

Memoria y formación de profesores: perspectivas teóricas, temáticas y metodológicas

MARGARITA VICTORIA GOMEZ

Profesora de la Maestría en Educación de la UNINCOR, Brasil

|

Esta reflexión en torno de la memoria y de la formación deviene la propia experiencia de trabajo con profesores en la educación superior. La temática aparece como un fenómeno sociológico que abre nuevos interrogantes y desafíos para la formación docente. Así, con la finalidad de contribuir con el actual debate, ofrecemos algunas reflexiones que se tornan vitales porque nos provocan a continuar indagando.

Parafraseando al profesor brasileiro Paulo Freire, consideramos que no llegamos aquí solos y vacíos, sino que cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas y un cuerpo mojado por la historia y la cultura. Los pedazos de tiempos que nos constituyen se van tramando en una red mayor, cuando percibimos el parentesco entre el tiempo vivido y los tiempos por venir, en el proceso de formación. Esta depende, en parte, de las soldaduras que hagamos de los instantes vividos. Vivenciar el acto de recordar y de formar críticamente, como opción político pedagógica, exige el respeto por el esfuerzo, las condiciones y hasta las contradicciones de la realización. Con la finalidad de abrir el texto para el diálogo, este trabajo se organizó en cinco tópicos: I. una presentación contextualizada; II. Perspectivas teóricas; III. Perspectivas temáticas; IV. Perspectivas metodológicas y Consideraciones finales.

Los acontecimientos sociales que se han ido sucediendo desde finales del siglo XX -después la caída del Muro de Berlín- hasta hoy, nos han llevado a retomar el acto de recordar, contar y narrar como una estrategia socio-política o como una exigencia de cualquier orden. En el ámbito social, político, literario y hasta educacional se ha ido generando un culto significativo por la memoria. Andréas Huyssen, para ello, hace una cartografía del auge de la memoria delimitando tres planos de ese fenómeno:

[...] el de los diversos espacios y narrativas en que ese auge se manifiesta, el de la planificada obsolescencia de los objetos cotidianos del mercado –de la que hace parte la acelerada sincronidad producida por los medios de comunicación– y el de las crisis de la experiencia moderna de tiempo (HUYSEN apud MARTIN-BARBERO, 2000, p. 36).

Esos planos alcanzan el ámbito educativo, desde la educación infantil hasta los estudios de postgrado, especialmente a partir de la exacerbada mercantilización de la educación. Si bien, la cultura de la memoria no se rige por una lógica, ya sea histórica, sociológica o antropológica, entre otras, para comprender la articulación presente, pasado y futuro, cada día se recurre más a la biografía en su dimensión subjetiva, no tanto para resolver problemas globales, sino para orquestar y rememorar experiencias.

Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

n.º 43/2 – 10 de junio de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

El género memorialístico / autobiográfico ya fue menospreciado y hasta "olvidado" en ciertos momentos históricos. El hombre no sólo dejó de ser el centro del universo, sino también de sí mismo. El Yo afectado, escindido (FREUD, 1989), llevó a reconsiderar el género autobiográfico tanto que hoy puede estar nuevamente afectado, perturbado..., según Fukuyama, en la lucha humana por el reconocimiento (FUKUYAMA, 2003, p. 57):

Los seres humanos, con su memoria, conocimiento y enorme aptitud para el raciocinio abstracto, son capaces de conducir las luchas por el reconocimiento para ideologías, creencias religiosas, cargos en universidades, premios Nóbel y un millar de otras honras.

Así, además de las problemáticas de la sociedad moderna nos vemos interpelados por la sociedad posthumana, producida en el laboratorio, lo que podría influir en la memoria de los sujetos inmersos en la cultura del reconocimiento, de la depresión, del olvido del sujeto y, todavía inmersos en el miedo a olvidar o de no conseguir olvidar, lo que generaría la imposibilidad de orquestar el presente, pasado y futuro. Es, por tanto, una situación compleja, ya que envuelve más de lo que se puede saber y reflexionar al respecto, pues el sujeto llegó al tercer milenio, mudo, quebrantado y todavía tendrá que dar algún sentido a su existencia para poder continuar produciendo y produciéndose.

La reflexión sobre los estudios de la memoria en la formación docente no escapa de la realidad cultural en que fueron o son elaborados y, hoy, abren nuevas posibilidades, para superar el olvido de sí, ya sea a través del relato, de la narrativa oral o escrita. Esa busca de sí y del auto-conocimiento en relación con la crisis de identidad y el fin de las ideologías coloca a este sujeto como eje del discurso, con derecho a reconstituirse a partir de recordar quien es. Paulo Freire dice que la gente humana es proceso, por tanto, exige el trabajo interactivo de auto-conocimiento:

Volverme al pasado... es un acto de curiosidad necesario. Al hacerlo, tomo distancia de lo que hubo, objetivo, procurando la razón de ser de los hechos en que me envolví y sus relaciones con la realidad social de que participé (...) Los "ojos" con que veo ya no son los "ojos" con que "vi". Nadie habla de lo que pasó, a no ser en la y desde la perspectiva de lo que se está pasando (FREIRE, 1994, p. 11).

