



autor : Mauricio Medina
título : Conciencia
año : 2015

La autobiografía como posibilidad para crear una obra pedagógica*



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 51-66

Autobiography as a
Possibility to Create
a Pedagogical Work

A autobiografía como
posibilidade para criar
uma obra pedagógica

Paula Martínez-Cano**

Fecha de recepción: 13-12-2022

Fecha de aprobación: 23-10-2023

CÓMO CITAR

Martínez-Cano, P. La autobiografía como posibilidad para crear una obra pedagógica.
Nodos y Nudos, 8(54) 51-66. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-16628>

* Este artículo expone una reflexión que parte de una Tesis de Investigación Doctoral desarrollada desde un enfoque biográfico narrativo. Dicho trabajo lleva por nombre: *Miradas, voces, resonancias y performatividad en los relatos autobiográficos de una maestra que consolida una obra pedagógica y construye saber literario para la escuela.*

** Profesora vinculada a la Secretaría de Educación de Medellín. Magíster en Educación y Candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente de cátedra de la misma universidad.
paula.martinez@udea.edu.co





Volumen 8 N.º 54
 enero - junio de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 51-66

RESUMEN

Este artículo de reflexión parte de una investigación que tuvo como centro la escritura autobiográfica como maestra y, con ella, la posibilidad de construir un saber para la escuela. El propósito de este estudio es presentar, en vecindad con otros saberes como la historia, la filosofía y la literatura, una reflexión respecto a cómo los maestros podemos crear una obra pedagógica para la escuela y con ella un saber que conduzca a replantear el lugar fundamental de la didáctica, por cuanto se habla de una maestra que piensa y construye un saber escolar y es capaz de problematizar modelos establecidos por el manual. El horizonte conceptual que se propone estudiar en la relación epistémica con la historia y la filosofía es necesario para ampliar el lugar de formación de un maestro de escuela que tiene la tarea y responsabilidad de alcanzar otros saberes que acompañen y pulan su pensamiento para la formación humana de sus estudiantes. De esta forma, la pregunta por mi experiencia como maestra de secundaria y formadora de maestros es fundamental en la medida en que mi pensamiento y escritura de mí permiten construir un saber literario escolar; una forma genuina de disponer los elementos y las reglas fundamentales que hacen que una maestra sea capaz de transformar la vida de sus estudiantes a partir de la reflexión y el cuidado de su práctica representada en amor y respeto por la enseñanza.

Palabras clave: escritura autobiográfica; saber escolar; maestra; obra pedagógica; acontecimiento

ABSTRACT

This reflective article is based on research that focused on autobiographical writing as a teacher and, with it, the possibility of building knowledge for school. The purpose of this study is to present, in proximity to other knowledge such as philosophy and literature, a reflection on how teachers can create pedagogical artwork for the school. Thus, the question about my experience as a high school teacher and teacher trainer is fundamental, as my thinking and writing itself allow for the construction of school literary knowledge; a genuine way of arranging the elements and fundamental rules that make a teacher capable of transforming the lives of her students based on the reflection and care of her practice, represented in love and respect for teaching.

Keywords: autobiographical writing; school knowledge; teacher; pedagogical work; event

RESUMO

Este artigo parte de uma pesquisa que teve como foco a escrita autobiográfica como professor e, com ela, a possibilidade de construção do conhecimento para a escola. O objetivo deste estudo é apresentar, em conjunto com outros saberes como a filosofia e a literatura, uma reflexão sobre como os professores podem criar um trabalho pedagógico para a escola. Desta forma, a questão sobre a minha experiência como professora do ensino médio e formadora de professores é fundamental na medida em que o meu pensamento e a minha escrita permitem a construção do conhecimento literário escolar; uma forma genuína de organizar os elementos e regras fundamentais que tornam uma professora capaz de transformar a vida de seus alunos, a partir da reflexão e do cuidado de sua prática, representada no amor e no respeito ao ensino.

Palavras-chave: escrita autobiográfica, saber escolar, professor, trabalho pedagógico, acontecimento

Introducción

Crear un obra

Dice Aristóteles que crear a través de la palabra permite engendrar arte, es decir, el arte de la poética es la palabra que crea. *Creación* viene siendo el lugar donde algo surge proveniente del ingenio de un individuo. Entonces, la creación que permite la palabra es la *poiesis*. En un ejercicio de escritura autobiográfica hay pensamiento y creación. En un ejercicio de escritura autobiográfica de una maestra hay pensamiento, creación, experiencia y saberes; y también enseñanza. Podría nombrarse este proceso como un camino hacia la creación de una obra. Una obra que se engendra a lo largo del recorrido y el ingenio de un relato de vida. La *vida* es un término que se pronuncia y pasa desapercibido porque es en sí una palabra desgastada y que se abandona a la suerte de cada uno de los lugares donde es pronunciada. La vida es una lucecita, diría el personaje de un cuento bellísimo de Fuenmayor. Un relato de vida es la creación del proceso de subjetivación de un individuo narrado e interpretado en el presente. Es otra realidad, y ese criterio ontológico le permite ser otra historia, porque al ser una narración de un recorrido en el presente se concibe como una obra. Y si es un sujeto en primera persona quien lo narra, si es un asunto autorreferencial y autobiográfico, esta obra es la creación de sí que en medio del relato se construye otra interpretación de la realidad. Pero, si, además, es una obra autobiográfica de una maestra, es en sí un acontecimiento de una realidad escolar, de una vida consagrada al arte de la enseñanza y cómo ese recorrido y sus emergencias en una vida consolidan una obra para la educación. En sí, una obra autobiográfica que va asumiendo un camino consciente de lo que ha sucedido en la escuela y lo que le ha hecho suceder la educación es una obra pedagógica.

La autobiografía como posibilidad para crear saber escolar

Mi autobiografía como obra pedagógica es poder crear y comprender nuevos gestos para la enseñanza y la pedagogía que me han encargado como maestra,

y continuar un legado y un acontecer del saber escolar; un saber que, gestado en una práctica, me permite nombrarlo en relación con mi experiencia, mi pensamiento y mi saber para darle movimiento dentro de la escuela. Ello hace que la herencia dada por la historia de la humanidad no desaparezca, que no olvidemos la memoria de los clásicos que engendraron saber; recordarla es también un gesto de sabiduría para las escuelas. El recuerdo es una forma de pensamiento, diría Arendt. Y dicho pensamiento es concomitante con la realidad, con el presente y la actualidad; de no ser así, el pensamiento se oscurece y no engendra luz; nuestra experiencia, a falta de luz, repetirá lo irrelevante y no habrá creación del pensamiento.

Pensamiento y realidad son elementos concomitantes, que la realidad se ha vuelto opaca para la luz del pensamiento y que el pensamiento, ya falto de esa relación con el incidente que siempre conserva el círculo con su centro, puede convertirse en algo sin significado alguno o repetir las viejas verdades, despojadas de toda relevancia concreta. (Arendt, 2018, p. 9)

Los maestros pertenecemos al mundo que posibilita el cambio de los seres humanos. Los maestros de escuela y de secundaria hacemos con nuestro ingenio la posibilidad de acercar a todos los estudiantes a un mundo mejor. Por ello, la tarea hay que hacerla bien, con la convicción de estar dando un bien cultural; somos hombres y mujeres que encarnamos conocimiento y a la vez estamos hechos de humanidad, estamos hechos de alma y ello es lo que ponemos en la obra que cada uno moldea y produce para el encuentro diario con los jóvenes. El movimiento de la obra autobiográfica como obra pedagógica es que se convierta en saber para que otros también nombren desde su saber y experiencia el relato de lo que los ha hecho llegar al lugar que ocupan como maestros de aula. Que provoque cuestionamientos y pocas certezas para que otros construyan, de igual forma, una verdad de su práctica. Para Byung-Chul Han (2015), una obra es "el lugar que gesta, recibe y encarna el acontecimiento de la verdad" (p. 185). Pero, este acontecimiento que nombra el autor encarna para mi práctica y obra una verdad subjetiva, una creación

que nace del amor y la belleza que he vivido al lado de quienes me han educado y formado para ser hoy quien también cumple esa tarea de educar como acto estético y acontecimiento de saber. ¿Por qué un acto estético y un acontecimiento de saber conducen a formar una obra pedagógica? Eros es la fuerza que nos permite acercarnos a los demás para cuidarlos y amarlos, pero no solo a los demás, sino a las acciones que emprendemos con lo que nuestra experiencia, formación y saberes nos permiten. Somos los cuidadores de un legado de humanidad, por tanto, es fundamental para la escuela y sus maestros proteger el saber, ese que nos permite hablar de algo desde nuestra experiencia, apropiación y transformación que logra en las personas.

