

ISSN: 1130-3743

## EDUCACIÓN Y NARRATIVA: LA PRÁCTICA DE LA AUTOBIOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN

*Education and narrative: The practice  
of autobiography in education*

Fernando GIL CANTERO

*Universidad Complutense. Facultad de Educación-Centro de Formación  
del Profesorado. Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Pº de Juan XXIII, s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid*

*Fecha de aceptación del original: 1997*

BIBLID [(1130-3743) 9, 1997, 115-136]

### RESUMEN

Está extendiéndose la idea de que las narraciones autobiográficas constituyen un marco básico para comprender nuestro mundo, nuestra experiencia y, finalmente, a nosotros mismos. Por eso, algunos autores proponen situar la redacción de autobiografías por parte de los profesores y alumnos en el núcleo conceptual de las escuelas. Las narraciones autobiográficas podrían proporcionar así un principio para comprender el significado de nuestra vida diaria. Esos significados nos sirven para imaginarnos a nosotros mismos en las personas que llegamos a ser. Tras revisar estos argumentos, este artículo discute, desde una perspectiva pedagógica, las consecuencias positivas y negativas de los diferentes modos de desarrollar la práctica de la autobiografía en la educación.

### ABSTRACT

It has been pointed out that autobiographical narratives are a primary framework to understand our world, our experience and, finally, ourselves. So, many authors propose to place the autobiographical narratives of teachers and students at the conceptual core of the schools. Autobiographical narratives might provide a principle to understand the meaningfulness of our everyday life. They are means

we use to imagine ourselves into the persons we become. After reviewing such arguments, this paper discuss the positive and negative consequences of the different ways to develop the practice of autobiography in education from a pedagogical view.

## INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo en la bibliografía pedagógica en general y en la referida a la Filosofía de la Educación en particular, están apareciendo un número considerable de trabajos centrados en lo que podríamos llamar «estudios narrativos». Esta perspectiva teórica y práctica ha recibido ya algunas denominaciones. Así, a título de ejemplo, en el ámbito angloamericano es frecuente llamarla «Educación narrativa» (Butt y Raymond, 1987), «Educación como interpretación de textos» (McEwan, 1992) o «Reconceptualización narrativa de la Pedagogía» (ABBS, 1974). En nuestro ámbito se ha acuñado la expresión más global de «Pedagogías narrativas» (Trilla, 1994).

Dentro de este variado conjunto de nombres se incluirían estudios con finalidades muy diversas. En este sentido, Nel Noddings reconoce que «nos encontramos ante una enorme cantidad de trabajo para filósofos e investigadores en torno a cómo analizar las diferencias entre lo narrativo en sí mismo y sus variadas posibilidades. Sugiero —prosigue Noddings— que podría ser rentable hacer distinciones entre *los usos de la investigación narrativa y los usos pedagógicos de la narración*» (Noddings, 1995: 131, cursiva mía). Tiene razón esta autora al proponer que se diferencien los problemas epistemológicos de la investigación narrativa del uso que podamos hacer de las narraciones desde una perspectiva pedagógica. En este trabajo vamos a analizar una de las posibilidades pedagógicas del enfoque narrativo: *las autobiografías —también llamadas narraciones autorreferenciales— elaboradas por los propios profesores y alumnos*.

La expresión «posibilidades pedagógicas» puede todavía llevarnos a alguna confusión que conviene evitar cuanto antes. En efecto, el objetivo central de este artículo no estriba en desarrollar una propuesta didáctica. Es cierto que muchos de los trabajos publicados sobre esta concreta línea de investigación se dirigen a resaltar, con mayor o menor fortuna, las diversas etapas en el diseño de las autobiografías. Sin embargo, tal vez se equivocan quienes, como autores o lectores de dichos estudios, sólo llegan a divisar su alcance didáctico.

Pienso que es urgente darse cuenta que la incorporación de cualquier nuevo medio en la enseñanza, e incluso la simple insistencia en la utilidad de recursos tan tradicionales como los que aquí vamos a considerar, no ha de contemplarse en modo alguno como una mera ampliación de actividades. Por el contrario, el preciso contexto de conocimiento en el que se inserta la demanda de cualquier recurso didáctico —contexto que conviene recordar no sólo es académico sino también social, moral y político— fomentará en los profesores y alumnos una *peculiar expectativa*, un marco hermenéutico, acerca del sentido de la educación.

Este principio pedagógico —especialmente fructífero desde la perspectiva de una *Filosofía Práctica de la Educación* (vid. Soltis, 1983; Jonathan, 1992; Gil

Cantero, 1996)—, aplicado a la elaboración de autobiografías de profesores y alumnos, puede inducir una reorientación importante de los supuestos tradicionales de la acción educativa que nos sitúe no sólo, como decía, frente al análisis crítico de *otra* actividad escolar sino ante una nueva corriente de pensamiento pedagógico. De hecho, algunos autores ya la denominan «Pedagogía de orientación biográfica» (Schulze, 1993) o «Pedagogía de la autoexpresión» (Tobin, 1995) queriendo proponer así que, en palabras de Schulze, «la propia estructura de la biografía se convertirá (...) en un foco central para la formulación de una teoría de la ciencia de la educación» (Schulze, 1993, p. 88).

En cualquier caso —pues siempre son discutibles estas expresiones y más aún si con ellas se pretende reivindicar la presencia de una «nueva» corriente de pensamiento pedagógico—, no cabe duda que, por las razones señaladas, el análisis riguroso de las posibilidades formativas de las autobiografías elaboradas por los profesores y alumnos, nos ha de llevar en algún momento a enmarcarlo en el estudio de los que podríamos denominar la *Dimensión biográfica de la educación*. Por eso, en este trabajo aparecerán dos tipos, o mejor, niveles de argumentación. Por un lado, nos aproximamos en algunas ocasiones a la posible conceptualización de la educación como un acontecimiento *narrable* y, sobre todo, *biográfico*; por otro, nos ocuparemos especialmente de la normatividad pedagógica de las prácticas autobiográficas como medio para lograr no sólo, en este caso, la individualización del aprendizaje sino la personalización de la formación y, especialmente, la construcción de la propia identidad<sup>1</sup>.

Desde un planteamiento más práctico se pueden situar los propósitos anteriores en torno a una serie de interrogantes: ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la redacción de las autobiografías de profesores y alumnos? ¿Qué horizonte de valores educativos estamos promoviendo o, en su caso, clausurando con los supuestos teóricos de este enfoque? ¿Qué relación esencial guardan entre sí la educación y la vida? ¿Somos lo que hacemos o más bien lo que pensamos y decimos de nosotros mismos? ¿Por qué precisamente ahora cuando se cuestiona la extensión del narcisismo y del individualismo se reivindican las narraciones autorreferenciales en la educación? ¿Es cierto que un educador es capaz de pensar mejor al alumno en función de que conozca los pormenores de su biografía? ¿Caben otras formas de entender la presencia de lo personal en la educación distintas a las que pretende el enfoque biográfico? Y, por último, ¿qué orientaciones pedagógicas se podrían ofrecer a un educador que pretendiese integrar este tipo de actividades en su aula?

Para contestar a estos interrogantes vamos a emprender dos tareas. En primer lugar, presentaremos descriptivamente cómo se entiende el uso pedagógico de las narraciones autobiográficas elaboradas por profesores y alumnos, y cuáles son los supuestos pedagógicos que las sostienen. Por otro lado, en cada apartado y, sobre todo, al final analizaremos críticamente este enfoque mos-

1. En este artículo las referencias a la «Dimensión biográfica de la educación» aparecerán siempre como el marco teórico en el que situar el análisis crítico de las prácticas autobiográficas, sin llegar a ocuparnos de la misma con cierta extensión, lo que será objeto de un trabajo posterior.

trando, como he dicho, sus luces y sombras, y tratando de establecer una valoración que mejore los efectos educativos que se pretenden.

### 1. LAS NARRACIONES AUTOBIOGRÁFICAS DE LOS PROFESORES

El objetivo de animar a los docentes a que elaboren su autobiografía e incluso, como veremos, que lleguen a compartirla con otros colegas y hasta con los alumnos, estriba en que desarrollen una alta capacidad para el análisis introspectivo que les permita adquirir una mayor y mejor toma de conciencia sobre sí mismos y su situación personal y profesional. Todo este proceso se justificará pedagógicamente, entre otros tipos de razones no menos importantes, por situar la labor de los profesores en una perspectiva más formativa con respecto a sus alumnos. Una perspectiva más dialogante, encaminada a ayudar a los estudiantes a que adopten una posición personal en sus vidas, a que busquen o elaboren su propia identidad, a que encuentren su voz en la herencia cultural recibida y, en fin, a que se sientan afectuosamente cuidados y respetados.

