



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Righetti, Marco

Historias de vida, entre la literatura y la ciencia

Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 113, julio-septiembre, 2006, pp. 81-105

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211305>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

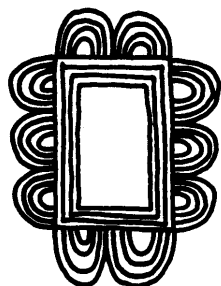
Historias de vida, entre la literatura y la ciencia*

MARCO RIGHETTI**

El presente texto reflexiona sobre el método autobiográfico y su actual “fortuna”, difundida entre las diversas ciencias que estudian al ser humano. Se reconoce en él una epistemología democrática, que valora toda vivencia, sin incurrir en diferencias étnicas, de edad, de clase social, de género, capaz de orientar todo el curso de la vida hacia una dimensión educativa. La convicción de fondo que subyace en ello es que, a través de la autobiografía y sus instrumentos de indagación, el hombre tiende a tomar conciencia del propio ser en el mundo.

This essay proposes a reflexion about the autobiographical method and its current fortune amongst the diverse sciences which study the human being. The author finds in this method a democratical epistemology that values all kind of experiences without ethnical, age, social class or generical difference, able to guide the course of life to an educational dimension. The ground conviction which underlies to this methodology is that by means of autobiography and its research instruments people tend to become aware of their own being in the world.

Fenomenología / Narración / Cambio / Autoformación / Emancipación
Phenomenology / Storytelling / Change / Selftraining / Emancipation



Recepción: 19.08.2004 /
aprobación: 27.06.2006

- * Traducción del italiano de María Esther Aguirre Lora, investigadora del CESU.
- ** Marco Righetti, que asume tener un alma mexicana debido a la profunda pasión que lo liga a este país, es, en Italia, profesor de filosofía y pedagogía en el Liceo Pedagógico y en la Universidad de Ferrara, de Educación de adultos y de Didáctica general. Sus líneas de investigación versan sobre la epistemología y la ética de la

formación; de ellas derivan numerosas publicaciones, de las cuales las más recientes son: (2000), *Imparare ad essere*, Bolonia; en colaboración con A. Gramigna (2005), *Diritti umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale*, Pisa; en colaboración con A. Gramigna y A. Ravaglia (2006), *Le scienze dell'innovazione. Nuove frontiere formative nel sociale*, Milán; en colaboración con A. Gramigna, (2006), *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*, Milán.

1. Es discutible, como se señala en el texto, la posición del autor, que no reconoce a la pedagogía un campo específico y, desde esta óptica, ve a las ciencias humanas como fuentes de las cuales deriva. Los métodos son competencia, entonces, del educador que los contextualiza en cada situación específica.

UNA "TECNOLOGÍA" FORMATIVA

La tesis que se pretende sostener en este artículo es que el método autobiográfico puede representar un claro ejemplo de la aplicación de una pedagogía orientada hacia lo social, método democrático que, dirigido al sujeto, no lo discrimina debido a su pertenencia de género, social o étnica, y ni siquiera por su edad. Se trata entonces, de manera preliminar, de esclarecer cuál es la dirección formativa en la que nos reconocemos y cuáles son las estrategias epistemológicas que la sustentan. Lo que interesa plantear aquí no es la cuestión de una eventual peculiaridad epistemológica de la pedagogía social. Ésta también puede representar solamente un ángulo visual, específico en su urgencia de conocer y de producir, propio de una pedagogía general verdaderamente crítica, en tal sentido, sensible a las emergencias sociales del mundo actual y no encerrada en las cavilaciones sofisticadas de una academia alejada de toda vivencia cotidiana. A una pedagogía que tenga un corazón, más allá de un alma pensante, no se le dificultará reconocer el origen filosófico de algunos temas centrales para el hombre y su destino, del mismo modo que toda filosofía seria no puede descuidar el poder del pensamiento pedagógico en lo que se refiere a argumentos de carácter ético, axiológico, teleológico, y no solamente educativo.

Quizá no tenga ningún sentido hablar de "deudas" culturales, dado que la cultura es única; proponer en su interior clasificaciones de orden jerárquico representa únicamente un juego ocioso. Se plantea, en cambio, con fuerza, el asunto de los métodos en relación con el problema de la cientificidad del procedimiento. Tampoco aquí faltan temores y prejuicios que, a menudo, lentifican las prácticas de intervención; la operatividad cada vez es más requerida en situaciones de riesgo, de malestar, de emergencia social. La doble polaridad de una disolución de la pedagogía en las ciencias de la educación, o del empleo de sus resultados dentro de una suerte de super-ciencia pedagógica, hoy ya no parece tener razón de ser: toda disciplina tiene derecho a una existencia autónoma y a una dignidad científica que ninguna autoridad puede atribuirle como si se tratara de una certificación; por el contrario, se funda en el trabajo de investigación de aquellos que son reconocidos en ese ámbito disciplinar. Esto no elimina la posibilidad, hoy más que nunca deseable, de una participación coherente en programas de investigación interdisciplinarios. Por lo demás, ya Dewey había intuido la importancia de una convergencia múltiple de las ciencias hacia el objeto educación (Dewey, 1967),¹ si bien con un enfoque que hoy se considera poco convincente, retomado por Bartolomeis en un ensayo de 1953, con el propósito preciso de

superar, en la dimensión de una “ciencia interdisciplinar”, la contraposición entre el modelo especulativo de la pedagogía, de matriz estrictamente filosófica, y el modelo experimental, de cuño positivista. De hecho, se apuntaba hacia una disolución de la pedagogía en cuanto tal en nombre de una más incisiva integración entre las ciencias de la educación.

Pero la interdisciplinariedad, tal como se ha ido configurando a partir del Congreso OCSE de Niza (1970), parece haber asumido otra perspectiva, que termina por confluír, de manera incisiva, en el amplio debate, característico de la década de los sesenta, sobre la renovación del mundo de la escuela. En realidad, ya desde 1944, Cassirer reflexionaba sobre lo inadecuado de los saberes especializados y proyectaba la exigencia humanística de ir más allá de la disciplinariedad (Cassirer, 1968), mientras que Piaget, en el congreso antes mencionado, subrayaba la urgencia de pasar de una *praxis* colaborativa ocasional a un sistema institucional propiamente dicho, capaz de organizar de manera estable un saber unitario más evolucionado y adecuado (Piaget, 1968). Mientras que en la multidisciplinariedad cada disciplina conserva su propio punto de vista respecto del objeto, que simplemente se encuadra en una óptica más vasta, en la interdisciplinariedad los diversos saberes dialogan, interactúan, re-examinan sus propios sistemas de interpretación o explicación de los hechos. Cassirer, como antes de él Husserl,² había reclamado para la investigación su más elevado propósito: colocarse al servicio de las necesidades humanas, y esto resulta prácticamente imposible si se pierde la tensión unitaria del conocimiento que permite al hombre dirigirse hacia el doble horizonte natural e histórico-social.

Por ello, la pedagogía social no puede conformarse con indagar, por ejemplo, el objeto de desviación o marginalidad, tomando conciencia también de los enfoques sociológicos, antropológicos, psicosociales, etc., en el problema, pero debe poder contar con una confrontación programática que abra nuevos caminos cognitivos e innovadoras prácticas de intervención. También porque sólo la perspectiva interdisciplinar parece permitir una mediación entre las dos concepciones antitéticas de la ciencia: la neutral y la sociopolítica; si no por otra cosa, porque llega a suponer la neutralidad en el ámbito disciplinar y la necesaria contribución interdisciplinar a las políticas sociales de cambio e innovación. Ciertamente, es difícil hipotetizar una neutralidad de la pedagogía social, dada su historia y su proyección, pero no debe desconfiarse de las formas de conocimiento que se consideren tales: lo que cuenta es desconjurar el peligro de hegemonías y de reduccionismos sospechosos. En el primer caso tratamos de sostener que la verdadera interdisciplinariedad no puede tolerar jerarquías, por lo tanto todas las disciplinas

2. Husserl está convencido de que la ciencia moderna haya perdido, desde sus orígenes en el siglo XVII, su papel al servicio del sujeto humano para lograr el dominio sobre la naturaleza. Su aplicación técnico-industrial traslada hacia adelante, incluso de manera más peligrosa, la lógica del poder. Escribe, en relación con la función de los especialistas técnicos: “Para ellos el conocimiento, desde el inicio, equivale a una serie de industriales prestaciones en la *praxis* del dominio de la naturaleza y de los hombres” (Husserl, 1965, p. 871).

que concurren en un programa de investigación tienen la misma dignidad; en el segundo caso, se hace referencia al arbitrario procedimiento que considera a las ciencias como susceptibles de dividirse en fundamentales (básicas) y especializadas (que remiten a las básicas). El error epistemológico clásico ha sido el de considerar posible reorientar las segundas a las primeras, de acuerdo con la elemental lógica de la reducción de lo complejo a lo simple. No obstante que hemos sostenido que no nos interesa una identidad de la pedagogía social separada, en calidad de ciencia, de la pedagogía general, consideramos que sería una desviación, para la misma investigación, “reducir” la primera a la segunda.

