La narración biográfica y autobiográfica por un sentido pedagógico

Vincenzo A. Piccione[1]

Dipartimento di Scienze della Formazione
Via Manin, 53 - 00185 Roma
Università Roma Tre
vincenzo.piccione@uniroma3.it

0. *El sentido pedagógico y didáctico de la narración biográfica y autobiográfica*

Todas las cuestiones aquí consideradas requieren nuestra reflexión sobre aspectos pedagógicos y educativos de gran importancia por su proyección en el profesorado. En esencia, estos aspectos deben referirse al significado que el narrar-se puede tener determinado por un autor y un lector. En los últimos años, desde la pedagogía y la didáctica, se ha dedicado especial atención a la narración en sentido amplio[2]. Nuestra idea es que la narración puede ser una herramienta estratégica, operacional o técnica, pero que, desde el punto de vista pedagógico y didáctico,

[1] El planteamiento de este articulo de Vincenzo A. Piccione, de visión conceptual y básica sobre las narraciones biogràfica y autobiográfica, responde asimismo a una intención global y de continuidad en el trabajo que sigue, de María Teresa del Olmo Ibáñez, de enfoque diacrónico.

[2] A veces, fue considerada como instrumento estratégico o didáctico; a veces, observada sólo en sus características generales; a veces, evaluada por su impacto por el mero hecho de ser utilizada como instrumento técnico.

EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica, VI, 1 (2017), pp. 55-78.
ISSN 2280-7837 © 2017 Editoriale Anicia, Roma, Italia.
DOI: 10.14668/Educaz_6104

debe ser conocida en profundidad. Si, de hecho, la narra-narración es esencialmente un instrumento, como tal debe ser considerada, en términos de uso, plausibilidad, manejabilidad; como tal debe ser utilizada, con objetivos claros, significativos, explícitos; como tal debe tener su voz, sus voces, sus diferentes formas (biografía, autobiografía, psicobiografía, sociobiografía); como tal debe ser observada minuciosamente, porque en los últimos años ha sufrido implicaciones debidas a los profundos cambios que han afectado a los entornos educativos tradicionales y paralelos, en los que se han impuesto estilos educativos y de aprendizaje, estilos lingüísticos y perceptivos profundamente renovados e innovadores.

La narración debe ser entendida como mucho más que un mero instrumento, principalmente, por el impacto que los cambios han determinado sobre las posibilidades de acceso al conocimiento y sobre los estilos de aprendizaje de las nuevas generaciones[3]. En la práctica y en resumen: en lo que respecta a las nuevas generaciones, por primera vez en la historia del hombre, hay un conocimiento – el conocimiento tecnológico – en el cual las generaciones adultas no son capaces de transmitir mucho; ni en términos de contenido, ni de significado, ni de procedimientos de uso, ni de estrategias cognitivas implicadas en su manipulación, ni de lenguajes específicos. Por primera vez en la historia del hombre, un conocimiento tiene un potencial instrumental añadido, porque el uso de las tecnologías permite el acceso a todos los demás conocimientos sin que se requiera la presencia de un adulto; la distinción entre el acceso a un conocimiento más profundo o más superficial pierde su

[3] V.A. Piccione, *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici*, Roma, Aemme Publishing, 2012, pp. 23-143.

razón de existir, ya que depende del enfoque que se adopte y de la motivación que se tenga para el aprendizaje[4].

Estos dos fenómenos originan consecuencias profundamente significativas y extraordinarias ya que tienen que ver con la transmisión del conocimiento – si la transmisión del conocimiento tiene aún un sentido –, con su uso, con su actualización, con los procesos de memorización, de elaboración, de atribución de sentido; es decir, con las estrategias cognitivas implicadas en su manipulación, con las dotaciones humanas, con la percepción del yo y del otro, con los estilos de socialización y de interacción, con los estilos comunicativos y expresivos.

1. *Narración, léxico, léxico mental*

A toda narración biográfica y autobiográfica, en el trabajo de María Teresa del Olmo Ibáñez que sigue a éste, se le reconocerá un valor cultural significativo. No solo porque presentan historias que hablan de estilos de vida socio-culturales, comunicativos y lingüísticos representativos de modelos de comportamiento y acciones que, probablemente, ya no existen en el presente. Además, todas esas biografías y autobiografías tienen un sentido cultural porque sugieren hipótesis de lectura, demandan interpretaciones, detectan y fusionan pertenencias o principios de referencia, y permiten percibir semejanzas y diferencias de contenidos, ideas, significados atribuibles a otras narraciones biográficas y autobiográficas elaboradas en otros contextos, para otras culturas, con otras intenciones. Consiguientemente, tienen un sentido cultural

[4] V.A. Piccione, *Mappe educative e formative 2. Orizzonti di senso*, Roma, Aemme Publishing, 2013, pp. 165-242.

porque históricamente definen particularidades con respecto a las cuales hemos tomado distancia y que ahora ya no tienen ninguna razón de ser porque somos profundamente diferentes en los contextos micro- y macro-sociales, a lo largo del tiempo. En primer lugar, habrá que identificar el significado cultural de las historias en forma biográfica y autobiográfica, que tienen un valor en términos históricos, geográficos, representativos; es decir, un valor patrimonial. Dicho de otra forma: el valor actual, pero genérico, de las narraciones biográficas y autobiográficas allí citadas es, sin duda, histórico-cultural, porque hablan de un mundo distante en el tiempo y en el espacio, a menudo ignorado por los libros de texto. Proporcionan mucha información acerca de un lugar que muy probablemente sólo conocemos por su ubicación geográfica, por hechos sociopolíticos pasados, por estilos de vida y percepción de valores y principios transformados con el tiempo.