En ese sentido, el saber también es parte de una tarea artesanal, una tarea que se logra con la cuidadosa relación entre la ciencia, la experiencia y la escuela. Pero, además, es una tarea corporal, particularmente de las manos que moldean. En este caso las manos son una extensión de la unión del pensamiento con la escritura. Se es una maestra artesana, en cuanto hacemos de nuestro oficio y actividad, la vida. Se es artesano porque con el saber nos acercamos a otros, no para hacer de este saber una forma de retribución y sustento, sino porque en la obra que llevamos a cabo se logra la trascendencia y el cambio de los seres humanos. Y al tratar seres humanos buscamos que esa obra que es enseñar a otros un saber, se convierta en posibilidad de enseñar a vivir. Un maestro artesano de forma casi silenciosa va creando cultura, muy a mi pesar; dice Jorge Larrosa (2018) que un artesano no crea obras autorales, sino, en algunas ocasiones, objetos valiosos, porque su característica no está en el objeto utilitario; sin embargo, el saber construido por un maestro será siempre parte de su obra pedagógica. Quienes asumimos la tarea artesanal de ser maestros no lo hacemos solo con la intención de recibir una suma de dinero; ese no es el fin necesariamente, toda profesión requiere de ello, ahí no está el centro de ser el responsable de que los jóvenes aprendan, esta labor va más allá de lo que podamos ganar con ella, porque no se trata de retribución, se trata de formación. El trabajo artesanal, como también lo enseña Sennet, según lo cita

Larrosa, es buscar que la obra que ha sido creada o que se busca producir alcance un grado de perfección. "Al artesano no le preocupa ser un autor creativo, sino un constructor atento y cuidadoso" (Larrosa, 2018, p. 295). No se trata de inventar el saber, sino de hacer del saber un acontecimiento que transforme y seduzca a quienes se acercan al aula. Crear un vínculo de amor con el saber. El maestro diseña nuevas formas de pensar el saber en su aula, al igual que conduce a los jóvenes a pensar por sí mismos. Lo que como profesora hago es conducir el pensamiento para crear una lección, para preparar mi clase, y lo que en ella sucede es el acontecer del saber escolar. Mi arte como profesora consiste en lograr que la ciencia, la experiencia y el contexto de la escuela, junto con quienes han creado histórica y filosóficamente el pensamiento y legado de las humanidades, se conviertan en mi lección, en una forma viva de conocimiento y saber que formé a la juventud. Mi responsabilidad es lograr que se sientan vivos porque sienten y se emocionan, no se trata de esconder el miedo y alejarlos de él, sino de darles la certeza de que hay que sentirlo, al igual que el dolor, para que esto los lleve a hacer conscientes de su lugar en el mundo y de cómo con el pensamiento y la reflexión pueden menguarlo y renovar su forma de ver el mundo cuando a una situación difícil se refiere. Eso también es un acto de cariño y afecto para quienes acompañan nuestro oficio, porque implica que la tarea de enseñar y el acto de amor por el saber se agranda, porque nos enfrentamos a los retos que implica hacerlos amar lo que hacen y sienten, y en ese sentido, hacerlos felices con lo que cada uno es.

Amar el saber es contemplar a Eros a través del conocimiento, es sentir que el alma vibra y retumba en nuestro pensamiento para desear siempre contemplar el estado de placer que nos produce la herencia de las letras y las artes. "Al contemplar lo bello, el Eros despierta en el alma una fuerza engendradora. Por eso se llama 'engendrar en lo bello'". (Han, 2015, p. 181). Enseñar es un acto conducido por Eros, que lo convierte en acto político. "La política que se deja conducir por el Eros es una política de lo bello. El Eros, al ser una divinidad, otorga al pensar una consagración" (p. 182).

En esa belleza que sentimos en nuestra alma cuando ejercemos la tarea de educar se despierta el Eros. Enseñar es un acto político, pero también de amor, de entrega y, por tanto, de pasión. Se va produciendo una enorme emoción y una casi revelación de sincera alegría cuando un estudiante responde a una pregunta con certeza y expectativa: "no sé, profe". En esa expresión se esconde el entusiasmo de enseñar. Saber que nuestra presencia en el aula puede contribuir a que él y ella aprendan eso que no saben es un acto de profundo amor y entrega. Dar saber es extender la inmortalidad del conocimiento. Algunos autores y estudiosos de la educación buscan la justificación de la enseñanza como un ejercicio de vocación que imposibilita y a la vez desacredita a quien no la tenga. Decir que no se tiene vocación para enseñar es decir que estás impedido. Pero, ¿qué es la vocación sino un profundo amor por el saber, lograr que se extienda hacia los otros? "Sin Eros, el pensar se degrada a 'mero trabajar'. El trabajo, que es opuesto al Eros, profana y deshechiza el pensar" (Han, 2015, p. 183). Pensar es un ejercicio de amor por la duda y la sospecha, es la fidelidad que le otorgamos al saber.

Entonces, en este acto de amor, que engendra belleza hay un acto político que engendra leyes que conducen la ética. Es aquí donde se conecta la filosofía de Heidegger, al decir que el Eros no es precisamente una conexión con lo estético, sino con lo ontológico, que en este sentido es el *ser*. Comprendiendo el ser es como se vive un acto ético con el Eros y, en esa medida, con lo estético. Y ahí es donde surge la verdad: una verdad se manifiesta en obra, dice el filósofo. Y como obra, es estética y bella, por eso hace parte del acontecer. Un acontecimiento de la enseñanza que nos permite contemplar la belleza de la educación. El acto bello es la transformación de los sujetos en seres pensantes. La obra no es lo bello como producto, sino el acontecer de la formación. Así, llamar *obra* a un ejercicio de escritura autobiográfica, implica que en el recorrido del relato hay un proceso de pensamiento, subjetividad de quien la narra, así como de transformación para quienes hicieron parte del recorrido educativo y formativo. Una autobiografía como obra pedagógica es posible como ejercicio de creación, pensamiento y transformación,

del mismo modo que es una tarea de sincera y transparente seducción por el saber. Quien como maestra o maestro no despierta en su estudiante el deseo de saber, difícilmente logrará el propósito de la transmisión, de la conversación, del encuentro y el diálogo con el pensamiento. La atención y escucha de un estudiante que desea aprender es una resonancia que engendra nuevos caminos de indagación y reconocimiento a la educación y a quienes están en ese acto educativo, que puede bien llamarse pedagógico porque conduce y direcciona un ejercicio de pensamiento entre un enseñante y un aprendiz, como bien lo ha enseñado el paradigma de Sócrates, cuando con sus acciones proporciona en sus discípulos los más bellos encuentros de amor y deseo por el conocimiento. Estas escenas las he leído en el *Banquete* de Platón, y han sido muchos los autores que se han valido de estos diálogos para demostrar el acto erótico de la educación. Maccimo Recalcati (2019), por ejemplo, dice:

Hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo, un objeto erotizado en condiciones de funcionar como causa del deseo, capaz de estimular, de atraer, de poner en movimiento al alumno. [...] Si el deseo de saber no se anima, no hay ninguna posibilidad de aprender de forma singular el conocimiento que se transmite. (p. 35)

Entre Sócrates y Agatón hay una relación de amor por el saber y el conocimiento. El maestro no posee el saber, lo desea y ama; por tanto, busca esa misma suerte para su discípulo. Y esa búsqueda se va logrando con la lección, la preparación y el cuidado que hemos puesto al conocimiento.