Pero regresemos, después de esta digresión, al tema central: una palabra, *autobiografía*, que por lo común nos trae a la mente personajes famosos que han dejado huella de sí mismos, en tanto que sus vicisitudes eran de considerarse memorables, o bien porque su destino se había entrecruzado con la gran historia, o porque era capaz, a partir de la memoria individual, de echar nueva luz sobre los acontecimientos sobresalientes de una época. Era el caso, entre otros, del emperador Marco Aurelio, del historiador renacentista Guicciardini, del célebre y discutido noble veneciano Casanova. Pero también existen las historias de vida de personas comunes que, ya desde hace tiempo, han devenido objeto de estudio sociológico, antropológico, psicoanalítico.

Respecto a ellas el investigador no se desplaza sólo con la intención de recoger hechos, sino hechos significativos que Abraham H. Maslow definió, en los años sesenta, como *peak experiences* (experiencias cruciales) y Daniel Levinson, a finales de los setenta, como veremos en seguida, *maker events* (eventos hacedores). A menudo en el ámbito antropológico o sociológico, mediante el método de la entrevista y del registro de narraciones personales, se ha llegado a sostener una tesis: es el caso de *Los hijos de Sánchez* de 1961 (Lewis, 1966), donde Oscar Lewis hace depender la pobreza más de la responsabilidad individual de los protagonistas, que de las condiciones económicas, sociales y ambientales, indagando las variaciones generacionales al interior de la misma familia. De signo netamente opuesto, en el mismo año, se encuentra el trabajo de Danilo Montaldi (1961), quien trata de que emerjan las orientaciones ideales de sus entrevistados en la perspectiva del cambio, de la emancipación política y del rescate de la miseria. El antropólogo Ernesto De Martino, en los estudios que definió “etnológicos”, legitimó las “voces” de la gente común, observando que los relatos de estas personas ya no podían permanecer encerrados en el estrecho ámbito privado, sino que debían adquirir carácter público, para entrar en la tradición y en la historia (Clemente, 1999).

¿De qué puede depender tanto interés, que pasa por toda la historia cultural del siglo XX y a través de contrastantes interpretaciones, para las experiencias personales y su narración? La fascinación del modelo consiste, sobre todo, en la oportunidad que ofrece al investigador para indagar sobre la identidad individual, aprehendida en lo que tiene de única, de irrepetible. Existe, no obstante, una dificultad de fondo: la vida humana es muy compleja y, cuando se la quiere estudiar con métodos experimentales, se ve costreñido a fragmentarla en sus componentes (sensaciones, sentimientos, sociabilidad, etc.), perdiendo de vista la globalidad que ella encarna. De aquí surge la oposición entre método experimental y método clínico-biográfico: por un lado, la exigencia de una investigación de las constantes, de las regularidades en el mundo social y psíquico del sujeto tomado en examen, más allá del mundo natural-ambiental; por otro, no menos importante, la necesidad de considerar el contexto multiforme, sistémico, del objeto de estudio, que no puede ser seccionado a placer por las exigencias científicas, bajo pena de perder su autenticidad y cualidad peculiar. No es casual que con la consolidación del positivismo, y la absolutización objetivista del método científico experimental, las prácticas autobiográficas hayan sufrido una disminución, porque se consideran localistas y muy subjetivas para asumir un valor científico. Mientras tanto, en época más próxima se ha dado una tendencia a aprehender en ellas el significado precioso de la documentación, de un testimonio en sus pliegues psicológicos, en las opciones ideológicas afrontadas, en las soluciones concretas adoptadas, en las dudas morales que pertenecen a toda vivencia humana (Knoules, 1996).

La distancia incolmable entre un enfoque y el otro parece reencontrarse en particular respecto al tema del compromiso: los investigadores cuantitativos consideran que la investigación debe ser “pura” y, por lo tanto, no dirigida hacia idealidades extrañas a la ciencia que no consideran pertinente; los investigadores cualitativos hacen entrar de nuevo, en su tarea de estudio, también una eticidad dirigida a la solidaridad y a la justicia social. Este ponerse de parte del más débil implica una opción metodológica que quiere aprehender la experiencia humana en su totalidad, en su “calidad” precisamente, aun cuando ello puede ir en sentido contrario a la exactitud y conducir más allá de los límites seguros de los saberes codificados. Más aún, los protocolos predeterminados, definidos en detalle, que responden plenamente a los modelos consolidados, son percibidos como limitativos del progreso del conocimiento, parciales y, no por casualidad, piloteados desde arriba de acuerdo con una lógica de lo convencional y de la estandarización que poco tiene

que ver con las vivencias de la marginalidad, del malestar, de la desviación, que representan el objeto privilegiado de la pedagogía social, así como de tantos aspectos de la investigación social de frontera.

Es conocido que la investigación cuantitativa debe dar por buenos los datos estadísticos oficiales para conducir las propias indagaciones, considerándolas, de principio, confiables, mientras considera de escaso relieve científico las historias individuales, aquellas biografías ejemplares que, por otra parte, a menudo encarnan un paradigma interpretativo de considerable relevancia. El caso, históricamente emblemático, está representado por el monumental trabajo de Thomas Znaniecki, *The Polish peasant in Europe and America*, de 1918 (Thomas y Znaniecki, 1968), con sus 2244 páginas de historias de emigrantes, ricas en experiencias personales que, en forma de investigación intensiva, pensaba poder representar el “tipo perfecto de material sociológico”. Los que aprecian la obra sostienen que el grado de documentación era tal, que no sólo permitía una visión más precisa del universo de la emigración sino también de las políticas sociales hacia la minorías. Los críticos, sin embargo, han puesto de relieve carencias de científicidad, tales como poner en riesgo la misma credibilidad de la sociología, y han leído el texto sólo como un interesante producto literario. Con estos antecedentes, no puede asombrarnos que los intentos de integración metodológica hayan, por ahora, proporcionado escasos resultados; pero lo que cuenta es no caer en el prejuicio difundido de la necesidad de un método único de ciencia.

Una ciencia que “comprende”, como eficazmente han sostenido estudiosos como Dilthey, Droysen, Windelband, etc., no es menos importante que una ciencia que “explica”; es más, sostenían los historicistas alemanes, el comprender y el interpretar son típicos de las ciencias del hombre. Considera, por ejemplo, Dilthey:

El comprender es un reencuentro del yo en el tú; el espíritu se reencuentra en grados siempre superiores de conexión y esta identidad del espíritu en el yo, en el tú, en todo sujeto de una comunidad, en todo sistema de cultura, y, en fin, en la totalidad del espíritu y de la historia universal, hace posible la colaboración de las diversas ciencias del espíritu. El sujeto del saber es, aquí, idéntico con su objeto, y esto es lo mismo en todos los grados de su objetivación (Dilthey, 1954, pp. 193 y 194).

Es posible no compartir el enfoque filosófico, pero resulta en todo caso eficaz la identidad de sujeto-objeto en las ciencias del espíritu, lo que no es susceptible de encontrarse en las ciencias de la naturaleza, donde el yo y el tú no pueden convivir en un plano

de relacionalidad y de intercambio paritario, por el simple motivo de que no comparten un único horizonte antropológico.