El nuevo tiempo se genera en el viejo e impone a los seres humanos una nueva lectura de mundo (FREIRE, 1997, 1993, 1997b). Pronunciar, decir, escribir es un derecho como tiempo de acontecimiento que el sujeto ejerce. Se puede decir, que el profesor escribe o publica poco, que son los investigadores de la educación superior los que promueven las rememoraciones de las experiencias para luego escribirlas y/o trabajarlas en las aulas. Es a estos últimos, a quienes se les exige la elaboración del memorial para el concurso de ingreso en la docencia superior. En la formación superior y en los concursos de profesores, la realización del memorial, y sobre todo en la escritura, es hoy casi más importante que los títulos, pero todavía hay un residuo no dicho con relación a la voluntad ideológica que los sustenta. Ese conocimiento y el auto-conocimiento son una tendencia explícita que está creciendo en las investigaciones (JOSSO, 2004; NOVOA, 1995, 1992). Estos estudios biográficos, autobiográficos y memorialísticos proliferan en la formación del profesor, especialmente, a finales de los años 80 después de varias décadas de silencio en América Latina. Si bien, se puede decir que las personas se quedaron mudas y sin capacidad para contar durante los procesos autoritarios (BENJAMÍN, 1994), después no se tardó mucho tiempo en volver para la resistencia, para la negociación, para la elaboración de las rememoraciones y de las denuncias. Así los recuerdos se fueron organizando y contando, convirtiéndose en memorias sustentadas con experiencias que se conservaron para legitimar los relatos que se convirtieron en historia.

El *Nunca Más* (1984), reivindicando el acto de recordar en pro de la memoria y de la verdad para ajusticiar a las víctimas; la polémica *política del perdón* (LEFRANC, 2002; LUSKIN, 2002) que busca restituciones, con finalidad política, a través del acto de recordar y de olvidar promueve que las víctimas perdonen a los torturadores con la intención de reconstruir los lazos sociales y mantener la paz. Desde la cultura judío-cristiana la sociedad es interpelada y hay motivos para esa insistencia.

[...] el motivo de la insistencia sobre el deber de perdonar es, obviamente, que "ellos no saben lo que hacen", y no se aplica al caso extremo del crimen y del mal intencional, pues de lo contrario no habría sido necesario enseñar que, "si él peca siete veces al día contra ti, y siete veces vuelve a ti, diciendo: me arrepiento, perdónale. Hannah Arendt (1981, p. 251)

Hay un substrato ideológico que impregna la cultura de la memoria y que abarca la *teoría de la anticipación*, de la *acción preventiva* y de la *comunidad democrática ilusoria* de pensamientos, de ideas, de políticas, de hechos desarrollados y fortalecidos por el actual gobierno americano. La ética instrumental y la moral transnacional de mercado interesan más que la ética emancipadora de la humanidad, incluyendo al sector educacional, hasta tal extremo que vivir en un mundo donde se mata en pro de la democracia global y en donde auténticos delitos contra la humanidad son paliados a través de medidas preventivas fundamentadas y legisladas.

En dicho contexto, la propuesta educativa se internacionaliza siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y del Tratado de Bolonia (1999) que buscan el alineamiento global. Se sugiere lo que debe o no ser recordado, hecho-enseñado, por un profesor con formación cada vez más corta pero con la obligación de responder a la internacionalización. La cuestión es: ¿será qué al perder la relación con la propia cultura, el profesor consigue decir nunca más a la educación bancaria impuesta por las agencias financieras internacionales y por los seguidores locales que siempre están en la cresta de las innovaciones? Desde el profesor "enseñante", al socio-crítico o al "simple" ejecutor de directrices educacionales, las experiencias se realizaron y, por tanto, podrán ser contadas. Ese acto se hace valioso en la esfera pública de la formación pues envuelve cuestiones de poder, de diálogo y de conflictos. La experiencia de pensar y de memoria en la dimensión temporal (ARENDR, 1981; HEIDEGGER, 1969) nos hace recordar situaciones que no existen o hacer en condiciones que no tenemos, esto implica recordar y hablar en tiempos de desmemoria.

En el contexto educativo: ¿Qué será lo que vamos a recordar como profesores? ¿En qué momento? ¿Qué ocultar? ¿Qué enmascarar? La cultura de la memoria tiene estrategias para sacar a relucir hasta las mínimas experiencias. ¿Cuáles son las orientaciones para seguir? ¿Qué autores o biografías articulan nuestros recuerdos para continuar educando? ¿Qué merece ser enseñado en este milenio? ¿Qué merece ser investigado? ¿Con qué método? ¿Qué merece ser olvidado? ¿Qué merece ser perdonado para continuar existiendo? ¿Será que también se busca en la memoria algún conocimiento que merezca ser vendido o comprado?

La memoria, como elemento constitutivo de la formación humana, se hace a partir de los recuerdos elaborados en el presente y de las experiencias acaecidas. Ésta se va revelando y ocultando dejando residuos del decir, del pensar y del hacer. El acto de recordar, las biografías y las autobiografías ocupan un lugar hegemónico en el discurso educativo, convirtiéndose en cuestión política para poder incorporarlas y asumirlas en el proceso de aprendizaje y formación del profesor.

(...) el investigador comienza a recoger relatos de vida a partir de determinados cuadros teóricos y epistemológicos, siendo llevado poco a poco a colocarlo en cuestión... Aproximación que permite reconciliar al mismo tiempo la observación y la reflexión (BERTUAX apud LANG, 2001).

