilidad de ocupación de territorios, distintos a los de la confesión secularizada, pues tales relatos han experimentado las dudas, la carencia de nexos, la ausencia de sentido dado a sus rememoraciones. Esto ha impuesto la tarea de reinventar sentidos para la experiencia rememorada, buscando alternativas para narrarlas sin que tales narraciones intentasen asumir un carácter moralizante o ejemplar. Al escribir dirigiéndose a un lector desconocido, el ‘otro’, estas profesoras han abierto la posibilidad de crear “heterotopías de sí mismas”, pues fueron forzadas a reinventarse y a reinventar continuamente el sentido del ser profesora, dejando el campo de las habladurías y del sentido común para adentrarse al campo propiamente político de la educación.¹¹

LA AUTORIDAD FEMENINA Y LAS HETEROTOPÍAS PEDAGÓGICAS

Al dedicarse a una investigación de mujeres profesoras, este trabajo se inscribe en las discusiones sobre docencia y género, centrándose en el tema de la autoridad femenina. En las múltiples discusiones sobre género y autoridad, es evidente que el concepto de autoridad necesita ser reinventado, bajo la orientación de la crítica al concepto tradicional, androcéntrico, de autoridad. Empezar tal desvinculación exige una serie de reformulaciones y reinenciones para entreabrir la posibilidad de repensar la autoridad en sus vínculos propios con la experiencia femenina docente.

En su texto de 1959, *¿Qué es la autoridad?*, Hannah Arendt afirma que la autoridad ha desaparecido del mundo moderno, hasta el punto de que la autora llega a preguntarse si no hubiera sido preferible denominar su reflexión bajo el título de “¿qué fue – y no qué es – la autoridad? [...] una vez que ya no podemos recurrir a experiencias auténticas e incontestables comunes a todos [...]”¹² Para Arendt, y esto es el aspecto que me importa en el presente contexto,

El síntoma más significativo de la crisis, el que mejor indica su profundidad y seriedad, es que ella se ha diseminado en áreas pre-políticas, tales como la creación y

¹⁰ Hugh Gutman. “A technology of the self” en L. H. Martin; H. Gutman; P. H. Hutton (eds.) *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*, Boston, University of Massachusetts Press, pp. 115-118.

¹¹ La experiencia profesional y personal de cada una de estas mujeres se plasmó en una narrativa casi unitaria, puesto que, al final del proceso, han decidido autónomamente escribir un texto colectivo, fusionando sus memorias y sus experiencias didácticas y autobiográficas, transformándolas en un texto literario. Esta etapa aún se encuentra en desarrollo.

¹² Hannah Arendt. “Que é autoridade?”, en Hannah Arendt: *Entre o passado e o futuro*. Sao Paulo, Perspectiva, 1979, p. 127.

educación de los hijos [...] Debido a su carácter sencillo y elemental, esa forma de autoridad ha servido, a lo largo de toda la historia del pensamiento político, como un modelo para la gran variedad de formas de gobierno, de manera que el hecho de que esa autoridad pre-política que gobernaba las relaciones entre adultos y niños y entre maestros y alumnos no se encontrara más garantizada, significa que todas las antiguas y reputadas metáforas y modelos para las relaciones de autoridad han perdido su posibilidad de tal.¹³

Se puede inferir del texto de Arendt que su genealogía trata del concepto de autoridad en el mundo del pensamiento patriarcal, de manera que la crisis de los modelos tradicionales de autoridad puede corresponder a una crisis del mismo patriarcado. Seguramente, no se puede afirmar sin más que el patriarcado ha desaparecido del mundo en que vivimos, pues aún podemos ver nítidamente sus fantasmas bastante activos en el presente. Sin embargo, la crisis del pensamiento patriarcal es un dato irrecusable, lo que se comprueba por el hecho de que ya no intentamos restaurar modelos antiguos de autoridad, sino que buscamos encontrar nuevas formas de relaciones en las cuales la autoridad sea parte fundante.

