

# UNA ARDUA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES ENUNCIATIVAS: MEMORIA PROFESIONAL Y SABER

*Graciana Vázquez Villanueva*

Instituto de Lingüística - FFYL-UBA

Sólo preservando, en su enunciación, la apropiación referencial del objeto del cual hablaba, podía mostrar los juegos con esos otros que habitaban la enunciación, y en consecuencia, el lugar del soporte del saber. El soporte del saber no está en ninguna parte. Ni subjetivo ni objetivo: es un *entre-dos*.

(Verón, 1999:36)

## Introducción

La cita con que comienzo este artículo, un fragmento del trabajo que Eliseo Verón escribió como homenaje a Roland Barthes, refiere en su condensación los sentidos que lo orientan. Un sujeto que se hace cargo de su acto de enunciación y de su particular posicionamiento cuando inscribe la construcción de su identidad enunciativa, en el momento en que diseña y lleva a cabo un discurso académico y científico, son los objetos que Verón analiza en los ensayos de Barthes para extenderlos a la reflexión que realiza sobre el sujeto discursivo en ciencias humanas. Esta cita, entonces, nos sirve de guía para indagar una serie de textos: las memorias profesionales presentadas como acreditación de un posgrado, la Carrera de Especialización en Formador de Formadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Este género, cuyas finalidades son, para el futuro especialista, la exposición de conocimientos y de su trayectoria de formación a través de un discurso inscripto en la 1<sup>o</sup> persona del singular, señala las tensiones que debe considerar y, estratégicamente, resolver. El análisis de esta imbricación entre género e identidad enunciativa diseña el objetivo del trabajo que presentamos, focalizado en la producción de una determinada subjetividad y en la puesta en práctica de una conducta escritora específica a partir del género memoria.

Este escrito es el resultado de una experiencia profesional y, también, personal de una práctica de análisis. Siempre me preocupó, y con variados matices de la duda, lo que significa sostener —mantener, aseverar—

un discurso académico o científico en 1º persona. ¿Cómo se legitima un sujeto? ¿Cómo logra ser creíble para los otros? ¿Cómo logra su captación? Por un lado, están las estrategias discursivas que implican la acción de un sujeto conducido a elegir entre disímiles operaciones del lenguaje. Por otro, el proceso de la enunciación, esa acción que permite desbaratar la intimidación del lenguaje para poder así sostener un discurso. *Sostenemos*, nos dice Barthes, *continuamos siempre el mismo discurso... el discurso es lo que recomienza, renace* (Barthes, 2003:197) Lo que representa, entonces, sostener un discurso en 1ª persona, es la región que nos propusimos explorar que, en el caso de las memorias analizadas, se encastra con la construcción de una identidad discursiva que se inviste e inviste la memoria que escribe. Allí el sujeto ocupa el centro de una escena en la medida en que se auto-analiza, busca componer un saber teórico y crítico que debe ser autorizado por la comunidad académica, y se presenta en sus múltiples desplazamientos y opciones.

Este artículo propone presentar las indagaciones que realizamos sobre tres memorias<sup>(1)</sup>. Para ello, en la primera parte, describimos la experiencia institucional que desarrollamos y que permitió vincular un trabajo interdisciplinario sobre la escritura que tuvo como espacio común la Carrera de especialización en Formación de Formadores. El diálogo abierto que mantuvimos entre la pedagogía clínica y el análisis del discurso hizo posible ubicar búsquedas compartidas que siempre han tenido como eje el vínculo entre escritura y saber. En la segunda parte, fundamentamos nuestra decisión de analizar tres memorias ya defendidas y no de trabajar sobre el proceso de escritura, tarea que actualmente estamos realizando en el Taller de Memoria Profesional. En tercera instancia desarrollamos, por una parte, las características del género memoria profesional concebido como un dispositivo pedagógico por la teoría clínica y como un dispositivo discursivo por el análisis del discurso, por otra, la articulación de los sentidos acordados al género en ambas disciplinas. Finalmente, analizamos las tensiones que dan forma a la construcción de la identidad enunciativa en estos escritos focalizando nuestra indagación en la introducción de cada una de ellas por razones metodológicas. Estas últimas tienen en cuenta que, desde la perspectiva de la enunciación, en la introducción de un discurso académico, lo fundamental son las estrategias a través de las cuales un sujeto se presenta y reviste su palabra para exponer un saber de manera legítima. A su vez, se la considera una zona del

---

(1) Elegimos tres memorias por distintas razones. Una es que fueron consideradas valiosas desde la dirección de la Carrera en la medida en que realizan aportes a la teoría de la formación. Otra, desde la perspectiva de nuestro trabajo, es que plantean distintas instancias de construcción de la identidad discursiva.

discurso que despliega variadas estrategias retóricas a través de las cuales se modelan la orientación persuasiva que acompaña la producción textual del conocimiento y la ubicación y relación de un enunciador con la comunidad discursiva. Por otra parte, en manuales y guías de redacción académica, se establecen una serie de rasgos que deben ser contemplados en una introducción para un trabajo de investigación en el nivel de posgrado. En este sentido en una introducción se considera pertinente enunciar: 1) el objetivo o los objetivos del trabajo, 2) una breve descripción del estado de la cuestión y de los antecedentes de la investigación, 3) los puntos de partida o el enfoque con el que se aborda el problema, 4) los conceptos básicos para situar el desarrollo de ideas, 5) la metodología empleada o los problemas de método, 6) la lógica interna de la investigación, la descripción de su articulación en capítulos, el contenido de cada uno de ellos, 7) las observaciones personales o los problemas particulares de esa investigación<sup>(2)</sup>. Sin embargo, y en la medida en que la memoria es un género con rasgos particulares, las introducciones que hemos analizado cuentan con una serie de especificidades que ocupan una posición relevante —el enfoque, las observaciones personales—, en tanto otros no son considerados como propios del género. Al considerar tanto estos aspectos como la perspectiva enunciativa nos hemos centrado en tres aspectos: cómo se presenta el sujeto “memorialista” a partir del *ethos* discursivo que inscribe en su escrito, cómo justifica su escritura y la relación que establece con el saber —postulado privilegiado de la pedagogía clínica— y, finalmente, cómo formula los fundamentos teóricos.

## 1. La descripción institucional de la experiencia

Lo que exponemos a continuación, como dijimos anteriormente, es el resultado de una experiencia pedagógica realizada en la Carrera de especialización en Formación de Formadores. Esta Carrera es el primer ciclo de la Maestría en Formación de Formadores que, organizada como un posgrado estructurado y de cohorte a término, cuenta con dos instancias de acreditación para los estudiantes: la aprobación de una memoria profesional al finalizar la Carrera y la aprobación y defensa de una tesis al concluir la Maestría. El plan de estudios de la Carrera cuenta, para la elaboración de las memorias por los estudiantes, con dos espacios de apoyo y orientación: un taller de memoria profesional de 32 horas de duración

---

(2) Es amplia y variada la bibliografía sobre la redacción y partes de escritos a nivel de posgrado. Seleccionamos esta vez el libro de Carlos Sabino, *Cómo hacer una tesis*, más por una comprobación —varias ediciones y circulación amplia en distintos posgrados de nuestro país y de Latinoamérica como Colombia y Venezuela— que por una decisión de método.

y la consulta individual con los coordinadores del taller programada en 8 horas. A su vez, la Maestría propone, para la preparación de la tesis por los maestrandos, tres espacios: un taller de apoyo metodológico a la investigación (32 horas), ateneos para la presentación de avances de la investigación (16 horas) y consultas individuales con los respectivos directores de tesis (32 horas). De esta forma, de la duración total del posgrado de 784 horas, las instancias pedagógicas planificadas para la escritura y la investigación de memorias y tesis suman un total de 120 horas.