Esta modalidad de las autobiografías es una de las más interesantes para la teoría y la práctica educativa pues alcanza a plantear directamente las bases biográficas de la formación, así como en cierto modo la conceptualización narrativa de la educación<sup>2</sup>.

Uno de los trabajos más citados sigue siendo un texto de 1981 de William F. Pinar, considerado junto a Madeleine R. Grumet, los iniciadores teóricos y prácticos de este movimiento en EE.UU. (cfr. Franzosa, 1992, p. 412). Según Pinar, para lograr esa toma de conciencia los textos autobiográficos elaborados por los educadores han de componerse de las siguientes fases: la «regresiva» o «retrospectiva» en la que se elabora una descripción narrativa autobiográfica desde la infancia y su desarrollo; la fase de «análisis» en la que se establece la importancia de deter-

2. Hay, es evidente, otras posibilidades metodológicas y didácticas en torno a los materiales autobiográficos con finalidades o procedimientos, a mi juicio, más restringidos. Tenemos así, por ejemplo, las «entrevistas con formato biográfico» para lograr una orientación individualizada en el ámbito académico, profesional o terapéutico; las llamadas «entrevistas de estimulación del recuerdo» en las que se analizan los ciclos cronológicos con sus correspondientes criterios de madurez, los «ritos de iniciación», las costumbres sociales, los cambios generacionales y los ciclos familiares a través de la emancipación de sus miembros; las *autobiografías como método para la comprensión histórica de la realidad educativa*; las «historias de vida» como técnica complementaria de registro de datos en las investigaciones etnográficas; los «diarios de los educadores» como método de perfeccionamiento profesional. Cabe considerar también otro tipo de estudios de carácter biográfico de los educadores pero centrados esta vez en registrar algunos acontecimientos concretos y significativos para esclarecer determinados períodos críticos o puntos de interés en cada trayectoria vital de los docentes. El objetivo de estas propuestas de trabajo suele venir dado, en su mayoría, en función de los propósitos generales de la investigación de la que forman parte. De este modo, el material autobiográfico es utilizado como un instrumento más, junto otros, si bien de carácter cualitativo. Por lo general, todos estos procedimientos de investigación tienen por objeto la elaboración de las denominadas «Teorías sobre los ciclos vitales de los profesores» encaminadas a ofrecer enfoques flexibles y personalizados de formación que tengan en cuenta sus intereses y preocupaciones como adultos en procesos de maduración personal (vid. Sikes, 1985; Huberman y Schapira, 1986; Clandinin y Connelly, 1987; Oja, 1989; Pajak y Blase, 1989; Porlan y Martín, 1991; Zabalza, 1991; Leithwood, 1992; Marcelo, 1994).

minados «*episodios educativos*» del sujeto; en tercer lugar, destaca la fase «proyectiva» en la que se elabora *la imagen que como educador la persona querría tener en el futuro* y, por último, la fase de «síntesis» en la que se han de integrar las anteriores en torno a la valoración personal y profesional de uno mismo (cfr. Pinar, 1981; vid. Pinar, 1978).

«El trabajo intelectual (del profesor) —dice Pinar—, en la medida que se hace más conscientemente concordante con el trabajo biográfico, llega a ser más sucinto, más profundo, más útil. Estoy convencido que el desarrollo intelectual es más una función de llegar a ser consciente del yo biográfico que de un trabajo estrictamente intelectual (...) Este complicado proceso, que sólo he llegado a comprender de un modo incipiente, es el proceso educativo, es la experiencia educativa. No es algo que yo haga a los otros. No es una técnica de instrucción. No es una aproximación al currículum, ni una sugerencia sobre su contenido. Mi currículum son las experiencias de mis lecturas y su recreación en una forma intelectual, y ponerme yo al descubierto es el proceso educativo (...) Solamente —termina Pinar— en la medida en que comprendo las relaciones entre el relato de mi vida, mi presente biográfico y mis labores intelectuales puedo estar comprometido con el trabajo educativo» (Pinar, 1981, p. 286).

Hay un artículo de Ivor Goodson de 1994 en el que reelabora el modelo autobiográfico propuesto por Pinar en seis apartados: las experiencias de vida del educador; el estilo de su vida actual; los períodos por los que considera que ha pasado; *las etapas en las que ha recibido algún tipo de apoyo*; los sucesos críticos y, por último, los acontecimientos sociales que más le afectaron (cfr. Goodson, 1994, p. 36; vid. 1991)<sup>3</sup>.

Max Van Manen ha publicado desde 1990 diversos trabajos en esta línea de investigación. Para este autor, el *tacto pedagógico*, esto es, la sensibilidad para dejarse apelar por la posibilidad de informar pedagógicamente una situación depende de «dar forma a la historia personal de la vida de uno» (Manen, 1994, p. 157). La razón última la sitúa Van Manen en que, según él, hay una coincidencia sustancial entre los interrogantes que aplicamos a nuestra vida y los que planteamos para comprender las dificultades y experiencias de los niños: «¿Qué hemos hecho? ¿qué deberíamos hacer? y ¿por qué pensamos que nuestras acciones son buenas, responsables y apropiadas o por qué no lo son?» (Manen, 1994, p. 161; vid. 1990, 1991).

Florio-Ruane considera que mediante la actividad autorreferencial, los docentes pueden descubrir las teorías implícitas que orientan su acción educadora; la educación y la enseñanza se muestran con claridad como una empresa moral y, por último, según este autor, cuando las autobiografías se comparten pública-

3. Es muy interesante, a mi juicio, la propuesta de Goodson de que los profesores analicen los «apoyos» personales, sociales y profesionales que han tenido porque permite personalizar en el docente la condición de posibilidad de la relación educativa como relación de ayuda (vid. Jover, 1991). Del mismo modo, el educador que no es consciente de su propio relato educativo —los episodios formativos de los que hablaba Pinar— dejará fuera la consideración de la enseñanza como experiencia transformadora para él y, sobre todo, para sus alumnos.

mente, profesores y alumnos perciben los conflictos personales que les impiden avanzar hacia el compromiso y el cambio, así como favorece una auténtica comunicación en la que todos son protagonistas y autores (cfr. Florio-Ruane, 1991, pp. 243-253).

Theodor Schulze, por su parte, mantiene que la actividad autobiográfica en los educadores favorece que éstos resalten en su labor la función de cuidado personal en relación al particular desarrollo humanizador de los educandos y que se muestren especialmente atentos y respetuosos hacia los períodos críticos vitales. Considera también que permite captar la «subjetividad» de nuestros educandos y que promueve en los docentes y en los alumnos el mantenimiento de su identidad personal en un mundo tan cambiante (cfr. Schulze, 1993, pp. 96-97).

Todas estas propuestas surgen, como puede suponerse, de la observación previa de ciertas carencias y errores en las teorías y las prácticas educativas actuales. Ausencias y equivocaciones cuya solución o, por lo menos, parte de la misma se encontraría, a juicio de esta corriente de pensamiento, en la redacción de autobiografías. En efecto, en numerosos trabajos se mantiene que la dirección de la formación de los educadores ha descuidado, en general, el desarrollo de su capacidad de diálogo, comprensión y apertura hacia un auténtico interés por los alumnos como seres humanos. Formación que no dependería tanto de las ideas que les trasmitamos a los profesores como del hecho de ayudarles a dar forma a su carácter desde un aprendizaje sentimental que les despierte el interés por buscar la armonía en su vida personal. Al no darse este tipo de formación, los docentes pondrán demasiado énfasis en el modelo de capacitación como construcción de habilidades *sin reparar apenas en la elaboración de sentidos sobre las experiencias personales* como contenido y estilo de aprendizaje (vid. Bárcena, 1997).

El resultado de estos descuidos y errores supondrá que los alumnos de este tipo de enseñanza carecerán, según algunos autores como Barone, de un profundo compromiso hacia sí mismos y los demás porque las ideas y los valores que se les transmiten no se articulan desde sus vidas privadas (vid. Barone, 1995). Todo esto fomentará, en opinión de otros, un desprecio hacia la escuela y lo que allí se enseña porque el educando siente que lo que va siendo radicalmente importante para él en su vida queda fuera del centro escolar o reducido a los encuentros con los compañeros en el recreo (vid. Hopkins, 1994)<sup>4</sup>.