Bertaux(1994) proponía intentar y desarrollar una forma diferente discurso: "*le récit*" (la narración) a través de la cual encontrarían forma los elementos del conocimiento en torno a los procesos sociales e históricos. La posibilidad de pensar esto por necesidad o por deseo está condicionada por el decir del ser y en la diferencia entre el decir y el pronunciar, Heidegger (1969, p. 10) dice:

[...] a través de la palabra usual *Gedanke* (pensamiento) o *Gedanc* (guardar, recordar) y que corresponde a *Gemüt* (alma, corazón). *Gedanc* y *Gedächtnis*, memoria, un recoger, un pensar interiorizado, un pensar *en* y *junto a*, un pensar *entre*, donde fidelidad y constancia caracterizan el dejar ser-presente. Es una presencia a través de lo que es pasado, de lo que es presente y de lo que está para venir (advenir).

Mnemosyne, la memoria piensa lo ya pensado, relación entre aquello que lleva en consideración el "*pensar en, junto a, entre*, es el pensar con-memorante. Recogimiento y reconocimiento". El *decir* expone el ser, y el pensar recibe, activa y atiende el ser que está puesto delante de, proteger todo lo que está recogido. El pensar "es visto dinámicamente, en movimiento, correlativo con el decir, y ambos en camino al Ser entre ocultación y des-ocultación de lo que está delante de ellos" (HEIDEGGER, 1969, p. 11). En la experiencia de pensar y decir, el hombre habita sobre la tierra y bajo el cielo... " y este decir es la traducción de las cosas que permite al hombre su realización como ser político, ser de producción para la presencia.

Para "existenciarse" por el pensamiento, por la meditación y por el decirse, el hombre necesita de la escucha, oír "el aliento del camino, del campo que se ordena según la voz del camino"... "a lo largo de lo cual aparecen los recuerdos de los tiempos... son las descubiertas del camino silencioso que sigue el paso de lo que piensa, tan próximo como sigue el paso del campesino que va mañana temprano para la cosecha" Así es la experiencia del ser y del pensar, a partir de la experiencia de las cosas. Y, esa experiencia, según Heidegger (1988), sólo puede ser realizada, tematizada y recordada por el hombre, por medio del lenguaje, de la comunicación para ser y estar en el mundo. Y es ese ser / estar en el mundo se ve afectado ante la pobreza de las experiencias políticas, corporales, de la capacidad de relatar (BENJAMIN, 1994), imposibilitando cualquier ampliación de ésta.

En este sentido, hacer algunas consideraciones a partir de lecturas inaugurales sobre aproximaciones a aspectos teórico-metodológicos de los estudios sobre memoria y formación de profesores, constituye una apertura, compone y significa el decir y contar de quien escribe. A través de la investigación biográfica o autobiográfica se pueden generar espacios para que el sujeto rememore y relate sus propias experiencias. La legitimidad metodológica posibilita que quien relata las experiencias a otros produzca el movimiento revolucionario de la posibilidad.

II

Recordar y aprovechar algunos autores que investigan y reflexionan la cuestión de la memoria y se investigan, posibilitan lecturas significativas sobre la temática en el área de la formación de profesores, especialmente los que se preguntan: ¿Qué es memoria? (SMOLKA, 2000), ¿El olvido forma parte de la

memoria? (RICOEUR, 1995) ¿Qué es decible? (PEREIRA DE QUEIROZ, 1988), "privilegio de los viejos" (BOSI, E, 2004), ¿memoria-formación de profesores? (NÓVOA, 1995; JOSSO, 2004). Los que, a su vez, dialogan con los clásicos (BERGSON, 1990; LEJEUNE, 1991, 1996); modernos del milenio pasado (ROSEFIELD, 1989; LE GOFF, 1996; GAGNEBIN, 1997), algunos contemporáneos (SOARES, 1991, NÓVOA, 1995; PACK, 2000; JOSSO, 2004;) y los participantes en el Congreso Internacional sobre investigación (auto) biográfica (CIPA I-II, 2004, 2006) para nuevas comprensiones de la cuestión.

El campo de la formación de formadores no puede limitarse apenas a las dimensiones técnicas y tecnológicas (NÓVOA, A, in: JOSSO, 2004). La propuesta de *educación y formación de por vida*, las *historias de vida* son importantes para entender las cuestiones epistemológicas y pedagógicas que se construyeron a partir de la emergencia de una nueva agenda educacional y, como tal presenta nuevos elementos constitutivos para el profesor, y no sólo para el alumno, que aprende en otros espacios además de la escuela (FAURE, 1972; DELORS, 1999).

En el ámbito europeo, se comienza a tener en cuenta las *historias de vida* de los formadores (NÓVOA in JOSSO, 2004), en la Universidad de Ginebra. El equipo de Dominicé (1990) aprovechando las contribuciones de John Dewey y Donald Schon articula cuestiones de la experiencia, de la reflexión y de la formación. El propio Nóvoa, en ese movimiento, publicó, junto a Mathias Finger, una serie de textos: *El método (auto) biográfico y la formación* que reúne autores del continente americano y europeo. Según Nóvoa, la *formación permanente*, en la época, estaba impregnada de *cultura humanista* y de *utopía* lo que incomodaba a la formulación epistemológica que estaba emergiendo. La ideología, voluntad política y vigor inducían estudios de por vida, abriendo así un mercado de formación. El *lifelong learning* fue el paradigma que se desarrolló desde mediados de los años 90. La legislación del trabajo en donde la flexibilización se imponía y las nuevas leyes de educación comenzaron a ser aprobadas como eje de las competencias y del trabajo preocupadas con el empleo.

Tornar la mirada para esa óptica y, no sólo para la propia praxis docente sino para el propio sujeto marcó la diferencia en las perspectivas autobiográficas, ya que conjugaba en la reflexión, el acto de formar y formarse en un proceso dialéctico que devuelve, en un primer momento, la imagen de sí, con cierto malestar y angustia: ¿profesor por vocación? ¿Por falta de opción? ¿Por comodidad? La insoportable levedad de la memoria y de la formación moviliza, causa angustia y crea nuevas búsquedas y aprendizajes.