El perfil de los estudiantes se caracteriza por el valor que le dan al título a obtener, a la calidad del plantel docente y, por ende, a su disposición por compartir la trayectoria de la formación y los espacios pedagógicos desde cierto nivel de exigencia académica<sup>(3)</sup>. Además, en distintas instancias, la carrera propone una serie de prácticas de escritura vinculadas con la pedagogía clínica que es su paradigma teórico orientador. La elaboración de un diario de itinerancia por los estudiantes, desde su primer seminario, donde dejan constancia de sus opiniones, comentarios, reflexiones y que luego es utilizado como testimonio y material empírico para la escritura de su memoria, la redacción de informes sobre las pasantías realizadas y el trabajo en los grupos de reflexión, las entregas monográficas finales son prácticas donde la escritura va pautando y desplegando una reflexión sostenida sobre el hacer en la carrera<sup>(4)</sup>.

## 2. El porqué de las memorias profesionales

Nuestra decisión de analizar tres memorias se origina en diferentes razones. En primer término, un fundamento de índole pedagógico, ubicado en el trabajo que desarrollamos antes del diseño de las actividades del taller y de su implementación, que consistió en el relevamiento y en la indagación de quince memorias presentadas por los estudiantes para su acreditación. Necesariamente, debíamos conocer la práctica de

---

(3) La maestría ha sido evaluada por el Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de nuestro país (CONEAU) con el máximo nivel otorgado a un posgrado.

(4) En el año 2005, a raíz del intercambio de experiencias, de necesidades observadas y de búsqueda de soluciones sobre la escritura en posgrado que se relevaron en la Primera jornada nacional de universidades públicas de análisis y debate acerca de las tesis de maestrías y doctorados como caso de investigación, la directora de la Maestría en Formación de Formadores, Dra. Marta Souto, me convocó a dictar el taller de Memoria Profesional durante este año 2006. La jornada fue organizada por el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires y la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad Humanidades y Artes — Universidad Nacional de Rosario.

escritura previa, en un campo de saber que no era el nuestro, para poder orientar un trabajo interdisciplinario, colaborativo, abierto al diálogo.

En segundo término, una razón proveniente del campo disciplinario de la Carrera y en el que debimos introducirnos, ya que consideramos fundamental para el rol de coordinación de taller de escritura conocer los lineamientos teóricos que la sustentan. El paradigma de la pedagogía clínica es el marco teórico, crítico-analítico y profesional que fundamentan los espacios y la práctica de la formación. Esta teoría concibe la formación como una transformación de la persona en sus aspectos cognitivos, afectivos y sociales, en relación con aprendizajes de saberes, principalmente, el saber hacer y el saber ser. En este sentido, la formación es pensada como el trabajo que realiza un sujeto sobre sí mismo, un trabajo de y para la reflexión —denominado “el retorno sobre sí mismo”— que exige su implicación en el nivel afectivo, intelectual, ideológico y profesional (Souto, 1999:18).

En este paradigma, la memoria profesional es concebida como un dispositivo provocador de transformaciones y de sentidos, como una forma de abordar la relación teoría y práctica que permite desplegar relaciones interpersonales (entre el “memorialista” y sus lectores), que orienta la producción de conocimientos (la escritura de la memoria es un proceso cognitivo y emocional vinculado con el deseo de investigar, con la apropiación de saberes socialmente construidos y transmitidos, con la producción de relaciones nuevas con el conocimiento en tanto son creadoras de nuevos sentidos) y que posibilita la articulación, en un proceso dialéctico, del imaginario, de la toma de conciencia sobre la transformación que se está operando y de la función pedagógica<sup>(5)</sup>.

En tercera instancia, la consideración de los rasgos otorgados al género memoria por la pedagogía clínica. Comprendida como un trabajo de análisis del propio proceso de formación que cada estudiante despliega en su carrera, la memoria es definida como el dispositivo de formación que facilita la concreción de un principio teórico nodal de la pedagogía clínica y que es “el retorno sobre si mismo que un sujeto despliega como sujeto formador y en formación”<sup>(6)</sup>. Este sentido se relaciona a su vez con la tradición que este género tiene, como instancia de acreditación de un

---

(5) Las características acordadas para el género se desarrollan en el “Documento para pautar el trabajo final de memoria profesional. Carrera de Formación de Formadores” elaborado por Marta Souto (FFyL, UBA, 2002).

(6) Michèle Guigue-Durning establece la institucionalización del género en el sistema educativo francés: “Se establece en 1973 como Diploma de Estado de educador especializado y en 1979 como Diploma de Estado relativo a las funciones de animación. La memoria es introducida en 1980 en el Diploma de Estado para asistente social. En el sector educativo, se generaliza con la formación de formadores en 1991” (Guigue-Durning, 1995:5).

posgrado en “formación”, en distintas instituciones educativas. Una variada bibliografía, fundamentalmente de origen francés, ahonda en sus especificidades, focalizando, además, en la producción de géneros cercanos como son los diarios de clase y las historias de vida.

Finalmente, nos impulsó al estudio de las memorias una razón que proviene del análisis del discurso, especialmente, la reflexión sobre la enunciación. Pensar en la enunciación, me conduce, bien lo sé, a aquello que Roland Barthes definía como las fronteras del lenguaje, a ese espacio en que se encuentran y exasperan los límites por su apropiación, emprendida por un sujeto que lucha por incorporarse y pertenecer a un discurso, en este caso, el discurso de una comunidad científica particular. *Pasando del enunciado a la enunciación*, nos dice Barthes, *se acentúa la responsabilidad social del texto. ¿Qué texto, el texto analizado o el texto del analista? Ambos: Él imagina una ciencia muy vasta, en cuya enunciación el investigador se incluiría por fin, que sería la ciencia de los efectos del lenguaje* (Barthes, 1978:85). Estas memorias nos hablan de un sujeto que se implica, de un investigador que se incluye en el texto que escribe. Posicionado en la 1ª persona, el *ego* memorialista enuncia su saber, despliega la lucha que emprende por su legitimación y se compromete, en el mismo instante en que está obligado a afirmar un discurso frente a otros centrándose en sus experiencias, en su análisis, en su apropiación de los conocimientos. Este discurso conduce, indudablemente, a las fronteras del lenguaje, a ese límite que exaspera la faena de la enunciación en la medida en que el texto analizado y el texto del analista confluyen.