Según Witherell y Noddings esta tendencia en la formación teórica y práctica de los educadores es una de las más lamentables porque con ella, afirman, no estamos adoptando otra vía alternativa de formación sino imposibilitando, de hecho, una auténtica educación en las nuevas generaciones. Para estos autores, interesarse realmente por los alumnos como seres humanos significa, «tomarse en serio la cuestión del significado de la vida y el significado de las vidas individuales» (Witherell y Noddings, 1991, p. 3). Por eso mantendrán que tomarse en serio el significado de

4. No me parece descabellado conjeturar que los crecientes —que no nuevos— problemas de disciplina escolar pueden deberse en parte a la explosiva combinación de las carencias señaladas, precisamente, en quienes inician su adolescencia —su búsqueda de identidad— y se les hace permanecer en los centros escolares, en algunos casos, en contra de su voluntad, de una voluntad de 16 años.

la vida consistirá en que se adopte como propósito en la relación con el alumno la sustitución de la excesiva atención que se presta al intercambio de conceptos por un diálogo personal, centrado en la comunicación de la propia biografía.

«Sugiero —afirmará Noddings en otro trabajo— que las escuelas deberían llegar a ser lugares en los que profesores y estudiantes convivan, hablen, razonen y cuiden de la compañía del otro. Como buenos padres, los profesores deberían estar comprometidos en primer lugar, lo más importante, con el tipo de persona que implica su cargo. Mi invitación —concluye Noddings— es que cuando las escuelas se centren sobre lo que realmente sucede en la vida, los fines cognitivos que estamos transmitiendo (hoy) de forma vacía y artificial llegarán a ser la culminación natural de los modos (de ser) que nosotros hemos elegido» (Noddings, 1991, p. 169).

Yedullah Kazmi insistirá en la misma idea al señalar que el diálogo entre las autobiografías de profesores y alumnos no se dirige a entender conceptualmente lo que nos rodea sino a lograr entendernos a nosotros mismos en tanto que seres humanos. Para este autor, las condiciones de posibilidad de este tipo de encuentro ha de empezar por un análisis introspectivo de educadores y educandos en torno a quiénes han sido, quiénes son y quiénes quieren ser (cfr. Kazmi, 1993, pp. 351-353). Según Sue Johnston la tarea del educador no consiste en deliberar cómo llevar a la práctica escolar unos conocimientos abstractos sino saber escuchar realmente la biografía de nuestros alumnos mediante procesos de deliberación basados en «valores personales y en la experiencia de la vida» (Johnston, 1993, p. 481). Para algunos autores, como Timoty Leonard, la perspectiva biográfica de la educación supone «establecer como meta teórica y práctica del currículum la iluminación de la experiencia vivida» (Leonard, 1983, p. 20).

Más pesimista es David Solway quien en su libro, significativamente titulado *«La educación perdida»*, considera que la creciente extensión de los planteamientos autobiográficos en la escuela se debe a la necesidad observada por investigadores y educadores de recuperar lo más personal y humano de la educación, pues, afirma, estamos perdiendo a la educación, disipándola en otros intereses y preocupaciones. Solway afirmará en un artículo posterior que las escuelas están favoreciendo una especie de representación teatral y figurada de roles en la que cada uno —educadores y educandos— fingen un guión impuesto, reducido al entrenamiento externo de gestos, porque dejan fuera y no se atreven a reconocer el misterio biográfico de las relaciones humanas (cfr. Solway, 1991, p. 83)<sup>5</sup>.

En los planteamientos expuestos lo que se pretende argumentar es que la práctica de la redacción de la autobiografía de los educadores o la simple toma

5. Además de las razones señaladas, hay otras de las que no podemos ocuparnos en este momento que tratarían de explicar también el auge de las prácticas autobiográficas en contextos educativos. Así, la necesidad de encontrar una vía que permita acercarse a una enseñanza más práctica y real: compartir las autobiografías sería, para algunos, una opción definitiva. Otra razón es la creciente tendencia a atribuir responsabilidades familiares sobre la socialización primaria de los hijos a los centros escolares. Finalmente, es fácil advertir también que la demanda de las actividades autobiográficas coincide con otros fenómenos sociales de nuestro tiempo.

de conciencia de su trayectoria de vida puede mejorar la promoción de efectos educativos en los alumnos. De igual modo, se sostiene que puede extender un estilo de docencia y de educación que modifique o suprima algunas prácticas no deseables en la enseñanza. No me cabe duda que algunas de las propuestas recogidas son demasiado optimistas. Sin embargo, sí es posible sostener que los docentes al resaltar su voz biográfica acentúen unas características de su pensamiento y de su personalidad que, ulteriormente y de modo indirecto, favorezcan la presencia de ciertas condiciones de posibilidad de los procesos formativos. En efecto, las narraciones autobiográficas o la toma de conciencia continua y deliberada sobre la propia vida puede promover un sentido más unitario del tiempo y, por tanto, de la identidad, ahora precisamente en el que se nos aparece más su fugacidad y disgregación.

Es sabido, aunque no todos lo reconozcan, que la tarea de enseñar es una de las más agotadoras que pueda realizarse pues no se trata sólo de que los alumnos aprendan datos, sino sobre todo a pensar, discutir y argumentar. El esfuerzo es extraordinario porque hay que pensar, discutir y argumentar delante de ellos, esto es, no de cualquier modo ni a cualquier ritmo, casi todos los días, varias horas y sobre diversos asuntos. Todo este trabajo, además, hay que ejercerlo intentando alzar la voz frente a otras que, en demasiadas ocasiones, desde la familia a las autoridades educativas, pasando por los compañeros de los alumnos, los medios de comunicación, etc., atacan, cuestionan y critican la labor docente a niveles y enfrentamientos que no osarían emprender contra otros profesionales. No es extraño, pues, que los docentes se sientan desolados, abandonados, desprestigiados cuando no llegan a sufrir, en algunos casos, desajustes psicológicos. Pues bien, las prácticas autobiográficas pueden favorecer, la elaboración de un sentido afirmativo de sí mismos en sus tareas profesionales. Un sentido que les dé, entre otros impulsos, la seguridad y la firmeza de la importante labor humanizadora que están realizando.

La narración autobiográfica es una forma particular de narrativa dirigida a contarnos a nosotros mismos y, en su caso, a los demás los significados y sentidos de los acontecimientos que hemos vivido o pensado. La voz autobiográfica, por su propio cometido, tiene que encontrar o reconocer la «trama» a través del pasado y del presente, lo que supone dotar de estructura narrativa a la vivencia sucesiva de acontecimientos. En términos narratológicos este proceso implica pasar de la mera *dimensión episódica* de los sucesos a la *dimensión configurante* que permite reconocer las acciones y los acontecimientos —educativos— como posibles totalidades significantes. Enlazar episodios o anécdotas obliga a reconocer o proponer una cierta unidad de sentido o significado de lo que ha ocurrido o está ocurriendo. Construir ese sentido me parece fundamental por el tipo de esfuerzo que implica la enseñanza educativa.

Pero no sólo es esto. El ejercicio de «ordenar», o simplemente reconocer el pasado con el presente no puede mantenerse narrativamente en una voz autobiográfica sin que, en algún momento, aparezca el futuro y, en concreto, la «imaginación de largo alcance» sobre los posibles y deseables acontecimientos venideros y sus posibles y deseables consecuencias. De hecho, el futuro, por su condición de

lejanía, se vincula más con el pasado que con el presente. Lo que puede ser se mira más desde lo que fue que desde lo que está siendo o aconteciendo. Pensar o reflexionar sobre el presente se nos hace más fácil cuando lo transformamos ya en pretérito indefinido o pretérito perfecto. Aparece así la condición previa de toda existencia humana y, además, una categoría clave del pensamiento pedagógico: lo que podría ser, las nuevas posibilidades, la próxima vez, el próximo curso. La voz autobiográfica ya no es, pues, un simple registro de sucesos sino una progresiva síntesis de motivos y deseos anticipadores sobre sí mismo y la realidad que me rodea. El pasado-presente ya no es lo inevitable sino lo posible.

Armonizar el sentido de las acciones y acontecimientos supone para quien la practica una lenta y difícil pero imparable apropiación de la condición de agente. La presencia de la voz biográfica mantiene en alerta la pregunta por la identidad —quién soy— y la proyecta al futuro: *quién quiero ser o cómo quiero seguir siendo*. Vanhoozer lo ha expresado de modo muy gráfico al afirmar que si con la pintura damos forma a un espacio, con la narrativa biográfica damos forma, en el transcurrir del tiempo, a nuestra identidad (cfr. Vanhoozer, 1991; vid. Kerby, 1991, p. 92; MacIntyre, 1987, p. 269; Taylor, 1985, p. 34; Arendt, 1993, p. 210).

