

CITACIÓN RECOMENDADA:

Herreros Navarro, Miguel. (2018). "L'autobiografia nell'Educazione". En G. Annacontini; J.L: Rodríguez Illera. *La mossa del gambero. Teorie. metodi e contesti di pratica narrativa. Iatos digitales en educación formal y social*. Milano: Mimesis, pp. 111-128.

MIGUEL HERREROS NAVARRO
L'AUTOBIOGRAFIA NELL'EDUCAZIONE

1. *Presentazione*

È nostra intenzione, con questo scritto, mettere in evidenza alcuni degli aspetti inerenti alla pratica autobiografica, quando essa sia pensata e realizzata in contesti educativi e con fini formativi, sia da parte degli educatori, sia da parte dei discenti. Parleremo dell'autobiografia come pratica narrativa in contesti educativi, dell'uso che gli educatori e gli apprendisti hanno fatto di queste pratiche e, infine, come sintesi e conclusione del saggio, faremo una valutazione critica della pratica autobiografica come esercizio educativo.

1.1 *Le narrazioni biografiche*

L'auge delle narrazioni in educazione ha promosso, da un lato, l'incremento e la popolarità della ricerca narrativa sulle storie di vita e le biografie e, dall'altro, la possibilità che gli individui esplorino i significati profondi presenti nelle loro storie, dando origine così a una nuova pratica educativa. La narrazione costituisce un orizzonte dal quale rendere intelligibile l'azione del soggetto che viene dotata di senso dal racconto che lo stesso soggetto fa sulle sue intenzioni, motivi e propositi.

Molte e variegata sono le narrazioni che fanno riferimento alle "scritture dell'io": memorie, diari intimi, lettere, confessioni, autoritratti, storie personali, biografie ecc., così come le autobiografie, le storie di vita (*life history*) e i racconti di vita (*life story*) che rappresentano, anch'esse, i vari modi di narrare "l'io". Questo genere di narrazioni racchiude il percorso di vita, o una sua parte, di un singolo individuo o di un gruppo. Denzin (1989, pp.

27-49) segnala che una “storia di vita” (*life-history*, *histoire de vie*, biografia) è l’elaborazione della vita di una persona o di un’istituzione realizzata da un ricercatore o da un biografo, mentre un “racconto di vita” (*life-story*, *récits de vie*, *narración autobiográfica*, autobiografia) è la narrazione retrospettiva di una vita, o di alcune sue parti, fatta dallo stesso protagonista: in essa la vita viene presentata così come la racconta la persona che l’ha vissuta.

Possiamo quindi stabilire una prima distinzione generale all’interno delle “scritture dell’io” che ci porterà a differenziare le produzioni in cui l’autore racconta la vita degli altri (biografia) da quelle in cui l’autore racconta la sua vita personale (autobiografia). I racconti di vita sarebbero narrazioni autobiografiche e su di esse concentreremo la nostra attenzione.

1.2 L’autobiografia

In ambito educativo, l’autobiografia implica “dar voce” ai soggetti che diventano, così, parte rilevante del processo educativo. Sono gli stessi soggetti che costruiscono il proprio racconto, e ciò costituisce un elemento essenziale nel processo di comprensione della loro vita, della società e del mondo in generale (Goodson 1996; Hargreaves 1996).

Le autobiografie non parlano solo dei singoli soggetti, ma rivelano anche il contesto sociale, politico e culturale in cui si costruiscono (Rivas 2010, p. 21). Sono una pratica che “dà voce” ai soggetti in quanto partecipi di una realtà educativa, politica e sociale, e questa interpretazione, che il soggetto dà di se stesso, “ha una chiara incidenza su questioni [...] rilevanti, sull’identità, sull’esperienza, sull’azione umana ecc.”.