Más allá de los diversos modelos metodológicos, de las disidencias y de los intentos de recomposición, la valencia epistemológica de todo relato, escrito u oral, libre o estructurado, es susceptible de hallarse en la *representación* personal, no sólo de lo observado, sino también del observador que entra en relación con ello. En la incertidumbre, prácticamente ineliminable, de dónde termina la objetividad del uno e inicia la subjetividad del otro, es oportuno tener presente que:

Así como existe la *ilusión* de observar, también existe la ilusión de transcribir sin intervención de la subjetividad. Por ello el método de las historias de vida es llamado a declarar el modelo conceptual en el cual no incluirá, vulgarmente, las biografías, para validarse, pero del cual se valdrá para explorar nuevas preguntas que dirigir a nuevos interlocutores (Demetrio, 1996a, p. 61).

Explorar, descubrir, problematizar: éstas son las operaciones que investigador y sujeto observado deben poner en sinergia, particularmente mediante el coloquio dirigido, que permite al investigador particularizar “organizadores mentales”, “unidades de análisis” y “amplificaciones” (Demetrio, 1992, p. 99). Éstos son los instrumentos indispensables para la “micropedagogía” que se permite aislar fracciones cualificantes de un contexto para desentrañarlas a profundidad, pero sólo con el fin de reintegrarlas a lo general para que se vuelvan iluminadoras de un proceso vital: “El observador ya no debe considerarse quien observa, por externo o interno que sea o, en el caso extremo, también quien actúa, sino que debe transformarse en el que da sentido, significado, a lo que observa, conoce, experimenta” (Fabbri, 1992, p. 30). El observador, de este modo, como sujeto-objeto de conocimiento, está consciente de que conocer, desde la vía de la complejidad, implica más problemas que soluciones, lo cual nos pone a prueba en el intento de buscar el equilibrio entre nuestro pensamiento y el de otros, de afrontar la diferencia y de aceptar la posibilidad de salir de ello imprevisiblemente modificados. Se trata de una praxis hermenéutica que trata de interpretar las vivencias, las historias, desde el punto de vista subjetivo, ampliando los confines metodológicos de la crítica literaria, de la filología, de la exégesis.

En tal sentido, es célebre la defensa que Ricoeur (1979) sistematiza sobre el psicoanálisis, al no considerar fundamentada la crítica que se le dirige motivada por su presumible cientificidad, por parte de los filósofos de la ciencia (Wittgenstein, Popper, Nagel). El psi-

coanálisis no puede ser valorado en su obrar como si fuese una ciencia de la naturaleza, puesto que es una ciencia del espíritu y, como tal, no tiene pretensiones de objetividad. Wittgenstein (1967), en particular, había observado que Freud no formula hipótesis, sino que permanece en una fase pre-hipotética que se puede definir conjetural; sobre esta base no formula leyes generales por verificar en la experiencia, sino que aborda el caso particular, a menudo recurriendo al mito, que no se explica científicamente sino que es reabsorbido dentro de un mito inédito. La posición de Popper (1972) es más conocida: el psicoanálisis, no “falsificable” por principio, es, por lo mismo, pseudocientífico; se percibe en sus procedimientos un exceso de evidencias, una explicación para todo, también para situaciones contrastantes entre sí.

Pero el interés del psicoanálisis, rebate Ricoeur, se dirige a eventos singulares, únicos e irrepetibles, que no se pueden aprehender con leyes generales ni con un método rígido, dada su mutabilidad y la evolutividad no irreversible del sujeto humano y de los acontecimientos que marcan su historia; he aquí por qué éste no se puede remitir a las ciencias *nomotéticas* sino que se integra a las ciencias *ideográficas*. A diferencia de los psicoanalistas, para nada reconfortados por la defensa de Ricoeur puesto que están convencidos de la científicidad, en sentido tradicional, de su disciplina en cuanto que médicos, los pedagogos sociales pueden hacer un tesoro de esta perspectiva, pues el horizonte social que se encuentran frente a sí está lleno de particularidades, de sujetos que se relacionan con el contexto de vida, al ambiente del que son producto, pero también han de ser interpretados en su unicidad compleja. Es difícil establecer una relación de apoyo con un migrante e intentar un diálogo formativo, si no se entra en lo profundo de su dimensión biográfica, precisamente como lo hicieron Thomas y Znaniecki con los campesinos polacos.

Ciertamente la identidad personal está constituida por la permanencia, como necesario componente caracterizado por constantes que, aun en el curso del tiempo, resisten los cambios, pero la sociedad compleja requiere una marcada capacidad de diferenciación, no sólo respecto a los otros, sino también como adaptación a lo nuevo y reorientación respecto al pasado. Por ello, cada vez se habla más de identidad abierta, no definitiva, en tanto que está sometida a una continua confrontación con más mundos:

Ya no es llamada en función de su capacidad de armonizar las partes (vieja y superada metáfora de la unidad del sí mismo o de la conciencia), las diversas vidas o las diversas aplicaciones de la inteligencia, sino la competencia tanto ética como existencial de saberlas administrar cohe-

rentemente en su diferencia, separación, distancia, imposible comunicación (Demetrio, ed., 1994, p. 39).

No puede faltar, en este ámbito de reflexión, una referencia al concepto “ecológico” de la mente, formulado por Gregory Bateson durante los años setenta. Para el estudioso británico la mente se configura como un conjunto de componentes que interactúan y comunican, de acuerdo con un modelo sistémico complejo que encuentra puntos precisos de contacto con el pensamiento cibernético. Los procesos mentales, en efecto, se definen a partir de la información, por lo tanto de los modos mediante los cuales entramos en relación con las cosas o establecemos relaciones entre ellas. La epistemología de Bateson no es solamente una teoría del conocimiento, sino también una investigación sobre los modos del conocimiento, las opciones y las estrategias que éste implica. En tal sentido, el sistema de las relaciones internas de un organismo resulta esencial para comprender el factor comunicación, sea interno o externo al sujeto, puesto que la relación es el soporte constitutivo, inseparable del individuo, de la epistemología de las ciencias humanas. Todo ser vivo, animal o humano, crece y aprende relacionándose, y los cambios son signos de adaptación en nuevas formas, porque el aprendizaje *denota* cambio y es “un fenómeno de comunicación” (Bateson, 1976, p. 303).

Las operaciones mentales del ser humano se han vuelto complejas a partir del lenguaje verbal que, condicionando la experiencia, puede producir errores de pensamiento y de comunicación. Pero nuestro acceso a la realidad, estructurado con base en clasificaciones, descripciones y explicaciones, es sólo una parte del más amplio saber que involucra la evolución de los sistemas vivos. Diálogo y relación facilitan el crecimiento coevolutivo, pues permiten que los errores de valoración se manifiesten también en su amplitud metacognitiva, como son los momentos que cooperan en el control no sólo del aprendizaje, sino también de sus implicaciones operativas. La comunicación resulta un fenómeno complejo, a veces contradictorio, pero, en el grupo, se reconoce una tendencia positiva: “Si existen diferencias entre entidades antagónicas, estas diferencias experimentarán transformaciones que las reducirán, o bien interviendrá una adaptación de recíproca complementariedad” (Bateson, 1976, p. 278). No se da sólo un estrecho vínculo entre aprendizaje y cambio, sino también entre cambio y proceso. De particular relieve es el proceso escolar, en virtud del cual “el autor revalora [...] el elemento casual, aleatorio, probabilístico, con base en el cual se presenta la irrupción improvisada de información en el sistema. La organización se desenvuelve por lo tanto no sólo en función de

una adaptación al ambiente, sino también por motivos casuales e imprevistos” (Demetrio, 1996a, p. 103).

NARRACIÓN COMO AUTOFORMACIÓN

¿Por qué es posible hablar de un uso educativo de la biografía individual? Sobre todo, porque siempre representa una ocasión para reflexionar y, por consiguiente, es formativa. Mediante la memoria, oportunamente estimulada, el individuo descubre dentro de sí (como el esclavo Menón en virtud de Sócrates) lo que no sabía que poseía. Pero el que se dedica a esta obra de autoformación, mejor si es guiada por un experto, particulariza, inclusive, la peculiaridad del narrar, jamás reducible al describir, porque el narrador recorre de nuevo un camino existencial en el cual se identifica. En fin, al lado de la realidad del recuerdo siempre aflora en la narración la literalidad y, por lo tanto, la transfiguración poética de la vivencia, que enriquece y valora también la existencia, en apariencia, más insignificante.