### 3. La memoria como dispositivo pedagógico y discursivo

La memoria es un dispositivo, desde el campo pedagógico y desde el Análisis del Discurso. Para la pedagogía clínica, la memoria como todo dispositivo se conforma en una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, en un juego de relaciones de poder y de saber, con un carácter estratégico (Souto, 1999:70). Los dispositivos, sostienen en pedagogía clínica, no son dados de una vez y para siempre sino que se reinstalan de manera permanente y trabajan con la modificación continua. Atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación de un sujeto y, por eso, se generan a partir del análisis de cada una de ellas. De allí que sí, desde una perspectiva social, los dispositivos son generadores de discursos, reglas y relaciones, desde una perspectiva técnico-pedagógica son una herramienta, un artificio complejo constituido por la combinatoria de componentes variados que incluye para un sujeto el poder de suponer, decidir y pensar los modos de acción. Dentro de esta perspectiva, todo dispositivo técnico-pedagógico es una respuesta a un problema y es

el resultado diseñado por aquellos que hacen un análisis de la situación, contemplan la complejidad de un campo de acción y ejercitan su pensamiento. Es en este sentido que un dispositivo técnico-pedagógico es productor de aprendizajes en la enseñanza y en la formación (Souto, 2002).

Desde el análisis del discurso, la memoria es un particular funcionamiento de la institución discursiva donde el sujeto se involucra a partir de un complejo proceso de construcción de una identidad enunciativa. La institución discursiva, designación preferida por Maingueneau a género de discurso, permite observar con nitidez la intrincación del discurso con sus condiciones sociales de surgimiento (Charaudeau, 2005: 325). El género concebido como institución de habla—un marco para posicionar la palabra— y la institución del sentido a partir del género discursivo que le es asignado—el sentido emerge a través de la organización de su forma— orientan estas memorias en tanto proveen modos de producir la subjetividad. Esto se comprueba en las características que se otorgan al género:

La memoria es una exigencia institucional asociada a la entrega de un diploma. Es un soporte esencial del proceso de formación y de evaluación. Tiene una función de formación y de evaluación, a la manera de los ejercicios escolares, pero no se limita a esta función, la etimología sugiere que ellas merecen ser conservadas y consultadas ya que la palabra viene del latín *memoria* que designa un escrito “para que la memoria sea guardada”. Es un ejercicio. Una memoria consiste en producir. Se trata de entrenarse a pensar y argumentar escribiendo, en oposición a un aprendizaje verbal que consistiría en registrar y memorizar palabras, las palabras de otros.

Es la apertura del espacio pedagógico sobre el exterior.

A diferencia de un informe de pasantía, una memoria sobrepasa la situación pedagógica porque no se limita a asegurar o probar un conjunto de aprendizajes o la pertinencia de saberes-hacer movilizados en tal o cual circunstancia de la vida profesional ordinaria. La memoria se inscribe en un contexto socio-económico, su objeto, sus destinatarios le confieren un sentido y las implicaciones que salen del marco escolar para dirigirse al mundo social.

Es un escrito comunicable. Es el aspecto visible, casi material de la reflexión, es una herramienta para registrar y mantener esta exigencia: su producción sume continuamente al autor en un trabajo sobre su pensamiento.

El escrito es una disciplina en si mismo, lejos de ideas flotantes y confusas que en un principio se piensan, obliga a cierta exterioridad e implica espíritu crítico. Escribir, leerse y releerse, evitan la impresión demasiado satisfactoria o engañosa sobre lo que se está pensando (Guigue-Durning 1995).

La pluralidad y la complejidad de los sentidos, funciones y rasgos discursivos establecidos para una memoria profesional en formación se

corresponden con el fundamento epistemológico de la disciplina. Este último distingue dos maneras de formar en la investigación científica-pedagógica. Por un lado, lo que se denomina “formar a la investigación”, considerada por autores como E. Lavissey y L. Liard como la formación tradicional que brinda la universidad con el objetivo de hacer avanzar a la ciencia, que supone la especialización y profundización de estudios, desarrollada en un estilo de cursos y con prácticas destinadas a la elite y apoyada en una formación disciplinaria sólida. En esta concepción, la articulación formación-investigación-acción-profesión, sostiene Guigue-Durning, se encuentra particularmente oscurecida. Por otro, “formar para la investigación”, que atañe al ámbito específico de la formación en formadores, dirigida a sujetos experimentados en una práctica profesional y que desean capitalizar sus saberes y experiencias:

Al introducir una relación fin/medios, esta denominación sugiere un objetivo prioritario: la formación, y una estrategia: la conducta de una investigación en el curso de la formación, al menos, un itinerario hecho de experiencias, aprendizajes, descubrimientos, escritura (Guigue-Durning 1995: 47).

Dentro de esta perspectiva, y en la medida en que los estudiantes de la Carrera de Especialización están inscriptos en la tarea pedagógica, la memoria que se les propone realizar se presenta como un espacio (un dispositivo) en el que deben interactuar la búsqueda científica, el análisis de las prácticas propias y de otros y los saberes que se poseen sobre el campo disciplinario. De allí que se la conciba como fuertemente ubicada en el terreno de la actividad profesional de cada formador y se sostenga que el pasaje a la escritura, que cada uno lleve a cabo, es constitutivo del propio proceso de formación: “aprender, es construir, no es ni memorizar ni repetir, es recomenzar el trabajo de apropiación que otros han hecho antes” (Souto, 2002). El género diseña entonces una particular producción de la subjetividad en la elaboración del escrito, en tanto el sujeto debe interrelacionar las propias prácticas, el patrimonio de conocimientos, la experiencia (lo experimentado en una situación o en un campo), el marco teórico y los trabajos de otros que sirven al análisis.

En cuanto a la identidad enunciativa, concretamente a la configuración del *ethos*, en la medida en que, como nos dice Maingueneau, es un lugar de producción discursiva delimitado por las operaciones a través de las cuales una identidad se plantea, se mantiene y expone sus vínculos constitutivos con el campo discursivo donde se ubica, las memorias señalan la complejidad que implica escribir sobre una identidad que está posicionada —porque parte de una serie de conocimientos y certezas— pero, también, se está posicionando —en la medida en que busca



ampliar su horizonte teórico en la reflexión de su escritura—. En esta intrincación, entre el proceso por medio del que una identidad se sostiene idéntica a si misma —Regine Robin la denomina “la mismidad”, la estabilidad de la identidad—, y por aquel que inscribe su transformación y cambio —aquella promesa de si mismo y de una identidad nunca acabada—, se erige la construcción del sujeto del discurso que estas memorias indican<sup>(7)</sup>:

La memoria es una creación personal.

El eje es el análisis desde las teorías vistas en la carrera, profundizando los sentidos que cada uno considere necesarios.

El eje es el análisis del trayecto de formación desde una dimensión personal y un enfoque histórico y situacional de su formación.

Es una actividad del orden de la invención, de la concepción, de la creación.

Esta en relación con la realidad, anclada en la experiencia y prácticas reales.

Combina la reflexión sobre si mismo (del autor) y una aproximación clínica a un problema o campo (Souto, 2002).