Las nueve musas cantan y versean; el espíritu piensa las imágenes y *agentes personis* y otras imágenes; la retórica persuade; la fuerza espiritual promueve; el trabajo psíquico motiva; el testimonio, el relato, el trabajo y la narrativa son memorias. El lenguaje socializador de la memoria tanto presentifica (Alethéa) como encubre (Lethé).

Las investigaciones destacan cuestiones histórico-epistemológicas para comprender la experiencia contada, compartida y significada por el profesor. Algunas categorías analíticas contribuyen con las nuevas comprensiones: la memoria parte del presente, de una situación vivida, pues el recuerdo como experiencia se acumula en el inconsciente lo que requiere trabajar los conceptos *memoria pura* y *memoria hábito* (BÉRGSON, 1990); la voz del pasado está impregnada de presente y es un estatuto de la memoria. La historia oral "puede devolver a las personas, que hicieron y vivenciaron la historia, un lugar fundamental, mediante sus propias palabras" (THOMPSON, 2002, p. 22); el carácter social de la memoria y el proceso de recordar y olvidar socialmente lo construido cuestiona la memoria como producto de mentes. El recuerdo y el olvido de

la comunidad es una acción social que en el proceso colectivo se crean, transforman y organizan (MIDDLETON & EDWARDS, 1992); hay cuadros sociales que constituyen la memoria y, a su vez, los recuerdos se alimentan de las memorias de los grupos sociales lo que facilita retornar a la *comunidad afectiva*, pues confiere un sentimiento de pertinencia a un grupo de pasado común. El grupo que comparte memorias va formando su historia con elementos / situaciones experimentadas por ellos (HALBWACHS, 1990). La *experiencia* es tal, si está impregnada de emociones y si conlleva la dimensión estética, de continuidad y significado (DEWEY, J., 1974) que le confiere al docente sentimiento de identidad, por la memoria compartida, en cierto contexto histórico real y simbólico.

Ese movimiento posibilita la ampliación de la experiencia por el relato, la escucha y el intercambio que permiten mantener el flujo común adecuado para la vida en sociedad. El profesor al perder su capacidad para narrar pierde las relaciones y la propia identidad. Se convierte en un profesor decadente por la falta de *producción de sí* y de su historia. Al rescatar el pasado a través de los recuerdos, percibe la falta del saber sobre ciertas situaciones y la posibilidad de otras historias, un otro mundo. Por la *memoria voluntaria* y la *memoria involuntaria* (BENJAMÍN, 1994), el narrador saca a relucir los recuerdos, donde se revelan las apropiaciones rutinarias y poéticas de situaciones que se dan hoy, el carácter sintético a la praxis docente que acontece en la interrelación entre lo personal, lo universal y lo global.

Todavía existe una sensación de que el profesor está aprisionado a estigmas y tabúes acerca de su profesión (GOFFMAN, 1998), al amparo del tiempo construido dentro de esos padrones estigmatizados sin poder "elaborar el pasado", el que "sólo estará plenamente elaborado en el instante en que estén eliminadas las causas de lo que pasó" (ADORNO, 2003, p. 29-49), ya que "el gesto de olvidar y perdonar todo es privativo de quien sufrió la injusticia, acaba adviniendo de los partidarios de aquellos que practicaron la injusticia" (ADORNO 2003 p. 29; LEVINAS, 2003, p.56). Los *tabúes acerca del magisterio* (ADORNO, 2003, p. 97) y los *estigmas* (GOFFMAN, 1988), podrían estar elaborados en el relato, lo que exige un oyente y una escucha atenta (FREIRE, P. 1994b), como veremos más adelante.

Así, el método (auto) biográfico se constituye en una estrategia y un lugar biográfico que posibilita al profesor recuperar la *comunidad de destino* (BOSI, E. 2004), aquella a la que siempre se retorna por el relato, pues el lenguaje materializa y socializa la memoria docente que unifica y aproxima, en el mismo espacio histórico y cultural, vivencias tan diversas, sueños, recuerdos, se convierten en experiencias recientes e historias compartidas. Acontece una identidad, se puede decir, narrativa (RICOUER, 1994, 1995, 1997; DARTIGUES, 1988) que encuentra elementos biográficos entre el horizonte de la expectativa y el universo de la experiencia. La producción de sí a través de la narrativa genera un medio ambiente formado entre las expectativas y el futuro, lo que hace al educador estar en ese entremedio. El tiempo de recordar (la memoria) y el tiempo destructor (olvido) operan dialécticamente como polos de la memoria.

La espera activa como tiempo de realizaciones (FREIRE, Canción obvia, 1971), nos devuelve el ser / estar en el flujo de la narrativa y de la historia. Consideramos, que en Brasil, son acogidas las perspectivas americanas y europeas, con una producción nacional excepcional, solamente ver los trabajos del I y II CIPA (2004, 2006). Todos estos autores entran en diálogo en nuestros estudios e investigaciones, pero hay uno especialmente que nos abre ventanas al alma en tiempos de memorias y formación. El profesor Paulo Freire fue, sin dudas, uno de los primeros maestros que usó el género memorias en el proceso de aprendizaje y formación. Los (auto) relatos realizados por los adultos en los círculos de cultura -realizados en Angicos (RN),

una de las regiones brasileras más pobres, en la década de 60- dejaron que estos se reconocieran al leer el mundo antes que la palabra.