Demetrio, tomando prestada la eficacia simbólica de los términos de Foucault, habla de *tecnologías de la narración de uno mismo* (Demetrio, 1996b, p. 216), remontando a las *Confesiones* de san Agustín el género introspectivo. En ellas ya serían evidentes los procedimientos cognitivos adecuados para aprehender en la memoria, oportunamente interpelada, los momentos esenciales de la propia existencia, que se caracteriza en el ansia de la conversión y de la búsqueda de Dios. Agustín de Hipona descubre, a partir de la maceración interior, la posibilidad de un diálogo con Dios, que lleva a visitar la memoria como lugar de estratificación de los acontecimientos a partir de los cuales se desenvuelve la personalidad individual: “¡Tarde te amé, belleza tan antigua y tan nueva, tarde te amé! Sí, porque tú estabas dentro de mí y yo fuera. Ahí te buscaba. Equivocado me arrojaba sobre las bellas formas de tus criaturas. Estabas conmigo, y yo no estaba contigo. Me mantenía alejado de tus criaturas, inexistentes si no existieran en ti. Me llamaste, y a tu grito cedió mi sordera” (Agustín de Hipona, *Confessiones*, X, p. 27).

Pero existen otros dos modelos emblemáticos, además de esta búsqueda de una relación con lo divino, representados por Montaigne y Rousseau. El primero habla sobre sí mismo por el *propio placer de narrar*; el segundo, para dejar un ejemplo de compromiso problemático a la sociedad civil.

En particular Montaigne tuvo la capacidad de sacar a la luz, por medio de sus propios *Ensayos*, la multiplicidad del yo, siguiendo no el recorrido de una subjetividad lineal, sino ambivalente y mutable,

reconstruida mediante una síntesis para nada traumática de los diversos papeles vividos, que lo conducen a la vez a esta dialéctica consideración de la muerte: “Es incierto dónde nos espera la muerte: escuchémosla donde quiera que sea. La meditación sobre la muerte es meditación sobre la libertad. El que ha aprendido a morir, ha desaprendido a servir. El saber morir nos redime de toda sujeción y constricción. No existe nada malo en la vida para quien ha comprendido bien que la privación de la vida no es un mal” (Montaigne, 1970, p. 110). Rousseau, por su parte, en las *Confesiones*, no se conforma con recordar sino que plantea la cuestión de una lógica de la vida, dándole una estructura compuesta de fases ritmadas por la edad, así como de momentos focales de gran espesor emotivo, pasional, autoformativo: “Quiero mostrar a mis semejantes a un hombre en toda la verdad de su propia naturaleza, y ese hombre soy yo. Yo solo. Sé leer en mi corazón y conozco a los hombres” (Rousseau, 1988, p. 23).

Los ilustres ejemplos citados no pretenden ser tanto modelos a seguir o a imitar pedestremente, sino más bien símbolos claros de la diversidad de enfoque sobre el tema y los estímulos que hagan comprender la necesidad de emprender ese “viaje de formación” (Demetrio, 1996b, p. 145) a través de una *shintaxis* adecuada. Afrontar el pasado con la intención de reconstruirlo, en efecto, no es una empresa fácil y, sobre todo, para nada ajena al compromiso de emplear instrumentos idóneos. De aquí la oportunidad de usar técnicas que permitan ordenar, periodizar el trabajo mediante la disposición anticipada de párrafos y capítulos, capaces de orientar nuestros recuerdos, como sugiere Kundera (1988):

- La página de los personajes-clave de mi vida.
- La página de los objetos (adornos, trajes, etc.).
- La página de los “interiores” fundamentales (los lugares íntimos, cerrados: estancias, patios, callejones, pasajes, etc.).
- La página de los “paisajes” (los lugares “abiertos”: campo, playas, etc.).
- La página de las sensaciones más antiguas (los olores, los sonidos, los colores).
- La página de las “escenas” (los cuadros vivos, los grupos de familia etc.).
- La página de los compañeros de juego o de escuela.
- La página de los amores (personas, animales, juegos, etc.).

Se podría continuar con las páginas de los viajes, de los dolores, de las conquistas, de las huidas, etc. La elección, así como el “título” del párrafo, pertenecen a la libre decisión individual. Pero esto

no basta; se requiere un “valor autobiográfico”, una investigación de verdad que no puede conformarse con rellenar páginas de memoria bien confeccionadas y confortantes. Para ser verdaderamente “investigación”, se hace necesario que el sujeto interprete su propia vivencia a la luz de los *nexos*: “aquello que permite a las cosas ponerse nuevamente en movimiento y encontrar su justa y plausible combinación” (Demetrio, 1996b, p. 150). Y la verdad de la búsqueda sobre nosotros mismos está llamada a hacer cuentas también con todo lo que no hemos hecho, con lo que no hemos sido.

Profundizar en el pasado conlleva siempre interpretación y, por lo tanto, una forma que puede adoptarse, de acuerdo con las preferencias y los estados de ánimo, desde la *novela intimista* (que relata emociones) al *reportaje* (descarnado y sintético); del *ensayo filosófico* (que mediante los hechos alcanza la reflexión de amplio alcance) a la *crónica experiencial* (sobre todo, la descripción del ambiente laboral o familiar). Se trata sólo de cualquier ejemplo tomado del multiforme archipiélago de la escritura, sobre lo cual es necesario ejercitarse, tomando en cuenta, por ejemplo, las palabras-clave que poseen una particular “magia” evocadora.

Lo que más importa es “el orden evolutivo” (Demetrio, 1996b, p. 156) del acontecimiento relatado, la evidencia de un “antes” y de un “después”, de un itinerario de crecimiento que pueda emerger mediante la *fábula* (los eventos en su orden, los personajes en sus papeles). También en este caso es posible proporcionar un esquema de referencia formado por un inicio (*incipit*), un desarrollo (*ruit*), un final (*exit*):

Incipit (mi vida comienza, dispongo de...): recuerdos evidentes de cosas (objetos, rostros, rumores, etc.), reflexiones de apertura, figuras que me han ayudado, precedentes, hechos.

Ruit (mi vida tuvo un curso y transcurre atravesando...): educación recibida, mi familia, ambientes de vida infantil, figuras adultas, coetáneos, juegos, crisis, rupturas, descubrimientos, esperas, abandonos, balances, etapas, deseos, apogeos, huidas, encuentros, amistades, pasiones...

Exit (mi vida se concluye en este punto, al menos por ahora): resultados alcanzados, resultados no conseguidos, capacidad, propósitos ulteriores, programas (agregando los eventos que remiten a todo lo que marca nuestra *ruit* del periodo más reciente).

De cuanto hemos argumentado hasta este momento, aun cuando se trate de una síntesis extrema, ya se pueden distinguir importantes elementos de matriz pedagógica. Sobre todo, el pasado corresponde a nuestra identidad; recordarlo con método significa reapropiarse de uno mismo en un trabajo cotidiano de tenaz autoformación. Descubrir las conexiones entre los recuerdos es, de

hecho, un aprender, ya que todo recuerdo es un signo que abre la puerta a un acontecimiento y reclama otros signos, otras escenas vitales, en una red de interrelaciones complejas. Somos capaces, por lo tanto, de ejercitar una “inteligencia retrospectiva” (Demetrio, 1996b, p. 60) que vincula los eventos, va al descubrimiento de causas, nexos, explicaciones que representan un ejercicio cognitivo propiamente dicho. Esta *inteligencia autobiográfica* es sinónimo de libertad, a menudo gestionada “contra las presiones, los condicionamientos, las violencias que, en la historia, se han producido innumerables veces al pensamiento individual, a la búsqueda autónoma de respuestas, a la elaboración de puntos de vista divergentes o alternativos a los poderes, a las costumbres, a las normas dominantes” (Demetrio, 1996b, p. 63).

Precisamente en virtud de este poder intrínseco al recuerdo narrado se puede afirmar que olvidar representa un “pecado”, una pérdida de vínculos y de conciencia, un vacío de conocimiento y de capacidad para actuar. Por el contrario, el paciente esfuerzo sobre la memoria escrita, con empeño cotidiano, deja entrever la extraordinaria facultad del pensamiento y del retorno sobre eso que es fruto del recordar. Entre los descubrimientos más significativos de esta “tecnología de sí mismo”, aparecen nítidos a nuestra mente los varios “porvenires” prefigurados, a veces jamás logrados, a veces conseguidos parcialmente. De aquí el rigor indispensable para afrontar el balance de las propias experiencias, reconociendo “lo que se ha podido conquistar o lograr por diligencia y convicción profunda, por fortuna, casualidad, ayuda, inexplicable coincidencia” (Demetrio, 1996b, p. 95).