La tensión que rodea al decir “yo”, “yo sé”, “yo pienso” expone en estos discursos un principio fundador del análisis del discurso, aquel que dice que ninguna identidad enunciativa queda cerrada y fijada, ya que ella se mantiene a través de un trabajo incesante de reconfiguración. La identidad memorialista es un ejemplo de este proceso en la medida en que debe formular conocimientos de manera suficientemente argumentada —“desde las teorías vistas en la carrera”, con “una aproximación clínica al problema” —, interrelacionados con la historia de vida del sujeto que reflexiona sobre si mismo —“anclada en la experiencia y en prácticas reales”, “desde una dimensión personal”—. Esta doble inscripción, que condensa la implicación del sujeto —reflexionar sobre lo que sabe, hace, experimenta, vincularlo con la dimensión afectiva, apropiarse de lo dicho por otros, producir un escrito creativo- pero, también, la distancia —analizar la trayectoria y la situación de formación, inscribirla históricamente, ejercer la mirada de la teoría clínica—, revela la dificultad por resolver estas instancias plurales y, con ello, la complejidad que resulta

---

(7) Para la Escuela francesa de Análisis del discurso la sujeción de un sujeto se produce al estar dominado por el interdiscurso —conjunto de discursos, articulación contradictoria de formaciones discursivas— que constituye los objetos y las relaciones entre ellos de los que el sujeto se va haciendo cargo. De esta forma, la identidad de un discurso se confunde con su aparición y mantenimiento a través del interdiscurso: “La enunciación no se despliega sobre una línea de intención cerrada: la cruzan de lado a lado múltiples formas de evocación de palabras ya pronunciadas o virtuales y por la amenaza de deslizamiento en lo que, sobre todo, no se debe decir” (Maingueneau, 1997: 26).

erigir un sujeto de discurso que asevere lo que es y que produzca conocimiento al mismo tiempo que promete lo que está intentando ser, comprender y saber.

El *ethos* asociado al género vincula la dimensión social y textual cuando despliega el proceso de “incorporación” por medio del que los sujetos se integran a una comunidad a través de los discursos. La noción de incorporación, definida por Maingueneau, señala tres instancias a través de las cuales se constituye el cuerpo discursivo —la comunidad portadora de un saber—. En primer lugar, señala el proceso de admisión —de “incorporación”— por los sujetos de los esquemas culturales y representaciones sociales que definen una manera específica de habitar en el mundo. En segundo término, la incorporación muestra como los discursos proveen una “corporalidad”, un determinado cuerpo a la figura del enunciador y del destinatario que cobra cuerpo textualmente en los discursos a partir de determinados rasgos lingüísticos y paralingüísticos. Finalmente, la incorporación es el proceso de “incorporarse” imaginariamente —sumarse, adherirse— a una comunidad para pasar a ser miembro del grupo de seguidores de un específico discurso (Maingueneau, 1984). Género y *ethos*, en las memorias que analizamos, muestran la puesta en escena de la incorporación: los sujetos memorialistas se incorporan, por medio de sus discursos, a una comunidad académica —la de formador de formadores—, se adhieren a un sistema de saber y se inscriben en él.

Dentro de esta perspectiva, al considerar esta articulación entre disposiciones genéricas, modos de decir y producción de subjetividades, la imagen discursiva desplegada por estos enunciadores se constituye a partir de un arsenal de representaciones colectivas que estipulan no sólo su presentación sino también la eficacia de su saber en una cultura dada. En este sentido, se enlazan, también, con la relación comunidad discursiva/géneros teorizada por Swales cuando sostiene que las convenciones respecto a una terminología especializada, la adecuación de temas, la estructura y la función de los elementos discursivos regula el funcionamiento de una comunidad científica (Swales 1990: 58). Vinculada estrechamente con la concepción de formación, entendida como el desarrollo de la persona, la memoria se define como “un dispositivo que despliega el trabajo de análisis del propio proceso de formación en el que los estudiantes pueden remontarse a su historia personal y profesional a partir de la selección de ciertos tramos o situaciones” (Souto 2002). Para ello cuentan con una base empírica y testimonial consignada en los “diarios de itinerancia” que han elaborado durante su carrera y que conforman el objeto de análisis desde las teorías abordadas en este posgrado. Estas dimensiones articulan los sentidos dados al género para la teoría clínica y

para el análisis del discurso. Para la primera disciplina, la memoria opera tanto como un revelador de sentidos como un analizador que tiene la capacidad de exponer la indagación que en su interior se revela; para la segunda, descubre las estrategias desplegadas por un sujeto para concretar el proceso de “incorporación”.

#### 4. Primera estrategia de incorporación: el “Yo” memorialista se presenta

El ejercicio legítimo de la palabra conlleva al particular investimiento que el sujeto del discurso realiza. En ese investimiento —la toma de un rol, de una posición, de una manera de decir—, la enunciación de un discurso académico intenta encontrar, nos dice Barthes, un *ethos* moral que señale su responsabilidad frente al acto de decir, de modo tal de poder enfrentar la gregaridad —la servilidad, la repetición por lo ya dicho- y expandir la apropiación reflexiva que se realiza de otros discursos y saberes. Ese compromiso del discurso científico en humanidades, cuyo objetivo es la constitución de una “ciencia en la que el investigador se comprometa por fin”, se ubica en el permanente trabajo sobre la enunciación<sup>(8)</sup>. La retoma, no la servilidad, la reapropiación, no la repetición, conforman aquella identidad enunciativa que, en la red de otros discursos, inscribe al sujeto no como un sujeto que no se hace ver —que se oculta en la impersonalidad—, sino como el que se muestra y se expone. Enfrentado al sujeto doxológico —que se borra en su decir para mixturarse con la opinión común—, el sujeto de las humanidades se compromete en su reflexión y en su quehacer sobre su propio modo de decir ya que esa es la manera de retomar otros discursos del saber. Como las “Palabras de presentación...”, subtítulo con el que comienza la introducción de una de las memorias analizadas, que seguidas por puntos suspensivos, indica la dificultad de llevar a cabo este proceso:

Palabras de presentación...

---

(8) Esa ciencia en la que el investigador se comprometa, postulada por Barthes, es explicada por Verón en el juego de la interdiscursividad. En su artículo sobre Barthes, Verón escribe: “Ante ese plural que habita el lenguaje, ante esos otros que inevitablemente nos poseen a partir del momento en que escribimos, producir el desplazamiento del enunciado a la enunciación... Mi saber está en la palabra de los otros y lo que hay en mi palabra es el saber de los otros. Como puede verse... en la retoma interdiscursiva a través de la cual se realiza el saber, el discurso reapropiado (por un discurso apropiante) es todo salvo un lenguaje-objeto: el discurso “retomado” es condición de producción del discurso “retomante” puesto que este es producido como lectura de aquel. En la relación interdiscursiva de la retoma es el poder del discurso “retomado” que se realiza en el discurso “retomante”, bajo la forma de saber” (Verón 1999: 34).