El círculo de cultura como estrategia y lugar de aprendizaje permite el cara-a-cara, la escucha atenta, el diálogo, compartir con los compañeros que, por su relato, se dan a conocer y van conectando elementos emergentes con las situaciones de aprendizaje. La memoria emancipadora, rompe con la educación bancaria que busca depositar contenidos en la memoria de los alumnos y de los profesores. La interrelación generada mediante los círculos de cultura posibilita que los adultos digan su palabra, recuerden quienes son y se re-encuentren en esta tierra. El propio Paulo Freire fue un educador que supo educar su sufrimiento a través de la escritura ante la evidencia de saberse hospedero de memorias de opresores, de otras gentes, de otras culturas que él tuvo que aprender para salir enriquecido de ese proceso. Su relato, sus obras, son totalmente autobiográficos y se efectúan en la tensión generada en situación de relación con aquellos con los que busca hacer un puente intergeneracional/cultural. La experiencia con el lenguaje, lo dicho, lo por decir y lo re-dicho va articulándose en memorias que orquestan miles de educadores en el mundo entero. Él va amarrando gentes, textos, y experiencias que parecían desconectadas.

En la propuesta pedagógica de Paulo Freire, la memoria, la experiencia, la praxis, el aprendizaje y la formación son trazos ínter-ligados y constitutivos de la propia existencia. La biografía es asumida y compartida con adhesiones y críticas por lo mismo que se rememora, se olvida, se dice, se hace, se re-dice y se desea para la propia vida. Según esta experiencia, para cambiar el mundo o por lo menos la educación, hay que cambiar el lenguaje y ahí está la tarea política de la educación crítica. El lenguaje es primordial para la memoria (FREIRE, 1992), la escritura no es una forma neutra de expresión, la palabra es dinámica e interpersonal que comporta acción-reflexión-acción y, en su dimensión antropológica, es constitutiva del hombre y de la mujer (docente/alumno). Así, las prácticas discursivas permiten el auto-conocimiento, situarnos y dialogar con los otros para interactuar en la realidad.

La memoria envuelve una temporalidad / espacialidad constitutiva del hacer memoria. En la relación tiempo de recordar / olvidar y espacio acontecen rupturas semánticas y nuevas memorias impregnadas de presente, pero, es en el olvido, como tiempo destructor donde se construye la conciencia histórica. En la praxis del profesor, el espacio de la experiencia y el horizonte de la espera sólo se dan en el presente vivo de la cultura docente. Hay que dejarse llevar por las palabras, pues más que oír hay que comprender y preguntarse (GADAMER, 1998).

Esto último, se torna complejo en la sociedad de la información y del conocimiento pues, aún impera la cultura del silencio de los profesores, la pedagogía de la respuesta y el arte del magisterio continúa íntimamente vinculado a preocupaciones básicas del hombre (PULLIAS & YOUNG, 1968), por toda su dramática lucha por la afirmación cultural: la transmisión de conocimientos y la constante renovación de las fuentes del humanismo creador hacen parte de su supervivencia espiritual.

Es importante el hecho de traer para la formación del profesor estos estudios y cuestiones pero hay que concertar que todavía existe falta de conocimiento de ese abordaje y de sentido para los profesores (NÓVOA, 1992; 1995). Si bien se puede decir que la situación comenzó a cambiar a partir de 1992, cuando Nóvoa publicó *Vida de profesores*, aun así se permite desarrollar cierto escepticismo sobre los estudios

autobiográficos y las metodologías utilizadas, pues algunas veces pueden funcionar por efecto de la moda y de las influencias.

III

La escritura de sí por otros y no la escritura de sí por sí como otro ha sido privilegiada. El profesor escribe poco, es el investigador quien rescribe e interpreta. La escritura o narrativa, en los estudios, está considerada como un espacio posible de liberación del sujeto del conocimiento, del relato, de las relaciones y de la autoformación (afirmación).

La cuestión es: ¿Cuáles son las temáticas que mueven al profesor (investigador y al entrevistado) para recordar, hablar / escribir? Algunas temáticas son: las historias de mujeres profesoras, la feminización del magisterio, la actuación de las profesoras legas, la politicidad del hacer docente, análisis socio-culturales sobre su cosmovisión, las relaciones que establecen en el contexto escolar y personal y en la identidad asumida. La mujer, la madre y la esposa ejemplar que se conjuga con la devoción por enseñar. El patriarcado como constitutivo de la imagen de la profesora.

El magisterio infantil es un tema que aparece estigmatizado o caracterizado en los relatos biográficos como cuestión de mujeres, de carácter circunstancial, eventual y oportuno. La formación para / en el magisterio de la mujer aparece en el contexto de propuestas y de paradigmas naturalistas, tradicionalistas, funcionalistas, estructuralistas, empiristas, entre otros. Muchas veces desvinculados de la situación del alumno-profesor y de la comunidad escolar, pero contribuyendo con la construcción de las naciones. Hoy se incorporan en los recuerdos los mandatos legitimados por las agencias financieras, la mirada ingenua, *a-crítica* y apolítica de la profesora, la falta de osadía (BERNARDES, 2004), la conciencia orgullosa de los maestros del Movimiento Sin Tierra (BELTRAME, 2002) y hasta las cuestiones levantadas en torno de la formación pedagógica del profesor universitario (SOUZA, 2006) o de aquellos que ofrecen aulas a distancia (RIBEIRO, 2006).