PARA ACEPTAR EL CAMBIO

El método autobiográfico resulta de particular relieve para indagar sobre vida adulta, tanto como para conducir, en el caso de Levinson, a la formulación de un *modelo de estructura de la personalidad adulta*, fundado en una investigación empírica, soportada por 40 coloquios a profundidad con sujetos masculinos (cfr. Levinson, 1978), que ha tratado de particularizar con el concepto de *retícula de sí en el mundo*, la constancia de las relaciones que el sujeto instaura consigo mismo, con los otros, con las instituciones, así como con los aspectos internos (capacidad, valores, deseos) que entran en juego.

El estudioso estadounidense sostiene que el ser humano da una estructura a la vida de acuerdo con la naturaleza de su propio *sueño*. Esto, que nace en la juventud, desea encontrar su realización en la edad adulta. El recorrido evolutivo de cada quien, por lo tanto,

estará marcado por ese deseo, como se manifiesta en el análisis de los textos autobiográficos. Al mismo tiempo, se dan fases de transición que constriñen a dar curso a las opciones, bajo el impulso de los *maker events* (por ejemplo, matrimonio, enfermedad, guerras, etc.). Se ponen de relieve, por lo tanto, los periodos de estabilidad, cuya duración se pondera entre 7 y 10 años con base en los análisis de las vivencias, seguidas de fases más breves (4 a 5 años) de transición. A partir de lo anterior se deduce un “terminar” en la vida adulta que conlleva distancia, pérdida; si tales situaciones son aceptadas, producen, regularmente, crecimiento, desarrollo del sujeto que sabe volver a ver el pasado y abrir nuevas puertas hacia el futuro: “Para Levinson, el adulto es aquel que es capaz de establecer la adecuación de la propia estructura vital en sus relaciones con el mundo, es capaz de valorar su funcionalidad y, si es necesario, cambiarla” (Demetrio 1996a, p. 71).

Con base en una perspectiva semejante se había manejado, anteriormente, Maslow con el concepto de *peak experiences* (experiencias cruciales), si bien su enfoque era de carácter fenomenológico-cognitivo: el adulto cambia sobre todo por motivaciones internas “no fantásticas”, que encuentran en las experiencias decisivas una especie de culminación, de totalidad desinteresada (por ejemplo, intuición, creatividad, orgasmo, transformarse en padres). La motivación representa el rasgo determinante de la personalidad, una especie de urgente respuesta a las necesidades, que el autor ubica en una escala jerárquica que va de las fisiológicas a las “de seguridad”, las “sociales”, los requerimientos del yo, hasta las de autorrealización (Maslow, 1971). El ser humano manifiesta dos diversos niveles de motivación: el primero, llamado *carencial*, trata de responder a las necesidades fundamentales antes señaladas; el segundo, *crecimiento interior* precisamente, señala la tendencia al perfeccionamiento, a la autopoiesis del sujeto. Los requerimientos de autorrealización, por lo tanto, que son los más importantes puesto que son propios de una personalidad madura, conllevan una transformación de uno mismo: “Cambiar significa cada vez menos adquirir hábitos y asociaciones una después de la otra, sin que la persona cambie en su conjunto” (Maslow, 1971, p. 48).

La autobiografía ya no es por sí misma la que propicia llevar a cabo el cambio, sino un medio que hace comprensible el carácter positivo del cambio gracias a la indagación sobre nuestra experiencia de vida, porque nos habla de nuestro estado de bienestar y del modo de relacionarnos con los otros, pero también del malestar o de la dificultad de comunicación. Ésta siempre implica un “trabajo de la mente” que conlleva analizar, clasificar, vincular y conectar, secuenciar, pero también inventar e imaginar. Es más, la autobio-

grafía constituye un punto de llegada a la dimensión filosófica y científica, además de la praxis literaria. Se trata, en efecto, de una práctica de profundización cognitiva que no se detiene en las apariencias, no se conforma con respuestas fáciles sino que, incluso, plantea problemas, elabora hipótesis, formula teorías, descubre indicios en el laberinto de los tiempos y de los espacios vividos. Así, al lado del arte de la escritura que satisface la sensibilidad, se coloca el rigor de la investigación con el constante control de los métodos y de los resultados alcanzados e, incluso, el deseo de profundizar las razones de la existencia.

Cambiar, en virtud de este modelo, también quiere decir adquirir mayor atención hacia la vida de los otros y, por ello, a la convivencia y a la solidaridad:

La autobiografía es un género absolutamente democrático e imparcial: da voz a todos y escucha a todos y, si encuentra quien no *puede escribir* por sí mismo con los medios más elementales o sofisticados de los que hoy disponen las técnicas de conservación de la memoria, recoge viajando en cada lugar donde se expresen, por lo menos, las *voces* de uno mismo, individuales y corales (Demetrio, 1996b, p. 196).

La fuente del narrarse es la vida, fundamento común que hemos de procurar, por ello su expresión tiende a acercar a los individuos mediante una *metodología humanística y activista*, que recoge en sí misma lo mejor de estas tradiciones pedagógicas: la relación directa con las cosas y con los demás seres humanos, el aprendizaje a partir de la experiencia, el diálogo que hermana, el conflicto como elemento relacional inevitable en la mediación entre más sujetos.

Varias son, hoy, las propuestas formativas, los métodos, los tiempos y los lugares de la práctica autobiográfica. En algunos casos se insiste con tal de que el sujeto logre producir, en poco tiempo, materiales de la memoria a partir de un esquema predispuesto; en otros se da más atención al dato emotivo, acompañando los recuerdos personales con películas temáticas, lecturas de textos *ad hoc*, tanto que después es posible alcanzar un nivel de expresión artística de las vivencias (poemas, dibujos, dramatizaciones, etc.). Cada vez resulta más significativa, por lo demás, la aplicación de *biografías organizativas* en pequeños grupos, que tienen el propósito de “redescubrir el lugar de trabajo como una biografía colectiva a la cual, quizás, se rechaza participar y colaborar” (Demetrio, 1996b, p. 200). Se trata de un intento delicado, pero eficaz, para buscar una respuesta a las crisis de relación que se manifiestan en las organizaciones, tendentes a causar no pocos inconvenientes a los “derechos del cliente y del usuario” (Demetrio, 1996b, p. 201).

Un caso interesante que deseamos proponer aquí, a modo de síntesis, es el de la *autobiografía profesional*, que hemos podido seguir como relatores en la licenciatura. El sujeto en cuestión es una mujer que se tituló en Ciencias de la Educación con más de cuarenta años, que desde hace veinte años trabaja como educadora profesional en los servicios sociosanitarios (La Bonazza, 2001). En la reflexión sobre su experiencia de trabajo emergen dos puntos firmes: 1) no existe un único camino para devenir formadores, en el sentido de prácticas y aprendizajes que garanticen la adquisición de competencias adecuadas; 2) existe un vacío formativo, en tanto que ninguna institución logra formar de manera global, sino limitándose a tareas y a funciones específicas. Por ello es necesario que, como en este caso, los educadores profesionales pasen por recorridos específicos de *formación en la formación*. El método autobiográfico se caracteriza por su eficacia y bajo costo para buscar una síntesis entre las teorías y el papel profesional, en la medida en que permite recorrer de nuevo los puntos de transformaciones importantes, los bloques, los eventuales retrocesos en el desarrollo de la carrera, al lado de los problemas de coherencia/incoherencia entre la acción y las ideas, entre el carácter y la actividad. Emerge, en particular, un interesante balance sobre el uso de los saberes en una dimensión que aborda el contacto directo con un empleo problemático, así como la visión cronológica de un “antes” y un “después”, de un saber, por lo mismo, ligado al título y a la práctica de trabajo inmediatamente posterior y después, más profundo y maduro, en tanto que deriva del estudio universitario.

Creemos que, más allá del importante momento de autoformación, una biografía de este tipo puede ser utilizada como momento central de una *didáctica del trabajo*. Se trata, a nuestro parecer, de volver ocasión de estudio para otros esta significativa síntesis entre personalidad individual, experiencia de trabajo y conocimiento, precisamente con el fin de abrir un intersticio de relación entre el conocimiento puramente teórico y su aplicabilidad en variados contextos concretos. En este caso la distancia entre saber y saber hacer ha sido pagada con la propia piel transformándose en experiencia o, como dice la protagonista, en “metodología fuerte”, que coloca en el centro los requerimientos humanos, deja espacio a la profesionalidad, valora la inteligencia, experimenta las teorías en el campo, orienta el trabajo con el fin de que participen educador y educando.