Estuve leyendo durante todo este tiempo sobre el tema que he elegido para la Memoria, sin la posibilidad de escribir más que algunas notas a partir del esquema que había armado. Consulté bibliografía, revisé mi diario, releí mis apuntes de la Carrera, marcando en ellos todo lo que me podía servir para este trabajo, traté de ir dándole forma en mi pensamiento, hasta que sentí la necesidad de empezar a registrar por escrito algunas ideas (NG)<sup>(9)</sup>.

Frente a la tensión por presentar una identidad discursiva que debe contemplar múltiples aspectos —un texto para ser evaluado, un estatus y un rol atribuidos por una específica situación de comunicación—, el “yo” memorialista se legitima en el “Documento de pautas” propuesto para la memoria y, a partir de allí, despliega a) la base testimonial de su trabajo de investigación —“estuve leyendo”, “consulté”, “revisé”— para construir una imagen de enunciador garante centrado en un *ethos investigador* que responde al paradigma de su disciplina, b) el análisis realizado —“traté de ir dándole forma en mi pensamiento”—, y c) las primeras categorizaciones que formulan el vínculo afectivo con la escritura —“hasta que sentí la necesidad de empezar a registrar por escrito algunas ideas”—. Escritura y formación, en el sentido de dar forma a lo que se piensa o siente, se focalizan en su interrelación cuando continúa:

Demorarme en la producción fue tal vez distanciarme... Parafraseando una frase que leí hace tiempo: “... distanciarse de la embriaguez de la experiencia, que no es sino la experiencia de la embriaguez...”. Fueron dos años intensos, en lo académico, en lo profesional, en lo personal, con una fuerte inversión de mi misma sobre mi misma y sobre mi trabajo, sobre mi presente, mi pasado y mi futuro, sobre mí hacer, sobre mi saber, sobre mis afectos (NG).

La escritura va modelando lo que se investiga y se concibe, siguiendo las pautas del género. Por esa razón, la apelación a este esquema cultural resuelve la ensambladura de un modo de analizar con el enfoque clínico —“una fuerte inversión de mi misma sobre mi misma”— y el requerimiento de centrar y situar la trayectoria de la formación —“mi trabajo, mi pasado, mi hacer, mi saber, mis afectos”— donde el posesivo señala esta ubicación al señalar la imposición institucional.

Las reglas del género también condicionan las operaciones discursivas que articulan la construcción de la identidad enunciativa cuando, el

---

(9) En las citas solo mencionamos por sus iniciales a los autores de las memorias. Estas fueron aprobadas en los años 2000, 2001 y 2002. En todos los casos respetamos los recursos gráficos —comillas, itálicas, puntos suspensivos— utilizados por los autores. Nosotros no señalamos ningún destacado para que el lector visualice los escritos en su literalidad. En la transcripción se mantiene la gramática del original.

ego memorialista de la segunda memoria, se adscribe a la comunidad discursiva al apelar a citas de investigaciones previas y a referencias de conceptos privilegiados por la teórica clínica:

*Una imagen que —en permanente reelaboración— se proyecta y extiende a nuestra representación en el campo del desarrollo laboral, en nuestro posicionamiento en cuanto profesionales en un campo de actuación pedagógica y, finalmente, en la esfera de nuestros deseos, afectos y sentimientos más profundos acerca de la formación y nuestro compromiso con ella, sustentando una identidad profesional que nunca cesa de cambiar. Al respecto Abraham (1987) se ocupa de resaltar y develar ese mundo interior de los enseñantes, procurando rescatarlos de la condena a una existencia abstracta y mistificada de quien todo lo que puede a costa de mantener oculta su verdadera personalidad, para exhibirlos y dar cuenta de ellos en su interioridad plena de expectativas, tensiones y ansiedades (PS).*

*“Una imagen en permanente reelaboración”, “posicionamiento”, “identidad profesional”, el juego de las itálicas destaca las palabras que diseñan la conformación de un ethos que, a diferencia de la primera memoria, se legitima en la experiencia profesional. “Exhibir la verdadera personalidad”, “dar cuenta de la interioridad” son sintagmas que, a su vez, intentan articular la imagen del sujeto y lo proveen de una estrategia de legitimación al precisar, en los problemas tratados por la teoría, las decisiones que toma: exhibirse, mostrarse, con “tensiones y ansiedades”. En la tercera memoria, en cambio, se propone la resolución de un nuevo tipo de ethos. Esta vez, se erige un ethos autorizado por la teoría en la medida en que el sujeto opta por la auto-referencialidad:*

Iniciar la redacción de esta Memoria representa para mí una empresa que enfrenta a lo incierto e imprevisible. Más allá de cuan habituados estemos a la práctica de la escritura, hacer “memoria” supone mucho más que un simple acto de escritura. Implica reconstruir la experiencia vivida en un juego de creación que nos enfrenta una vez más a fenómenos propios de nuestra implicación psicoafectiva, existencial y profesional. Con la impronta de esta implicación, la Memoria que a continuación presento expresa el intento de recuperar mi trayectoria de formación en el tiempo que duró la Carrera de Formación de Formadores. A fin de alcanzar este cometido, me valdré de la elaboración de un “relato” que pretende dar cuenta del itinerario de formación que pude ir construyendo a partir de las múltiples mediaciones que la carrera me ofreció: los dispositivos empleados en el transcurso de Seminarios, Talleres y Experiencias, los docentes que ocuparon la posición de “formadores”, las fuentes teóricas que me acompañaron en la producción de diferentes tipos de documentos, mis compañeros de carrera, especialmente aquellos que configuraron mi grupo de pertinencia y referencia y con quienes desde el inicio sellamos un acuerdo explícito de compromiso y camaradería (MA).

En esta presentación, las metáforas orientan la interpretación sobre el proceso de elaboración de la escritura. La “escritura como empresa”, un lugar común, despliega los sentidos de incertidumbre, imprevisibilidad, esfuerzo, inversión de tiempo, necesidad de compensación que se entretajan con la tarea que implica, en la pedagogía clínica, “hacer memoria”. Lo auto-referencial pone en escena la dificultad que representa reconstruir las propias experiencias, para poder así recuperar una trayectoria de formación e implicarse en esta práctica.