El lugar de la memoria va pasando del cuaderno de los hermanos mayores a la estancia donde eran ofrecidos los cursos de verano (LIMA, 2006), a las empresas de recursos humanos, a las Secretarías de Educación, a la propia escuela y al ambiente de Internet (*Blog*). También, la UNESCO, como lugar institucional internacional en la memoria va dejando lugar al Banco Mundial, al Banco Interamericano de Desarrollo y a la OMC. Los conceptos de la educación como derecho dejan lugar para la educación como servicio, para la educación como mercadería y últimamente como bien público.

El lugar legal de la memoria en Brasil está en la Constitución Federal de 1988, en la LDB 9.394/96 y en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN's) que ofrecen los referenciales para la formación. En los recuerdos emergen la gestión escolar, los temas transversales, la ciudadanía, la pluralidad cultural, ética, étnica, de género, el consumo, la violencia, las relaciones rápidas y superficiales, la desvalorización docente, el flujo de informaciones, dificultando la comunicación. Son lugares y situaciones de memoria hegemónicos que impregnan los recuerdos y las historias presentes.

Las temáticas obedecen bastante a mandatos de la época. Parafraseando a Nóvoa (in JOSSO, 2004), se entiende que las temáticas de las investigaciones sobre memoria y formación se articulan, en

especial, en la idea de trabajo y competencias, pues se atiende a un mandato social que indica la necesidad de que los profesores pasen aún buena parte del tercer milenio formándose. Son rememoraciones en torno a la formación, en la dimensión subjetiva, pragmática y epistemológica, construidas en ciertos marcos ideológicos de relaciones sociales, económicas y simbólicas de producción de saberes, conocimientos y subjetividades. Por ellas, se entra en el flujo del relato, de la vida y, por tanto, de la vida productiva del profesor.

IV

Los abordajes filosóficos, historiográficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos, entre otros, otorgan ciertas posibilidades metodológicas sustentadas desde el positivismo hasta la dialéctica, pasando por estudios estructurales y etnográficos. Pero, la búsqueda por la dimensión científica del método biográfico (BERTAUX, 1981), envuelve investigaciones que intentan o dan cuenta de las condiciones, los modos y las prácticas que implica motivos, formas y lugares de recordar y de olvidar, de hacer y de registrar historias materializadas por el lenguaje; afirmándose la dimensión discursiva de la constitución de la memoria sobre el estatuto del lenguaje.

La investigación / formación (JOSSO, 2004), es una contribución importante, pues permite la producción de saberes significativos de los participantes, a medida que los aprendizajes iniciales van profundizando en el decorrer de la investigación. Conlleva una dimensión hermenéutica al trabajar la narrativa escrita y el desarrollo del investigador-intérprete. El carácter intercultural de la confrontación ínter subjetiva opera explicitando y tomando distancia a través de la narrativa oral, el paso a la escritura y a la intersubjetividad. Así, se fortalece la dimensión formativa de la escritura de la narrativa y de la narrativa escrita como una manera de apertura al otro diferente. El "sí mismo como otro" es analizado para entender lo que es extraño de sí, en el sentido de Paul Ricoeur, pues, en la narrativa se puede decidir u optar por aspectos culturales que serán transmitidos u olvidados. En el contexto de otras corrientes metodológicas y paradigmáticas la ciencia de la formación emergente estaría sustentada en esos principios, en la epistemología fenomenológica y sistémica (BERTALANFY, 1972 apud JOSSO 2004) que busca la ruptura con las epistemologías regionales y topológicas. A parte de la historia de vida en formación y de la investigación-formación subyace la fenomenología antropológica y la noción sociológica de proyecto de acción y conocimiento para / en la formación.

La hermenéutica contribuye a comprender el texto narrado en las interrelaciones entre el horizonte de las expectativas y la dimensión de la experiencia. Los relatos y la escritura-escucha de sí permiten la articulación simbólica con un universo cultural y el significado de la vida manifestada a través de la historia oral, de las entrevistas, de las historias de la vida, de los diarios, de los cuadernos personales, de los *blog*, superando un status arqueológico del ser.

El método biográfico como dispositivo metodológico, por su carga de objetividad / subjetividad, en el análisis de los relatos, hace circular la palabra del profesor que, a su vez, orquesta experiencias y trayectorias de vidas y también nuevas comprensiones teórico-metodológicas. En estos estudios se destaca el valor heurístico del método biográfico (VIEIRA, 1999; BUENO, 2002) por permitir aprehender ese universo.

Los estudios (auto)biográficos no se realizan para perpetuar una biografía individual, una estructura de pensamiento, un tipo de relaciones, sino, más bien, para ampliar las experiencias. En ese sentido, esa categoría permite que el relato vuelva al entrevistado, al muerto, al narrador, para la presencia del otro, del sí mismo. Ni los muertos están tranquilos, pues ofrecen la posibilidad de nuevas aprensiones, subjetividades e identidades del profesor.

Se puede decir que las investigaciones realizadas con el método biográfico o autobiográfico no están amenazadas por el saber seriado, validado o determinado históricamente a pesar de procurar en el saber cumulativo e histórico nuevos desdoblamientos, subjetividades e inteligibilidades. La utilización de materiales biográficos permite la reconstrucción de sí como otro en la irregularidad de la memoria que actúa en red, coligando el pensamiento y la conexión de las experiencias. La memoria en la formación del profesor como proceso social y subjetivo envuelve dimensiones de hechos, imágenes, pensamientos que cuando están relacionados con la actuación profesional se torna aún más difusa y, siempre quedan residuos no dichos, no aprendidos, no recordados.