Il concetto “autobiografico” si riferisce non solo al percorso di vita di un singolo individuo, ma anche alla ricostruzione narrativa di una vita. Che cosa caratterizza queste narrazioni? Lejeune (1975) definisce l’autobiografia come un “racconto retrospettivo in prosa che una persona reale fa della sua esistenza, ponendo l’accento sulla sua vita individuale e, in particolare, sulla storia della sua personalità” (p. 2), e sottolinea che il tratto specifico dell’autobiografia rispetto alle varie forme autobiografiche (memorie, bio-

grafie, romanzi personali, diari intimi e autoritratti) è che in un'autobiografia "è necessario che l'identità dell'autore, del narratore e del personaggio coincidano" (p. 48). I fatti devono essere presentati e testimoniati da chi dice di averli vissuti realmente – altro è che lo siano stati per davvero –. Le autobiografie presuppongono, quindi, un patto autobiografico di identità sottoscritto dall'autore e dai suoi lettori, un contratto di lettura, un "contratto implicito o esplicito proposto dall'autore al lettore, contratto che determina il modo di lettura del testo" (p. 60); tale patto autobiografico porta il lettore a considerare reale ciò che l'autore racconta.

Bruner (1995, p. 25) definisce "l'autobiografia" come il modo in cui le persone raccontano il proprio io e si presentano agli altri per mostrare le loro attività, i loro pensieri e il loro posto nel mondo.

1.3 *La narrazione autobiografica in contesti educativi*

Le proposte di utilizzo dell'autobiografia in educazione nascono come conseguenza della considerazione che la formazione si è sempre incentrata sull'idea di trasmettere concetti agli allievi, e che i docenti hanno pertanto spesso trascurato la capacità di dialogo e di comprensione poiché non hanno saputo mostrare un reale interesse per la dimensione umana degli alunni. Secondo Barcena (1997) ciò ha generato un tipo di formazione centrato sul modello di costruzione delle abilità, trascurando la comprensione del senso delle esperienze personali: tale educazione ha portato gli alunni a un atteggiamento di rifiuto della scuola perché tutto quello che per loro era importante ne è rimasto fuori o si è semplicemente ridotto all'incontro con gli altri compagni negli spazi-tempi ai margini delle lezioni (Hopkins 1994). È in risposta a questo contesto, insieme alla richiesta di umanizzare di più il processo educativo, che è progressivamente aumentata la presenza della dimensione autobiografica e narrativa nell'ambito educativo. Richiesta che per Yedullah Kazmi (1993, pp. 351-352) si basa sul bisogno che professori e alunni hanno di comprendere se stessi in quanto esseri umani, ma tale comprensione inizia da un'analisi introspettiva da parte loro su domande tipo "Chi sono stato?", "Chi sono?" e "Chi voglio essere?".

L'uso fatto delle narrazioni autobiografiche nel campo educativo, poi, ci permette di distinguere due specifici tipi di pratiche in base ai loro autori, vale a dire le narrazioni autobiografiche elaborate dagli educatori e quelle realizzate dagli studenti. Sarà questa la linea che seguiremo nella presentazione delle narrazioni autobiografiche applicate in ambito educativo.

2. Narrazioni autobiografiche di educatori

Le narrazioni autobiografiche degli educatori si devono intendere come un mezzo di sviluppo personale dell'educatore, volto ad accrescere la sua capacità di analisi introspettiva e ad acquisire una maggiore e migliore presa di coscienza di se stesso e della sua situazione personale e professionale.

Pinar (1981) è considerato uno dei pionieri del movimento che teorizza e promuove le autobiografie degli educatori. Per Pinar (1981, p. 286), l'educatore può impegnarsi nel suo lavoro educativo solo nella misura in cui riesce a comprendere il rapporto tra il racconto della sua vita, il suo presente biografico e il suo lavoro intellettuale. Per questo propone che l'insegnante diventi consapevole di se stesso attraverso i testi autobiografici, ritenendo che lo sviluppo intellettuale dell'insegnante sia più una questione legata al raggiungimento di una chiara consapevolezza del proprio io biografico che un lavoro strettamente teoretico-disciplinare. Tali testi autobiografici si devono sviluppare (Pinar 1981) in quattro fasi: la fase "retrospettiva", in cui si elabora una descrizione autobiografica dall'infanzia in poi; la fase di "analisi", in cui si stabilisce l'importanza di determinati "episodi educativi"; la fase "proiettiva", in cui si elabora l'immagine che, come educatore, ciascuno vorrebbe avere in futuro; e, infine, la fase di "sintesi", in cui le tappe precedenti si integrano nella valutazione personale e professionale di se stessi.

Ivor Goodson (1994) sostiene che la ricostruzione analitica degli "aiuti" personali, sociali e professionali che hanno ricevuto i docenti nel loro percorso formativo faciliterà la correlazione tra rapporto educativo e relazione di aiuto. Lo stesso racconto delle

esperienze educative li rende consapevoli di come l'insegnamento sia un'esperienza trasformatrice per loro e, di conseguenza, anche per i loro allievi.