Es el Eros lo que da alas al pensamiento y lo guía: "Lo llamo el Eros, el más antiguo de los dioses según dice Parménides. El aletazo de ese Dios me toca siempre que doy un paso esencial en mi pensamiento y me atrevo a entrar en lo no transitado". [cita de Heidegger] Sin Eros, el pensar se degrada a "mero trabajar". El trabajo, que es opuesto al Eros, profana y deshechiza el pensar. (Han, 2015, p. 183)

El amor es un hechizo que no permite ser explicado y razonado en nuestra relación con la escuela, se da y es todo. Nos atrapa y hechiza la enseñanza y de ella todo lo que posibilita e irrumpe. Entonces, ¿por qué traer la mitología de Eros a esta relación con la obra pedagógica? Porque en su flechazo con la escuela,

nos produce un asombro y maravilla por la enseñanza, porque ese amor es el que moviliza el aprendizaje, porque es el amor quien nos permite desinteresadamente comprender y cuidar del Otro. Enseñar como acto de amor pretende cuidar al *Otro* del vacío y el aturdimiento, del olvido y la inopia, de la oscuridad y el tropiezo. El maestro da vida al deseo de saber, y en ese sentido engendra una obra pedagógica. Dice Carlos Skliar (2019) en una ya popular cita:

Siempre recuerdo aquel fragmento de Hannah Arendt en el libro *Entre el pasado y el futuro* (1996), en el que se pregunta —y nos pregunta— si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar al mundo lo suficiente como para no dejar que se acabe y abrir, así, el paso a lo nuevo en tanto nacimiento; y si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar a los demás lo suficiente como para no librarlos a su propia suerte, a su propio destino en apariencia inconvencible e inmodificable. (p. 16)

Si bien es cierto la cita original plantea más una invitación a menguar la crisis de la educación, Arendt cierra el apartado con la idea de que no hay que dejar desamparados a nuestros hijos, que en sí también son nuestros alumnos, porque es una responsabilidad nuestra no dejarlos solos en su formación. La educación se propone como un acto de amor profundo por el saber y la proyección de ese saber en cada uno de quienes recibimos en las aulas, las mentes de pequeños y adolescentes que no se imaginan lo que puede hacer el conocimiento con cada uno de ellos y por eso hay que convencerlos y acogerlos en sus singularidades.

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2018, p. 249)

Nos sentimos atraídos por el saber, y hay quienes con él alcanzamos la felicidad y el placer, por cuanto

nos permite pensar, discernir y encontrar caminos. Por esto, nuestros jóvenes necesitan de la contemplación de Eros y la seducción hacia el conocimiento porque irrumpe en la quietud y amplía las respuestas e intuiciones por las incertidumbres de la humanidad.

Como maestra deseo y amo el saber; no es una posesión, puesto que, si lo deseo y lo amo, lo pretendo; lo busco en el acontecimiento que es la escuela, en los lugares donde emerge con la lección que preparo para mis estudiantes, en mis incertidumbres y preguntas, en el saber mismo busco que algo ahí pase en relación con algo, en las formas de producción. En los espacios virtuales donde narro las anécdotas que comparto con la comunidad. Esos acontecimientos del saber son como las chispas que van encendiendo las ideas de otros maestros que también se narran. Por eso la escuela y sus experiencias todavía se actualizan en cada relato. Por eso, hay que seguirla narrando. Ahí hay otra fuerza, la del discurso anecdótico que se está extendiendo en las redes. En las pequeñas historias que no dejamos de contar porque son únicas del espacio escolar. Crear o producir saber en la escuela es abrirnos a la interpretación, como a caminos de problematización; es decir, tanto a las relaciones de comprensión como a las de producción. El saber que se construye es el que se ha pensado, el que se encarna en la incertidumbre, en los lugares de tensión que nos deja solo más preguntas, en sus relaciones con otros conocimientos, con otros objetos y con otras experiencias.

En el encuentro con los alumnos sucede el saber. La escuela sucede siempre, emergen en sus dinámicas y rutinas unas prácticas que irrumpen el acontecer diario. Por lo tanto, el saber es acontecimiento, es una relación, es un surgir en el aula. Esto es lo que se conoce también como fuerzas que irrumpen; estas fuerzas son en sí relaciones de poder, que nos permiten ver transformada la escuela a través de sus prácticas y que se instalan y nos conducen a ser de otro modo. Es la forma no histórica de reaccionar o dejar surgir la experiencia y el saber en el presente. Lo que irrumpe en la cronología del aula. Lo que no sabemos que pueda suceder y que tampoco estamos esperando. Porque un acontecimiento es una relación de fuerzas, es decir, un conjunto de relaciones con el

saber, con las acciones, los dominios, las respuestas, miradas; es ruptura, emergencia, y suspenso. La forma como actuamos frente a lo que llega e irrumpe.

Unos ejemplos de fuerzas son la vida, el trabajo y el lenguaje. A su vez, estas fuerzas son modos de ser para el cuerpo, el deseo y el pensamiento. Cuando estos emergen como fuerzas o relaciones de poder en la escuela, sucede el acontecimiento. En el aula, también, y allí sucede lo único y singular, puesto que solo en el aula ocurre el acontecimiento de acuerdo con las relaciones, y este se sostiene para engendrar unas formas de estar ahí. Por ejemplo, un acto de indisciplina que no sabríamos dominar, o escenas donde hay un espacio de pensamiento que irrumpe con la palabra del estudiante, una acción o acto que no esperábamos, un surgir de respuestas, o aquello que en la cotidianidad de lo que acontece siempre deja de serlo y nos deja en una suspensión, un pensamiento, una espera, una acción, como un golpe en el pecho, una reacción, quietud, que da como resultado una transformación, en medio de lo que siempre acostumbramos que pase; entonces, es acontecimiento en la forma como le damos singularidad a la acción que es típica del aula y que después de eso ya no se vuelve a ser, ni pensar como antes. Y cómo luego de esa relación de fuerzas le damos el carácter de saber, un saber que solo es en la escuela, porque la forma como emergió fue producto de las relaciones que allí se dieron y no de otra forma. Si en el relato autobiográfico hay acontecimiento es porque esa vida es capaz de nombrarme como la maestra que deja que algo pase siempre, o que reflexiona todo lo que pasa y le da lugar a una emergencia nueva para nombrar en el tiempo un saber único para la escuela; en lo que acontece a diario hay un evento, una experiencia y un acto reflexivo nuevo que sucede y logra sostener el escenario escolar como un espacio de producción genuino. La relación de fuerzas, o sea de relaciones, no se permite nombrar sino en su emergencia, en su ejercicio. Lo que nos hace pensar otra vez la clase, la respuesta a lo que no sabemos. Si decimos que el saber es acontecimiento en el aula es porque sus fuerzas (cuerpo, deseo, pensamiento), puestas en la realidad de lo que hacemos producen nuevas vidas