Pero la narración, en sus cuatro formas, para la pedagogía y para la didáctica, ya no puede ser solo esto, no puede ser simplemente una herramienta con un valor puramente histórico-cultural. Y la valoración de los diferentes trabajos biográficos y autobiográficos, como cualquier otra narración del pasado, no puede restringirse únicamente a la pura preservación de una historia para los estudiosos. Tampoco puede limitarse, en un nivel general, a los elementos que serán indicados en el citado estudio. En otras palabras, ya en una visión global, es necesario integrar algunos aspectos esenciales. Luigi Anolli[5] y Biagio Loré[6] tratan, el primero, de la idea de una cultura para explicar y explotar; y, el segundo, de la misma idea y que, además, se consiga el objetivo de hacer asumir su papel al ser humano y su voz en la historia del hombre y de cada

[5] L. Anolli, *La mente multiculturale*, Roma, Laterza, 2006.
[6] B. Loré, *Omero. L'educatore orale*, Roma, Monolite, 2004.

hombre. Anolli dice que la cultura es un entorno invisible en el que estamos totalmente inmersos y que «da forma y sustancia a la existencia humana»[7]. Es decir: la cultura comunicada y contada no es mero patrimonio, sino lectura participada y vivida que produce, al menos en términos comunicativos, expresivos, sociales y cognitivos, puntos de vista y perspectivas específicas.

La valoración cultural de una narración autobiográfica no se puede, por lo tanto, sustentar en una idea de la cultura como "marco objetivo", porque sería una concepción superficial que no incluiría ese entorno invisible que da "forma y sustancia a nuestras ideas", a nuestros pensamientos, a nuestros roles, a nuestros comportamientos; que les afecta, los informa, los hace respirar y evolucionar. En ese entorno nuestro léxico mental se estructura y llega a ser reconocible, y en ese entorno el papel del léxico mental realiza sus funciones de clarificación, referenciales, reflexivas, propositivas. Es ahí donde nuestro léxico mental personal nos permite describir y manipular los distintos tipos de conocimiento: formal, informal, no formal; y, lo más importante, es siempre en ese entorno invisible donde nuestra mente se convierte en multicultural porque aprende tanto a leer y a comentar otros entornos intangibles y a los otros hombres, como a leerse y comentarse a sí mismos en su propio entorno invisible e intangible. Para Anolli[8], la incapacidad de leer y comentar no sólo determina la imposibilidad de existir y vivir con una mente multicultural sino, sobre todo, de crear una cultura para leer y comentar. Es decir, siendo una cultura un entorno invisible e intangible, nuestra atención puede desaparecer gradualmente con el tiempo o es posible que en algunos momentos históricos nuestra atención se desvanezca. Y,

[7] L. Anolli, *op. cit.*, p. 4.
[8] *Ibidem*.

por lo tanto, no permitir que exista una mente multicultural significa perder la posibilidad de que pueda existir el ser humano; significa repetir un error que el hombre ya ha cometido en el pasado cuando ha pensado que una cultura era mejor que otra, que su palabra tenía más valor que otras, cuando ha creído que una mente debía ser solo cultural y no multicultural.

Por lo tanto, la pedagogía y la didáctica tienen también el deber de conocer y profundizar en todas las razones culturales generales por las que existe una narración autobiográfica, o en por qué existen un narrador, un oyente, un lector, cada uno con su propia mente multicultural.

Además, la percepción de lo que es una cultura y de su significado están íntimamente conectadas con los estilos y las herramientas que utilizamos para acceder a sus contenidos, para comunicar éstos; para mostrar las implicaciones derivadas de su manipulación; para enseñar y aprender, para educar, formar e instruir. Loré[9] argumenta que el concepto de educación se entiende como transmisión de contenidos entre generaciones, gracias especialmente a la aparición de la escritura alfabética frente a la cultura basada en la oralidad.

En esencia, y permaneciendo en un nivel general de análisis de nuestro tema central: la mente alfabética, la mente oral, y, necesariamente, la mente multicultu–ral, la mente multimediática, el patrimonio de las ideas cuanto menos, según Walter Ong[10] y Marshall McLuhan[11], son contenidos que la pedagogía y la didáctica no pueden ignorar. Como tampoco puede ser ignorada una implicación adicional debida a la importancia de leer una narración

[9] B. Loré, *op. cit*., p. 76.

[10] W.J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986.