Así, los enfoques teóricos, metodológicos, cualitativos con tendencias historiográficas en la busca de representaciones aún tienen una presencia importante cuando se utilizan técnicas como las historias de vida o las biografías. Los estudios que privilegian el carácter descriptivo y exploratorio del comportamiento y del carácter, habilidades que son menos frecuentes están para contribuir con nuevas construcciones teóricas. Los autores franceses y los críticos de sesgo marxistas y fenomenológicos que buscan en el discurso la contradicción propia de la diversidad de enfoques teórico-metodológicos, han contribuido y están contribuyendo en la construcción de una perspectiva del decir de sí del sujeto a través de contar sus actividades, sus relaciones, su reconocimiento en los otros y en su propio auto-conocimiento.

Consideraciones finales

Esta reflexión nos reintegra una comprensión sobre la memoria como constitutiva de la formación de los profesores y sobre el método (auto)biográfico como importante articulador / organizador de gentes, saberes y mundos culturales. Reorganizar el discurso sobre memoria y formación a partir de la propia cosmovisión, de la experiencia y de las relaciones en comunidad, significa organizar el mundo de las palabras dichas y las por decir, considerando el silencio sobre aquello que se sabe, sobre lo que no se sabe y se pretende aprender, sobre lo que se quiere esconder y hasta aquello no formulado o expresado de manera ininteligible para cierta comunidad de pertenencia.

El método (auto)biográfico puede ofrecer elementos analíticos para las políticas de formación si aproximan el profesor de la vida en contexto y, en los ejes de la investigación, incorpora temáticas emergentes que contribuyan, teórica y metodológicamente, para una nueva comprensión y construcción social. Es necesario llevar el debate entre los detentores del poder que buscan facturar con la memoria y la formación y los libertarios que buscan expandir la experiencia y la emancipación.

Las perspectivas de los estudios sobre memoria y formación del profesor han de constituirse en la dialéctica entre los dispositivos de emancipación y los de perpetuación de relaciones de poder patrimonial, biográfico, autobiográfico y político; fortaleciendo o perdiendo la relación con la existencia y el sentido. Si bien las biografías pueden no resolver cuestiones globales, poseen un substrato ideológico y político

educacional del cual no se puede perder ni un milímetro para ampliar la experiencia y dar sentido a la memoria y a la formación del profesor.

El discurso oficial y los mandatos impregnan las temáticas de los relatos y la memoria exilada del profesor muestra perspectivas de estar desvinculada de las propias experiencias subjetivas, culturales y educativas.

La perspectiva de los estudios (auto)biográficos es de no enfocarlos en hechos y actividades escolares derivadas de exigencias ministeriales, es decir, en su simple dimensión instrumental; sino en la sensibilidad que mueve al sujeto a incorporarse a ese flujo histórico por medio de la narrativa para conmemorar. La dimensión subjetiva marca nuevas posibilidades epistemológicas y subjetivas, por tanto, sería de buen *sensu* incorporar estudios sobre memoria y formación en la propia formación del profesor, con un significativo referencial teórico que lo ayuden a comprender el acto de recordar y la necesidad de análisis y sistemática para avanzar en esa interpretación en el proceso de aprendizaje de sí mismo, del otro y del mundo, incorporando la memoria y las biografías como orquestadoras y ampliadoras de otras experiencias educativas.

La escritura de sí, de quien vivió la experiencia, se inscribe en un movimiento que evita la invisibilidad, la falta de reconocimiento y de identidad. Parafraseando al poeta, podemos decir que la desmemoria nos hace siempre un profesor inaugural lo que, también puede tener sus potencialidades al pensar inauguralmente la formación a partir de reconstrucciones de la memoria, de la experiencia recordada o encubierta, negada o in-visibilizada por el relato.

Puede haber cierta dificultad de introducir este abordaje metodológico en los tradicionales marcos disciplinares académicos, pero consideramos que existen elementos que sustentan esa acogida, aunque, no necesariamente deba ser disciplinar. Significar y dar sentido es parte de la memoria y de la identidad docente que produce nuevos conocimientos y comprensiones en la formación al incorporar las desmemorias y los olvidos que la misma formación ha producido coherente con una educación capitalista que excluye de su frontera de conocimientos ciertos saberes para luego incluirlos. Por eso, hay que considerar e incluir estudios de desmemorias, indagar sobre la memoria política de los profesores y la politización de los estudios biográficos y (auto)biográficos en el sentido de no limitarnos a paradigmas hegemónicos, sino criticar, crear y producir nuevas lecturas, escrituras, narrativas y subjetividades, así creadas en la confianza y en el compartir historias de formación de profesores.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor W. (2003): Tabus acerca do magistério. In: Adorno, T. *Educação e emancipação*. 2a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ARENDT, Hannah (1981): *A condição humana*. Rio de Janeiro: EDUSP.
- BEJAMIN, Walter (1986): *Os Pensadores*. São Paulo: Ova Cultural.
- _____. BENJAMIN, Walter (1994): *Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas; v. 1)
- BELTRAME, Sônia (2002): Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.º 2, pp. 129-145, jul/dez.