para quienes decidimos acompañar y que hicieron de sus decisiones una profesión, se transformaron en otros seres, es así que fuerzas como la pobreza y la ignorancia dejan de existir, o por lo menos no lo hacen en sus modos de vida. Un estudiante que se transforma en profesional, en trabajador, y comienza otras formas de estar en el mundo y acontecer en sus nuevas relaciones de fuerza. Por tanto, la escuela como acontecimiento y el aula, la planeación, la distribución de espacio, la elección de elementos, la política pública, los documentos legales, la comunidad, su economía y sus problematizaciones están presentes, y no sabemos cómo aparecen hasta que lo hacen en relación unas con otras; son ciertos eventos, como bien los llama Agamben (2018), que suceden, que se producen por unos entrecruzamientos entre saber y poder. No es visible, ni producido por un sujeto necesariamente, pero contrario a lo que puede interpretarse desde la perspectiva foucaultiana, en cuanto a que un acontecimiento no es sí puede ser el sujeto un elemento que hace que en esas relaciones suceda algo. En una conversación o discusión en el aula acerca de una obra literaria o de una lectura, las condiciones que posibilita el maestro hacen que exista una relación de fuerzas, la vida misma es una fuerza, los temas de la vida y las interpretaciones que hagamos de la misma obra logran que ese saber sea una construcción que solo es posible y visible en una conversación, en un diálogo o discusión de su interpretación.

La escuela como contexto es tal vez el escenario en el que hay mayor contacto entre lectores y textos, sin ella es posible que muchos de nosotros desconociéramos los textos que ahora son pilares de nuestra existencia. (Castro, 2014, p. 34)

Lo que surge no es algo que ya hayamos establecido, sino que le permite al lector (alumno o maestro) continuar la construcción de una realidad que en sí es una apropiación, comprensión e interpretación; quitar la rareza de un texto es comprender lo que se lee, lo que se haga con ese saber y lo que genere es el acontecimiento que solo allí surgió. En la conversación acontece siempre un nuevo aprendizaje.

Metodología de investigación: la autobiografía, una *performance*

El concepto de *performance* nace del recorrido por la historia general del arte, una concepción que fue construyéndose a medida que el arte fue presentándose como una condición de posibilidad para crear una nueva generación de artistas y creativos. Se desplazan sentidos en el arte de acuerdo con la historia y la necesidad de cambio en la creación artística. Para explicar la llegada y apropiación de la enseñanza como *performance*, hago una aproximación a la obra de Josefina Alcázar (2014) llamada *Performance: Un arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad*. Para la autora, la *performance* es un arte en acción, un "arte ligado a la vida cotidiana donde el cuerpo del autor, su presencia física, es fundamental; y donde la experiencia real, es fuente de comprensión" (Alcázar, 2014, p. 9) En este recorrido por el concepto de enseñanza acontece de nuevo la mirada propia, por cuanto cada época tiene formas distintas de actualizar un conocimiento de sí mismos. En mi lugar como maestra y desde la experiencia, no solo corporal sino de pensamiento, sumo este desplazamiento que me permite, en la práctica pedagógica como un discurso, sumar el objeto cuerpo como parte del autoconocimiento y la autorreflexión de lo que ha sido la enseñanza de la literatura en el aula y convertir dicha expresión corporal en un hacer en movimiento que forma parte de lo que acontece como saber literario. Se analiza pues el concepto como una forma de revelar manifestaciones de la relación entre maestro y estudiante. Toda *performance* surge desde el cuerpo, y es este mismo quien soporta el sentido de la obra en un espacio que para Arfuch (2007) sigue siendo el espacio (auto)biográfico, en la medida en que permite a una disposición de elementos propios de un sujeto ser parte de la construcción de conocimiento y expandirse en la cultura de la investigación y los procesos de subjetivación de quienes la viven. A diferencia de Alcázar, no se pretende que la enseñanza sea *performance* para responder a una identidad; en este caso no se busca comprender mi identidad como maestra, sino hacer del espacio escolar y el aula un lugar

para comprender que en las relaciones intersubjetivas y el acontecer de la enseñanza de un saber literario también se encuentran lugares donde el cuerpo o los cuerpos expresan saberes que forman parte de un saber escolar, porque en este espacio escolar el cuerpo también está en continuo accionar y es productor de sentidos a partir del desplazamiento de la representación al acontecer de la enseñanza. "El *performance* [*sic*] es un arte en vivo, un acontecimiento, un suceso, en el cual coinciden autor y obra, enunciador y enunciado, sujeto y objeto [...] forma parte del espacio autobiográfico" (Alcázar, 2014, p. 21).

Los antecedentes de la *performance*, de acuerdo con Alcázar, se remontan al dadaísmo, que rompe con la tradición del arte del siglo XVIII, pero fue la Primera Guerra Mundial, en 1914, la que se constituyó como superficie de emergencia para dicha expresión dado el exilio de muchos artistas, que juntos trataban de abolir todo lo anterior. Su propósito era romper límites entre literatura y arte, permitir expresiones combinatorias, lo que fue el primer paso para la *performance*. Se pasó del arte retiniano del exterior al arte de la acción desde el interior. Es decir, se defendía el arte reflexivo y no solo la contemplación de la vista. A los dadaístas como Duchamp no les interesa la pintura retiniana, sino la obra puesta en ideas; no importa el resultado, sino el proceso, diría Alcázar.

Muy a propósito de esta relación del arte con la filosofía aparece John Dewey con una *estética holística* en la que trata de unir el arte con la vida, y con ella no se trata de buscar en el arte el conocimiento o la verdad, sino una experiencia. John Dewey da paso a pensar otro sentido de la *performance* en el acontecer de la enseñanza, por cuanto es actividad experiencial a través de los elementos que se van dando con la relación pedagógica en el escenario de la teatralidad del aula.

La esencia y el valor del arte no están en los objetos, apunta Dewey, sino en la dinámica y la actividad experiencial desarrollada, a través de la cual esos artefactos son construidos y percibidos. Distingue entre el producto artístico y el "verdadero trabajo de arte", que es lo que ese producto hace con la experiencia. [...] Desmaterialización de la obra de arte y de acercamiento del arte a la vida cotidiana [...] hasta llegar a instalarse

completamente en la presencia y la teatralidad del arte. Proceso que culminará en el *performance* [sic] o arte acción. (Alcázar, 2014, p. 41)

Lo que sucede con el espacio de aula en el acontecer de la enseñanza es similar, puesto que no hay representación, sino presencia y vivencia del instante en el que el saber acontece en la pequeña escena que da investidura afectiva a los objetos, como dice Arfuch (2007), que conforman la práctica pedagógica. La práctica como discurso que dispone una pluralidad de conceptos aplicados a la pedagogía, y también sus formas de funcionamiento logra asignar distintas funciones a los sujetos en su ejecución y discurso (Zuluaga, 1999). Esta disposición no produce objetos concretos, sino constructos de una práctica. Como diría Alcázar, sale de un marco objetual para convertirse en cuerpo performativo que, en efecto, podrá también adquirir su estatuto de saber, y hacer parte del discurso del saber pedagógico, porque este, desde su noción metodológica, puede agrupar diversos discursos en torno a la enseñanza (Zuluaga, 1999, p. 97). Además, en la práctica pedagógica este saber performativo puede referirse, como lo plantea Zuluaga, a procedimientos que así no cuenten con un discurso pedagógico propiamente dicho, puede funcionar como procedimiento pedagogizado, es decir que "pertenece a otro dominio de saber, pero que se utiliza en la enseñanza[...]" (1999, p. 100), un cuerpo performativo que haga parte del saber pedagógico desde la aprehensión que le otorgan los métodos de enseñanza. Esta nueva apertura a lo performativo le permite al maestro, de nuevo, una singularidad como sujeto de saber que se diferencia de otros sujetos que entran en relación con la enseñanza. Como lo plantea Christine Delory-Momberger respecto a la performatividad biográfica, es el Estado quien nos asigna la tarea de *hacer sociedad* y esta tarea —que además convoca al maestro a crear condiciones de posibilidad para la mediación y conexión con los niños, niñas y jóvenes a quienes acompaña— se logra con recursos subjetivos y reflexivos propios de lo humano.