El tema de la autoridad ha sido el motor de la inmensa mayoría de los estudios feministas y de los estudios de género en el siglo XX, los cuales han tratado la igualdad entre mujeres y hombres. Más recientemente, las teorizaciones de género desde la perspectiva de la diferencia han hecho evidente el problema de la autoridad. En estos estudios, se busca una “autoridad-otra” para la cual ni siquiera tenemos por ahora un nombre, una autoridad que puede surgir solamente en determinadas relaciones. Tal autoridad no pertenece a nadie, simplemente existe o no existe en cada relación. Más precisamente, ella sólo existe en la medida en que alguien la reconozca, de manera que habrá relaciones en las cuales la autoridad se encuentra presente, mientras que en otros casos no. Desde esta perspectiva teórica, la autoridad es algo que se puede perder y recuperar en cada relación. Como lo dice Nieves Blanco García:

La autoridad es como la voz y la palabra, como la palabra oral específicamente, que dice, que limita, pero dejando siempre sitio al olvido y a la transformación por parte de quien sea el diálogo. Es decir, se pone y se quita, se produce, se reconoce y también se desvanece para retornar de nuevo en otro o en el mismo lugar.¹⁴

Al discutir el problema de la autoridad femenina en contextos educacionales del presente, es fundamental acordarse de las reformas educacionales que han ocurrido en casi todo el mundo durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado, las cuales han reestructurado las formas de gobierno de los individuos involucrados en los procesos educacionales. Con la nueva hegemonía de los discursos ‘psi’, el alumno ha ganado una centralidad tan fuerte que la autonomía y la autoridad de los maestros casi ha desaparecido completamente.¹⁵ Con la creciente pérdida de autonomía de los profesores y profesoras, ellos tienen cada vez menos contacto con los procesos de planteamiento y organización de la acción pedagógica y del sistema educacional en el que están inseridos, desestabilizándose las nuevas y antiguas formas de autoridad entre maestros y alumnos. Al considerarse estos cambios

¹³ Hannah Arendt. (EPF), p. 128.

¹⁴ Nieves Blanco García. “Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación”, en María Milagros Montoyo Ramos (coord.): *Escuela y educación: hacia dónde va la libertad femenina?*, Madrid, Horas y Horas, 2001, p. 119.

¹⁵ Maria Rita de Assis César. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*, Tesis de Doctorado, UNICAMP, Faculdade de Educação, 2004, p. 140.

recientes como resultados de las últimas reformas del sistema educacional occidental, los relatos analizados de las maestras en cuestión asumen una relevancia incuestionable, pues constituyen trazos frágiles, pero determinantes, de la posibilidad de una relación de enseñanza y aprendizaje fundada en formas de autoridad no patriarcales, no psicologizantes y no disciplinantes.

Pienso que la investigación de tales narrativas proporciona la posibilidad de creación de ‘lugares-otros’ para el pensamiento y la acción pedagógica, mas allá de los frecuentes discursos sobre la crisis de la disciplina y de la autoridad. La ruptura con los discursos totémicos de la educación hace aparecer nuevas posibilidades de pensar y ejercer la formación de profesores en nuestro mundo tan controlado y administrado. Reflexionar sobre las narrativas de maestras es una oportunidad decisiva para la producción de conocimientos no falocéntricos, en ruptura con las tradicionales utopías educacionales, cambiándolas por heterotopías que indiquen las posibilidades de creación de nuevos territorios de acción y pensamiento pedagógico. En otros términos, las reflexiones orientadas por la pedagogía de la diferencia permiten superar aquello que Luisa Muraro ha descrito como el “círculo vicioso” de la crítica y de la negación, hacia los “círculos virtuosos” de la creación. Al llamar la atención para la experiencia docente en su talante más humano, así como a la autoridad en su dimensión femenina, creo que es posible pensar e instalarse en un lugar-otro para la educación, en inventar algo que jamás ha existido antes.¹⁶ Se trata, por lo tanto, de pensar y ejercer la docencia desde un punto distinto de aquéllos instaurados por las disciplinas y controles, los cuales presuponen la objetivación del otro, es decir, del alumno, de los niños, de los jóvenes y de los profesores y profesoras. Colocarse en un lugar-otro para pensar y repensar las relaciones de enseñanza y aprendizaje es un ejercicio complejo y delicado, que implica despojarse de antiguas verdades educacionales.

¹⁶ Marcus Vilella Pereira: “Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação”, en Candau, V. ed. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p. 39.