Max Van Manen (1994, p. 161) evidenzia come le domande che ci rivolgiamo nel corso della nostra vita coincidano con quelle che l'educatore si pone per cercare di capire le difficoltà e comprendere le esperienze dei discenti: "Cosa abbiamo fatto?", "Cosa dovremmo fare?", "Perché pensiamo che le nostre azioni siano o non siano buone, responsabili e appropriate?". E, perciò, afferma che "dare forma alla storia personale della vita di una persona" (Van Manen 1994, p. 157) sviluppa nell'insegnante la sensibilità e l'interesse per "informarsi" pedagogicamente di una situazione.

Schulze sostiene che l'attività autobiografica degli educatori fa sì che questi, nel loro lavoro professionale, diano maggiore importanza al rapporto interpersonale e siano più attenti ai periodi critici nella vita degli allievi. Tale attività, in altre parole, potenzia la "soggettività" del docente e lo rende più sensibile verso lo studente (Schulze 1993, pp. 96-97).

Su un altro piano di lettura, invece, si sostiene che le narrazioni autobiografiche degli educatori siano un mezzo eccellente per promuovere il loro sapere pratico. Diamond (1993) afferma che le autobiografie offrono, rispetto a un sapere normativo, un sapere basato sul racconto delle esperienze. E, secondo Gudmundsdottir (1995, pp. 26-27), la "saggezza pratica" si acquisisce narrativamente quando lo sviluppo delle qualità educative – interpretare, riflettere e valutare – coincide con le qualità narrative dei racconti di vita.

Attraverso la narrazione della loro storia, gli insegnanti prendono le distanze dalla propria esperienza quotidiana in classe e diventano l'oggetto della loro stessa riflessione (Huberman 1998, p. 188). Grazie al lavoro di Connelly e Clandinin (1988), si è dimostrato come, mediante le autobiografie dei docenti, questi accedano a una conoscenza pratica ed esperienziale posseduta ma che resta implicita finché non è esplicitata nelle narrazioni e fatta oggetto di riflessione in riferimento alla propria singolare vita professionale.

McEwan (1992, p. 67) afferma che soltanto attraverso l'autobiografia si può superare la "trappola epistemologica" a cui era giunto il sapere pratico, cioè, considerare che l'educazione doveva basarsi su un pensiero e un'azione specializzati, vale a dire, su meccanismi cognitivi surroganti la responsabilità del prendere decisioni.

3. Narrazioni autobiografiche di studenti

Esistono diversi modelli metodologici di ispirazione autobiografica utilizzabili per render conto dell'esperienza degli studenti e, questo, malgrado la maggioranza di essi sia nata in riferimento al campo dell'educazione degli adulti. Da parte nostra, seguiremo fundamentalmente l'esposizione di Formenti (1988) a partire dalla quale ripercorreremo la tradizione autobiografica di diverse "scuole".

Gli autori di area francofona indicano nell'autore del racconto il responsabile ultimo di ciò che egli stesso elabora, analizza e comunica. Questo approccio fa emergere la soggettività come nucleo fondamentale dei loro modelli. Faremo riferimento al movimento *Educazione Permanente* del franco-canadese Gaston Pineau (Pineau, Marie-Michèle 1983; Pineau, Jobert 1989; Pineau, Le Grand 1993) e al gruppo svizzero GRAPA (*Groupe de Recherche sur les Adultes et leurs Processus d'Apprentissage*), fondato a Ginevra da Pierre Dominicé, Mathias Finger e Christine Josso.

Per Pineau la pratica autobiografica è molto più di una pratica educativa: è una vera e propria arte dell'esistenza (Pineau, Le Grand 1993, p. 3; Pineau 1985). L'autobiografia permette all'allunno di andare al di là di se stesso, è una pratica di trasformazione, una strada che porta al cambiamento del soggetto, gestita, percorsa e proiettata da lui stesso. Consente al soggetto di ripensarsi, di scriversi e raccontarsi in modo che possa auto-restituirsì ciò che pensa: questo gli permette di pensare in una maniera diversa (Pineau 1985).