La palabra de sí, en particular bajo la forma del relato, es un instrumento privilegiado de esta empresa de mediación, en la medida en que ella es un operador de unidad y de continuidad. La noción de *performatividad biográfica*

toma aquí todo un sentido: es en la enunciación de sí, en la palabra mantenida sobre sí mismo y su existencia, que el narrador puede encontrar el medio de "reunir" su experiencia de un espacio social. [...] La palabra de sí y, mejor aún, el conjunto de operaciones de subjetivación y reflexividad comprometidos en el procesos de biografía. (2015, pp. 50-51)

Elegir lo performativo como estrategia para apropiarse del saber dentro del aula, de la expresión única de un maestro y su relación corporal con el alumno y la emergencia y producción de saber escolar permiten una actuación "ante el mundo y ante sí mismos en un acto de reconquista y de puesta en coherencia de la experiencia vivida" (Delory-Momberger, 2015, p. 51).

Ese saber escolar es lo que el profesor construye para lograr el aprendizaje. Lo que le permite al estudiante, en varias ocasiones, apropiarse de un concepto que no está tal cual en un manual escolar. Leímos en una oportunidad en la clase de lectura¹ crítica el siguiente Haikú de Takaha Shugyo:

Incluso una gota de sudor
que se desliza mejilla abajo
es una forma de lenguaje. (2018)

A la pregunta por su interpretación, dieron respuestas. Sin que la pregunta fuera buscar definiciones, ellos nombraron un conjunto de conceptualizaciones sobre el lenguaje:

- » Estudiante 1: "el lenguaje es una expresión"
- » Estudiante 2: "el lenguaje no solo es la palabra"
- » Estudiante 3: "el lenguaje no verbal significa"
- » Estudiante 4: "el cuerpo habla"
- » Estudiante 5: "toda acción genera sentido, por ejemplo, una persona que está nerviosa o ansiosa, o que acaba de hacer ejercicio".

¹ La investigación de la cual se deriva este artículo se desarrolló en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín, con estudiantes de Educación Media. Sin embargo, al tratarse de una investigación autobiográfica, hay trazos de estudiantes de todos los niveles de escolaridad y con características singulares, por cuanto es un relato que se ha venido construyendo a lo largo de los años desde mi rol como maestra en formación y que cierra en la tesis doctoral con la configuración de un saber literario escolar.

Si estas respuestas las organizamos en una proposición lógica, les propuse, nos encontramos con una definición del lenguaje que nunca hemos leído en un manual. No es una genialidad, no es una invención, pero sí es una forma genuina de apropiarse de un saber. Entonces podría surgir lo siguiente:

El lenguaje es una forma de expresión, éste puede ser verbal o no verbal, y ambos significan, como, por ejemplo: una gota de sudor mejilla abajo. Así podemos afirmar figurativamente que el cuerpo habla y esa acción genera un sentido que podría darnos a entender varios significados. Autorregistros, 2020. (Martínez, 2023, p. 99)

Una vez más, estos acontecimientos de saber que se dan en el aula son producto de unas condiciones de posibilidad que crea el maestro, y nos conducen a la discusión por el uso de los manuales de texto; estos se conciben como una guía que entorpece la producción de un saber genuino por parte del profesor. Su estructura está hecha para que el estudiante responda a unas preguntas, que, aunque no cerradas, impiden otras formas de enseñar. Y no se trata de que en la relación de enseñanza surjan otras posibilidades, sino que lo que hace la lectura literaria en el aula es la posibilidad de saber, sin acudir al manual y reproducirlo, que el saber se dé no como transposición, sino como acontecimiento. El manual sería otra forma de fuerza, porque es uno de los tantos ejercicios de dominación que ejerce la política pública sobre el maestro, lo mismo que la legislación, lo que no le permite, entonces, producir un saber por sí mismo. No existe una lista de fuerzas, ellas son en sí mismas; estas anulan o transforman. El manual anula la posibilidad de crear condiciones para su producción en el aula. En la escuela estos sucesos o fuerzas no son una respuesta para decir que la relación saber-poder en el aula está instaurada en el saber del maestro por lo que enseña y en su poder por ser la autoridad. En ningún caso estaríamos hablando de relaciones de fuerza, es otro asunto que responde al acontecimiento del saber por cuanto es una relación de fuerzas, tensiones, que son de extremo a extremo lo que ellas producen en su mismo acontecer. El poder se estudia en su producción, al igual que el saber desde sus condiciones de posibilidad. Es decir, las relaciones de

saber-poder como acontecimiento en el aula son en sí la respuesta al acontecimiento:

Mientras que las fuerzas tienen como objetivo otras fuerzas. Su ser es la relación. Se puede concebir una lista (incompleta) de relaciones de poder (o fuerzas) que comprende acciones sobre acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar, dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probables. Éstas son las categorías del poder. Las relaciones de poder se caracterizan por la capacidad de unos para poder "conducir" las acciones de otros. Es una relación entre acciones, entre sujetos de acción. Si uno de los participantes no es libre (por ejemplo, de la esclavitud), no hay una verdadera "relación" de poder, hay allí "saturación" en una de las partes. Para que se den realmente relaciones de poder es indispensable la libertad de los participantes. Una relación de poder es del orden de la lucha; pero no de la lucha antagónica sino agónica; una incitación recíproca, una "provocación" permanente. (Díaz, 2014, p. 143)

Esto quiere dar a entender que esa lucha es un campo de acción donde cada uno y los otros estructuran su sentido. La manera como en cada aula y en cada institución se ejercen o se desarrollan las relaciones de poder es lo que da lugar a la "gubernamentalidad" de la escuela. Lo que conduce a un conjunto de indagaciones que conectan pensamiento con la creación de una obra: con qué acciones o mecanismos surge el poder o las relaciones de fuerza al instaurar saberes en la escuela. Cómo logran interactuar saber y poder en una institución, en la lección, en la enseñanza de la literatura, cómo logran ellos producir saber escolar. Cómo afectan estas fuerzas y cómo se produce el acontecimiento que permita afectar a otros. En este acontecimiento es donde se realiza la obra pedagógica.

Los acontecimientos vitales no representan el crepúsculo donde se hunde la obra, sino el espacio en el que se realiza. El discurso mediatiza la realidad de quien lo enuncia. En la obra está la vida, en la vida está la obra. (Díaz, 2014, p. 24)

Llegar a este punto es permear aquí un elemento fundamental para la autobiografía como obra pedagógica y es el sujeto, el yo, el personaje que narra y que podría decir qué es mi vida como obra. Al ser una realidad que acontece, es una ontología desde

el punto de vista que he venido trazando hasta ahora y es pensar que algunos elementos de la filosofía foucaultiana (como las condiciones de posibilidad de un saber, las relaciones de fuerza que engendra el poder y los procesos de subjetivación que conduce la ética) se trasladan a los cuestionamientos de sí, de la maestra y su oficio.

Hasta ahora, los elementos de la filosofía clásica de Sócrates y Platón, y de la más reciente expuesta por Foucault, permiten enhebrar un conjunto de posibilidades para justificar la autobiografía como obra pedagógica.