Para entrar aún más en lo específico, resulta útil señalar el método de las *biografías cognitivas*, donde el sujeto recorre las etapas “históricas” del propio aprendizaje y pone de relieve las dificultades peculiares del aprender en la edad adulta. Para alcanzar el propósi-

to se vale de una “didáctica autobiográfica”, empleada en laboratorio, de la cual damos un posible trazo para llevarla a cabo:

a) la historia individual es una “narración” en la cual es posible especificar un sentido; *b) el sentido de una vida es su trama*: el juego de las correlaciones entre eventos e intentos; *c) la biografía cognitiva* es la trama de las conexiones que le han permitido al sujeto usar el saber y representarse el mundo; *d) la complejidad de la vida y la complejidad de la mente* son el objeto cualitativo del laboratorio autobiográfico; *e) la mente y la vida* son un todo integrado: para conocer una debemos conocer la otra (Demetrio *et al.*, eds., 1994, p. 223).

Entre las prácticas de laboratorio se señala, de particular interés, la de *autoidentificación del trabajo mental*, donde se busca predisponer las estrategias más idóneas para interpretar la organización, en la cual cada quien piensa y obra, en la triple dimensión del *mundo de la vida, mundo del conocimiento y mundo de la formación*. El primero representa el tejido experiencial en el que el sujeto se mueve con los propios sentidos, las percepciones, los sentimientos; es el mundo de los eventos en continua transformación, una especie de *fondo dado* (cfr. Zaninelli, 1986) inaccesible en su dimensión totalizante. El segundo se delinea en la forma de activación del sujeto que, mediante la construcción de representaciones, interpreta los datos del caótico mundo de la vida, relacionándose con los otros y predisponiendo los procesos de categorización intelectual. El tercero se define por medio de un trabajo mental específico, que permite la estructuración dinámica de competencias y procedimientos sobrepuestos continuamente a la evaluación de la organización. Es el lugar en el que se expresan los procesos cognoscitivos que cooperan en la formación, la cual jamás es totalmente objetivable. Escribe, en síntesis, Demetrio:

El aprendizaje se configura de tal modo como *investigación de conexiones* entre diversos mundos y, cuando mucho, el mundo de la formación utilizará el del conocimiento, tanto más será posible precisar el sentido, los propósitos, la naturaleza del primero o establecer entre ello y el mundo de la vida una articulación tal que no separe demasiado la experiencia formativa de la experiencia vital (Demetrio *et al.*, eds., 1994, p. 55).

UN SUJETO PLURAL EN EL MUNDO COMPLEJO

Las palabras clave del trabajo en el mundo de la globalización, como ya lo habíamos señalado, parecen haberse reducido drásticamente a dos: *flexibilidad y movilidad*; por lo tanto, el especialismo

calificado que caracterize a la profesionalidad, pero también cultura general capaz de gestionar, en términos de reflexión eficaz, las incesantes transformaciones a las que están sometidas las técnicas especializadas. E, incluso, capacidad de autonomía crítica y autocrítica, mentalidad plástica, disponibilidad a entrar, y también a salir, del mercado del trabajo, para re-orientarse, adquirir las competencias requeridas cada vez, emprender nuevas experiencias, idear diversas estrategias, construir relaciones diferentes respecto al pasado. Ha escrito, a propósito, Franco Cambi: “La profesionalidad es —en este punto— sobre todo, capacidad de re-metabolizar la actividad laboral, de re-producirla bajo nuevas formas. *Ergo* es siempre más cultivada, entretrejida de cultura y de *autoconciencia*” (Cambi, 1999, p. 24).

Es innegable, sin embargo, que todo esto genera desorientación, estrés, frustración, inseguridad. Entre las dificultades más evidentes está la de apoderarse de los nuevos alfabetos y de los nuevos lenguajes, que son parte integrante de los procesos de innovación laboral, en su peculiaridad de vertiginoso desarrollo y de “terremoto” propiamente dicho intermitente sobre los mundos de la información-comunicación-producción, que de hecho ya no se pueden distinguir entre sí. En la inevitable preocupación que ello conlleva para cada quien, la mirada no puede sino volverse hacia las nuevas generaciones, no tanto para predisponerlas, con resignación, hacia la adaptación pasiva al modelo dominante, sino para tratar de señalarles las formas de pensamiento individual y las estrategias de un pensamiento que socialmente involucre y motive, que puedan dejar al ser humano una efectiva dignidad de vida y, por lo tanto, de opción. Sin embargo, al lado de la que Morin define la *vía exterior* de un “tirocinio de la vida”, en el cual el conocimiento de los medios es basilar, resulta indispensable mantener sólida la *vía interior*:

Se deberían enseñar, sobre todo, los errores o las deformaciones que se verifican también en los testimonios más sinceros o convencidos; se debería estudiar el modo en el que la mente oculta los hechos que distraen su visión de las cosas; se mostrará, además, cómo esta visión de las cosas depende no tanto de las informaciones recibidas, cuanto del modo en el que se estructura el modo de pensar (Morin, 2000, p. 80).

Si el sociólogo francés considera que esto, mediante el examen de uno mismo, el auto-análisis y la autocrítica, ya debe ser fuente de aprendizaje en la escuela primaria, a nosotros nos parece que el método autobiográfico puede representar un buen ejemplo de continuidad formativa, sobre la misma variante, en la edad adulta. Es



Historias de vida, entre la literatura y la ciencia Marco Righetti (2006), vol. XXVIII, núm. 113, pp. 81-105

importante mantener viva la palabra espontánea, incluso aquella aparentemente banal del lenguaje hablado, porque es signo de vida como práctica cotidiana y de una relación concreta con las cosas, que fácilmente se pierde en los lenguajes *on line*, carentes de matices afectivos y de contaminaciones sentimentales:

La reconciliación, la compasión, la melancolía [...] son sentimientos que, mitigando nuestra subjetividad, la abren a otros horizontes. Cuando el pensamiento autobiográfico, un pensamiento que nace de nuestra individualidad y del cual solamente nosotros somos los actores, conoce y devela estos instantes afectivos, abandona su origen individualista y se transforma en otro (Demetrio, 1996b, p. 11).

La narración de uno mismo tiene de este modo, a menudo, una función de participación y de intercambio, sobre todo cuando en el trabajo de reconstrucción deviene difícil asumir una serena responsabilidad de juicio sobre el propio pasado, ese rigor crítico que sabemos aplicar con tanta lucidez, a veces despiadada, a otras existencias.

La historia de vida produce una efectiva autoeducación cuando sabe abandonar la certeza fácil de los lugares comunes, los recorridos lineales y descontados, para afrontar la dimensión de la incertidumbre, del despedazamiento y de la desorientación que acompañan los momentos de toda vida. El adulto debería abandonar la propia “máscara”, como la ha definido eficazmente Lapassade (1971), y aceptar los signos perdurables de esa inmadurez que no representa, de hecho, un factor degenerativo sino un recurso: “El espacio no inquieta al inquieto inmaduro. El obstáculo está previsto, si no auspiciado, porque es ocasión del cuidado de uno mismo. Se adopta, sin saber latín, el antiguo precepto *solvitur ambulando*. Caminar y vagar sin prisa y sin neurosis de huir, a donde sea. Es suspensión de toda mirada indiscreta” (Demetrio, 1999, pp. 88 y 89).