Il gruppo GRAPA ha ideato un modello di intervento educativo che si configura come un dispositivo di "ricerca-formazio-

ne”, chiamato *Percorso di storia di vita*, in cui adulti di varie provenienze e con diversi bisogni formativi (adulti che riprendono gli studi, studenti universitari, professionisti, educatori ecc.) rielaborano in gruppo il loro percorso biografico in cinque fasi (Josso 1995):

1. la *fase informativa, di scambio e di negoziazione* (creazione del contesto adatto allo svolgimento dell’attività);
2. la *fase di racconto orale individuale* (si espone la narrazione al gruppo);
3. la *fase di scrittura di un testo biografico* (si elabora la storia);
4. la *fase di interpretazione/presentazione incrociata dei testi* (all’interno del gruppo ognuno studia il testo dell’altro e lo presenta al resto del gruppo);
5. la *fase in cui si prende la parola* (si condivide e si ascolta la storia).

Tutto ciò può creare un circolo che dia un *feedback* del processo formativo poiché porta a:

- *dare testimonianza di sé*, della propria soggettività nel percorso di formazione;
- *prendere coscienza*, perché si deve pensare, agire e far combaciare pensiero e azione;
- *riflettere sul contesto formativo* che porta alla presa di coscienza dell’importanza della formazione qui e ora, cioè, analizzare il *feedback* del lavoro realizzato individualmente e in gruppo, in rapporto al formatore.

Nell’area germanica faremo riferimento a Alheit (1994; 1995; Alheit, Bergamin, 1996) e a Mader (1995).

Alheit afferma che nel corso di una vita ci sono numerosissime opportunità e che ogni biografia contiene una potenziale *unlived life* (vita non vissuta), il che rappresenta una grande risorsa educativa poiché rende possibile un cambiamento consapevole rispetto alla normale condizione di autoreferenzialità del soggetto (e della sua visione del mondo) e può anche comportare una trasformazione delle condizioni di vita sociali e istituzionali. Egli ritiene che si debba “favorire un diverso modo di imparare” che inviti a leggere il corso della vita come una specie di “lavoro permanente” che sviluppa abilità e competenze per le quali non

esiste nessun curriculum specifico. Alheit ricorre alla storia di vita come elemento di educazione degli adulti perché, a differenza dei processi educativi tradizionali, questi nuovi processi, che l'autore chiama processi di *apprendimento transizionale*, trattano in un modo diverso la nuova informazione, che non è legata a contesti strutturali preesistenti, bensì viene interpretata come elemento che ristrutturava lo stesso contesto. In altre parole, i processi transizionali elaborano un sapere qualitativamente diverso: non solo un'accumulazione di nuovi dati nell'edificio biografico costruito, ma una conoscenza ri-strutturante tutto l'edificio biografico. Così, per Alheit (Formenti 1998, p. 62), solamente quando un determinato individuo entra in rapporto con il suo personale mondo vitale e con le strutture che in esso si implementano, l'attività di autoriflessione comincia a trasformare attivamente i contesti sociali interiorizzati dal soggetto.

Mader ha sviluppato un interessante modello di "autobiografia guidata" (Mader 1995). Mader ritiene che la riflessione autobiografica sia un tipo di riflessione che emerge nell'adulto spontaneamente ogni volta che non è ostacolata dall'atmosfera o dai metodi di lavoro proposti. Partendo da questo presupposto, ha formulato la proposta di un lavoro strutturato e intenzionale da svolgere con gli adulti: l'*autobiografia tematica guidata*, la quale si serve dei due elementi dell'autoriflessione e della focalizzazione su un tema.

L'autobiografia tematica guidata consiste nello scrivere una biografia educativa seguendo precisi vincoli tematici nell'ambito di un procedimento fisso che si attiene a una struttura ciclica.

Ogni ciclo passa per quattro fasi:

1. scelta di un tema che risulti interessante per tutti i partecipanti (gli argomenti si riferiscono alla vita umana: i momenti di crisi, gli incontri formativi, la gestione del tempo, il rapporto con il corpo, l'apprendimento, i soldi, l'alimentazione, i valori, il lavoro ecc.);

2. redazione di un testo;

3. lettura collettiva del testo cercando di evitare che gli ascoltatori esprimano giudizi, diano consigli e opinioni;

4. discussione in plenaria dell'argomento che verrà trattato da vari punti di vista (cognitivo, sociale, storico ecc.).

Alla fine si introduce un nuovo tema e si ricomincia da capo. Mader sostiene che lavorare su temi prefissati è come “aprire ogni volta una finestra” sull’autobiografia: quante più finestre si aprono, più si capirà la vita, anche se non si potrà mai ripercorrere integralmente la biografia esistenziale.

Il modello britannico considera il metodo biografico all’interno di una prospettiva ermeneutica: il soggetto narratore vive se stesso come soggetto attivo e, mediante la ricostruzione biografica della sua vita, è in grado di ricostruire se stesso. Ma, per farlo, è necessario un certo contesto e varie sessioni. L’apprendimento realizzato nel corso della propria vita coinvolge l’identità del soggetto. Come segnala Erben (1966), “il metodo biografico [...] è strettamente collegato al riconoscimento ermeneutico delle ragioni narrative della vita e di se stessi” (p. 74).

In un’epoca complessa, pervasa da una sensazione di frammentazione dell’io, gli individui cercano, per quanto possibile, di restare fedeli a una storia propria, a una narrazione di se stessi. L’adulto cerca, attraverso la formazione, di dare un senso e un significato alla sua esistenza e la pratica dell’autobiografia gli consente di ricostruirsi in maniera coerente e di dotarsi di un nuovo e più saldo “sé”. Tale pratica lo spinge a riflettere e a stabilire dei collegamenti fra il suo passato e il suo presente, fra le affermazioni legate a sedimentati stereotipi (la prima immagine che tende a darsi di sé) e gli altri significati possibili ma latenti. Tutto ciò implica la presa di coscienza della propria storia personale che, a volte, può risultare anche dolorosa in ragione delle possibili esperienze fallimentari, di scontri, di eventi traumatici, di difficoltà, di perdite ecc.

In Italia, il modello più articolato è quello di Demetrio e del gruppo *Condizione adulta e processi formativi* dell’Università di Milano. Qui si utilizza la narrazione autobiografica nella formazione degli adulti in modo da stimolare la riflessione con e su se stessi. Ciò al fine di riconoscere i propri talenti personali e acquisire un’indipendenza intellettuale e creativa il più presto possibile (Demetrio 1996a, p. 167) ma, anche, per imparare ad ascoltare gli altri, a riconoscerne la soggettività e a rispettarla. Per Demetrio (1996b, citato in Formenti 1998), “la relazione con gli altri è

[...] analizzabile soprattutto quando uno considera se stesso alla stregua dell'altro, è un interrogarsi. L'analogia trasforma l'ascolto in un viaggio verso l'altro attraverso se stessi" (p. 78). Demetrio (1995b) ritiene che raccontarci, a noi stessi e agli altri, sia una maniera fondamentale per "liberarci" e "riunificarci", uno strumento fattuale per dare ordine, sequenza e senso agli eventi, alle decisioni, alle emozioni presenti nel nostro percorso vitale, riconoscendo forse in esse le manifestazioni di una qualche posizione generatrice: amore, lavoro, tempo libero, morte. Ed è anche uno strumento per educare in noi il "pensiero autobiografico" (Demetrio 1995a) attraverso il gioco del rincontro e della ricomposizione di saperi e conoscenze, di memorie e spiegazioni, di interpretazioni e classificazioni, ma anche del riconoscimento del vuoto, dell'oblio, dell'impossibilità di spiegare e controllare ogni cosa. Tutto contribuisce a facilitare i processi di conoscenza e formazione di sé.

Negli anni Settanta, è nato in Svezia il *Circolo di ricerca*, un gruppo di studio basato sulla cooperazione tra lavoratori, professionisti e ricercatori universitari (Formenti 1998, pp. 74-76). Questi gruppi, organizzati dai sindacati, condividono le conoscenze e le esperienze maturate dai partecipanti, considerate risorse per l'apprendimento e utili per aiutare a risolvere problemi pratici relativi al mondo del lavoro. In essi è stato adottato il modello autobiografico, ma i racconti di vita si focalizzano sulle condizioni dell'esistenza individuale considerata nel contesto sociale, considerata, cioè, in riferimento a una specifica classe portatrice di una cultura (donne, immigrati, lavoratori ecc.). In tale contesto, la ricostruzione della storia di queste classi è, al contempo, un processo collettivo, individuale e soggettivo: si tratta di una azione tesa a realizzare l'emancipazione di un gruppo, sempre attraverso l'aumento/miglioramento dell'esperienza individuale, a differenza di quanto proposto dal modello francofono che mirava più a un'emancipazione individuale. Nel caso svedese, quindi, esiste una integrazione tra finalità educativa e finalità politica o di trasformazione sociale.