Si lo biográfico puede ser contemplado como una mediación entre el Yo y el Texto, es porque la narración autobiográfica no es sólo un tipo de escritura sino también una *forma de conocimiento*, de conocer el mundo y de conocernos. El psicólogo cognitivo Jerome Bruner lleva años tratando de difundir junto a lo que él llama la «Cognición Paradigmática», la «Cognición Narrativa». La primera es la que conocemos como modalidad de conocimiento lógico-científica: concibe al hombre, según este autor, en su pura exterioridad, y fomenta el cultivo de comportamientos externos desvinculados de su interioridad introspectiva. La «Cognición Narrativa», por el contrario, afirma Bruner, «se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio» (Bruner, 1988, pp. 24-25; vid. 1991, 1997). Carter lo ha explicado afirmando que «el conocimiento narrativo captura de un modo especial la riqueza y los matices del significado de los asuntos humanos (...), lo que no puede ser expresado en definiciones, valoraciones de hechos o proposiciones abstractas» (Carter, 1993, p. 6).

Es cierto que uno de los aspectos más interesantes de lo que Bruner llama «Cognición narrativa» radica en que amplía las fuentes de conocimiento ya que no se puede limitar la voz biográfica en lo que ésta quiera expresar o relatar. Sin embargo, más interesante, a mi juicio, es observar que lo que el conocimiento narrativo permite experimentar como una forma de comprensión habitual es la *vivencia personal de la inclusión de sentido* que, para el lector o autor, no queda en el texto sino en su propia vida ya transformada. El conocimiento narrativo bien podría decirse que es la Experiencia de las experiencias.

Unas de las implicaciones más importantes del inacabamiento humano es que nos encontramos permanentemente, como dice Laín Entralgo, ante la «inacabable empresa de la apropiación de lo ajeno a mí» (Laín, 1993, p. 43). Todo, en principio, nos es ajeno y, sin embargo, desarrollarnos como humanos significa, entre

otras cosas, aprender a apropiarnos, aprender a ser más nosotros mismos en la posesión de la realidad. Esta tarea, tal vez, sea la más difícil de lograr como saben bien los educadores. Pues bien, desde el campo de la Narratología, este proceso puede entenderse como la búsqueda de una referencia narrativa, de un horizonte que haga las veces de brújula para que sepamos retomar o reinventar las aspiraciones sobre nuestra identidad. Este proceso es también, desde este enfoque, la trayectoria de la construcción de *nuestra propia voz*, a diferencia de la de los demás y, de igual modo, el descubrimiento de la *autoría real de nuestras vidas*. La elaboración de las autobiografías por parte de los docentes puede acentuar mejor que cualquier otra práctica narrativa el logro de la autoría y de la voz propia porque al vivenciar la inclusión de sentido en sus vidas se están apropiando de sí mismos y del querer-ser que les constituye<sup>6</sup>.

Es fácil advertir la estrecha relación de este conjunto de propuestas<sup>7</sup> con la capacidad para desarrollar el tacto pedagógico de los educadores, tanto en lo referente a intuir las posibilidades formativas de acciones concretas como, más determinante, de los fines práctico-morales de la vida. En cualquier caso, para permanecer en el sentido de las experiencias y no sólo de las ideas. No es extraño, pues, que en numerosos trabajos sobre esta línea de investigación se proponga que las narraciones autobiográficas de los educadores son un medio excelente para promover su saber práctico.

En efecto, según Gudmundsdottir, el rasgo de la «sabiduría práctica» en la enseñanza se adquiere narrativamente al darse una coincidencia básica entre el desarrollo de las cualidades educativas —interpretar, reflexionar y valorar—, y las cualidades narrativas de los relatos de vida (cfr. Gudmundsdottir, 1995, pp. 26-27). El profesor experto no sabe más sino que cuenta mejor lo que sabe porque lo que dice lo sitúa en un relato concreto: el relato de su propio acceso a la sabiduría práctica (cfr. Gudmundsdottir, 1995, p. 29). Para Mary Beattie los estudios narrativos forman parte «de la familia de investigación sobre práctica reflexiva» (Beattie, 1995 b), p. 61), siendo su aportación particular ofrecer un saber no de normas sino de relatos de experiencias (vid. Diamond, 1993).

6. Con esta idea se abren diversas interpretaciones filosóficas que no podemos tratar en este momento, como señalé al principio del artículo. El problema básico, dicho en pocas palabras, estriba en determinar cuál es, si la hubiera, la *referencia ulterior de un texto autobiográfico*. Los movimientos actuales en el pensamiento filosófico sobre estos temas se sitúan entorno a dos corrientes opuestas: o bien se considera que lo narrativo es una propiedad del texto como planteará el estructuralismo lingüístico y su expresión más reciente en la gramatología de Jacques Derrida (1994), o bien se piensa que lo narrativo es una propiedad inherente de la acción humana como defenderá la hermenéutica de Paul Ricoeur (1987) y, en otro sentido, Alasdair MacIntyre (1987). Ambas posiciones parten del mismo problema, plantean soluciones distintas y, a mi juicio, son difícilmente reconciliables en una síntesis superadora de las dos.

7. Además de las señaladas hay alguna otra que no podemos detallar sin alargar en exceso este apartado. Así, por ejemplo, las narraciones autobiográficas permiten que el educador se acostumbre a pensar su realidad y a sí mismo desde sus sentimientos, deseos y motivos y, en consecuencia, le pueden ayudar a capacitarle para mostrarse sensible hacia los estados de ánimo de sus alumnos, aspecto importante del aprendizaje. De igual modo, puede favorecer el interés hacia nuevas experiencias pues nadie que esté pendiente activamente de su biografía la desea vacía de acontecimientos...

Algún autor va más lejos al sostener, como hace Hunter McEwan, que la perspectiva autobiográfica es la única que puede superar hoy la «trampa epistemológica» en la que habría caído el saber práctico, igual que el tecnológico, al hacer creer a los educadores que la educación ha de apoyarse en un pensamiento y en una acción especializada, en este caso, en un mecanismo cognitivo de toma de decisiones prudentiales (cfr. McEwan, 1992, p. 67). Por eso dirá McEwan que la educación se comprende realmente cuando se la considera «una parte de la Teoría General de la acción humana significativa» cuyo impulso o motivo radical se encuentra «en considerar a los estudiantes como seres humanos» (McEwan, 1992, pp. 63 y 59 respectivamente) a los que hay que animar a interpretar y narrar sus propias vidas. Así llega a afirmar, a mi juicio equivocadamente, que «educa incluso todo profesional que en un momento determinado abandona la responsabilidad que como especialista le corresponde y trata de mostrar un compromiso por entender al cliente en toda su autobiografía» (McEwan, 1992, p. 61). Phillip Jackson al preguntarse cuál es el lugar de la narrativa en enseñanza afirmará de igual modo «esto tiene que ver con lo que queremos que los estudiantes sean como seres humanos» (Jackson, 1995, p. 4).

Hasta ahora me he ocupado de algunos de los usos y sentidos pedagógicos más frecuentes de las autobiografías de los educadores. Para tener una visión más amplia nos quedaría todavía por mostrar cómo se realiza y se entiende la elaboración de autobiografías por parte de los educandos de todos los niveles educativos.

## 2. LAS NARRACIONES AUTOBIOGRÁFICAS DE LOS ALUMNOS

Conviene que no confundamos algunos métodos de enseñanza que parten de ciertas estrategias narrativas (como contar relatos históricos relacionados con los descubrimientos científicos, o leer en el aula las biografías de los grandes personajes de la historia) con los enfoques didácticos directamente apoyados en narraciones autorreferenciales. Entre estos últimos todavía hay un amplio grupo de posibilidades que sin llegar a coincidir plenamente con los supuestos de las actividades autobiográficas estarían, sin embargo, muy próximas: la conversación con los alumnos sobre los sucesos personales del fin de semana o del día anterior; la redacción de lo que en las escuelas norteamericanas llaman «Mi primer libro» en el que los niños de primaria escriben y comparten en lectura pública lo que les agrada y disgusta de sus vidas; la elaboración de cuentos y comics personalizados —de creciente demanda en nuestro país— y el empeño, según Tobin, de las escuelas de EE.UU. para que sus alumnos publiquen en edad escolar libros autobiográficos sobre sus experiencias en el colegio (vid. Tobin, 1995)<sup>8</sup>.

Ahora bien, desde el enfoque autobiográfico las propuestas de actividades se amplían significativamente y, sobre todo, parten de supuestos muy peculiares. Este

8. Querría recoger aquí, en particular, la iniciativa de algunas de nuestras escuelas infantiles en elaborar lo que llaman «*El libro viajero de la familia*» en el que los padres junto a sus hijos componen en casa un pequeño texto biográfico sobre la familia con unas fotos antiguas y otras recientes de sus miembros. Una vez terminado, el niño lleva el libro al centro y lo pasa a otra familia.

es el caso de un libro de Hopkins titulado *Escuelas Narrativas* (1994). «Afirmo que la naturaleza del mundo en el que vivimos sugiere la necesidad de un principio pedagógico estructurado para atender a las vidas de los estudiantes, una pedagogía que libere la energía de la gente joven (...) Yo encuentro esa estructura pedagógica —dice Hopkins— en la idea de narrativa afirmando que el impulso narrativo, aprovechado para los propósitos educativos, estimulará un proceso de elaboración de significados que situará la experiencia en el corazón de los procesos escolares» (p. 3). Para este autor, la barrera que frena y, en su caso, tergiversa la educación de las nuevas generaciones se encuentra en que, según él, en nuestras escuelas impera hoy un *sufrimiento silencioso* entre los alumnos provocado por el tabú —así lo califica— de evitar la discusión pública sobre asuntos personales, por el tabú de relegar la discusión pública de los temas fundamentales de la vida humana (cfr. Hopkins, 1994, pp. 177-179).