Verdad, belleza, bien y libertad se inscriben en una misma corriente moral que aspira a hacer de la vida una obra de arte. No podemos constituirnos como sujetos morales en el uso de los placeres sin constituirnos al mismo tiempo como sujetos de conocimiento. (Díaz, 2014, p. 358)

Conocer una verdad subjetiva desde mi relato de vida, como obra pedagógica en virtud de un saber escolar, logra arrojarme a un ejercicio de pensamiento que consolide mi relato de vida.

Una vida se inscribe en el mantenimiento o en la reproducción de un orden ontológico. Y recibe el resplandor de la belleza. Éste es el motivo por el cual una ética fundada en la verdad adquiere connotaciones estéticas. Por otra parte, cuando se respeta un orden conveniente al alma —la temperancia, la sabiduría— se alcanza la belleza y con ello también la felicidad. (Díaz, 2014, p. 359)

La escritura autobiográfica aspira a situarse, como dice Larrosa, “al margen de la arrogancia y la impersonalidad de la pedagogía tecnocientífica dominante” (2000, p. 8). Por ello, la escritura en una investigación autobiográfica concede el lugar de formas alternativas de conocimiento y pensamiento distintas a las hegemónicas. Entonces, es sensato y muy importante volver a la palabra de Olga Lucía Zuluaga para concederle la importancia a sus investigaciones y muy concretamente a sus aportes a los maestros de Colombia, cuando nos otorga un lugar fundamental para la transformación de la escuela y, con ello, un saber propio como el pedagógico, y que en dicho saber hemos encontrado también el saber de la experiencia y del acontecimiento del aula. El relato de la escuela, como obra pedagógica, debe ser tenido en cuenta por

quienes lo hemos consolidado y quienes hemos confiado en que la escuela es un espacio autónomo para construir un saber propio, que junto con el saber pedagógico se desplaza y le da lugar al saber escolar. Los relatos de vida no pretenden asegurar la verdad, pero una escritura autobiográfica sí nos concede una posibilidad de pensar la escuela de otra forma.

Y aunque no ocupen un lugar seguro y asegurado en el regazo de la verdad, acaso señalen hacia otra forma de pensar y escribir en pedagogía: una forma en la que la respuesta no siga a las preguntas, el saber no siga a la duda, el reposo no siga la inquietud y las soluciones no sigan a los problemas. [...] [El] peligro mayor para la pedagogía de hoy está en la arrogancia de los que saben, y la soberbia de los propietarios de certezas, en la buena conciencia de los moralistas de toda especie, y la tranquilidad de los que ya saben que hay que decirlo o que hay que hacer y en la seguridad de los especialistas en respuestas y en soluciones. (Larrosa, 2000, pp. 7-8)

Es por ello por lo que no se trata de una escritura totalitaria, sino de articular relatos, experiencias, registros, diarios, y todo aquel *espacio biográfico* que plantea Arfuch (2007), en un lugar de emergencia de un saber de la escuela. El saber literario escolar surge en las relaciones con el espacio vivo de la experiencia, con la creación de vínculos y afectos, con la lección puesta en el amor por el saber, y el registro continuo de un relato y narrativa que el maestro construye con su práctica. Es tarea importante instalar el *espacio (auto)biográfico* para narrar la escuela y así ir creando la obra pedagógica.

Autobiografía y pedagogía: una discusión necesaria

Hablar de una autobiografía en el campo pedagógico implica, por un lado, una necesidad de transformar a través de mi relato como maestra unas prácticas; pero no solo transformarlas, sino, además, crear en ese espacio biográfico condiciones para hacer posible un saber (literario) escolar. Jesús Camarero (2011) plantea que cuando escribimos nuestra autobiografía estamos atendiendo a una necesidad propia de los seres humanos que nos hace ser reflexivos y nos conduce a una reconstrucción del tiempo para la transformación ética.

La escritura autobiográfica surge de la necesidad de reconstruir o construir una existencia humana, la del mismo autor convertido en narrador de su propia aventura. De algún modo, el autobiógrafo es un escritor reflexivo sobre su trayectoria existencial y también un crítico de la vida transcurrida. Por eso surge la escritura del sujeto autobiográfico (sujeto que es el mismo sujeto narrador y narrado), para enmendar por medio de los signos el camino de la vida pretérita. Como no se puede cambiar el tiempo perdido, adviene la necesidad de construir un tiempo narrativo capaz de transformar (impulso ético) o de construir de nuevo (impulso semiótico) esa vida, aunque sea *a posteriori*. Tal es la fuerza del impulso autobiográfico. (2011, p. 15)

Además de ese ejercicio de transformación y creación, cuando somos maestros, y particularmente, al ser maestra de literatura, posibilitó condiciones para asumir un ejercicio de creación literaria, cuando le otorgo al pensamiento el lugar para la reflexividad y la producción de ficciones propias.

La autobiografía no tendría sentido, no sería necesaria, pues no habría nada que enmendar ni que reconstruir. Pero aun así quedaría todavía pendiente de ejecutar el acto trascendental de transferencia a los otros de esa vida vivida. Y así volvería a tener sentido la escritura autobiográfica, no ya para reconstruir la trascendencia de lo vivido, sino para construir éticamente un modelo utilizable por los otros. Es el rastro de una presencia, o sea su signo, materializado en una escritura trascendente que se ofrece a los otros. (Camarero, 2011, p. 15)

Estas ficciones propias se convierten en una práctica de escritura literaria, como lo plantea Camarero, donde el "sujeto creador, el autor, queda vinculado directamente al narrador de su obra y al protagonista actancial de la misma, es decir, se identifican tres instancias diferentes en la misma obra: autor, narrador y personaje" (2011, p. 16). Para la autobiografía como obra pedagógica el centro es reflexionar unas prácticas, crear unas condiciones para hacer posible un saber escolar, así como poder nombrarme como una maestra que usa la escritura literaria para dar lugar a su subjetividad desde autora, narradora y personaje; el juego literario que se presenta en la estructura de esta autobiografía es asumir la vida como obra de arte. Y si la autobiografía es un relato de vida, el relato aquí no será entendido como una forma de

instruir, o formar, se trata de crear; en esa medida, el relato no pretende resolver problemas de la enseñanza, sino visibilizarlos. "Contamos para prevenir con mucha más frecuencia, que para instruir" (Bruner, 2013, p. 32). Entonces, ocupando esta posición de Bruner cuando también aclara que la "gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica" (p. 25), estaría yo planteando una compleja contradicción al pensar una autobiografía como obra pedagógica. No obstante, como también lo plantea el autor, una autobiografía en el contexto de la enseñanza es un relato de vida de maestra, no porque con ella esté enseñando algo, demostrando algo a través del ejercicio de escritura de sí, sino, por el contrario, revelando en el acontecimiento de ese relato de vida de maestra que indaga en su práctica unas emergencias y experiencias; no busca dar la lección, sino relatar una experiencia del mundo real, y a través del lenguaje presentar una vida, pues "los relatos de lo verdadero —la autobiografía y en, general, la narrativa autorreferencial— tienen la finalidad de mantener el pasado y lo posible aceptablemente unidos" (Bruner, 2013, p. 30).

Las formas de la narratividad son múltiples; su sentido funciona igual, por tanto, otorgar una función estética en el relato de sí, en mi relato de vida, es asumirlo como artefacto retórico y, a la vez, darle una función ética desde lo que la visibilidad en su escenario escolar puede ofrecer. Un relato que también se extiende como eco de la vida de otros que lo han configurado en su subjetividad, un recorrido que nos permite pensarnos a nosotros mismos en relación con los otros y cómo se es con los otros.