[11] M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Saggiatore, 1967.

biográfica y autobiográfica. En un sentido general, las posibilidades de comparación entre los diferentes niveles de análisis que pueden establecerse sobre una historia que fue transmitida en el pasado de forma oral por un narrador a un oyente pueden ser constatadas, pero eso no las convierte en suficientes. ¿Qué sentido puede tener una biografía o una autobiografía para un lector contemporáneo, para un niño, un adolescente o un adulto que viven el presente de las herramientas tecnológicas avanzadas y el ruido audiovisual? ¿Qué sentido puede tener una historia autobiográfica muy corta y obsoleta para una mente multimediática que usa hoy, al mismo tiempo, la vista, el oído y el tacto? ¿Qué sentido puede tener esa historia para quienes no tienen la más mínima percepción del significado que la transición de la oralidad a la escritura ha tenido para el hombre? ¿Qué sentido puede tener para una mente multicultural y una mente multimediática una historia a menudo lineal, a veces compleja, con implicaciones discursivas muy diferentes, con muchas inferencias posibles, con un número variable de personajes que articulan puntos de vista otras veces extremadamente claros y mono-orientados? Las respuestas simples y simplistas pueden ser muchas; pero es mejor evitarlas y decir que la lectura de la narración biográfica y autobiográfica, así como la lectura de historias procedentes, de áreas geográficas distintas y de voces humanas del pasado o del presente, tiene sentido porque – siempre desde una perspectiva general – permite la construcción de redes de significados y de referencias.

Los puntos de vista de Loré y Anolli confirman que el enfoque estático de una observación superficial de los conocimientos, significados, o fenómenos sólo puede determinar un punto de vista influenciado por contenidos culturales y axiológicos contradictorios por inmóviles, impermeables e incapaces de una perspectiva comunicativa e interactiva, sólo puede reducir la percepción de extraña-

miento de quien necesita madurar, crecer, comprender, leer, participar de su propio tiempo y vivirlo, explicárselo y narrárselo, explicarlo y narrarlo. Y las nuevas generaciones tienen derecho a percibir la cultura y las culturas no como mosaicos con teselas que no encajan, ni como fragmentos insertos en un territorio y en un estilo de vida y de pensamiento; por el contrario, tienen el derecho de evitar tanto el relativismo como el fundamentalismo cultural. Y, al mismo tiempo, tienen derecho a saber que las culturas se componen de mentes y cerebros, que cada mente y cada cerebro son únicos y deben ser protegidos y valorizados, que las conexiones entre mentes y cerebros tienen sentido sólo si interactúan en nombre de una lógica reflexiva, de construcción y deconstrucción, de co-definición y co-determinación, de co-variación y acompañamiento; resumiendo, tienen sentido sólo si interactúan en términos de nuevas formas de herencia y de aprendizaje. La cultura narrable y la narración deben ser entonces representadas como herramientas capaces que requieren: procesos de mediación individuales y sociales, porque significados y valores, ideas e innovaciones necesitan ser procesados y entendidos, entendidos y asimilados por todos; necesitan constante reconsideración colectiva; procesos de participación y construcción sociales porque necesitan ser comunicados, practicados, vividos por las comunidades, revisados, modificados, actualizados; procesos de mediación temática individuales y sociales, ahora adaptados a niveles hipertextuales de diferente complejidad; procesos de mediación simbólica individuales y sociales, porque significados y valores, ideas e innovaciones necesitan constante actualización léxica, lingüística y representativa.

La naturaleza de la cultura narrable y de la narración autobiográfica requieren así, un yo contemporáneo protei-

forme[12] y una mente multicultural. En primer lugar, obviamente, esa mente cultural debe tener la capacidad de ser una alternativa a la mente monocultural que está acostumbrada a un único modelo de referencia, a evitar la complejidad. Una mente multicultural debe ser consciente de que palabras y acciones solo tienen sentido y valor si son considerados dentro de un contexto, en cualquier tipo de comunicación o proceso mental[13]. En segundo lugar, «en la mente multicultural los sistemas de creencias y de significados, así como el enfoque emocional y la competencia comunicativa no son necesariamente mixtos ni integrados, sino que tienden a separase entre sí»[14] y los de una cultura no reemplazan a los de otra ni requieren uniformidad.

Además, la mente multicultural y la mente alfabética deben tener la ambición de ser interculturales, versátiles, abiertas y complejas. Ambas, por lo tanto, se sustentan en un proceso de formación continuo en el tiempo y en el espacio. Y adoptan la cultura de la errancia, que es desafío, deseo, curiosidad. Esta cultura fomenta en el individuo la conciencia de ser extranjero y la percepción del otro extranjero, propicia la visión de los territorios reales y virtuales como lugares estimulantes, acogedores, que reciben las culturas narrables y las narraciones como espacios que incluyen tanto las voces individuales de los yoes posibles como las de las colectividades.

Aquí se encuentra, entonces, su significado general para la pedagogía y la didáctica: sin la presencia de adultos capaces de comunicar, no sólo los contenidos y los significados de las narraciones individuales y de las grandes narraciones, sino tampoco el valor de la memoria y de una

[12] V.A. Piccione, *Mappe educative e formative 1*, *op. cit*., pp. 140 e ss.

[13] G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984, p. 33.

[14] L. Anolli, *op. cit*., pp. 162-164.

ética de la memoria; sin la presencia de adultos capaces de dar profundidad a las interacciones y de proporcionar modelos de codificación y decodificación, la pedagogía y la didáctica corren el riesgo de ser desprovistas de sus funciones. Es decir, la narraciones biográfica y autobiográfica serán útiles, si son propuestas como historias que forman parte de una red hipermediática de contenidos y significados, para incrementar las posibilidades dadas al léxico mental, al pensamiento multimediático y a la reflexión sobre las ideas en la red. Estas dos narraciones solo tienen sentido si se convierten en hipertexto, si son actuales, porque deben ser capaces de llegar a los jóvenes lectores y oyentes del presente. Para éstos, de hecho, tomando datos que ya he profundizado[15] y que son notablemente rifkinianos[16] hay evidentes diferencias entre texto impreso e hipertexto[17].

Indirectamente, la lectura de una biografía o de una autobiografía sirve para confirmar el sentido que toda herramienta didáctica debe tener[18] y, directamente, sólo se-

[15] V.A. Piccione, *Mappe educative e formative 1*, *op. cit*., pp. 70-83.

[16] J. Rifkin, *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Milano, Mondadori, 2000.

[17] Un texto impreso es lineal, estancado y standard, mientras que un hipertexto es asociativo y potencialmente ilimitado; un texto impreso es exclusivo y autonómo, mientras que un hipertexto es inclusivo y relacional; un texto impreso es un producto, mientras que un hipertexto es un proceso; un texto impreso puede ser una propiedad, mientras que un hipertexto está disponible a un acceso temporal, finalizado, integrado; en el texto impreso hay un autor propietario de sus pensamientos y sus palabras, mientras que en el hipertexto no siempre es posible identificar los límites entre las contribuciones de uno y de muchos.

[18] A saber: limitar el silencio cognitivo del adulto educador, evitar el tipo de silencio que resulta de la explotación estandarizada de los objetivos y tareas propuestos en los libros de texto, de la repetición *verbatim* de los contenidos de las materias año tras año, de la perpetuación del modelo de transmisión del conocimiento, de los estilos de enseñanza; de la ausencia de pensamiento dinámico, de la voz, de la mente; de la distancia y la separación del mundo de las relaciones y de las conexiones.

rán herramientas didácticas si se convierten en hipertextos y sólo si permiten adquirir las competencias formales, no formales e informales que son necesarias para leer y construirlos[19].

Por lo tanto, a la pedagogía y a la didáctica corresponde también la tarea de conocer y profundizar las razones culturales generales por las que las narraciones biográfica o autobiográfica existen, es decir, para que un narrador, un oyente, un lector utilicen un léxico y un léxico mental en su tiempo y en su entorno invisible e inmaterial.

2. *Narración y pensamiento narrativo*

La experiencia de la narración abarca la vida de la mente oral, de la mente alfabética, de la mente multicultural; y está preparada, en el presente, para connotar y denotar la vida de la mente multimediática. Según Biagio Loré[20], un nuevo modo de ver el mundo está listo para representar un sistema de relaciones y conexiones, para reemplazar lo representado por los sistemas de cosas representadas.

En el mundo de la oralidad plena, la vitalidad del lenguaje es muy alta y se manifiesta en su extrema variabili-

[19] Emplear y ser experto en el uso de estrategias cognitivas; utilizarlas en consonancia con los requerimientos a los que los procesos de aprendizaje más complejos se enfrenten en este presente; reflexionar, procesar ideas, manipular conocimientos trabajando desarrollos de pensamiento y de mediación complejos que son indispensables actualemente; elegir y seleccionar autónomamente fuentes personales de interés y de motivación; satisfacer la curiosidad, percibir esas fuentes como una red; ejercitar la intencionalidad con claridad de ideas y con convicción; actualizar el léxico mental, obtener la mente multicultural y multimediática; satisfacer una razón cultural válida pedagógica y didácticamente; satisfacer las razones culturales representativamente detectadas por Anolli y Loré.

[20] B. Loré, *op. cit*., pp. 88-103.

dad connotativa. La denotación queda en el fondo. Hoy, nuestro lenguaje ha cristalizado en una prevalente función denotativa, en un alto grado de convencionalidad. Ha perdido su energía vital originaria para asumir el valor de instrumento flexible de inmediata comunicación interhumana... El lenguaje, el estilo comunicativo, expresivo de la contemporaneidad han perdido la potencialidad para construir y elaborar significados. Ésta es una constatación inevitable en la fuerza de los estilos denotativos y la debilidad de los connotativos de las nuevas generaciones.

Sin embargo, es obligado decir también que para la pedagogía y la didáctica no cambia nada, o casi nada. No cambian las razones de sus principios ni de sus contenidos estatutarios, ni sus opciones de sentido y ni objetivos; ni la necesidad de observar en detalle para obtener indicaciones estratégicas y metodológicas, coherencias existentes entre estilos de vida, de pensamiento, de aprendizaje y expresivos; tampoco la necesidad de detectar enfoques interdisciplinares interesantes desde los que acometer los contenidos. Por el contrario, es importante considerar la posibilidad de que nuestros conocimientos pedagógicos y didácticos permitan la profundización en opciones de sentido o contenidos adicionales.