- BERGSON, Henry. (1990): *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes.
- BERNARDES, Wanúcia (2004): *Identidade do professor de 1º a 4ª séries: percepção da interferência dos pilares neoliberais na educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNINCOR.
- BERTAUX, Daniel (Ed.) (1981): *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. Berverly Hills: Sage publications.
- BERTAUX, Daniel; TODD, D. Jick (1994): Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica. In: *Metodología de investigación cualitativa*. Trad. IIICE. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE), 1994.
- BOSI, Eclea (2004): *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- BRASIL (1996): *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20/12/1996.
- BRASIL (1997): *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- BUENO, Belmira (2002): *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 28, n.º 1, pp. 11-30, jan./jun.
- CIPA. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA (II CIPA) (2004): *A aventura (auto) biográfica: teoria & empiria*. Org. por Maria Helena Menna Barreto Abrão. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- CIPA. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA (II CIPA) (2006): *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Anais. Org. por Elizeu Clementino de Souza. Salvador: EDUNEB.
- DARTIGUES, André (1988): Paul Ricoeur e a questão da identidade narrativa. In: *Paulo Ricoeur: ensaios*. C. Marcondes César (Org.) São Paulo: Paulus.
- DELORS, Jacques (1999): *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora.
- DEWEY, John (1974): *A Arte como experiência*. In Os Pensadores. Trad. Murilo Leme. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial.
- DOMINICE, Pierre (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Edition L'Harmattan.
- FAURE, Edgar et.al (1974): *Apprendre à être*. Paris: Fayard, 1972. / Aprender a ser. Lisboa: Bertrand.
- FREIRE, Paulo (1993): *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: OlhoD'Água.
- _____ (1994): *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1992): *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra (10.ed.2003)
- _____ (1997b): *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. *Canção óbvia* (1971): In: FREIRE, P. (2000): *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP (Pedagogia de la indignación. Madrid: Morata, 2001).
- FREUD, Sigmund (1989): *Lembranças enconbridoras*. O Completas, vol. III. R. J.: Imago. pp. 333-54.
- FUKUYAMA, Francis (2003): *Nosso futuro pós-humano*. Conseqüências da revolução da biotecnologia. Rio de Janeiro: Rocco.
- GADAMER, Hans-Georg (1998): *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes.
- GAGNEBIN, Jean-Marie (1997): *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago.
- GOFFMAN, Irving (1988): *Estigma – Notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. 4a. ed., Rio de Janeiro: Koogan.
- HEIDEGGER, Martin (1988): *Ser e tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis, Vozes.
- _____ (1969): *Da experiência do pensar*. Porto Alegre: Globo.
- HALBWACHS, Maurice (1990): *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice.
- JOSSO, Marie-Christine (2004): *Experiências de vida e formação*. Prefácio Antônio Nóvoa. São Paulo: Cortez.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: procedimentos e possibilidades. In: LANG, Alice B. (org.) (2001): *Desafios da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: CERU.

- LEFRANC, Sandrine (2002): *Politiques du pardon*. Paris: PUF. (Políticas del perdón, Madrid: Cátedra, 2004; Bogotá: Norma, 2005).
- LEJEUNE, Philippe (c1991): *La mémoire et l'oblique*: Georges Perec autobiographe. Paris : P.O.L.
- LEJEUNE, Philippe (1996): *Le pacte autobiographique*. Paris, Seuil. (Poétique.) (El pacto autobiográfico y otros estudios. Madrid: Megazul, 1994).
- LEVINAS, Emmanuel (2003): *Quatro leituras talmúdicas*. São Paulo: Perspectiva.
- LIMA, Rosana (2006): "*Não me considero professora*": memória e formação de Nair Mendonça Martins (Minas Gerais 1945-1990). Dissertação (Mestrado em Educação) - UNINCOR.
- LUSKIN, Fred (2002): *Poder do Perdão*. 1ª Edição. São Paulo: Novo Paradigma.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. El futuro que habita la memoria. In GOMEZ, G. S. E.; OBREGÓN, M. E. W. (comps) (2000): *Museo, memória y nación*. Ministerio de Cultura/Museo Nacional de Colômbia, Bogotá.
- MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek (1992): *Memória compartilhada*. La naturaleza del recuerdo y del olvido. Barcelonas: Paidós, 1992.
- NÓVOA, António (org) (1992): *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- _____ (1995): *Profissão professor*. 2. ed. Portugal, ed: Porto.
- NUNCA MÁÁS (1984): Informe de la CONADEP, Buenos Aires, Septiembre.
- PACK, Margareth Brandini (org) (2000): *Memória em movimento na formação de professores* : provas e histórias. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- PEREIRA DE QUEIROZ, M. I. (1988): *Relatos orais*: do "indizível" ao "dizível". In: Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. Org. O de Moraes von Simon. São Paulo: Vértice, pp.15-43.
- PULLIAS, Earl V.; YOUNG, James D. (1968): *A arte do magistério*. Rio de Janeiro: Zahar.
- RIBEIRO, Renato (2006): *Formação e identidade do professor de educação a distância*: PUC Minas virtual. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNINCOR.
- RICOUER, Paul (1994, 1995, 1997): *Tempo e narrativa*. Campinas, SP: Papyrus.
- ROSENFELD, Israel. (1989): *Linvention de la mémoire*. Paris: Flammarion. (São Paulo: Nova Fronteira, 1994).
- SAORES, Magda Becker (1991): *Metamemória-memórias*: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (2000): *A memória em questão*: uma perspectiva histórico-cultural. Educação e Sociedade, ano XXI, n.71, julho, pp. 166-193.
- SOUZA, Maria Auxiliadora de Miranda e. (2006): *Formação pedagógica do professor da educação superior universitária*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNINCOR.
- THOMPSON, Paul (2002): *A voz do passado*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- VIEIRA, Ricardo (1999): *Histórias de vida e identidade*. Professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento.