

TE, 28

Temps d'Educació

Universitat
de Barcelona

2n semestre 2003 / 1r semestre 2004

Núm. 28

Memòria, Relat Biogràfic i Formació



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Temps d'Educació

2n semestre 2003 / 1r semestre 2004
Núm. 28

Memòria, relat biogràfic i formació

Publicacions i Edicions



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Consell editorial:

Miquel Martínez (director de l'Institut de Ciències de l'Educació), Joan Mateo (Degà de la Facultat de Pedagogia), Gemma Tribó (Degana de la Facultat de Formació del Professorat)

Direcció:

Conrad Vilanou

Consell de Redacció:

Iñaki Echebarria, Teresa Lleixà, Enric Prats, Roser Codina

Coordinació editorial:

Xavier Laudo

Coordinació tècnica:

Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona

Correcció de textos:

Nàdia Anglada, Xavier Laudo

Edita:

Institut de Ciències de l'Educació.

Universitat de Barcelona

Campus Mundet, Passeig de la Vall d'Hebrón 171,

08035 Barcelona

A/e: temps@ub.edu

Subscripcions:

IRIF (Institut de Recursos i Investigació per a la Formació, S.L.)

C/Francesc Tàrraga, 32-34 - 08027

Barcelona

Tel. 93 4080464 - Fax: 93 3524337

A/e: revista@graó.com

Temps d'Educació no es fa responsable de les idees i opinions expressades pels seus autors i autores en els articles

Disseny coberta: Ferran Cartes

Dipòsit Legal: B-6986-1992

ISSN: 0214-7351

Maquetació: Ediciones Gráficas Rey, S.L.

Impressió: Ediciones Gráficas Rey, S.L.

Tiratge: 1.000 exemplars

ÍNDEX

MONOGRAFIA: MEMÒRIA, RELAT BIOGRÀFIC I FORMACIÓ, 7

Presentació, 9

Isabel Vilafranca

Autobiografia identitat i educació, 13

Isabel Vilafranca

El relat de formació política. Pedagogia de la memòria, bioficció i ètica del testimoni, 27

Fernando Bárcena

El mètode biogràfic: la tornada al subjecte i a la interacció com centre de procés investigador, 55

Rocío Rueda

Alteritzar la singularitat: veus per una pedagogia de l'experiència, 85

Eulàlia Collelldemont i Gil Pla

Sobre la reconstrucció de la biografia dels mestres. Les aportacions de la història oral, 95

Salomó Marquès

Memòria i biografia d'una ciutat: un retrat de Barcelona, la Marsiana (els anys quaranta i cinquanta), 111

Cèlia Romea

Memòria i invenció: les dues riberes, 145

Teresa Román

ESTUDIS I RECERQUES, 169

Ignorància i saber en Nicolau de Cusa, 171

Jesús Mansilla

El taylorisme, una pedagogia de la vida obrera (Aproximació a les implicacions educatives en l'organització científica del treball), 179

Francesc Calvo Ortega

Educació política: democràcia i ciutadania, 195

Ángel C. Moreu

Gènere i educació en valors. Realitat i polítiques educatives en el context espanyol, 221

Isabel Carrillo

Brudila Callí. La dona gitana contra l'exclusió. Superació de l'absentisme i fracàs escolar de les nenes i adolescents gitanes, 241

Adriana Aubert Simón i Rosa Larena Fernández

EDUCACIÓ SUPERIOR, 259

Avaluació de la qualitat docent i promoció de professorat universitari. De la Llei d'Ordenació de la Universitat Espanyola (1943) a la Llei de Reforma Universitària (1983), 261

Josep Carreras

REFLEXIONS BIBLIOGRÀFIQUES, 297

Una pedagogia fenomenològicohermenèutica, 299

Xavier Laudo

El retorn de la biografia: una relectura de Kant, 305

Conrad Vilanou i Torrano

Pedagogia líquida per a una educació sòlida: a propòsit de Bauman, 317

Enric Prats

L'educació artística i patrimonial. De la veneració a la comprensió activa, 325

Ernest Alcoba Gómez

Un altre món és possible? Educar després de l'Onze de Setembre, 329

Francisco Esteban Bara

NOTES DE LLIBRES I NOVETATS EDITORIALS, 333

MONOGRAFIA

Memòria, relat biogràfic i formació

Isabel Vilafranca*

Presentació

Per què un monogràfic sobre memòria, relat biogràfic i formació? Potser un dels temes més recurrents en la història del pensament pedagògic han estat les preguntes sobre l'home, com ara què vol dir desenvolupar les seves potencialitats? Què en podem esperar de l'infant? Com coneix l'home? Totes aquestes qüestions es troben al darrere de qualsevol aposta pedagògica. Hi ha molts corrents pedagògics que han fonamentat el coneixement en la consciència, d'altres ho han fet en el món fenomènic. Nogensmenys, la pregunta sobre l'essència de l'educació remet necessàriament a la pregunta sobre la identitat personal que, al seu torn, depèn de la pròpia memòria. Què és això què anomenem jo individual, intersubjectivitat i experiència de vida?

Fet i fet, el problema de la identitat és paradoxal. La pedagogia, com a ciència que té per objecte d'estudi el fenomen educatiu, ja fa temps que va admetre que no tot el que influeix en la persona és pedagògicament controlable. Tant és així que no tots els àmbits educatius permeten una mediació pedagògica. I aquest espai, que no permet mediació pedagògica, s'ha anomenat educació informal. Ben pensat, potser aquest espai és el més suggestiu de l'educació, potser les persones creixem més aquí, a través de les nostres lectures, en les converses amb els amics, en la nostra formació al marge de les institucions. Potser és aquí on realment formem la nostra identitat personal, tot i que en la nostra memòria s'inclouen records de l'escola, dels nostres professors i dels nostres companys de classe. La nostra memòria biogràfica està plena de records d'infantesa i d'adolescència, d'experiències juvenils i de maduresa.

(*) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en el camp de la Història de l'Educació i ha aprofundit en l'estudi biogràfic de diverses figures de la pedagogia contemporània (Margarida Comas, Concepción Sainz-Amor, Luis de Zulueta, etc.). Adreça electrònica: ivilafranca@ub.edu

Tot plegat ens permet suggerir que potser el tema de la identitat és, entre altres qüestions, un problema narratiu. I això justament perquè la identitat és el que nosaltres relatem del nostre passat, en una espècie de relat retrospectiu en què descrivim el que som recurrent a l'experiència d'allò que hem viscut. La pregunta que queda per resoldre és si existeix un jo substancial o, més aviat, es va configurant en la mesura en què vivim. Potser, la identitat és quelcom que es construeix en l'alteritat, quelcom que es va desenvolupant amb l'experiència del que és estrany, en la diferència, en el contacte amb altri.

El present monogràfic vol, en la mesura del possible, esbrinar què és això de la identitat, què és això del relat d'experiència, quin valor historiogràfic li donem als relats subjectius, a les vivències narrades des d'un interior en què conviu la ficció amb la realitat. Els autors que participen són experts en el tema des de diferents branques i enfocaments que tenen com a comú denominador l'àmbit formatiu. D'antuvi, doncs, aprofito l'avinentsa per expressar-los el nostre profund agraïment i la nostra consideració.

A manera d'entrada, hem situat un treball de caràcter general que aborda, des d'una perspectiva teòrica i reflexiva, el tema de l'«autobiografia, la identitat i l'educació». Es tracta d'un article elaborat per la coordinadora d'aquest monogràfic que presenta la construcció de la personalitat de l'individu com un procés interactiu –com si es tractés d'una veritable osmosi entre allò que hem rebut i allò que nosaltres afaïonem en aquesta tasca ineludible d'enformar-se un mateix. Tot seguit, Rocío Rueda, sota el títol «El mètode biogràfic. La tornada al subjecte i a la interacció com a centre del procés investigador», ens ofereix un estudi epistemològic sobre el mètode biogràfic com a història oral, història de vida o autobiografia. El problema que intenta resoldre és la validesa d'aquestes fonts biogràfiques en la construcció del saber pedagògic. El tema central del seu article rau en l'anàlisi del discurs i de la investigació participativa, així com en els límits d'objectivitat que aquestes fonts plantegen.

Per la seva banda, Fernando Bárcena ens parla sobre «El relat de formació política. Pedagogia de la memòria, bioficció i ètica del testimoni». Des del patiment del testimoni, la seva aportació defensa que moltes històries de vida no esdevenen «models per als altres». Hi ha autobiografies que no són un exercici d'arrogància, ni pretenen defensar una idea política determinada, sinó que expressen el viatge de deformació, de dessubjectivació, els testimonis d'una destrucció. Aquest tipus de literatura no constitueix la història d'una construcció, la història d'una instrucció, ans al contrari significa la narració d'una impossible biografia, de l'inhumà que hi ha en allò que és humà.

Seguidament Salomó Marquès posa de relleu, al llarg del seu article titulat «Sobre la reconstrucció de la biografia dels mestres. Les aportacions de la història oral», els avantatges de la història oral que complementa la història de les fonts documentals arxivístiques; aquest tipus de discurs és més enriquidor perquè suposa una mirada des de dins, que al seu torn permet endinsar-se en la història de l'educació, conèixer directament els protagonistes d'un període

que havia estat oblidat, recuperar les veus dels que —durant molt temps— no en van tenir perquè van ser volgudament i expressament silenciades.

Eulàlia Colleldemont i Gil Pla ens presenten un treball conjunt titulat «Alteritzar la singularitat: veus per a una pedagogia de l'experiència». Ambdós ens proposen un viatge cap a noves formes educatives que recullen la idea de pensar la formació des de l'experiència directa amb els estudiants, fent ús del pensar les anècdotes, les vivències i les narracions que han viscut aquests en unes sessions d'aproximació al pensament, que inclouen formació, reflexió, poesia i expressió.

A continuació Cèlia Romea ens ofereix una reflexió sobre la memòria i la biografia d'una ciutat, en aquest cas, la Barcelona retratada literàriament per Juan Marsé. Fet i fet, no només les persones tenim memòria i història, sinó que també les ciutats —agents educadors de primer ordre des de l'època de les *polis* gregues— transmeten una atmosfera que determina un clima i ambient educatiu específic. A més, cada ciutat en cada moment històric assumeix aspectes i tonalitats pròpies i característiques, dimensió que aquest treball aborda a bastament a través de la veu dels diferents personatges —sempre emblemàtics— que afloren en la novel·lística de Marsé, un escriptor enamorat d'una Barcelona que en aquest article assoleix els trets d'una autèntica ciutat educadora i formadora —i nogensmenys, conformadora— de personalitats.

Finalment, hem introduït un text de caràcter personal i autobiogràfic, un autèntic relat o història de vida. No sempre és fàcil, en general, explicar i justificar la pròpia trajectòria i itinerari, la pròpia seva història personal, en fi, que algú en plena maduresa faci un exercici públic de memòria. Encara que en el camp de la literatura aquests exercicis sovintegen, no succeeix el mateix en l'àmbit de la pedagogia, on generalment aquests tipus d'històries s'escriuen a posteriori, gràcies al treball dels historiadors de l'educació. Sigui com sigui, Teresa Romañá ens ofereix un text escrit en primera persona que ens transmet —entre la memòria i la invenció— una història que, a manera de barreja d'acta notarial, records i reflexions, transita d'una banda a l'altra del riu. En efecte, les seves pàgines ens ofereixen dues visions, dues facetes, dos plans, dues riberes —alumne i estudiant, mestra i professora— d'una mateixa realitat: l'educació.

Malgrat que aquesta presentació tingui un caire introductori, us invitem a la lectura dels treballs que hem aplegat. Pensem ben sincerament que cal arriscar-se a llegir-los, a navegar per les seves pàgines, a aprofundir en els seus paràgrafs, a interrogar-se per les qüestions plantejades. Tal vegada una mirada des de fora resulti superficial i, per això, us convidem a endinsar-vos entre les seves línies, perquè estan escrits entre la poètica i la ciència, entre la realitat i la ficció, en un diàleg entre la narració i l'experiència, en un dir que mai arriba a expressar-ho tot, que no hi ha dubte que obre moltes vies de reflexió per a la pedagogia actual.

Autobiografia, identitat i educació

Isabel Vilafranca Manguán*

*Aquesta ha estat la meua vida.
L'he trobada digna de viure's
i amb gust la tornaria a viure
si se me n'ofereís l'oportunitat*
(Bertrand Russell)¹

La qüestió de la identitat, i també la de la seva construcció, és un tema molt recurrent en el discurs pedagògic. Molts cops la pedagogia s'ha plantejat què és el que influeix en la persona, com es pot desenvolupar una cosa així com la identitat. Per una banda, la identitat és quelcom que, si bé canvia, no ho fa radicalment, car som els mateixos alhora que ens modifiquem. Per altra banda, allò específic de la identitat és que hi conviu *el donat* amb *el que hi posem*. A la nostra identitat hi ha un sediment cultural que ens és transmès i una manera particular de rebre'l, i també un cúmul d'experiències vitals pròpies i intransferibles.

Aquest article pretén esbrinar quina és l'especificitat d'allò que anomenem *identitat*, com a procés, com a narració, atès que constitueix una realitat dinàmica, inacabada i en constant construcció. Així, doncs, ens aproximarem a aquest concepte des d'una perspectiva primer conceptual, per després abordar el vessant narratiu. Finalment, a manera de conclusió, esmentarem algunes pedagogies que han intentat desenvolupar l'infant –i la seva identitat– tot dissenyant espais per l'experiència.

La identitat com a procés

Un dels aspectes més destacables de la identitat és la seva dimensió processual. Segons Locke, la memòria constitueix, per si mateixa, un criteri d'i-

(*) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
Adreça electrònica: ivilafranca@ub.edu

(1) RUSSELL, B. *Autobiografia (1872-1914)*. Madrid: Aguilar, 1968, p. 12.

dentitat personal.² En aquest sentit, la memòria possibilita una permanència en el temps de la identitat reflexiva que fa que hom sigui igual a si mateix. La memòria esdevé així en el tarannà propi de l'experiència viscuda pel subjecte. La pregunta que ens intentem respondre és com arribem a ser el que som, quin és el procés pel qual esdevenim el que som, què rebem i què hi posem de la nostra part.

La primera consideració que proposem és que la identitat no és quelcom immediat sinó més aviat mediat. En la identitat convergeixen dos tipus de factors, per una banda el que *ens és donat* –allò que rebem de la nostra cultura–, i de l'altra, *el que hi posem* –com i què assumim del donat. La identitat pot, des d'aquesta perspectiva, concebre's com un procés d'identificació, en el sentit que té d'una banda un vessant col·lectiu i, de l'altra, un d'individual. El fet de reconèixer-se dintre d'una comunitat suposa identificar-se amb uns valors, unes normes, uns ideals, uns models en què la persona i la comunitat es reconeixen. Així, el procés d'adquisició d'un costum suposa la interiorització que anul·la l'efecte inicial d'alteritat. En aquesta direcció apunta Todorov: «El jo present és una escena en què intervenen com a personatges actius un jo arcaic, a penes conscient, format a la primera infància, i un jo reflexiu, imatge de la imatge que els altres tenen de nosaltres –o més aviat d'aquella que imaginem que serà present en les seves ments–».³ La intersubjectivitat també és, doncs, present en la nostra identitat.

Són tres els trets bàsics que legitimen que la identitat sigui un procés d'identificació. El primer afirma que l'home és un ser cultural; l'home fa la cultura i la cultura determina al seu torn l'home. L'home, des del seu naixement, habita una realitat simbòlica. Això vol dir que les seves accions estan dotades de significat dintre d'un context cultural determinat fins al punt d'admetre que la identitat cultural és una identitat simbòlica.

En segon terme, l'home habita i participa d'una certa unitat cultural, d'una xarxa de significacions, que orienta i mediatitza la nostra vida de manera concreta. Todorov indica sobre aquest tema: «S'ha d'assenyalar que la representació del passat és constitutiva no solament de la identitat individual –la persona està feta de les seves pròpies imatges sobre si mateixa– sinó també de la identitat col·lectiva. Ara bé, ens agradi o no, la majoria dels éssers humans experimenten la necessitat de sentir la seva pertinença a un grup: així es com troben el mitjà més immediat d'obtenir el reconeixement de la seva existència, indispensable per a tots i cadascun d'ells».⁴ Segons aquest punt de vista, no podem concloure que la identitat sigui quelcom acabat, quelcom definitiu; més aviat la identitat cultural és susceptible de modificació en tant que rep repetidament influències externes.

(2) Citat per RICOEUR, P. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife, 1999, p. 16.

(3) TODOROV, T. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 26.

(4) Ibidem, p. 51.

En tercer lloc, un altre efecte —que es dedueix del que hem dit fins aquí— és que la identitat és diacrònica, es modifica al llarg del temps, de manera que es pot analitzar a través d'un cronograma històric. La identitat és el producte d'una tensió dialèctica entre l'oblit i el record, entre la tradició i la innovació. Entesa així, la identitat no és separable de l'experiència viscuda sinó, més aviat, el resultat d'una dialèctica entre la permanència en el temps i la discontinuïtat dels records.

Després d'exposar aquests tres aspectes bàsics sobre la identitat, es pot afirmar que la identitat és un procés, un procés d'identificació, i com a tal, la seva construcció roman sotmesa a l'esdevenir dels fets, de les circumstàncies. També podem afirmar que és allò en què conviu el donat —identitat col·lectiva— i el que hi posem —apropiació individual. La cultura no és solament quelcom que rebem, sinó que també nosaltres contribuïm a construir-la. En la tensió entre el que rebem i el que fem amb el rebut, es configura la nostra pròpia identitat.