In Spagna faremo riferimento a Puig Rovira e a Rodríguez-Illera.

Puig Rovira (1993, p. 157) ha fortemente incoraggiato l'uso della narrazione autobiografica fra gli studenti universitari di pe-

dagogia. Egli ritiene che questa pratica promuova un'esperienza che permette all'alunno di confrontarsi con la sua vita partendo dai ricordi presenti nella sua mente: lo guida verso un dialogo interiore tra i vari ricordi che ha incamerato nel corso della sua vita e gli consente poi di presentare e valutare il suo vissuto. L'autobiografia porta all'esplorazione di se stessi, un'esplorazione realizzata con il supporto delle produzioni degli altri partecipanti e in comunicazione con loro. Tutto ciò conduce gli studenti a una riconcettualizzazione di se stessi che dovrebbe supporre l'integrazione del ricordo e un lavoro di proiezione verso il futuro.

Rodríguez-Illera dell'Università di Barcellona e direttore del GREAV (*Grup de Recerca de Ensenyament-Aprenentatge Virtual*) ha dato impulso alla linea di ricerca centrata sul DST di tipo personale. Molti dei racconti prodotti a diversi livelli educativi sono narrazioni di carattere autobiografico poiché l'alunno, attraverso il racconto di esperienze di vita, dà senso al proprio vissuto e alle proprie azioni (Rodríguez-Illera 2014; Rodríguez-Illera, Londoño 2009; Londoño 2013; Herreros 2012; 2017).

4. *Considerazioni finali*

Le pratiche autobiografiche sono un tratto distintivo della società attuale. Il loro crescente uso in contesti educativi si spiega con il tentativo di recuperare gli aspetti più personali e umani dell'educazione. Ma bisogna anche dire che per quanto la narrativa autobiografica possa umanizzare l'educazione, ridurre tutta l'educazione e la formazione degli insegnanti al potenziamento del pensiero narrativo avrebbe come deleteria conseguenza tralasciare l'altro tipo di pensiero caratteristico dell'essere umano, quello "paradigmatico". Come segnala Bruner (1986), entrambi i tipi di pensiero si integrano e sono necessari nel processo formativo. E nella formazione dell'uomo non è quasi mai positivo esaltare un unico punto di vista, teorico o pratico che sia.

Tuttavia, è abbastanza evidente l'utilità delle pratiche atte ad aiutare gli alunni a ricostruire il senso dell'apprendimento, per cercare di collegarlo a situazioni reali e significative, cosa che

probabilmente un insegnamento più tradizionale e centrato solo su contenuti logico-paradigmatico può trascurare.

Possiamo facilmente riconoscere come l'autobiografia non sia una pratica di ricerca di una verità situata nel passato, bensì un processo formativo che aiuta sia i docenti che gli allievi a pensar-si e a dare senso alla loro vita a partire dal racconto che ne fanno, il che non si traduce solo in una relazione di fatti, ma anche in una loro selezione e interpretazione. L'autobiografia costituisce, quindi, un dispositivo fondamentale per comprendersi e per riconoscersi, reinterpretando i fatti del passato in base a nuovi significati, alla luce delle esperienze presenti e con lo sguardo rivolto al futuro. Per dirla con Condalonieri e Scaratti (2000, p. 48), l'autobiografia si "traduce nella scoperta di se stessi". O, come dice Bruner (1987), il narratore, mediante l'interpretazione e la comprensione di quello che ha fatto il personaggio del lì e dell'allora, costruisce il proprio Io nel qui e nell'ora.

L'elaborazione di un racconto autobiografico permette all'allunno di "mostrare" sia la propria identità, o una sua parte, sia il proprio percorso di apprendimento con le relative trasformazioni. La realizzazione di questo racconto gli consente di dare un senso e un significato alle sue esperienze e di "ricostruirsi". L'autobiografia, in quanto pratica, costituisce un processo formativo che potenzia la percezione della soggettività attraverso un apprendimento riflessivo e narrativo. E, allo stesso tempo, introduce lo studente a livelli di apprendimento più pratici e realistici, centrati sui suoi veri interessi.