Nuestra idea es que hoy no se puede posponer una respuesta a la necesidad de integrar en nuestra reflexión pedagógica el modelo de la *atención-centrada-sobre-quien-aprende*. No hay mucho de nuevo en esto porque, por ejemplo, la individualización y el sistema de la modularidad disciplinaria son contiguos. De hecho, lo que aquí se propone es un enfoque basado en un análisis más profundo de los problemas pedagógicos y didácticos. Y, también, que un cambio de perspectiva en la relación educativa puede sustentarse en el instrumento de la narración biográfica y autobiográfica porque éstas son, en cualquier entorno formativo, medios para conocerse a sí mismo y al

otro; para narrar los conocimientos sin descuidar lo básico; para usar un léxico compartido por quien educa y por quien aprende; para permitir un acceso al conocimiento que sintetiza el enfoque tradicional, basado en la secuencialidad discursiva, con un enfoque hipertextual para definir el significado de la participación humana en la construcción del conocimiento. En este sentido, las voces de la literatura científica son muy variadas, interesantes y con aportes significativos[21].

El debate interdisciplinar sobre estos temas ofrece unos contenidos de gran coherencia y contigüidad[22]. En todos, directa e indirectamente, está básicamente indicada la necesidad de formar y educar en competencias múltiples, en la flexibilidad, en una actitud proyectiva, con un renovado sentido de la responsabilidad en cada adulto educador. Lo que es lo mismo, para la pedagogía y la didáctica, reflexionar sobre la necesidad de mantener una mente hipertextual, multimediática, alfabética y oral significa establecer como objetivo el uso significativo, connotativo y denotativo, del pensamiento. Y el pensamiento na-

[21] Algunos se centran en cuestiones generales, otros tienen un contenido más profundo. Algunos son sin duda asumibles, otros solo parcialmente. Biagio Loré, por ejemplo, sostiene que la mente alfabética vive una crisis que toca fibras profundas. De hecho, como he detectado directa o indirectamente en la primera parte de esta contribución, la mente alfabética ya no es suficiente, mientras que la mente oral necesita adquirir un papel adicional, obviamente renovado; por su parte, la mente multimediática, que integra lo oral, lo alfabético y lo táctil, se propone como una dimensión compleja capaz de responder a solicitudes complejas.

[22] La idea de la mente es, al mismo tiempo, de hecho, adyacente, próxima, contextual a los ecos de la mirada cosmopolita de Ulrich Beck (*Lo sguardo cosmopolita*, Roma, Carocci, 2005), del hombre proteiforme de Jeremy Rifkin (*op. cit.*), de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (*Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995), de la solidez y la liquidez de Zygmunt Bauman (*Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erickson, 2007).

rrativo aparece como una de las posibles opciones que pueden integrarse en el uso significativo de otros estilos de pensamiento.

El pensamiento narrativo es un pensamiento sistémico, capaz de ser funcional en la reflexión de la mente multimediática; también, de ser pensamiento retrospectivo e introspectivo. Entonces, perseguir el pensamiento narrativo no puede verse simplemente como la tarea de mostrar cómo una historia debe ser estructurada o técnicamente organizada. El pensamiento narrativo tiene una complejidad sutil, que explora la red de los significados de las informaciones, de las nociones y de los conocimientos; que revisa los contenidos y los significados para posibilitar la manipulación profunda. El pensamiento narrativo tiene en este momento histórico un papel importante porque puede sintetizar la acción reflexiva de un pensamiento crítico y una reelaboración constante de lo que aprendemos en cualquier contexto educativo; y permite, como D. De Kerchove diría, centrarse en los significados y participar en el uso del pensamiento colectivo y cooperativo. Además, el pensamiento narrativo que participa en la construcción de un hipertexto autobiográfico o biográfico, en principio, no es esencial para la construcción de relaciones e interacciones; es un pensamiento que utiliza conocimientos, memorias colectivas, significados propuestos y compartidos. Aún más, es un pensamiento que tiene cualidades muy importantes porque, como argumenta Franca Pinto Minerva, el tipo de pensamiento imprescindible para la cooperación necesaria en la construcción de un hipertexto «es un pensamiento antidogmático, experimental, irónico, dispuesto a perspectivas globales, síntesis interdisciplinarias, respuestas inmediatas y emocionales»[23]. En las distancias

[23] F. Pinto Minerva, R. Gallelli, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitaria e frontiere del possibile*, Roma, Carocci, 2004, p. 95.

entre los pensamientos individuales se integra la oportunidad de contribuir a un pensamiento colectivo; a la figura del autor individual se le suma el coautor; al texto único se le añade el texto producido con muchas voces culturales, asonantes y disonantes; en la percepción de quien escribe y piensa en soledad se integra la percepción de quien actúa también en otros lugares y en otros tiempos; junto la percepción de la mente que refleja y se concentra, se presenta la mente que construye conocimiento y significados con otros. Y todos – pensamiento personal y colectivo, autor único y coautor, texto único y colectivo, cuerpo propio y cuerpo en acción en el entorno virtual, mente propia y mente intregrada, memoria individual y colectiva – se integran en red y según interacciones dinámicas.