Para paliar estas deficiencias Hopkins va a proponer tres medidas: primero, que se adopte como actividad habitual que «Cada miembro del grupo —incluido el profesor— narre el sentido de su vida pasada, su vida actual y anticipe su vida futura» (p. 142). Segundo, como enfoque curricular, lo que aquí llamaríamos Proyecto educativo de Centro, este autor sugiere la necesidad urgente de que «las escuelas se impliquen en *asuntos íntimos, privados y familiares*» (p. 169; cursiva mía). Finalmente, Hopkins establece como intención ulterior de los centros escolares desarrollar lo que denomina el impulso «autonarrativo» a través de los siguientes interrogantes que han de servir como guía pedagógica de la convivencia y la enseñanza para profesores y alumnos: «¿Por qué estoy estudiando este tema o desarrollando esta habilidad? ¿Qué hace esta materia significativa a mi vida? ¿Cómo (puedo) encontrar el fondo de mi narración? ¿Cómo puede ésta ayudarme a dar sentido a mi vida o darle dirección?» (Hopkins, 1994, p. 147).

Es difícil oponerse a que los educadores promuevan de algún modo estos interrogantes. En más ocasiones de las que nos imaginamos, la vida escolar con sus interminables tareas burocráticas, con sus prisas e incluso con la mecanización de la enseñanza, favorece la propuesta de actividades sin explicar a los alumnos la finalidad de las mismas. Un educador debe dar razones que permitan comprender a sus educandos el sentido del aprendizaje: por qué se hacen unas cosas y por qué no otras. Sin embargo, más discutible me parece la idea de que la escuela y los docentes traten de promover ese impulso autonarrativo al que se refiere Hopkins a través de los asuntos «*íntimos, privados y familiares*» de los profesores y alumnos. Más adelante discutiré con cierta extensión las posibles limitaciones que, a mi juicio, tiene esta propuesta, por lo demás muy interesante. Sí quisiera señalar ahora que en los niveles no universitarios, donde la distinción entre actividades voluntarias y obligatorias no es tan nítida al estar configurándose la condición de agente de los alumnos con un apoyo muy fuerte en el grupo, la exposición de los asuntos «*íntimos, privados y familiares*» no debería constituirse en un objetivo general y público de la escuela sino en un principio de orientación particular y privado de los educadores, que se practica cuando así lo demanda algún alumno por su propia iniciativa.

Otro ejemplo del uso de la narrativa autobiográfica esta vez centrado en estudiantes universitarios, lo encontramos en un trabajo del profesor Puig Rovira.

Según este autor, el sentido de las narraciones autorreferenciales estriba en fomentar en la formación de los pedagogos «una experiencia que permita enfrentarse primero a su vida desde las voces que comparten su mente, de modo que la rememoración vaya acompañada del diálogo interno que tejen las voces que han ido incorporando (...) y que le permitirán presentar y valorar sus experiencias vividas. Posteriormente —prosigue Puig—, se enfrentará a la producción escrita sobre su vida con la ayuda de las producciones de los demás participantes y del diálogo que construyan. Estos dos momentos suelen permitir un trabajo sobre el pasado para explorarlo, reconocerlo y organizarlo, un trabajo de reconceptualización de sí mismo que debería suponer la integración de lo rememorado, y un trabajo de proyección hacia el futuro. Estos tres pasos tienden a dar mayor sentido a la propia existencia, lo cual en realidad es la finalidad última de la estrategia» (Puig Rovira, 1993, p. 157).

Para dar —en su expresión— ese «mayor sentido a la existencia» los temas que el profesor Puig Rovira sugiere a sus alumnos de 2º curso son los siguientes: «¿Qué título pondrías a tu biografía y por qué?»; «escribe sobre la relación con tu familia»; «Escribe sobre los estudios, el trabajo y el futuro profesional», «Escribe sobre tus estados físicos y psíquicos», «Escribe sobre tus convicciones pasadas y actuales»; «Escribe sobre tus amigos»; «Escribe sobre aquellas cosas de tu vida en las que te cuesta ser transparente» y, por último, «Escribe sobre cómo has sido, cómo eres y como te gustaría ser» (Puig Rovira, 1993, p. 158).

Por último, pienso que puede tener cierto interés presentar otra trayectoria concreta y muy destacable por el número de trabajos publicados. Esta modalidad consiste en atribuir a la escritura autobiográfica de los educandos la capacidad de construir la propia identidad pero mediante el reconocimiento de las luchas de poder y de las situaciones alienantes desde las que, según algunos autores, cualquier escolar ha de enfrentarse para llegar a ser él mismo. Susan Franzosa, tras aconsejar la lectura y redacción de este tipo de textos, expone que la intención de estos enfoques estriba en «reapropiarse de un lenguaje no institucionalizado y representar la experiencia escolar en la voz auténtica de un yo 'natural' preinstitucional» (Franzosa, 1992, p. 400). En algunos casos, esta postura ha llevado a algún autor, como al filósofo de la educación Peter Woods, a publicar en la *British Educational Research Journal* parte de sus recuerdos de la niñez, afirmando que la filosofía de la enseñanza tiene sus raíces en las experiencias infantiles de la construcción de un yo que ha llegado a ser, se ha desarrollado, ha resistido al ataque, ha sido mortificado, que ha sobrevivido y en ocasiones ha prosperado (cfr. Woods, 1993, p. 447)<sup>9</sup>.

Llegamos así al último paso de nuestras reflexiones dedicado a analizar críticamente las posibilidades pedagógicas de las narraciones autobiográficas elabora-

9. Alcanzar la madurez, esto es, adoptar una posición personal ante la existencia suele implicar cierta dosis de oposición a la herencia recibida. Sin embargo, las autobiografías de algunos personajes más o menos relevantes, muestran en ocasiones una imagen excesivamente ridiculizadora de la escuela y los docentes; o bien aconsejan la práctica de un negativismo sistemático como única fuente de aprendizaje; o llegan a convencerse de que les ha «salvado» una especie de yo angelical o natural que a todos nos gustaría saber dónde lo han adquirido.

das por los educandos y, en su caso, a ampliar las consideraciones ya realizadas en torno a las autobiografías de los educadores.

Donald Vandenberg ha señalado en un interesante análisis crítico los tres principales problemas que, a su juicio, tiene esta corriente. En primer lugar, observa una cierta contradicción entre la aspiración a individualizar las experiencias educativas a través de las prácticas autobiográficas y terminar haciendo de la pedagogía y la educación algo inefable e inaprensible (cfr. Vandenberg, 1992, pp. 122-125). En segundo término Vandenberg considera —se va a referir a las propuestas de fomentar una escritura biográfica de denuncia que logre superar las situaciones escolares alienantes— el hecho para él evidente de que toda investigación educativa retrospectiva sobre experiencias individuales «es bastante vulnerable a la distorsión ideológica que ocurre cuando los procesos (actuales) de pensamiento de uno sirven a las funciones psicológicas de las cuales ya no se tiene conciencia» (Vandenberg, 1992, p. 123). Por último, otro de los problemas, probablemente el más interesante de analizar, al que este autor se refiere en un apartado significativamente titulado «Más allá del narcisismo», estriba en considerar a este enfoque una perspectiva reduccionista de la educación al centrarse en las experiencias de vida particulares.

Por mi parte, no pienso que las actividades autobiográficas elaboradas por educadores y educandos en cualquiera de sus manifestaciones constituyan siempre una posición reduccionista. Lo que ocurre y es en lo que probablemente se apoya Vandenberg, es que algunas de las propuestas más extendidas de esta corriente tienden a relativizar e incluso suprimir cualquier reflexión normativa acerca del carácter educativo de los acontecimientos personales de vida. Esto puede ocurrir, a mi juicio, por dos tipos de razones.