Si può osservare che la maggior parte delle pratiche autobiografiche si rivolgono a persone adulte, sia educatori sia alunni, e sono poche quelle realizzate da e per bambini e adolescenti. I motivi si possono ricercare nello stesso sviluppo psicologico degli individui: nonostante le storie facciano parte della vita quotidiana dei bambini (Wenders 1992, p. 121), la conoscenza narrativa non si sviluppa fino all'adolescenza. Secondo McKeough (1997, pp. 277-278), fra i 6 e i 12 anni le azioni si collegano a stati mentali soggiacenti (desideri, sentimenti), ed è durante l'adolescenza che gli stati mentali di un individuo si organizzano sulla base di tratti psicologici persistenti e di una storia personale. È a 14 anni

che si può cominciare a creare una storia con un inizio e delle aspettative che, alla fine, si possono realizzare o meno (McKeough 1997, pp. 282-284). È evidente che l'età è solo un indicatore di sviluppo di certe capacità che dipenderanno anche dal grado di maturità dell'individuo e, certamente, dall'apprendimento orientato verso lo sviluppo narrativo. Senza dubbio, nella fase adulta il soggetto normalmente dispone di strutture cognitive e di un'esperienza che lo rendono capace di realizzare elaborati di tipo narrativo sulla base delle proprie esperienze, ed è forse proprio per questa ragione che nell'educazione degli adulti si è utilizzata di più la pratica autobiografica.

Tobin (1995) ricorda che la maggior parte delle pratiche autobiografiche realizzate nelle scuole elementari nordamericane ha finito per promuovere narrazioni in cui l'alunno scriveva e raccontava di se stesso quello che l'insegnante voleva sentirsi dire. Pagano (1991) ha affermato che le autobiografie non si possono attuare nell'ambito scolastico perché il "potere" dell'educatore e dell'istituzione dà origine a una distorsione della narrazione.

Al contrario, noi riteniamo che nell'ambito educativo si possano realizzare efficacemente pratiche autobiografiche, anche se per farlo è necessario che in classe si crei un adeguato ambiente di lavoro e di rispetto. Se si vogliono incoraggiare gli alunni a narrare racconti autobiografici:

- l'educatore deve iniziare a narrare il suo personale racconto autobiografico e creare un clima di empatia in cui si condividano storie personali;

- l'alunno è colui che deve decidere che cosa e come raccontare della sua vita, mentre l'insegnante e la comunità devono essere disposti ad ascoltare senza giudicare quello che si sta raccontando;

- se si vuole che i racconti autobiografici siano un vero esercizio educativo, si devono convincere gli allievi a raccontare la loro storia, ma in nessun caso li si può obbligare né a raccontarla, né a renderla pubblica, perché questo vorrà dire che essi creeranno quelle storie come se si trattasse di assolvere a una semplice formalità accademica. Il che li priverà del vero valore autobiografico e formativo.

Bibliografia

Alheit, P.

1994 *Taking the Knocks. Youth Unemployment and Biography – A Qualitative Analysis*, Cassel, London.

1995 *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, en Alheit P. et. al., *The Biographical Approach in European Adult Education*. Verband Wiener Volksbildung, Wien.

Alheit, P., Bergamin, S.

1996 *Storie de vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Guerini e Associati, Milano.

Barcena, F.

1997 *El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida*, en Ortega P. (Coord.), *Educación moral*. Murcia, Caja Murcia.

Bruner, J.

1986 *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA; edizione italiana *La mente e più dimensioni*, Editori Laterza, Bari, 2005; edición es español *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988.

1987 *Life as narrative*, in "Social Research", 45, I.

1995 *Costruzione del Sé e costruzione del mondo*, en Liverta Sempio O., Marchetti A., *Il pensiero dell'altro*, R. Cortina, Milano.

Condalonieri, E., Scaratti, G.

2000 *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*, Unicopli, Milano.

Connelly, M., Clandinin, J.

1988 *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*, Teachers Colle Press, New York.

Denzin, N.K.

1989 *Interpretative Biography*, Sage, Newbury Park, CA.

Demetrio, D.

1995a *Per una didattica dell'intelligenza. Il método autobiográfico nello sviluppo cognitivo*, FrancoAngeli, Milano.