## 5. Segunda estrategia de incorporación: el yo memorialista justifica la razón de su escritura

La relación con el saber, centrado en el proceso que este implica para el sujeto, atraviesa la historia que relata cada una de estas memorias. Frente a esto cada sujeto focaliza en un tema el fundamento de lo que para él significa hacer memoria, retornar a sí mismo y escribir. La cuestión acá es, en términos de Swales, situar la investigación particular que se realiza tanto para fundamentar la posición teórica que se sustenta como para que los lectores de la comunidad académica lo comprendan. Dentro esta perspectiva, el tema planteado como objeto de reflexión de cada memorialista se presenta como un disparador a partir del que se despliegan los múltiples sentidos que se tratan de integrar. La evaluación, en una de ellas, se vincula con la finalidad del análisis a realizar pero, también, se la fundamenta como el principio que rige la propia exigencia del sujeto por implicarse y analizar:

### **Identificando mis propias necesidades...**

Creo que elegí trabajar sobre el tema de la evaluación porque atraviesa mi historia en estos dos años de Carrera. Es por eso que identifiqué tres momentos fuertes en relación con esta temática: el inicio, el desarrollo y el cierre de la Carrera. Por eso es quizá la vivencia del grupo de reflexión los que actuó como disparador frente a esta problemática. **La evaluación actualiza historias; despierta miedos; moviliza “fantasmas”; genera ilusiones y desilusiones; otorga poder; nos conecta con el saber, con los otros, con nosotros mismos, todos procesos que se entretajan en la formación (NG).**

El enunciado “identificando mis propias necesidades” guía la interpretación en la medida en que el sujeto afirma su acción —reconoce su meta—, justifica la elección del tema al vincularlo con la dimensión personal —“creo... la evaluación atraviesa mi historia”—, y fija los sentidos que le otorga —“la evaluación actualiza historias, despierta miedos, otorga poder”—. La evaluación, además, orienta la práctica de la escritura, en tanto esta última permite la “evaluación” de la manera de trabajar del

sujeto. De este modo, los sentidos acordados al término —miedo, ilusión, desilusión— articulan el objeto de análisis y la mirada teórica con el compromiso con el saber y dan forma a una de las finalidades que rige al género: “escribir un tema para ser evaluado”, “escribir por una exigencia institucional asociada a la entrega de un diploma”.

El tema de la identidad es lo que se desarrolla en la segunda memoria. Al comenzar su reflexión sobre la identidad, el memorialista destaca el postulado teórico que requiere a los sujetos implicados en la formación la práctica por descentrarse y romper con prácticas, discursos, saberes preconstruidos para poder así aceptar otros:

Fui transitando distintos espacios de formación que exigieron de cada uno de nosotros descentrarnos de ciertas prácticas y discursos, que asumidos como propios, tomados así como un *a priori*, se comprometían con el sostenimiento de nuestra propia subjetividad, para llegar a aceptar al Otro, en su voz, en sus posicionamientos. Como bien afirma A. M. Fernández (2001), pasar de los *pactos y juramentaciones* (donde se juegan nuestros miedos, angustias y fantasmas) al consenso y al contrato, como forma de abandono de todo etnocentrismo, para generar dinámicas que permitan avanzar en el desarrollo de nuestras capacidades en el proceso de formación (PS).

El uso de los infinitivos —“pasar”, “generar”, “avanzar”— señalan el movimiento reflexivo que representa para el sujeto el hecho de cuestionar y, tal vez, abandonar los conocimientos previos, considerados muchas veces consolidados, para así poder construir un nuevo contrato con el saber y un nuevo modo de operar, basados en la apropiación de la teoría que estipula un permanente análisis sobre la propia identidad:

Se trató, sin duda, de un *trabajo de descentración* (Enríquez, 2002), que resultó fundamental en el trabajo de formación, en la medida en que permitió ampliar las formas de pensamiento, expandiendo los límites que impone nuestra cultura, historia y grupo de pertenencia, a partir del cuestionamiento de nuestro propio modo de pensar, revisando supuestos (y prejuicios) y abriéndonos a la comprensión y aceptación de otros modos de pensar, incluso transformando los propios de uno, esto es, poner entre paréntesis aspectos que hacen a lo complejo de nuestra identidad profesional. Esto requirió compromiso y un fuerte *trabajo de formación personal* en cada uno de nosotros, constituyendo este énfasis en la indagación sobre la persona, con sus componentes conscientes e inconscientes, un rasgo central de la propuesta de la Carrera de Especialización en Formación de Formadores (PS).

El análisis ubicado en la propia formación —“un fuerte trabajo de formación personal”— y en el proceso de reflexión de la propia identidad, definido como un *trabajo de descentración* que permite abrirse e incor-

porar nuevas maneras de pensar y actuar, destaca uno de los sentidos teóricos de la pedagogía clínica que el sujeto de esta memoria asume en tanto expone su esfuerzo por quebrar ciertos conceptos y traer otros nuevos. Sin embargo, la búsqueda y la necesidad por desmontar la propia identidad son desplegadas por un sujeto que las enuncia en 1º persona del plural y no en 1º persona del singular. Allí el discurso advierte la tensión entre el “yo” y el “nosotros”, en la medida en que el ego memorialista necesita legitimarse en el plural para poder apoyarse en una imagen compartida. Esta tensión muestra así la dificultad que implica escribir sobre la propia identidad en un discurso adscripto a un cuerpo teórico pero que, fundamentalmente, debe ser acreditado y debe ser público.

Discurso y experiencia conforman el tema de la tercera memoria. En ella el sentido otorgado al relato —a la narración, al discurso—, en tanto se lo piensa como proveedor de un efecto regulador, enmarca los sentidos otorgados a la propia experiencia entre los que se privilegia la relación del sujeto con el saber:

La construcción de este relato se organiza en torno a la consideración de un aspecto de la experiencia vivida y representada que, desde mi perspectiva actual de la formación, ejerce un efecto regulador de los movimientos afectivos, cognitivos y sociales que suelen desencadenarse en el sujeto mismo de la formación. Me refiero a la “relación con el saber” que se actualiza y se recrea en el acontecer mismo de aquellos sucesos que dejan improntas significativas en la propia identidad personal. Retomo en este punto dos citas que anticipan algunas cuestiones del hilo conductor que enlaza las evocaciones que constituyeron la materia prima de este relato. Ellas expresan con fidelidad el significado que para mí tuvo el paso por la Carrera de Formación de Formadores:

*“...la relación con el saber de un sujeto es un proceso de producción de saber para pensar y actuar. Un proceso que pone en juego al sujeto que desea en dimensiones conscientes e inconscientes, con sus inhibiciones y sus momentos creadores. Un sujeto que no sólo está sujeto sino que es autor de su propio saber...” (Blanchard Lavilla, C; 1996, pág. 24).*

*“...nuestra relación con el saber se teje y transforma con la vida misma (...) quiero llamar la atención de ustedes sobre el hecho que en las corrientes comunes de la vida hay momentos fuertes que llaman a la relación con el saber de cada uno. Entre estos momentos fuertes, un momento pacífico es el tiempo de la formación (...) la persona en formación evoluciona, a veces, se dice que transforma sus representaciones; pero esto va más allá, percibe, siente y experimenta de manera diferente, transforma su relación con las cosas escritas, con las cosas ocultas...” (Beillerot, J; 1996, pág. 115) (MA).*

Dos citas, el uso de la itálica, la sangría, las comillas, los mecanismos de conceptualización y categorización son las estrategias empleadas para



legitimar este escrito y formular las búsquedas que lo han guiado: el saber concebido como un proceso de producción a cargo del sujeto y la relación con el saber como un momento fuerte del proceso de formación. Estos recursos señalan, esta vez, el contrato discursivo con la teórica clínica, expandido por un sujeto que se marca en su enunciación —“desde mi perspectiva”, “me refiero”, “retomo”— y que inscribe y se reapropia del otro —el autor citado— para ir construyéndose como el autor citante.