Este “nomadismo” es, también, un espacio de investigación entre los diversos papeles que hemos representado, no siempre con plena conciencia; más aún, frecuentemente tratando de enmascarar cuidadosamente una perturbación: la impresión de no ser, de hecho, monolíticos en nuestro ser interior, sino una síntesis contradictoria de Sí mismos antitéticos que cambian siguiendo estrategias inconciliables. Sobre este fascinante y delicado argumento, ya planteado anteriormente a propósito de Montaigne, se avizora la oportunidad de señalar dos diversas tendencias interpretativas, en algunos aspectos convergentes. Por un lado, Elster (1991) ha sostenido, respecto a la tradición freudiana, el florecimiento de una nueva plu-

alidad, ya no de sistemas separados, como de hecho eran. Es, Yo y Superyo, pero dentro del mismo sistema del *Self*. Dentro de ello pueden cohabitar e interactuar motivaciones divergentes que no ponen en riesgo la salud psíquica del sujeto, donde él sea capaz de gestionarla de acuerdo con una estrategia pluralista. Esto no significa que el individuo en cuestión no viva situaciones conflictivas, sino que la negociación entre ellas deviene cualidad específica que, como es fácil intuir, se vuelve de gran utilidad en la praxis laboral de las organizaciones actuales. Por otro lado, Ermanno Bencivenga considera que el *yo dividido* no es de hecho “el personaje de una patología, el protagonista de un error” (Bencivenga, 1992, p. 76), sino un yo teatral que sabe actuar cada vez el tema que la vida le propone. Los diversos rostros de esta dramaturgia interior entran, sí, en conflicto, “es más, para decirlo mejor, se ponen recíprocamente en crisis [...] y crisis y conflictos constriñen a los personajes a crecer, a desarrollarse” (Bencivenga, 1992, p. 83).

Y si nuestra parte se considera perdedora, si nuestra existencia debiera resultar diseminada de errores, quedaría por lo menos la persistencia de un mito personal como *ad-ventura*, que tiene su origen en la edad mítica por excelencia: la infancia. Una parte difícil de recomponer y volver terreno de relación intersubjetiva, ya que, como ha escrito Bachelard, “Para comunicarla —como la *rêverie*— es necesario escribirla, escribirla con emoción, con gusto, reviviéndola conforme se la escribe” (Bachelard, 1993, p. 14). Entre las estimulantes interpretaciones del poder formativo de la aventura, lo que nos ha impresionado en particular es la de Massa (1989), que ha entrevisto en ella un elemento de ruptura respecto a la cotidianidad y a sus ritmos repetitivos y alienantes. Con tiempos y espacios que le son propios, la aventura encarna un juego que trasciende las reglas y los límites impuestos por la costumbre, para acceder a otra dimensión, de excepcionalidad, que no implica recurrir a los instrumentos usuales de la razón instrumental, sino a sentimientos y sensaciones que tienden a perturbar el habitual orden jerárquico de mente y afectos. Educarse en la aventura significa aceptar convivir con el *caos*, desafiar la posibilidad de gobernarlo para los propios fines, adquirir una perspectiva optimista, que plantea las propias raíces en la creatividad productiva, innovadora.

Y este optimismo sobre la suerte del hombre debe necesariamente confrontarse con la complejidad del mundo gobernado por la globalización de los procesos, hasta hacer evidente la necesidad de una improrrogable “reforma del pensamiento”, como sostiene Morin. En ella no se trata, de hecho, de satanizar el saber especializado que, hemos visto, permanece fundamental en el mundo laboral avanzado; sino más bien de considerar que su empleo mecá-

nico, burocrático e hiperespecializado, representa un freno al desarrollo del conocimiento. Frente al acrecentamiento incesante e incontrolable del saber, es demasiado fácil comprender que ningún especialista disciplinar es capaz de controlar totalmente la masa de informaciones que se refieren a su ámbito específico. De tal modo, no logramos jamás aprehender el nexo entre la amplitud desmesurada de los conocimientos y el papel de guía que pueden desenvolver en nuestra vida. Abandonando un prejuicio cultural enraizado, debemos, por lo tanto, comenzar a considerar que “Más poderosa es la inteligencia general, más grande es su facultad de tratar problemas especiales” (Morin, 2000, p. 16).

La verdadera reforma del saber que es consecuente con la reforma del pensamiento conlleva la recomposición-integración de cuanto ha sido, arbitrariamente y artificialmente, dividido privilegiando “la separación a costa de la interconexión, el análisis a costa de la síntesis” (Morin, 2000, p. 19). La organización del conocimiento es llamada a cobrar conciencia del hecho de que, sobre todo por lo que se refiere al hombre, nos encontramos muy lejos del enfoque sistémico que ha proporcionado considerables resultados, con la aportación de la inter-disciplinaridad, trans-disciplinaridad, poli-disciplinaridad, meta-disciplinaridad.

La autobiografía representa un instrumento que se aventura en esta dirección de reapropiación, por parte del hombre, de su completud concreta, ya que es fruto de la vida real en su desenvolverse, e ideal en cuanto impulso autopoietico y, por lo tanto, proyectado a la autorrealización. Pero, ¿qué tiene que ver la pequeña, irrelevante historia de uno mismo con el desmesurado e inquietante horizonte de la complejidad? En una primera mirada, nada, pues tanto esa parece lejana, en su subjetividad, a menudo confusa o incierta, de los “desafíos” tecnológicos que ésta proyecta en la vida de todos. Y sin embargo, se requiere tratar de plantear una hipótesis en la cual los dos términos converjan, desde la sugerencia renacentista, de un microcosmos que reproduce en sí mismo el macrocosmos, y otra, más actual, que pretende interpretar ambos términos en juego a la luz del concepto de sistema. Consideramos que la gama de recuerdos, una vez incluida en un método adecuado, representa un medio para concebir al hombre en calidad de *sistema abierto*, que tiende a la *autoproducción* y a la *autoorganización*; interactuando con el contexto y manteniendo su propia autonomía relativa. Un sistema, el de la persona, que tiene necesidad de *cerrarse* para “mantener la propia individualidad y la propia originalidad” (Morin, 1985, p. 54), pero que continuamente debe “abrirse” hacia el exterior para recibir la energía necesaria para la propia sobrevivencia. El mundo de las vivencias, en su conjunto, no parece dispuesto a

renunciar a los propios caracteres distintivos, pero sabe depender, inevitablemente, de un entramado de relaciones con el contexto que lo circunda y respecto al cual no puede sentirse extraño.

Y sin embargo, precisamente en la medida en que cada ser humano entra en relación con otros, no debe olvidarse que en ese intercambio operan mecanismos de poder, no siempre transparentes o evidentes. Aquí se encuentra la lección de Foucault sobre la “microfísica” del poder (1977), que hizo su aparición hacia la segunda mitad de los años setenta, y se connota con un amplio significado. El miedo del poder se traduce, ahora más que entonces, en “logofobia” y se manifiesta “contra esta masa de cosas dichas, contra el surgimiento de todos estos enunciados, contra todo aquello que puede encontrarse de violento, de discontinuo, de belicoso, de desordenado y de peligroso, contra este murmullo incesante y confuso del discurso” (Foucault, 1972, p. 39). De aquí la necesidad de ejercitar los mecanismos de control, de regularización y de normalización que el filósofo francés afronta, teniendo siempre presente los dos lados del problema: por una parte, el poder, que ha de estudiarse genealógicamente así como Nietzsche lo había hecho para la moral; por la otra, el mundo de la diferencia que lo soporta en sus formas más variadas y menos espectaculares, no por cierto las de los grandes aparatos de Estado, sino las de la capilaridad “microfísica”. Foucault es el pensador, a nuestro parecer, que mejor ha sabido leer el fenómeno de la diversidad a la luz de sus relaciones históricas con el poder: de los leprosos del Medioevo a los locos “de la edad clásica”, de los pequeños masturbadores a los homosexuales, de los prisioneros a los vagabundos, de los monstruos de toda grandeza a los pequeños anormales de provincia. Cada uno encuentra sobre el propio camino una tecnología predispuesta al arte que, con la transformación de los tiempos, excluye o incluye, encierra, normaliza, tanto en los manicomios como en las escuelas, o en las fábricas, las cárceles, los cuarteles, hasta en las paredes de la casa.