El Yo es probablemente la más notable obra de arte que producimos en momento alguno, con seguridad la más compleja. Puesto que no creamos un solo tipo de relato productor del Yo, sino gran cantidad, de modo bastante similar a lo que dicen los versos de Eliot: *Preparamos un rostro para encontrar/ Los rostros que encontramos.* (Bruner, 2013, p. 30) [Cursivas añadidas]

Pero este Yo de la maestra no busca revelar una vida íntima, sino usar el relato de sí, el relato de vida que instaure para la pedagogía una alternativa de investigación, otra forma de construir conocimiento a partir de un conjunto de relatos y narraciones

emergentes en la escuela, sin evadir, por supuesto, una fabricación de la infancia que conduce a presentar la experiencia y acercamiento inicial con los libros, a través de los relatos familiares y las relaciones con quienes fueron el fundamento de mi pasión por la literatura, presentando también situaciones que, a través del lenguaje figurativo, serán posibilidad de creación literaria.

- *Imagínense que había una vez...* Esta era la frase con la que mi abuela comenzaba sus historias. En ese enunciado parecíamos escuchar el ritual para cruzar el umbral que nos seducía hacia las aventuras: sorprendentes, fascinantes y embriagadoras.

Dice Joan-Carles Mélich (2021) que el rito necesita de una dramaticidad de la condición humana, que se compone de unos elementos que son: el espacio escénico, la estructura temporal, los actores (oficiantes y fieles), una organización simbólica que imprime el misterio, y por último el elemento que fundamenta la estructura básica del ritual: la eficacia simbólica. Dicho esto, el rito acontece, y en él algo irrumpe y se transforma.

Hay un huracán
que no deja respirar
Todo se lo lleva a su paso
Y las palabras desordenadas
son las encargadas de componer
un insulto.
El huracán no se lleva el insulto,
lo agranda
Esas son las palabras que "la gran corriente de aire"
hace volar encima de mí.

(Septiembre del 2018)

Si pudiéramos guardar las palabras bellas, y que ilegalmente, se volvieran solo nuestras; esconderlas en secreto para que unos instantes antes de la muerte, sean las bellas palabras las que nos eleven a la inmortalidad.

(Agosto del 2019)

Las palabras... son mi secreta defensa para dejar muda la ignorancia de un insulto. Las palabras... sabes que degüellan la imprudencia de un mandato.
El grito se queda sin palabras.

(Agosto del 2019)

No deja de ser un asombro, incluso, abrir con esfuerzo los ojos en medio de las oscuras madrugadas, cuando con una resistencia inexplicable el cuerpo intenta reacomodarse en la realidad.

El mundo, en su esquema cotidiano, ofrece el día; no obstante, en el silencio, crece.

En la espera, asombra, en la acción, acontece.

(Marzo del 2020)

Que el silencio no me anuncie la pérdida, ni la transformación de la mirada; que la distancia no sea del alma, que las palabras no nombren una época que no existe. Que las horas no se conviertan en un olvido.

(Septiembre del 2020)

Diario Pedagógico, 2018-2020.

(Martínez, 2023, p. 173)

Fuente: Martínez (2023).

Por eso, todo el *espacio (auto)biográfico* que nos posibilita la escritura también nos concede un lugar de encuentro propio de lo humano, lo íntimo y personal que no se desvincula de la esencia de ser maestros y, en efecto, creadores de cultura. Es por esto por lo que los diarios personales son parte de una traza autobiográfica, porque se vinculan a uno mismo; en este caso son parte de mí, me hacen una mujer que busca retribuir al legado de las palabras, son ejercicios torpes, pero que inmersos en ese género llamado *diario íntimo* nos dan licencia para escribir lo que nos sucede en momentos específicos, también logran trazar una época, unas maneras como el afuera se nos va cruzando por la mente y por el cuerpo. Los diarios nos permiten también en su interpretación encontrar formas de cómo ha sido la vida personal durante momentos claros de nuestra formación. Funcionan con una carga simbólica que desnuda parte de lo que somos capaces de sentir en nuestra soledad y decirlo sin que ello implique una censura, porque el primer lector y a quien va dirigido es a uno mismo.

Al revés de lo que parezca, en los diarios hay multitud de registros: introspección, política, costumbrismo, crónica, chismes, juicios literarios. Por supuesto, son hechos y pertenecen al orbe del granito, pero de allí mismo brotan todos los colores del espectro. (Catelli, 2007, p. 86)

Y es así que los diarios personales se van convirtiendo para mí en formas de análisis, en formas de enfrentar y dar cara a la realidad que me va sucediendo, lo secreto y doloroso lo desplazo a un lugar estético. La medida y la calma me hacen respirar de otro modo, al escribir puedo desviar dolores y

padecimientos hacia el alma con la certeza de que allí van a ir sucumbiendo.

Dice Roland Barthes (1979) citado por Catelli que uno de los motivos por los cuales los escritores hacen diarios es, además de probar y afinar estilos, reflejar una época y crear una imagen, es porque los diarios son un *laboratorio de la lengua*, se constituye como un *taller de frases* (2007).

Hay que guardar silencio para saber, luego, donde ponerlo. La nostalgia es lo que allá ha quedado y donde no nos permiten volver. Que no se pierda la naturalidad... aunque sea imitando al espejo.

Diario Personal. Martínez, (2023, p. 174)

Por otro lado, aportar a estas relaciones e interpretaciones de la autobiografía el saber pedagógico, la función estética del relato y la emergencia de conocimiento, es fundamental también desde la perspectiva de George Gusdorf (2019), quien con sus aportes respecto a la relación del maestro y el discípulo forma el vínculo más importante de la relación pedagógica o encuentro educativo mediado por la cultura y el saber. El deseo de saber es el que propone la apuesta de Gusdorf y que nuestros estudiantes conserven su camino.

La relación del maestro y el discípulo aparece, pues, como una dimensión fundamental del mundo humano. Cada existencia se forma y se afirma al contacto de las existencias que la rodean, constituye una especie de nudo en el conjunto de las relaciones humanas. Entre esas relaciones del ser humano con el ser humano, algunas son privilegiadas: la del niño con sus padres, con sus hermanos y hermanas, la relación de amistad o de amor y, singularmente, la relación del discípulo con el maestro que le revela el sentido de la vida y le orienta, si no en su actividad profesional, al momento en el descubrimiento de las certezas fundamentales. (Gusdorf, 2019, p. 54)

Amor, vocación, vínculo y una inmensa cuota de respeto por el saber son los fundamentos más importantes que me ayudan a visibilizar en mi relato los aportes que Gusdorf me permite ir conjugando con el acontecimiento del aula.

Esos acontecimientos son en sí los lugares del saber en dicha relación pedagógica, una emergencia que conduce la pregunta sobre qué hace que un

saber sea una construcción propia de la escuela y no que se le asigne el lugar de materia o contenido de enseñanza. Con el acontecimiento de la experiencia se trata, más bien, de ir confeccionando la historia de un saber literario escolar partiendo de su problematización como recurso para su configuración y definición; así, dicho saber podrá mostrar su carácter histórico, temporal, institucional, relacional y discursivo, y una fuerza que lo haga material. Además, que articule superficies de posibilidad y objetos lente² para que este saber sea conceptualizado. Para André Chervel (1991), la historia de la enseñanza no ha investigado lo suficiente el lugar de los saberes escolares como disciplinas que trasciendan la simple idea de contenidos de enseñanza o el uso común del término *materia*. En sus reflexiones se lee con atención que el término *disciplina* superó largas transformaciones en su definición: para finales del siglo XIX la única disciplina reconocida eran las *humanidades clásicas*; por tanto, luego de oponer una disciplina literaria a una científica como las matemáticas y las ciencias se logró generalizar el término y pasar a ser, entre sus acepciones, el conjunto de materias de enseñanza. El término *disciplina escolar* fue ganando el lugar exclusivo para nombrar lo que hoy todavía conocemos como contenidos.