## 6. Tercera estrategia de incorporación: El yo memorialista y la formulación de la teoría

La delimitación del marco teórico, en esta disciplina de la formación, se vincula con la construcción del conocimiento y con la elaboración de un saber en procuración que implica considerar lo que un sujeto percibe y privilegia. Es, también, una búsqueda que requiere, necesariamente, de una reflexión fundamentada, de una articulación estrecha con la temática y con la experiencia profesional del sujeto implicado en la formación. En estas memorias, el vínculo teoría-práctica, dimensión personal e implicación, orientan la elaboración de la matriz teórica de cada memorialista erigida en la retoma de otros discursos —textos y citas— pero explícitamente presentada como fundamento de su identidad enunciativa. Esto se comprueba en la primera memoria donde el sujeto presenta el proceso de “búsqueda de la teoría”:

Buscando en la teoría...

Quizá sería el momento de establecer desde qué marco teórico voy a abordar el tema de la evaluación. Voy a partir de las ideas de Barbier, quien habla del acto de evaluación como un gesto mental, como discurso y como acto de trabajo. **“Trabajar en el mundo de evaluación siempre es trabajar en el mundo de las imágenes, de las representaciones. Estamos en el lenguaje de los indicios, de los indicadores, de las representaciones, de los juicios, pero no de lo real. Siempre es un segundo grado.** Acto en relación al cual, las prácticas sociales han elaborado representaciones que se polarizan en torno a significados negativos de control, de represión, de sanción, de selección; y significados positivos relacionados a los avances, progresos, logros, cambios. Acto en el cual se mezclan representaciones sobre lo que es real y sobre lo que es deseable. Acto que puede ser solitario o cooperativo (NG).

La teoría se indaga de modo tal que, en el momento del encuentro, brinda al investigador la manera de analizar objetos y experiencias y, en el caso concreto de esta memoria, los sentidos que se le dan a la evaluación y a su relación con la formación. Por eso este memorialista no solo cita a otros sino que, frente a la necesidad de buscarse a sí mismo como

otro —el que se fue en el pasado, el que se fue previamente—, se inscribe tanto en su manera de citar como en la referencia que realiza de su propio diario personal:

Releo en mi diario las repuestas a la primera evaluación solicitada y descubro la *coincidencia entre mis expectativas y necesidades... Vislumbro la tensión entre autonomía y autoridad/ poder. Comienzo a preguntarme por la imagen de mi misma como formador; por la imagen que los otros tienen de mí. Adhiero a la idea de la formación como un proceso para sí, que requiere de la intermediación. Percibo la importancia de la reflexión, la sistematización y la comunicación en este trayecto que comienza.* Y advierto, recién un poco más adelante, mi “enamoramiento” inicial con la propuesta (NG).

“Releo”, “percibo”, “advierto”. El sujeto se implica en lo que lee y en lo escribe, en el tema que es su objeto de análisis y su necesidad, pero también, sobre el que señala su enamoramiento. Despliega, entonces, en ese compromiso afectivo el fundamento de la teoría clínica y, allí, inscribe tanto su hacer —su práctica analítica— como los sentidos que le otorga a aquello que busca como conocimiento:

La evaluación me lleva necesariamente a preguntarme ¿en qué contexto de formación me encuentro? En la formación la evaluación adquiere el carácter de herramienta pedagógica para transformar al otro. Se actúa sobre actitudes... La evaluación de la formación me ubica como sujeto frente a una realidad, el proyecto de formación, al que le he de conferir un valor. La evaluación desde la formación convierte a la evaluación misma en objeto, al que he de conferir un valor, a partir de la transformación operada en mi misma por la formación (NG)

El sujeto posiciona su mirada junto con el objeto de modo tal que el sentido emerge en la reciprocidad, en ida y vuelta. La evaluación “en”, “de”, “desde” la formación lo ubica “frente a la realidad” y señala no solo su localización en un espacio, a través del juego de proposiciones, sino su ubicación en la teoría, en el campo disciplinario a partir del ejercicio de su percepción y la búsqueda de indicios: la evaluación es lo que este sujeto ha interiorizado. Esta “incorporación” del marco teórico, entendido como las representaciones sociales y el sistema de saberes teóricos que un sujeto integra, también rige la segunda memoria:

Hubo también acciones que, en complementariedad y retroalimentación con lo grupal, requirieron del esfuerzo y el ejercicio individual, donde la lectura y la escritura apelaron a la *indagación reflexiva* sobre distintos aspectos y componentes conceptuales y prácticos del campo de la formación. Así surgieron las propuestas de variadas y heterogéneas lecturas expuestas en los seminarios, que permiten evocar y dialogar con otras lec-

turas y voces de nuestro “patrimonio bibliográfico” personal, la necesidad de revisarlas junto con el cuestionamiento a nuestra forma “canonizada” de leer, para confirmarlas rechazarlas o modificarlas. Y este enfrentamiento con la *escritura*, esa tensión frente a la hoja que espera ser marcada y el suspenso de un fluir de ideas que aguardan ser ordenadas por el lenguaje, material que fluye son dejarse capturar totalmente. De este modo, monografías, informes, registros, apuntes, resúmenes y memoria, fueron producidos, en distintos momentos de la Carrera, no sin debate, exponiendo en algún punto de la formación la tensión que se da entre *la intimidad del yo*—como sujeto formado y, al mismo tiempo, en proceso de formación— que escribe y la *exposición pública*, imborrable y permanente de lo escrito, en aras de los requerimientos y finalidades que la institución establece e impone (PS).

El sujeto, en esta oportunidad, señala el proceso que ha realizado —la *indagación reflexiva*— y los elementos que lo han tensionado —“este enfrentamiento con la *escritura*”— para poder enmarcar el trabajo de análisis desarrollado a partir de una actitud —el sondeo, la exploración—. La incorporación del marco teórico señala, esta vez, los intentos por solucionar las dificultades y los límites que emergen frente a la demanda que implica escribir sobre la propia identidad —la intimidad del yo— y la exposición pública de la memoria como género — escribir para hacer pública la intimidad del yo—:

La memoria que aquí cobra cuerpo —en el cuerpo de la escritura— es el producto de una preocupación personal que manifestándose desde el comienzo de la carrera fue afirmándose a medida que iba atravesando los distintos espacios de formación que se proponían y donde el *momento de escritura* —de modo individual o colectivo— aparecía con ineludible expresión bifronte: como un requisito institucional que diera cuenta de la apropiación de conocimientos y saberes y, al mismo tiempo, como invitación y posibilidad de poner en juego a través del *trabajo de escritura* un discurso que expusiera y expresara nuestro “Tono personal”, ese *plus* expresivo e íntimo, ligado al deseo de formar, a nuestra relación con el saber, a la creación en la particular manera de tratar los diversos tópicos que con insistencia y energía repercutían en lo profundo de uno, imponiéndose por sobre otros, su particular enfoque y forma de apreciarlos y tratarlos. En conclusión, interrogar sobre la dimensión formativa de la escritura, haciendo eje en ésta como significante del proceso de formación personal. La dimensión formativa de la escritura hace jugar una particular relación con el saber y como afirma J. Beillerot (1998) vincula al sujeto en formación con la propia necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica y su historia, a fin de darle sentido propio. Al respecto, la escritura en cuanto relación con el saber “se convierte entonces en la *creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real*” (PS).