En primer lugar, porque se identifica erróneamente la vida con la educación, y así se termina sosteniendo que alcanzar la conciencia sobre la autoría de lo vivido es el acontecimiento educativo por excelencia. La educación aparece, entonces, en la vida del sujeto no para ofrecerle otra mirada y otra voz sino para acercarle al reconocimiento de su voz, de la narración sobre sí mismo. Por eso, no es extraño, que en este enfoque se relativice la presencia de fines externos o de rumbos de formación, lo que en la terminología de esta corriente implica la supresión de los grandes relatos, de las explicaciones o tradiciones colectivas y su sustitución por los relatos y las voces particulares. La identificación entre vida y educación pasa por alto lo que ya nos recordó Peters ante el vitalismo del XIX, esto es, que «la calidad transformadora de la educación es lo que ridiculiza el contraste que se establece frecuentemente entre vida y educación, porque gracias a la educación se transforma el mero vivir en cierta calidad de vida. Pues la manera de vivir del hombre depende de lo que ve y entiende» (Peters, 1979, p. 41).

Otra razón que explica la ausencia de la perspectiva normativa estriba en partir de una sobrevaloración estructural de los textos. Las autobiografías, desde esta corriente, son en su expresión escrita y relatada un mundo lingüístico en sí mismo donde la identidad como contenido de la narración no tiene un sentido, ni una dirección. Los textos, dirá Derrida, se leen «no da(n) lugar, 'en última instancia', a un desciframiento hermenéutico, a la clarificación de un sentido o una verdad»

(Derrida, 1994, p. 371)<sup>10</sup>. Contra estas ideas se han alzado ya algunas voces como las de Tobin advirtiendo, desde una perspectiva pedagógica, que si la referencia exterior al texto autobiográfico desaparece o no se aprecia, este tipo de actividades pueden caer en la contradicción de favorecer un cierto naturalismo rousseauiano consistente en creer, como ya ocurrió con otras cuestiones, que si los adultos se salen fuera, omitiendo su voz, de las nuevas generaciones saldrá la palabra, la expresión, la pintura o la escritura auténtica (cfr. Tobin, 1995, p. 251).

Hay, sin embargo, otro conjunto de posibles limitaciones. Éstas provienen de que aunque se aceptase una referencia normativa, este tipo de actividades pueden favorecer —salvo en casos excepcionales— *un silencio inadecuado*, por lo menos, en determinados niveles educativo. En el artículo ya citado de Tobin se menciona que la mayoría de las prácticas autobiográficas desarrolladas en las escuelas de primaria norteamericanas terminan fomentando, según este autor, que el alumno escriba y diga de sí mismo y de su entorno lo que sabe que quiere oír su profesor (cfr. Tobin, 1995, p. 243). La explicación es muy sencilla: el educador renuncia a la mediación simbólica de todo texto creyendo así que el alumno expresará su voz más natural y sincera, mientras que éste no puede sustraerse, sin embargo, de la referencia normativa que representa la escuela. Aún así, cabe todavía considerar que algún alumno llegue a expresar realmente lo que piensa y siente, nunca sobre el profesor, claro está, dirá irónicamente Tobin, pero sí sobre algunos compañeros, sus aficiones o sobre sus padres, en cuyo caso si algún alumno discrepa, justo donde podría empezar lo educativo, se le hará callar amablemente (cfr. Tobin, 1995, p. 241).

Jo Anne Pagano apoyándose en un argumento parecido llega a afirmar que las autobiografías son inadecuadas en las situaciones escolares porque, a su juicio, el «poder» del educador y del aula pasa al autor de la narración biográfica originando «enormes problemas éticos» (cfr. Pagano, 1991, pp. 195-202). Este silencio al que pueden inducirnos las actividades autobiográficas ha sido expresado con acierto por Kathelen Cassey quien en uno de los primeros «estado de la cuestión» que se han publicado sobre la investigación narrativa en educación afirma: «El problema, después de todo, no son las voces que hablan sino los oídos que no escuchan» (Cassey, 1995-96, p. 223).

A pesar de estas limitaciones cabría argumentar, todavía, que en cualquier caso la tutela o el cuidado expresado por el educador hacia la trayectoria personal del alumno, alcanzaría mayores posibilidades en la medida en que aquél conociese previamente cuál es la biografía particular y específica del estudiante. Pues bien, basta recurrir a la experiencia de cada uno para evitar magnificar este tipo de actividades desde el argumento señalado. En efecto, no hay necesariamente ninguna línea de causalidad entre conocer la entraña misma de la autobiografía de un alum-

10. Algunas de las ideas más extendidas de Derrida son muy acertadas cuando se limitan a señalar el núcleo de la experiencia de la lectura. Sin embargo, quienes pretenden aplicarlas a la narración autobiográfica en un marco formativo, se olvidan de diferenciar el proceso de redefinir o «jugar» desde una identidad más o menos elaborada y el proceso de encontrar significado a una primera idea de identidad.

no y alcanzar a despertarle la conciencia e identidad sobre sí mismo. Entre quienes manifiestan la influencia extraordinaria que un maestro tuvo sobre ellos no se da siempre al mismo tiempo que en dicha relación el educador conociese los pormenores de sus vidas. Lo que sí es más común es afirmar que se sintieron *reconocidos y proyectados* como si —y este «como sí hay que subrayarlo— sus maestros les conociesen mejor que ellos mismos. Por eso, dirá María Zambrano «los maestros de verdad son así, sí, le ven a uno mejor que uno mismo, le entienden porque le piensan mejor de lo que es» (Zambrano, 1989, p. 93).

Esta idea nos sirve, a mi juicio, para darnos cuenta que la tarea esencial de un auténtico educador no radica sólo en hacer posible que cada estudiante cuente su propio texto autobiográfico sino en inducirle una visión futura más plena de sí mismo que hasta modifique la valoración de su pasada trayectoria personal. En rigor, el compromiso del educador con el educando no es hacia la historia vivida por éste sino hacia sus posibles historias futuras. Tal vez, estas historias futuras que pueda llegar a vivir el educando dependan más de la capacidad del docente para incrementar la voz biográfica y la autoría del alumno en el conocimiento del mundo en el que vive y en el que le gustaría vivir, que de un conocimiento completo de la vida «íntima privada y familiar» de sus estudiantes.

Estoy manteniendo, pues, que la identidad del alumno, su interioridad, su conciencia sobre el conjunto de la trayectoria personal que quiera vivir, en fin, su biografía es un camino que sólo a él corresponde emprender, realizar, y, si quiere, manifestar, siendo la función del educador y de la escuela ofrecer al alumno otras medidas de mayor amplitud mediante el esclarecimiento de las diferentes tonalidades de sentido humanizador que le puede mostrar la realidad externa a él. Pienso que hoy una clase *magistral* es en la que el educador consigue que con sus enseñanzas retumbe el eco biográfico de la vida de todos sus alumnos, aunque no conozca los detalles de sus biografías.

Las autobiografías tienen como conducto esencial el *azar* y, desde una perspectiva educativa, saber convivir y solventar lo azaroso es una de las aventuras de la formación humana. Por eso, hay que dejar a los alumnos que sean ellos los que elijan la persona a la que van a relatar su propia vida, el momento y la situación. El marco escolar sí debería estar presidido por un clima afectuoso que permitiese a quien así lo deseara contar aspectos de su vida, en cuyo caso, los educadores tienen que estar dispuestos a escuchar, atender y, si procede, orientar.

Defender que las escuelas atiendan a las cuestiones personales de los alumnos es uno de los principios orientadores básicos de cualquier institución que pretenda favorecer la educación, pero, paradójicamente, puede dejar de serlo o a tergiversarse si lo incluimos como parte de la enseñanza, de una forma de enseñar sistemática, continuada y programada. Y es que *la madurez de las nuevas generaciones no siempre se logra desde perspectivas intervencionistas*. En más ocasiones de las que pensamos hay que dejar que los asuntos «privados, íntimos y familiares» —como los denomina Hopkins— sigan siéndolo, estos es, que el sujeto se sienta autor de su mundo y, en consecuencia, se enfrenta al mismo. Y si se trata, pues, de no invadir con mirada académica la vida privada de nuestros alumnos, también hay que huir de la posible claudicación de la búsqueda de caminos formativos que se nos pueden estar ocultando

en la cómoda pretensión de *sustituir* el esfuerzo profesional de «ganarse a los alumnos», por que sean éstos los que nos acerquen sus vidas.

Lo que nos recuerda muy acertadamente la perspectiva biográfica de la educación es que quien pretenda realmente educar, además de enseñar, no se detendrá únicamente en los elementos objetivos y externos de la situación sino que procurará, eso sí, con el máximo respeto, adentrarse en las condiciones internas y subjetivas de la relación. Condiciones que han de abarcar una auténtica atención y disponibilidad del educador por escuchar, así como por ser capaz de crear un ambiente de confianza y sinceridad. Por eso dirá el profesor Ibáñez-Martín que «Quien se abstiene de dialogar con los jóvenes sobre la necesidad de construir su propia existencia, pensando que con ello les permite ser espontáneos, en el fondo, hoy en día, lo que consigue es dificultarles que alcancen una posición personal en la existencia, no necesariamente repetitiva de la mentalidad dominante» (Ibáñez-Martín, 1989, p. 8).