El poder se ejercita sobre el cuerpo, mediante técnicas que utilizan el saber, lo pliegan a sus propósitos y de ello extraen nuevos modelos de reglamentación y de orden. El trabajo histórico, antropológico y filosófico de Foucault tiende a volver claros estos factores que quisieran permanecer ocultos; la posibilidad de investigación que él particulariza, se ha dicho, es la genealogía: “el acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales, que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y los usos de este saber en las tácticas actuales” (Foucault, 1977, p. 168). El estudio genealógico, pues, nace del encuentro entre el saber alto del intelectual y los “saberes sometidos”, las historias individuales y colectivas de los seres humanos que han vivi-

do la experiencia coercitiva del orden regularizante. Estas historias devienen los materiales explicativos de la denuncia, de la revelación de las prácticas autoritarias, vueltas eficaces desde el anonimato y del puro formalismo que las hace aplicables. Las masas no necesitan de una guía iluminada de los intelectuales, Foucault lo dice claramente: “Lo que los intelectuales han descubierto a partir de las experiencias políticas de los últimos años es que las masas no tienen necesidad de ellos para saber; saben perfectamente, claramente, mucho mejor que ellos, y lo dicen bien” (Foucault, 1977, p. 109). Tarea del intelectual, si no quiere ser cómplice del sistema, es luchar junto a los excluidos, para “minar” el poder en la práctica de vida cotidiana. Existe un impulso anárquico que lo anima, la convicción profunda de que el poder debe pasar de mano para llegar, finalmente, a los inermes. Es la resistencia plebeya el nuevo horizonte revolucionario que Foucault imagina en los inicios de los años setenta, incluso a causa de la desilusión histórica hacia las estrategias de la izquierda francesa, europea, internacional. Pero no es éste, hoy, el aspecto más interesante de su militancia cultural y política. Convincente, por su eficacia, permanece más bien el método de investigación; la genealogía que no es una ciencia, sino más bien *una anti-ciencia*, y ello no porque rechace sus métodos sino porque especifica cómo el discurso científico es instrumento de poder. Se trataría de valorar, entonces, con atención cuáles son los saberes que las ciencias quieren excluir para descubrir, al final, que precisamente ellos en su origen y trama “plebeya” han de ser liberados y contrapuestos históricamente, aun en la dimensión caótica, desordenada y fragmentaria que los distingue del orden formal y unitario del procedimiento científico.

Creemos que la pedagogía social puede aprovechar este enfoque: una atención viva a los “saberes locales”, a las historias personales de la desviación, de la marginalidad, de la exclusión y, en cambio, un análisis lúcido de los mecanismos sutiles de poder presentes en cada historia de la diversidad. Indicaba el autor la necesidad de “aprehender [...] el poder en sus extremos, en sus últimas terminaciones, ahí donde deviene capilar” (Foucault, 1977, p. 182); en la cotidianeidad de las prácticas, por lo tanto, donde los cuerpos aparecen sometidos, constreñidos, dominados, uniformados por una regla que jamás se entiende quién la impone, porque en la praxis de cada día el poder se ha enmascarado tanto que ya no se puede saber quién lo detenta. Y, a fin de que también la pedagogía social pueda actuar junto a otras genealogías liberadoras, es indispensable un intenso trabajo de desintoxicación de los modelos prejuiciados que acompañan toda forma de saber, incluso la que está más dispuesta a discutirse.

Porque el poder, con toda su fuerza condicionante, usa en sustancia, como percibimos cada día sobre nuestra piel, de una red difundida que huye de la clásica distinción marxiana entre explotadores y explotados, dominadores y dominados. Cada uno de nosotros puede ser, de acuerdo con el sistema de referencia, tanto uno como otro. Nos consuela, sin embargo, que frente a este sistema impersonal y omnipresente se destaque, nítida, la resistencia, otro tanto difundida e indomable, de esa actitud “plebeya” que fluye transversalmente entre las clases y los grupos sociales en un proceso que no tiene fin. Nos gusta creer que la autobiografía, en su humildad, en el fondo, pertenezca a esta constancia de la oposición, de la crítica y de la puesta en discusión, de las tecnologías adecuadas al cuidado de uno mismo. Al respecto falta, tal vez, sólo la conciencia.

Quien reflexiona sobre la propia vida, yendo a la investigación, esclarece no sólo los eventuales resultados conseguidos, sino también las fallas y las cuestiones suspendidas, parece lejos de cualquier peligro de pérdida de la identidad. El propósito, en efecto, no es el de un patético triunfo sobre la vida, de una lectura unilateral e ilusoria de las tramas en la cual los otros corren el riesgo de parecer meras comparsas. Narrarse, en un mundo que se consume con sus ritmos insostenibles y sus mitos a menudo ficticios, representa asumir el cuidado de uno mismo, no porque la vida sea una enfermedad de la cual hay que tratar de sanar, sino porque se requiere tener conciencia del frágil mecanismo de nuestro ser, para descubrir en él sus extraordinarias posibilidades, hacerlo útil a uno mismo y a los otros en el curso de una existencia que es, no obstante, siempre una ocasión única e irrepetible.

Historias de vida, entre la literatura y la ciencia Marco Righetti (2006), vol. XXVIII, núm. 113, pp. 81-105

REFERENCIAS

- AGUSTÍN de Hipona, *Confessioni*.
- BACHELARD, G. (1993), *La poetica della rêverie*, Bari, Dedalo.
- BARTOLOMEIS (1953), *La pedagogia come scienza*, Florencia, La Nuova Italia.
- BATESON, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milán, Adelphi edizioni.
- BENCIVENGA, E. (1992), *Oltre la tolleranza*, Milán, Feltrinelli.
- CAMBI, F. (1999), "Dall'addestramento alla formazione: l'evoluzione dell'idea di professionalità", en F. Cambi y M. Contini (eds.), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Roma, Carrocci Editore.
- CASSIRER, E. (1968), *Saggio sull'uomo*, Roma, Armando.
- CLEMENTE, P. (1999), "Gli antropologi e i racconti della vita", en *Pedagogika*, año III, núm. 11, septiembre-octubre.
- DEMETRIO, D. (1999), *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Milán, Raffaello Cortina Editore.
- (1996a), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- (1996b), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milán, Raffaello Cortina Editore.
- (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Florencia, La Nuova Italia.
- DEMETRIO D. et al. (eds.) (1994), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- DEWEY, John (1967), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Florencia, La Nuova Italia.
- DILTHEY, W. (1954), *Critica della ragione storica*, Turín, Einaudi.
- ELSTER, J. (1991), *L'io multiplo*, Milán, Feltrinelli.
- FABRI, D. (1992), *La memoria della regina. Pensamento, complessità, formazione*, Milán, Guerini e associati.
- FOUCAULT, M. (1977), *Microfisica del poder*, Turín, Einaudi.
- (1972), *L'ordine del discorso: i meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*, Turín, Einaudi.
- HUSSERL, E. (1965), *Idee per una fenomenologia pura*, Turín, Einaudi.
- KNOWLES, M. S. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milán, Raffaello Cortina Editore.
- KUNDERA, M. (1988), *L'arte del romanzo*, Milán, Adelphi.
- LA BONAZZA, Marien (2001), "Autobiografia di una professione", tesis de licenciatura presentada en la Facultad de Letras e Filosofía dell'Università de los Estudios di Ferrara, 22 de marzo.
- LAPASADE, G. (1971), *Il mito dell'adulto*, Florencia, Guaraldi.
- LEVINSON, D. (1978), *The season of man's life*, Nueva York, Knogts.
- LEWIS, O. (1966), *I figli di Sánchez*, Milán, Mondadori.
- MASLOW, A. (1971), *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Astrolabio.
- MASSA, R. (1989), *Linee di fuga*, Florencia, La Nuova Italia.
- MONTAIGNE, M. (1979), *Saggi* (ed. de F. Garavini), Milán, Mondadori.
- MONTALDI, D. (1961), *Autobiografie della leggerezza*, Turín, Einaudi.
- MORIN, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milán, Raffaello Cortina Editore.
- (1985), "Le vie della complessità", en G. Bocchi y M. Ceruti (eds.), *La sfida della complessità*, Milán, Feltrinelli.
- PIAGET, J. (1968), *Le scienze dell'uomo*, Bari, Laterza.
- POPPER, K. R. (1972), *Congetture e confutazioni*, Bologna, Il Mulino.
- RICOEUR, P. (1979), *Della interpretazione. Saggio su Freud*, Milán, Il Saggiatore.
- ROUSSEAU, J. J. (1988), *Le confessioni (1782-1799)*, Milán, Rizzoli.
- THOMAS, W. I. y F. Znaniecki (1968), *Il contadino polacco in Europa e in America*, Milán, Comunidad.
- WITTGENSTEIN, L. (1967), *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*, Milán, Adelphi.
- ZANINELLI, P. (1986), *Uno sfondo per "integrare". Esperienze di programmazione di situazioni educative*, Bologna, Cappelli.