Todo esto significa que la pedagogía y la educación necesitan pensar en contenidos adicionales en los que reflejarse para confirmar la validez de sus propios principios y objetivos. Nuestra idea, en definitiva, es: sin una conciencia de los eventos, tiempos y espacios vividos, es extremadamente difícil percibir y explicarse a uno mismo, verse y entenderse; sin una percepción consciente de sí mismo y sin una narración de sí mismo a sí mismo y a los otros, se corre el riesgo de ser y convertirse en extranjeros y extraños; sin una narración que manipule los conocimientos y haga destacar su entramado reticular, se corre el riesgo de hacer percibir el conocimiento como patrimonio técnico dentro del cual es necesario elegir solo lo que es útil. Es posible también aceptar la idea de que no sea un objetivo importante para cualquier adulto o educador la formación de un individuo que sepa o quiera narrar y narrarse a los otros; lo cual, sin embargo, no es insignificante. Pero no es aceptable la idea de que alguien que está creciendo y en unos años se convertirá en adulto pueda no aprender a reconocer y explicar la compatibilidad entre sus competencias y sus características con el micro- y el ma-

cro-mundo en que vive y vivirá. Como no es aceptable la idea de que, como adulto, no pueda enseñarlo y luego narrarlo a los otros. Por lo tanto, la exploración profunda y reticular de los conocimientos produce implicaciones de sentido conectadas al papel y a los objetivos de cada adulto y de cada educador, produce el hábito de la comparación, de la conexión. Resumiendo, desarrolla el hábito de uso del pensamiento narrativo, permite reflexionar sobre una realidad y conocimientos en relación sistémica y no alternativa.

Como se puede ver, hablamos de un pensamiento narrativo, un modelo de narración y una definición de la narración que mucho deben a Bruner[24] y a los nueve principios que él elabora para describir, caracterizar, calificar, sustentar un enfoque educativo eficaz, porque optan por la estabilidad del sí mismo reflexivo y autoconsciente, dispuesto a actualizar y a actualizarse, capaz de ignorar las fronteras y de comunicarse con el otro. Es más, alude a un pensamiento narrativo y a un modelo de narración que tienen un alto grado de contigüidad y coherencia con los estilos sociales y comunicativos del espacio virtual; tienen un léxico altamente compatible con el léxico allí utilizado; requieren un enfoque de la interacción marcadamente coherente con las interacciones posibles en internet; viven intensamente los efectos de las transformaciones; establecen procesos cognitivos profundamente compatibles con los procesos de elaboración exigidos por la web; precisan un uso denso de estrategias cognitivas también impuesto por la interacción y la investigación en el entorno virtual.

Obviamente, Jerome Bruner no habla en estos términos, pero los nueve principios que él elabora no sólo se adaptan a una problemática actualizada de temas pedagó-

[24] J. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1996.

gicos y didácticos, sino que permiten definir con mayor profundidad el uso, el sentido y los objetivos de la narración y del pensamiento narrativo. El comentario de los nueve principios brunerianos como a continuación se ha estructurado permitirá detectar, directa o indirectamente, las contigüidades posibles que hemos indicado.

1. *El principio de la perspectiva*: se centra en el problema de la construcción de los significados, en los procesos de pensamiento que permiten la atribución de sentido según la perspectiva con la que interpretamos conocimientos, informaciones y eventos. Bruner sostiene que el ángulo adoptado como punto de observación determina y se caracteriza por la exactitud de uno o algunos de los significados posibles, y que, entonces, la elección de una perspectiva aceptable debe ser subordinada al respeto de las tres normas que pueden autorizar interpretaciones significativas y exactitud de significado: la demostración, la concordancia y la consistencia.

2. *El principio de las limitaciones*: deben observarse dos limitaciones principales en la investigación y en la selección de los significados. La primera es debida a la estandarización de nuestra manera de conocernos a nosotros mismos y a las secuencias lógicas de nuestro pensamiento, que no nos permite abandonar un esquema de comportamiento e imaginación basado en la lógica de causa y efecto. La segunda limitación es la estandarización de nuestros sistemas simbólicos. La consecuencia de ambas es que suponemos concretamente invariables e invariantes en el tiempo y en el espacio, que atribuimos a la realidad, y a nosotros mismos, significados caracterizados por la reducción de perspectivas.

3. *El principio del constructivismo*: como limitación adicional, consecuencia de las anteriores, dice Bruner, está la reducción de la realidad a solo una posible. Por ello, es preciso evitar el riesgo de condicionar el pensamiento por

una realidad construida en el tiempo de quienes nos precedieron en la que tendríamos que incluirnos e integrarnos. Es necesario hacer reflexionar sobre el hecho de que la realidad se crea y de que el hombre es sujeto y promotor de cambio. En la práctica, deben anularse los riesgos de una ausencia de pensamiento proyectivo y perspectivo; de una mente desacostumbrada a elaborar todas las informaciones; de la incapacidad de leer el cambio y su influencia múltiple sobre el ser humano; de la incapacidad de leer la participación consciente e intencional en cualquier transformación; de optar por adherir y no por contribuir. El impacto de estos riesgos no preocupa tanto por que no se sea capaz de leer los cambios, y sus posibles consecuencias sobre estilos de vida, de aprendizaje o de acción, cuanto por la ausencia de una intencionalidad proyectiva en la que se base el ser humano.