No se equivoca tampoco la perspectiva biográfica de la educación al afirmar que cuando se excluye de la teoría y de la práctica educativa, los elementos constitutivamente personales, la situación o la experiencia generada está literalmente indeterminada desde la perspectiva personal del sujeto. No hay, en realidad, acontecimiento significativo alguno al no tener en cuenta los componentes internos y subjetivos de las relaciones humanas. Podríamos afirmar incluso que el sujeto no puede reconocerse a sí mismo, dándose una paulatina despersonalización no tanto, es evidente, como desestructuración patológica sino como distanciamiento biográfico y autorreferencial porque «Allí donde uno es, por lo indeterminado de la situación cualquiera, o mejor un cualquiera entre cualesquiera, siempre se halla abocado a ser, de alguna forma, 'otro', otro incluso de sí mismo» (Sánchez Ferlosio, 1993, p. 80).

Hay una aportación especialmente interesante del enfoque biográfico aplicado a la educación. Algunos recordarán que, en su momento, una de las ideas más extendidas en nuestro ámbito en torno al proceso educativo la acuñó el profesor Castillejo con la afortunada expresión «somos lo que somos, actuamos según somos y nos vamos haciendo según actuamos» (Castillejo, 1981, p. 35). Pues bien, a la vista de lo que se ha dicho hasta aquí habría que añadir que «somos no sólo lo que hacemos, sino originariamente lo que decimos» (Lledó, 1994, p. 235) y, muy especialmente, *somos lo que pensamos y decimos de nosotros mismos*<sup>11</sup>.

No querría terminar sin ofrecer algunas orientaciones que mantengan la mirada biográfica sobre las situaciones educativas en la misma línea sugerida por las prácticas autorreferenciales pero evitando las limitaciones analizadas. En este sentido, considero que interesa mencionar tres propuestas, una referida a un cambio de perspectiva general para el análisis de nuevas actividades pedagógicas, y las otras dos de carácter más operativo y de fácil realización.

11. «(...) quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad» (Larrosa, 1996; p. 464; vid. 1994; Larrosa, et al, 1995).

La primera se refiere a evitar, en la medida de lo posible, la tendencia tan extendida en educación a invertir el orden de importancia entre la educación y la nueva propuesta conceptual o práctica de que se trate. Tendencia que no sólo se manifiesta en los estudios narrativos sino en muchos otros enfoques de la educación. Me refiero a *la conveniencia de dejar de confundir las partes con el todo*. En efecto, el concepto central para un docente no es el aprendizaje significativo, ni las experiencias, ni la vida o biografía narrada, ni los relatos, sino que el orden de presupuestos utilizados apunte ulteriormente a un proceso de desarrollo personal en el alumno.

Esta propuesta pretende no sólo insistir en que la formación humana carece de recetas definitivas y que, como hemos visto, casi nunca es bueno magnificar una única perspectiva práctica o teórica. También sugiere la conveniencia de analizar, por lo que respecta a nuestro tema, las prácticas autobiográficas desde algún *marco valorativo del pensamiento pedagógico*. El discurso pedagógico sobre lo narrativo y sus diversas formas tiene, es cierto, unas posibilidades tan estimulantes que cae en ocasiones en un mero nominalismo que tiende a invertir, como decía, los análisis pedagógicos: se ordena coherentemente el universo lingüístico de lo narrativo creyendo que se ha ordenado también el universo de lo educativo. No es fácil evitar esta tendencia —este artículo probablemente haya caído en lo que ahora denuncia—, pero sí es posible cuando, ante nuevas corrientes, situamos al educando —en todo— y no al discurso —la parte— en el centro de nuestras reflexiones.

En segundo lugar, me sumo a la propuesta de Pagano (1991) consistente en cultivar en las escuelas lo que denomina ficciones biográficas, esto es, relatos donde los alumnos narran trayectorias de vidas imaginadas *como si* fueran autobiográficas. Si bien tienen también ciertos inconvenientes, pueden evitar algunas de las limitaciones señaladas acerca de las autobiografías reales, permitiendo al educador descubrir, por ejemplo, la proyección de las inquietudes de sus alumnos en personajes imaginarios.

La ficción biográfica, si se practica adecuadamente, multiplica los espejos de la propia autobiografía. Como saben bien los especialistas en el desarrollo infantil, los niños relatan mejor un acontecimiento o un personaje imaginado y, por supuesto, «que *hace cosas*», que sus relatos reales de vida (vid. Egan, 1991; 1994). Cuando un niño de 4 años se pone los zapatos de su padre y dice «soy papá» está practicando la ficción biográfica; ficción que le sirve para aprender a autorregularse imponiéndose a sí mismo, los gestos y expresiones de su personaje. La ficción biográfica no es, pues, una tosca simulación de lo «auténtico», ni un mero entretenimiento sino una fuente inicial del aprendizaje concreto de lo humano. Los adultos somos para los niños sus primeros personajes en su largo camino de sentirse «uno más» entre nosotros<sup>12</sup>.

12. En un proyecto de investigación narrativa realizado con el profesor Gonzalo Jover, cuyos primeros resultados se dieron a conocer, por encargo de la Fundación «Crecer Jugando», el Día del Niño —15 de junio— de 1997, pudimos comprobar que la propuesta de que narraran, relataran o dibujaran «*el mundo que les gustaría vivir*» fue la que más datos nos proporcionó y donde los niños —de 6 a 12 años— se extendieron considerablemente. Como establecimos en el informe final: «En su imaginación los niños no sólo copian la realidad, la crean, se convierten en autores de su mundo y de sí

Para los adolescentes, la ficción biográfica exige un cierto malabarismo entre lo visible y lo oculto. Obliga al alumnos a defender a su personaje, a intentar que sea lo que quiera ser. Sitúa al estudiante ante la necesidad de explicar no lo que sabe de algo sino lo que relata de alguien, y al tratar de comunicar su personaje tiene que ir comprendiéndolo. Pone al alumno en la encrucijada del tiempo desde el uso de una imaginación de largo alcance donde anticipar consecuencias y enlazar acontecimientos. En los textos de ficción biográfica, como dice Javier Marías, «lo relatado le sucede a *él*, el autor, y al mismo tiempo *no* le sucede a él, el autor, en la medida en que *en realidad no ha sucedido*, ni a él ni a nadie en absoluto; aunque en la medida en que sucede en su obra de ficción, sea a él, el autor, y a nadie más a quien sucede» (Marías, 1993, p. 63; cursivas del autor).

Por último, quisiera resaltar que los enfoques autobiográficos en su perspectiva teórica y práctica tienden sin excepciones a ayudar a los alumnos a que adopten una posición personal en su vida, a que discutan los sentidos de la realidad con la que se encuentran y a que construyan otra mejor, más humana. Las propuestas que hemos analizado a lo largo de este trabajo nos enseñan y recuerdan aspectos esenciales de la educación. Por eso, aunque no se esté de acuerdo con todo o algo de lo visto hasta ahora, sí parece necesario considerar la idea de introducir en la enseñanza temas referidos a los problemas prácticos de orientación personal en los que cualquier ser humano se va a ver inmerso y desde donde va a asumir de modo muy particular su propia identidad. ¿Cómo es posible que pretendamos ayudar al desarrollo personal de los alumnos sin que se converse abiertamente en los centros escolares sobre la felicidad, el amor, la amistad, la soledad, la ilusión, etc.? No es extraño que muchos tengan la rotunda certeza de que su formación en el colegio se labró en el patio y entre los cambios de clase.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ABBS, P. (1974): *Autobiography and education*. London, Heinemann.
- ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- BÁRCENA, F. (1997): El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida. En ORTEGA, P. (Coord.): *Educación moral*. Murcia, CajaMurcia, pp. 193-203.
- BARONE, Th. (1995): Persuasive writings, vigilant readings, and reconstructed characters: the paradox of trust in educational storysharing. En AMOS HATCH, J. y WISNIEWSKI, R. (Eds.): *Life history and narrative*. London, Falmer Press, pp. 63-74.
- BEATTIE, M. (1995 a): *Constructing professional knowledge in teaching. A narrative of change and development*. New York, Teachers College Press.
- BEATTIE, M. (1995 b): New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research*, vol. 37, nº 1, Spring, pp. 53-70.
- BRUNER, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.

mismos». Al variar imaginativamente la realidad que les rodea, al practicar la ficción, aparecían siempre las nuevas formas de ser que a ellos y a los demás nos correspondía asumir para mantener ese mundo (vid. Gil Cantero y Jover, 1997).