Con este término, los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades "*sui generis*", propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia. Por añadidura, al no haberse roto el contacto con el verbo "disciplinar", el sentido riguroso del término sigue estando disponible. Una "disciplina" es también para nosotros, en cualquier ámbito, una manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte. (Chervel, 1991, p. 63)

Lo que surge entonces como apropiación del término para la pedagogía, respecto a que si las disciplinas escolares tienen una conexión directa con los saberes, conocimientos y ciencias de la sociedad, se

² **Objetos lente son los que leen las superficies de emergencia y encuentran en ellas las huellas que habitan la práctica del saber literario escolar.**

vinculan a lo escolar a través de la singularización y vulgarización de estos saberes, puesto que, dado su planteamiento, no sería posible enseñar la ciencia pura, entonces se acude a los métodos desarrollados por la pedagogía para que el estudiante pueda asimilar los contenidos o, como se dijo, disciplinas. Por tanto, la autonomía de dichas disciplinas se hace compleja puesto que los esquemas aceptados por pedagogos, didactas e historiadores separan la historia de la pedagogía por un lado y la historia de la cultura por el otro.

Gusdorf (2019) planea que el misterio pedagógico está en embellecer la mente de los otros, y que como misterio surge la inquietud acerca de cómo transferirlo ese misterio y liberar su conciencia. En la tarea de un maestro está ese despertar de la conciencia a través del pensamiento, porque al no ser el pensamiento un objeto que se intercambia se configura y emerge como acontecimiento, anuncia no lo ya sabido, sino lo que el misterio del lenguaje nos permite revelar con el pensamiento.

Duccio Demetrio (1999) plantea que el pensamiento como un acto autobiográfico se da como un "conjunto de operaciones cognitivas, distinguibles algunas veces entre sí, y otras veces absolutamente fundidas la una con la otra" (p. 60). Puesto que, en la relación pedagógica, se reconoce también el pensamiento de un maestro, en la enseñanza de la literatura, los acontecimientos que traza mi autobiografía en el aula son situaciones que dan sentido a los sucesos de dicha enseñanza y que se convierten en "instante cognitivo [que] busca nexos, causas y conexiones" (p. 60) que lo explican como experiencia singular. De ahí que surja un fin del relato autobiográfico como un proceso de pensamiento, una forma de presentarme al mundo desde mi profesión como maestra, de darle forma a mi espíritu, a aquella esencial educación que ha permitido nombrarme profesora, maestra. Lo que me posibilita retomar los ejercicios de mi práctica y mi experiencia pedagógica van construyendo sobre la marcha un pensamiento, un legado que la filosofía clásica me ha otorgado con Platón y Aristóteles como un ejercicio de memoria: "recordar es una actividad pedagógica dirigida a uno mismo" (Demetrio, 1999, p. 63).

Por tanto, para la obra pedagógica que voy construyendo en el ejercicio de enseñar, la memoria, el reconocimiento, la retrospectiva y la invocación a los hechos de un pasado reciente se configuran como parte de mi quehacer de maestra y dan vida a mi memoria, la dotan de conciencia, la traen al presente. La escritura le da vida a lo que había quedado en silencio y convierte la experiencia y la memoria escolar en saber pedagógico. La vida que hemos construido con múltiples rostros autobiográficos se vuelve obra porque "la propia vida entra en escena como pensamiento autobiográfico" que va conversando con nuestras emociones y genera otras (Demetrio, 1999, p. 72).

Conclusión

Una autobiografía como obra pedagógica requiere de un cuidado de sí, de un nombrarse en una práctica genuina, en las condiciones que han hecho posible que produzcamos el saber, en las relaciones con los demás, en una búsqueda por entender cómo he sido capaz de constituirme como maestra, cómo he llegado a ser lo que soy, en un ejercicio de pensamiento donde la escritura de sí sea obra, *poiesis* y que convierte la enseñanza en un acto estético, y no solo acto estético, sino acto de amor y libertad, en sí un acto político.

El relato de sí me permite dar relevancia a la pedagogía como un saber articulador que otorga el acercamiento a la vida escolar y en ella se consolida el espacio autobiográfico para la convergencia de saberes que den cabida a concebir un maestro de la cultura a partir de su lugar de creador de un relato que centre su atención en la experiencia y los sucesos de la escuela.

Hacer un ejercicio de escritura autobiográfica y sus implicaciones como obra me ha convencido de la posibilidad de llamarla ejercicio de pensamiento, y como tal, la sospecha e interés por una vida narrada desde mi experiencia, y al ser una obra del pensamiento tiene algo que mostrar y enseñar. Como maestra que escribe su relato de vida soy la autora de esa obra que pone, como ejercicio de arqueólogos, la luz en los fragmentos de mis autorregistros, diarios, anécdotas y relatos de escuela, y los hace visibles a través de su interpretación, lo que posibilita

que dicha visibilidad interpretativa muestre, entre la inevitable implicación personal, histórica y profesional, el trazo que enhebra hechos, emociones y saberes para transformar el relato de vida en conocimiento. Mi voz de maestra se hace infinita. Por esto, no podemos otorgarle al olvido un dominio para que desaparezca la palabra genuina del maestro de escuela, y mucho menos a quienes con sus trazas han logrado que nuestro oficio sea posible. Este es el caso de los estudiantes, que son quienes, en relación con la lección, los afectos y la escuela posibilitan pensar juntos la autonomía para el acontecimiento del saber literario escolar. Los y las estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media son también protagonistas en el relato, sus aportes en el espacio vivo de la escuela, los vínculos y las respuestas aportan a la configuración de los saberes escolares como problematización o ejercicio de pensamiento. Un ejercicio de pensamiento que más que pretender un discurso elevado de la pedagogía y la educación logre posicionarme como una maestra que indaga su práctica desde los acontecimientos que en ella se generan y lograr aportar a la reflexión de las investigaciones hechas por maestros.

Referencias

- Agamben, G. (2018). *Aventura*. Adriana Hidalgo.
- Alcázar, J. (2014). *Performance: un arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad*. Siglo XXI.
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro*. Partido de la Revolución Democrática Benjamín Franklin, n.º 84.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles. (1984). *Aristóteles II. Ética Nicomáquea-Política-Retórica-Poética*. Biblioteca Grandes Pensadores Gredos.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Camarero, J. (2011). *Autobiografía: Escritura y existencia*. Antropos.
- Catelli, N. (2007). *En la era de la intimidad seguido de El espacio autobiográfico*. Beatriz Viterbo Editora.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica*. Universidad de Antioquia.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse: La autobiografía como curación de uno mismo*. Paidós.
- Díaz, E. (2014). *La filosofía de Michel Foucault*. Editorial Biblos.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila.
- Han, B.-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder. Apple Books.
- Heidegger, M. (2019). El origen de la obra de arte. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 25. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0970296>. [Obra original publicada en 1952].
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor. Con Karen Rechia*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. E-Pub.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Martínez, P. (2023). *Miradas, voces, resonancias y performatividad en los relatos autobiográficos de una maestra que consolida una obra pedagógica y construye saber literario para la escuela*. [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].
- Mèlich, J.-C. (2021). *La fragilidad del mundo*. Tusquets Editores. E-Pub.
- Recalcati, M. (2019). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama. Apple Books.
- Rodríguez Castro, C. (2014) La literatura en la escuela: Una mirada desde los textos, los contextos y el maestro. *Nodos y Nudos*, 4(36), 31-43.
- Shugyo, T. (2018). Haiku. En V. Haya, *Tres monjes budistas [110 haikus]* (pp. ix-xl). Universidad de Antioquia.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc. Perfiles.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Antropos.