4. *El principio de la interacción*: la intersubjetividad y la relación educativa no pueden estar regidas por modelos de comportamiento y acción estandarizados en el tiempo y en el espacio, sino que deben caracterizarse por interacciones dinámicas y diferenciadas. En consecuencia, estrategias, métodos, técnicas y herramientas deben estar también marcados por el dinamismo, la riqueza, y el impulso.

5. *El principio de la externalización*: la externalización es la prueba concreta, es la memoria de nuestro esfuerzo mental, individual y grupal; es la voz de las ideas y de las propuestas realistas, de las estrategias y de las técnicas de reflexión y expresión realizadas y procesadas por un grupo. Produce metacognición porque obliga a la discusión y la comparación; a la definición de razones, intenciones y motivaciones; a la responsabilización y la conciencia de los papeles distribuidos según competencias individuales; a la ruptura de vínculos procedurales y de estándares de pensamiento.

6. *El principio del instrumentalismo*: sin embargo, continúa Bruner, la educación determina, sin importar el sistema educativo ni la técnica de enseñanza, un cambio en la vida de los estudiantes. La educación no es un fin en sí misma, ni es superflua, ni neutral, ni culturalmente independiente, sino que causa implicaciones y consecuencias sociales, económicas y políticas decisivas. Puede marcar diferencias y prejuicios, pero, al mismo tiempo, solicita y perfecciona habilidades y competencias, enriquece el pensamiento y el lenguaje.

7. *El principio institucional*: para Bruner, el riesgo de estandarización es especialmente claro cuando la escuela se institucionaliza, cuando establece roles y funciones, define conductas y estrategias a través de estatutos, modelos de pensamiento y lenguaje. Así, debe limitarse el riesgo de que la escuela como institución lleve a cabo su labor a través de un sistema mixto de coerción y voluntarismo, del control de modelos de pensamiento, de enseñanza y de pura verbalización de los conocimientos.

8. *El principio de identidad y de autoestima*: Bruner señala que la auto-conciencia tiene al menos dos rasgos universales: primero, la capacidad de acción, que sintetiza un sistema conceptual comprometido con las interacciones con el mundo y la elaboración y realización de proyectos; y segundo, la evaluación como herramienta para reflexionar sobre la eficacia de esos proyectos y acciones. Esencialmente, es instrumento que actúa profundamente sobre la percepción de nuestras competencias y habilidades. Son entonces fundamentales las acciones en las que se basa la adquisición de una percepción clara de un sí mismo social y cultural.

9. *El principio narrativo*: la narración, sostiene Bruner, es la herramienta clave que permite conectar los significados con la participación en una cultura, en ese tipo de fórum que reúne las aportaciones y los debates dirigidos a

modificar, reconstruir, potenciar los significados; que permea y da forma a los estilos de pensamiento. Es necesidad vital. La narración debe convertirse en un instrumento de la mente, en campo de acción, de investigación y experimentación, caracterizado por la veracidad, la plausibilidad, la coherencia.

Una narración leída, elaborada, analizada, comprendida, codificada, descodificada, responde con plena certeza a todos los principios elaborados por Bruner. Y anula el riesgo de estandarización expresiva, simbólica, icónica, porque tiene en sí misma propuestas de representación de los significados y requiere atribuciones y comparaciones, categorizaciones y diferenciaciones, codificaciones y decodificaciones, procesos de pensamiento elaboradores y reelaboradores. Su red de informaciones biográficas, autobiográficas, psicobiográficas y sociobiográficas es capaz de enriquecer y explicar la complejidad, de explicar la participación en la complejidad. Junto a esto, una narración como hipertexto se caracteriza por ser un producto que reduce sistemáticamente los problemas del *eroding truth* y del *eroding trust*. Una narración como hipertexto se caracteriza por ser un producto nunca estandarizable de un conjunto de procesos a su vez nunca estandarizables, ni reconducibles a la unidad. El pensamiento narrativo que procesa el tiempo y el espacio vividos y narrados utiliza diferentes sistemas para representar e interpretar: 1. *el sistema inductivo*, que genera hipótesis plausibles, útiles, examina tipicidades, evalúa, verifica, establece vínculos; determina la necesidad de objetos, eventos, aspectos, objetivos claros; identifica tendencias sistémicas, recurre a la categorización y la generalización, perfecciona la información semántica; 2. *el sistema deductivo*, que define un campo de investigación privilegiado para los contextos matemáticos, pero no para todos los contextos cognitivos. Controla, verifica, activa la memoria de trabajo, planifica,