- BRUNER, J. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- BUTT, R. L. y RAYMOND, D. (1987): Arguments for using qualitative approaches in understanding teacher thinking: the case for biography. *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 7, nº 1, pp. 62-93.
- CARTER, K. (1993): The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, nº 22, pp. 5-12.
- CASSEY, K. (1995-96): The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, vol. 21, pp. 211-253 (Ed.: M. W. Apple).
- CASTILLEJO, J. L. (1981): La educabilidad, categoría antropológica. En CASTILLEJO, J. L.; ESCÁMEZ, J. y MARÍN, R.: *Teoría de la Educación*. Madrid, Anaya, pp. 29-36.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1987): Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, nº 6, pp. 487-500.
- DERRIDA, J. (1994): *Márgenes de la Filosofía*. Madrid, Cátedra.
- DIAMOND, C. T. P. (1993): Writing to reclaim self: the use of narrative in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, nº 5-6, pp. 511-517.
- EGAN, K. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata.
- EGAN, K. (1994): *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, Morata.
- FLORIO-RUANE, S. (1991): Conversation and narrative in collaborative research. En WITHERELL, C. y NODDINGS, N. (Eds.): *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education*. London, Teachers College Press, pp. 234-256.
- FRANZOSA, S. D. (1992): Authoring the educated self: Educational autobiography and resistance. *Educational Theory*, vol. 42, nº 4, Fall, kpp. 395-412.
- GIL CANTERO, F. (1996): La relevancia práctica de la Filosofía de la Educación. *III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación «Antropología y Educación»*, Ponencias (en prensa).
- GIL CANTERO, F. y JOVER, G. (1997): *El mundo de los niños. Informe final*. Madrid, Fundación «Crecer Jugando».
- GOODSON, I. F. (1991): An alternative culture for teaching. En GOODSON, I. F. y WALKER, R. (Eds.): *Biography, identity and schooling. Episodes in educational research*. London, Falmer Press, pp. 72-79.
- GOODSON, I. F. (1994): Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, nº 1, pp. 29-37.
- GUDMUNDSOTTIR, S. (1995): The narrative nature of pedagogical content knowledge. En MCEWAN, H. y EGAN, K. (Eds.): *Narrative in teaching, learning and research*. New York, Teachers College Press, pp. 24-38.
- HOPKINS, R. L. (1994): *Narrative schooling. Experiential learning and the transformation of American education*. London, Teachers College Press.
- HUBERMAN, M. y SCHAPIRA, A. (1986): Ciclo de vida y enseñanza. En ABRAHAM, A. (Ed.): *El enseñante también es persona*. Barcelona, Gedisa, pp. 41-51.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1989): Entre el autoritarismo y el permisivismo. En IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A.; CAÑAS, J. L. y SACRISTÁN, D.: *Ensayos entre el autoritarismo y la permisividad*. Madrid, Fundación Santa María, pp. 5-14.
- JACKSON, Ph. W. (1995): On the place of narrative in teaching. En MCEWAN, H. y EGAN, K. (Eds.): *Narrative in teaching, learning, and research*. New York, Teachers College Press, pp. 3-23.
- JOHNSTON, S. (1993): A case for the 'person' in curriculum deliberation. *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, nº 5-6, pp. 473-483.

- JONATHAN, R. (1992): Educación, Filosofía de la Educación y contexto. En AA.VV. *Filosofía de la Educación en Europa*. Madrid, Dykinson, pp. 281-299.
- JOVER, G. (1991): *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona, Herder.
- KAZMI, Y. (1993): Teaching knowledge as conversation: A philosophical hermeneutical approach to education. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 11, pp. 339-357.
- KERBY, A. P. (1991): *Narrative and the self*. Indiana, Indiana University Press.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1993): La posesión de lo real y sus modos. En Autor: *Crear, esperar, amar*. Madrid, Círculo de Lectores, pp. 35-53.
- LARROSA, J. (1994) (Ed.): *Trayectos, escrituras, metamorfosis (la idea de formación en la novela)*. Barcelona, PPU.
- LARROSA, J. et al. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J. (1996): Narrativa, identidad y desidentificación. En Autor: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes, pp. 461-482.
- LEITHWOOD, K. (1992): The principal's role in teacher development. En FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (ds.): *Teacher development and educational change*. London, Falmer Press, pp. 86-103.
- LEONARD, J. T. (1983): Mystery and myth: curriculum as the illumination of lived experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 5, nº 1, pp. 17-25.
- LLEDÓ, E. (1994): *Memoria de la Ética*. Madrid, Taurus.
- MACÍNTYRE, A. (1987): *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- MARCELO, C. (1994): La dimensión personal del cambio: aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores. *Revista de Innovación Educativa*, nº 3, pp. 33-57.
- MARÍAS, Javier (1993): Autobiografía y ficción. En Autor: *Literatura y fantasma*. Madrid, Siruela, pp. 62-69.
- MCEWAN, H. (1992): Teaching and the interpretation of texts. *Educational Theory*, vol. 42, nº 1, Winter, pp. 59-68.
- NODDINGS, N. (1991): Stories in dialogue caring and interpersonal reasoning. En WITHERELL, C. y NODDINGS, N. (Eds.): *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education*. London, Teachers College Press, pp. 157-170.
- NODDINGS, N. (1995): *Philosophy of Education*. Oxford, Westview Press.
- OJA, S. (1989): Teachers: ages and stages of adult development. En HOLLY, M. y McLOUGHLIN, C. (Eds.): *Perspectives on teacher professional development*. London, Falmer Press, pp. 155-172.
- PAGANO, J. A. (1991): Moral fictions. The dilemma of theory and practice. En WITHERELL, C. y NODDINGS, N. (Eds.): *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education*. London, Teachers College Press, pp. 193-206.
- PAJAK, E. y BLASE, J. (1989): The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 26, nº 2, pp. 283-310.
- PETERS, R. S. (1979): Los objetivos de la educación: investigación conceptual. En Autor (Comp.): *Filosofía de la Educación*. México, F.C.E., pp. 25-59.
- PINAR, W. (1978): Notes on the curriculum field. *Educational Researcher*, vol. 7, nº 8, September, pp. 5-12.
- PINAR, W. (1981): Life history and educational experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 3, nº 1, pp. 259-286.
- PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor*. Sevilla, Díadas.
- PUIG ROVIRA, J. M<sup>a</sup> (1993): Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación. *Pad'e*, vol. 3, nº 1, pp. 153-162.
- RICOEUR, P. (1987): *Tiempo y narración. Tomo I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid, Cristiandad.

- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1993): Constricción social y constricción institucional. *Claves de Razón Práctica*, nº 38, diciembre, pp. 64-80.
- SCHULZE, Th. (1993): Pedagogía de orientación biográfica. *Educación*, vol. 48, pp. 78-100.
- SIKES, P. (1985): The life cycle of the teacher. En BALL, S. J. y GOODSON, I. F. (Eds.): *Teachers' lives and careers*. London, Falmer Press, pp. 67-70.
- SOLTIS, J. F. (1983): Perspectives on Philosophy of Education. *Journal of Thought*, vol. 18, nº 2, pp. 14-21.
- SOLWAY, D. (1989): *Education lost*. Toronto, OISE Press.
- SOLWAY, D. (1991): The anecdotal function. *Interchange*, vol. 22, nº 4, pp. 77-87.
- TAYLOR, Ch. (1985): *Human agency and language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TOBIN, J. (1995): The irony of self-expression. *American Journal of Education*, nº 103, May, pp. 233-258.
- TRILLA, J. (1994): Pedagogías narrativas. En LARROSA, J. (Ed.): *Trayectos, escrituras, metamorfosis (la idea de formación en la novela)*. Barcelona, PPU, pp. 107-128.
- VAN MANEN, M. (1990): *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, SUNY Press.
- VAN MANEN, M. (1991): *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, SUNY Press.
- VAN MANEN, M. (1994): Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, vol. 24, nº 2, pp. 135-170.
- VANDENBERG, D. (1992): Researching lived experience: A review essay. *Educational Theory*, vol. 42, nº 1, Winter, pp. 119-126.
- VANHOOZER, K. J. (1991): Philosophical antecedents to Ricoeur's time and narrative. En WOOD, D. (Ed.): *On Paul Ricoeur: narrative and interpretation*. London, Routledge, pp. 34-54.
- WITHERELL, C. y NODDINGS, N. (1991): Prologue. En Autores (Eds.): *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education*. London, Teachers College Press, pp. 1-12.
- WOODS, P. (1993): Managing marginality: teacher development through grounded life history. *British Educational Research Journal*, vol. 19, nº 5, pp. 447-465.
- ZABALZA, M. A. (1991): *Los diarios de clase*. Barcelona, PPU.
- ZAMBRANO, M. (1989): *Delirio y destino*. Madrid, Mondadori.