La memoria, representada con la metáfora del cuerpo, extiende una reflexión que engarza el problema de la identidad de un sujeto, que analiza su trabajo de escritura, regido en la tensión entre lo colectivo —la escena de la escritura de posgrado, la exigencia por la exposición de conocimientos y la imposición de la acreditación—, y lo individual, el tono personal, ese “*plus* expresivo e íntimo” ligado al saber y al deseo. El texto, entonces, se vuelve reflexivo sobre su enunciación y abre su fecundidad, como cuando Roland Barthes, nos dice en *El grano de la voz*, que en ciencias humanas son sólo fecundas aquellas que piensan al mismo tiempo en su objeto y en su propio lenguaje. Por eso el sujeto memorialista se interroga sobre la dimensión formativa de la escritura, vinculada con su necesidad de analizar la situación, su posición, su práctica y su historia para poder darles un sentido propio, y afirma que la escritura, en cuanto relación con el saber, “se convierte en la *creación permanente del saber sobre sí mismo y sobre lo real*” donde la cita de Beillerot fundamenta teóricamente la articulación entre identidad y escritura.

También la práctica de la escritura, definida como “el acto de escritura”, condensa los sentidos del marco teórico que sustenta la tercera memoria. Saber y escribir o, en otras palabras, saber escribir un saber, enmarca la enunciación de un sujeto que procura narrar su experiencia:

Con estas primeras ideas inicio la elaboración de mi Memoria. Probablemente porque en ellas encuentro el sentido que pretendo dar a este “acto de escritura”. La reconstrucción actual de este itinerario enlaza una trama de significados que hablan de mi “relación con el saber”, del modo como esta relación fue modificando el vínculo con “lo sabido”. Esta es la perspectiva que intento sostener en tanto “autor” de esta narración que me toma por protagonista... procuro narrar la dinámica de un “suceder”... pero que recupera centralmente el transcurrir de un tiempo personal y subjetivo que habla de mi propio itinerario de formación (MA).

La Memoria, acto de escritura y narración, se sostiene en las reglas del género, en las pautas para ella diseñadas y que la conforman como una institución de habla que la fusiona como texto con la situación en la que es producida:

En cada caso, el relato incorpora material proveniente de diferentes fuentes: extractos de mi diario personal, referencias teóricas que acompañan el trabajo de reflexión y análisis de lo vivido, devoluciones realizadas por quienes ocuparon la posición de formadores, trabajos individuales y grupales que muestran el avance en una línea de interés que venía desarrollando desde mi trayectoria previa de formación. Mi intención es que la apelación a estas fuentes y referencias testimonien, con toda la fidelidad que permite el paso del tiempo, el camino entonces transitado. En esta perspectiva, procuraré que esta memoria sea:

*...una forma de expresión del pensamiento del autor...  
...un acto de comunicación para otros (que) combina la reflexión sobre sí mismo y una aproximación clínica a un problema o campo...  
...un escrito comunicable (...) el aspecto visible, casi material de la reflexión (...) una herramienta para registrar y mantener esta exigencia: (que) su producción sume continuamente al autor en un trabajo sobre su pensamiento...  
...una práctica de formación (Souto. Documento para pautar el trabajo final de memoria profesional. Carrera de Formación de Formadores) (MA).*

Cara y contracara, en el momento en que se reflexiona sobre la escritura se vuelve sobre la teoría que sustenta el saber. Allí el género habla, como un enorme dispositivo, pedagógico, discursivo a través del cual un sujeto emite su palabra.

## Breve conclusión

En este recorrido, los sujetos de la memoria trajeron a nosotros un recuerdo, aquel que dice que el plural siempre habita el lenguaje y que el pasaje del enunciado a la enunciación implica el acto más reflexivo que se puede ejercer sobre el discurso. Estos discursos tratan sobre esto. El momento en que se deja de lado el contenido, lo dicho, lo gregario para intentar ahondar en la propia ubicación, en la posición que se tiene como sujeto para poder garantizar la forma enunciativa en la referenciación. Verón en su texto sobre Barthes nos dice que toda enunciación requiere recolocar el lugar que le damos al conocimiento. Para él, el conocimiento nunca puede identificarse como propiedad de un discurso porque es, esencialmente, un efecto de sentido que es reconocido y comprendido por otro discurso y por otro sujeto. El conocimiento, para Verón, para Barthes, se realiza en la retoma interdiscursiva y en el sutil entramado de la enunciación. Allí está para ambos el contrato específico de la ciencia. En esta retoma que hago de sus textos me ubico frente a estas memorias ya que comprobamos que la imagen del sujeto, el saber y la teoría que extienden, muestran la difícil tarea de su construcción por una escritura que busca efectuar sentidos legítimos y que refieran conocimiento.

En el *corpus* que analizamos, se señala la articulación entre sujeción e incorporación de representaciones sociales, modos de decir, enunciados en la medida en que se registra la incidencia de una específica cultura académica que cuenta con un paradigma teórico, una determinada manera de concebir el trabajo analítico y profesional y una serie de pautas que regulan la memoria profesional como género. Por eso las memorias señalan el proceso que ellas despliegan: el trabajo sobre la enunciación, la acción por desmontar la posición frágil de un sujeto que busca ahon-

dar en su pasión referencial —aquello que caracteriza al contrato de las ciencias humanas— para así poder comprender los objetos que se describen, la mirada que sobre ellos se posa, la apropiación que se realiza para decir “yo sé”, “yo pienso”, “yo comprendo”.

## Referencias Bibliográficas

- Barthes, R (1983) *El grano de la voz*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Barthes, R (2003a) *Cómo vivir juntos*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Barthes, R (2003b) *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós
- Charaudeau, P y D Maingueneau (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dominicé, P (1994), *L'Histoire de vie comme processus de formation*. París: Editions L'Harmattan.
- Guigue-Durning, M (1995) *Les memoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoir*. París: Editions L'Harmattan.
- Jobert, G (1989) *Histoires de vie*. París: Editions L'Harmattan.
- Lainé, A (1998) *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. París: Desclée de Boruwer.
- Maingueneau, D (1987), *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Hachette, París.
- (1997) *L'analyse du discours*. París: Hachette.
- (2004) “Situación de enunciación” o “situación de comunicación”? *Revista Discurso.org*, Año 3, N° 5.
- Pineau, G (coord.) (1992) *Methodologie des histories de vie en formation de formateurs*. París: Peuple et Cultura et Education Permanente, editeurs.
- Robin, R (1989) *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: UBA-CBC, Cuadernos de Posgrado.
- Sabino, Carlos (1994) *Cómo hacer una tesis*. Caracas: Ed. Panapo.
- Souto, M (dir.) (1999) *Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Souto, M (2002) “Documento para pautar el trabajo final de memoria profesional. Carrera de Formación de Formadores”, FFyL, UBA.
- Verón, Eliseo (1999), *Efectos de agenda*, Buenos Aires: Gedisa.
- Zabala, M.A (1991), *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU Universitat-11.