1995b *L'educazione nella vita adulta. Per una teoría fenomenológica dei vissuti e delle origini*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

1996a *Raccontarsi*, Raffaello Cortina, Milano; edición en español *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*, Paidós, Barcelona, 1999.

1996b *Adulti che ascoltano, adulti che si ascoltano. L'autobiografía come programa educacional*, en "Animazione Sociale", n. 8/9.

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.

Erben, M.

1996 *Biografía e autobiografía. Il significato del método biográfico*, en Demetrio D., "Rivista Adulità", n. 4, ottobre 1996.

Formenti, L.

1998 *La formazione autobiográfica*, Guerini, Milano.

Goodson, I. F.

1994 *Studying the teacher's life and work*, "Teaching and Teacher Education", vol. 10, nº1.

1996 *Representing Teachers*, Teachers College Press, Nueva York.

Gudmundsdottir, S.

1995 *The narrative nature of pedagogical content knowledge*, en McEwan H., Egan K. (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research*, Teachers College Press, New York.

Hargreaves, A.

1996 *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata: Madrid.

Herreros, M.

2012 *El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self)*, "REW", 22, December 2012.

2017 *Identidad y narrativa: los relatos digitales autobiográficos*, en Londoño, G., Rodríguez-Illera, J. L., *Relatos Digitales en educación formal y social*, Universitat de Barcelona.

Hopkins, R. L.

1994 *Narrative schooling. Experiential learning and the transformation of American education*, Teachers College Press, London.

Huberman, M.

1998 *Trabajando con narrativas biográficas*. En H. McEwan y K. Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Ediciones Amorrortu, Buenos Aires.

Josso, C.

1995 *L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation: une médiation pour la connaissance de la subjectivité*, en Alheit P. et. al., *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien.

Kazmi, Y.

1993 *Teaching knowledge as conversation: A philosophical hermeneutical approach to education*, "Studies in Philosophy and Education", vol. 11.

Lejeune, Ph.

1975 *Le pacte autobiographique*, Seuil, París.

Londoño, G.

2013 *Relatos digitales en educación* [Tesis doctorado], Universidad de Barcelona.

Mader, W.

1995 *Thematically guide autobiographical reconstruction. On theory and method of 'Guide autobiography' in adult education*, en Alheit P. et. al., *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien.

McEwan, H.

1992 *Teaching and the interpretation of texts*, "Educational Theory", vol. 42, n 1, Winter.

McKeough, A.

1997 *Lo sviluppo della conoscenza narrativa nell'infanzia e nell'adolescenza*, en Smorti A., *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze.

Pagano, J. A.

1991 *Moral fictions. The dilemma of theory and practice*, en Withereill C., Noddings N. (Eds.), *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education*, Teachers College Press, London.

Pinar, W.

1981 *Life history and educational experience*, "Journal of Curriculum Theorizing", vol. 3, n 1.

Pineau, G.

1985 *Pour une théorie tripolare des formations vitales par soi, les autres et les choses*, en Finger M., Josso C., *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, FPSE, Université de Geneve, n. 44.

Pineau, G., Jobert, G.

1989 *Histoires de vie*, L'Harmattan, Paris.

Pineau, G., Le Grand, J. L.

1993 *Les histoires de vie*, Presses Universitaires de France, Paris.

Pineau, G., Marie-Michèle

1983 *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Edilig, Montreal.

Puig Rovira, J. M.

1993 *Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación*, "Pad'e", vol. 3, n 1.

Rivas, J. I.

2010 *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*, en Rivas J. I., Herrea D., *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Octaedro, Barcelona.

Rodríguez-Illera, J. L.

2014 *Personal storytelling in the digital society*, en Gregori-Signes C., Brigido-Corachán A. M., *Appraising Digital Storytelling across Educational Context*, PUF, Valencia.

Rodríguez-Illera, J. L., Londoño, G.

2009 *Los relatos digitales y su interés educativo*, in “Educação, formação, Tecnologias”, vol.2 (1), Maio de 2009. <http://eft.educom.pt>.

Schulze, Th.

1993 *Pedagogía de orientación biográfica*, “Educación”, vol. 48.

Tobin, J.

1995 *The irony of self-expression*, “American Journal of Education”, n. 103, May.

Van Manen, M.

1994 *Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching*, “Curriculum Inquiry”, vol. 24, nº 2.

Wenders, W.

1992 *The act of seeing*, Verlag der Autoren, Francfort.