reduce la información semántica; 3. *el sistema asociativo*, que analiza, sintetiza, compara, distingue, abstrae, detecta los nexos, usa y manipula símbolos, produce innovación a través de la creatividad; 4. *el sistema de las categorizaciones*, que selecciona, distingue, discrimina, clasifica, manipula variables, analiza, sintetiza, representa, distribuye y organiza de acuerdo a clases y subclases, funciones, reglas; 5. *el sistema de la generalización*, que organiza mecanismos, características, reglas, normas, simplifica, repara e integra variables nuevas; 6. *el sistema representativo*, que codifica, graba, regula, organiza, integra e interconecta innovaciones, repara nexos, requiere formas de autorreflexión y sintetiza. Es utilizado por todos los sistemas precedentes; 7. *el sistema metacognitivo*, que es capaz de promover el autoconocimiento, de asumir, como Franco Cambi diría, su propia identidad; de hablar de sí mismo a través de un monólogo interior o de un diálogo social, de superar la idea de un *alter ego* o de un sosia.

En esencia, para que la autobiografía tenga sentido desde un punto de vista pedagógico y didáctico, deben estar claros diferentes aspectos. Es necesario que cada miembro de la red de expertos a que me referí anteriormente conozca en profundidad sus características específicas, a partir de sus procedimientos específicos[25].

[25] (1) Procedimientos formales, que definen las características del texto narrativo según la visión autobiográfica propuesta: la linealidad sigue las secuencias cronológicas de los eventos; la ciclicidad se ocupa de hechos, acciones, ideas, significados recursivos; el estatismo se centra en un solo episodio, un solo momento histórico, una única idea, un único significado; la referencialidad conecta razones específicas y acciones concretas que han producido efectos significativos en el presente narrado; la continuidad permite la reconsideración de episodios y significados en términos de evolución, proceso, movimiento y crecimiento. (2) Procedimientos funcionales, que definen las características del texto narrativo de acuerdo a la posición autobiográfica propuesta: la centralidad, que caracteriza siempre la posición autónoma y privilegiada del autor; la fragmentariedad, que da

Conclusión

Así pues, las razones pedagógicas y didácticas para que una autobiografía o una biografía pueda ser leída o escrita, el sentido compartible de una presencia constante del ser humano en la lectura de sí mismo y del otro, deben ser coherentes con un conjunto de elementos técnicos que realizan una reelaboración profunda y, sobre todo, deben ser coherentes con una idea de ambos géneros que contenga el significado de la atención a sí mismo, del autocuidado, del diálogo mudo o sonoro consigo mismo, del monólogo interior. Como dice Romina De Cicco[26], más atenta a lo humano, al biógrafo y al autobiógrafo que a sus lectores: «la narración de hechos actúa sobre la restitución de sentido y significado», es «autocuidado, ... recupera sentido y valor al presente».

A la pedagogía y a la didáctica corresponde también la tarea de conocer y profundizar en todas las razones individuales que se encuentran interconectadas con razones culturales por las que una narración existe; o por las que un narrador, un oyente, un lector asimilan y leen su tiempo y su entorno invisible e inmaterial, perciben el sentido profundo de la ejemplaridad, conocen y reconocen sus factores esenciales hasta el punto de poder entenderse e interactuar rápida, profunda, intensamente. El uso de la biografía y el subgénero de las Vidas ejemplares traduce en términos concretos lo que se ha propuesto hasta ahora, en cuanto que permite la construcción y deconstrucción de redes

voz a los co-autores y privilegia la deconstrucción y la construcción colectivas. (3) Procedimientos estratégicos, que definen objetivos y metas de segmentos, secciones, las partes con respecto al todo.

[26] R. De Cicco, *L'esperienza di sé, la cura di sé, le biografie del sé*, Roma, Aemme Publishing, 2013, p. 18.

de significados, la codificación y decodificación de complejos tejidos narrativos, explica las conexiones entre razones, objetivos, comportamentos, pensamientos.

Referencias bibliográficas

Anolli, L., *La mente multiculturale*, Roma, Laterza, 2006.

Bateson, G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984.

Bauman, Z., *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erickson, 2007.

Beck, U., *Lo sguardo cosmopolita*, Roma, Carocci, 2005.

Bruner, J., *The Culture of Education*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1996.

Cambi, F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma, Laterza, 2005.

De Cicco, R., *L'esperienza di sé, la cura di sé, le biografie del sé*, Roma, Aemme Publishing, 2013.

Gardner, H., *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.

Loré, B., *Omero. L'educatore orale*, Roma, Monolite, 2004.

Maldonado, T., *Memoria e conoscenza. Sulle sorti del sapere nella prospettiva digitale*, Milano, Feltrinelli, 2005.

Maldonado, T., *Reale e virtuale*, Milano, Feltrinelli, 1994.

McLuhan, M., *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Saggiatore, 1967.

Ong, W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986.

Piccione, V.A., *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici*, Roma, Aemme Publishing, 2012.

Piccione, V.A., *Mappe educative e formative 2. Orizzonti di senso*, Roma, Aemme Publishing, 2013.

Pinto Minerva, F. - Gallelli, R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitaria e frontiere del possibile*, Roma, Carocci, 2004.

Rifkin J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Milano, Mondadori, 2000.

Smorti, A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994.