D'això se'n deriva que la identitat és un procés narratiu, la nostra identitat és el que podem dir de la nostra experiència de vida, és el que narrem del nostre passat i el que reactualitzem constantment. Així, les anomenades literatures del *jo* poden ser un bon exemple per esbrinar què és la identitat. Passem, doncs, a fer una anàlisi del que és la identitat narrativa, no sense abans establir, a manera d'aproximació, una classificació de les literatures del *jo*.

Literatures del jo, un intent de classificació

Dintre de l'àmplia gamma de les literatures anomenades del jo, potser la més corrent i coneguda sigui l'autobiografia. Etimològicament l'ascendència del concepte és: *autos* ('propi'), *bios* ('vida') i *graphos* ('escriptura'). És a dir, l'escriptura de la vida d'un mateix. En conseqüència, són tres els elements clau que es dedueixen de l'aproximació etimològica. D'una banda, el narrador, l'autor i el protagonista coincideixen. Així mateix, el tema relatat és la vida de l'autor, no només una franja temporal, sinó la totalitat del temps de l'experiència viscuda d'una persona des del seu naixement fins al moment d'escriure-la. Finalment, l'autobiografia —la de Stuart Mill s'ha convertit en un exemple paradigmàtic⁵— és un document en què l'autor transcriu la seva reflexió sobre la seva experiència de vida. L'autobiografia conté la construcció paral·lela de la seva vida i de la seva identitat, elaborada dinàmicament a través del relat. De fet, el que cerca el seu autor és la reconstrucció de la seva unitat —identitat— a través de l'interval temporal que conté la seva vida.

Tanmateix, la memòria —que garanteix la continuïtat temporal de la persona— és el vincle d'enllaç entre passat i present. Aquesta memòria permet la permanència de si mateix, la continuïtat des del present viscut fins als esdeveni-

(5) MILL, J. S. *Autobiografia*. Madrid: Alianza, 1986.

ments més llunyans de la seva infantesa. L'autobiografia es pot entendre com la unitat narrativa d'una vida, cercant la permanència del personatge al llarg del temps, cercant constantment la seva reidentificació. D'acord amb aquests plantejaments, Lejeune defineix l'autobiografia com: «Un relat retrospectiu en prosa que una persona real fa de la seva pròpia existència, posant l'èmfasi en la seva vida individual i, en particular, en la història de la seva personalitat».⁶

D'aquesta definició, se'n desprenen quatre categories que cal tenir en compte. La forma del llenguatge, que és prosa —o narració. El tema tractat, que és una vida individual i la història d'una personalitat —identitat de l'escriptor—; la situació de l'autor, la identitat de qui coincideix amb la del narrador i la del protagonista, i la posició del narrador, que atén la perspectiva retrospectiva de la narració. En definitiva, el narrador es gira cap al seu pretèrit i reprèn els fets transcendents de la seva experiència vital, per tal de ressaltar la seva singularitat —singularitat que, com veurem, no és independent del seu relat d'experiència.

Aquestes quatre categories ens permeten confrontar l'autobiografia amb altres gèneres literaris narrats en primera persona anomenats, també, escrits autoreferencials. Citarem, a fi d'aclarir els punts distintius de l'autobiografia, els següents: memòria de vida, novel·la personal, diari íntim, epistolari i autorretrat o assaig.

Una *memòria de vida* pot definir-se com un relat en què el narrador conta la seva experiència vital en relació amb una sèrie d'esdeveniments. A diferència de l'autobiografia, en aquest tipus de relats no es dona la recerca expressa de la història d'una personalitat. És a dir, la importància es trasllada del personatge als esdeveniments en si. El protagonista viu situacions concretes i relata la impressió que li produeixen. L'èmfasi no recau sobre com influeixen aquells fets en el personatge sinó els fets en si, enfocats des d'una perspectiva subjectiva. Weintraub ho explica de la manera següent: «A la memòria el fet extern es tradueix en experiència conscient, la mirada de l'escriptor es dirigeix més cap a l'àmbit dels fets externs que dels interiors. Així l'interès de l'escriptor de memòries se situa en el món dels esdeveniments externs i busca deixar constància dels records més significatius».⁷

En la història de la pedagogia aquests relats han estat força freqüents: alumnes que conten la seva experiència escolar, professors que expliquen el seu itinerari professional, etc. En aquest tipus de relat, també s'hi inclouen les històries orals. Tot i que les memòries de vida tinguin una mirada retrospectiva, indubtablement l'autor no busca la seva permanència en el temps, sinó que cerca relatar el fet o un esdeveniment des d'una perspectiva subjectiva.

(6) Traduït del text original «Retrospective prose narrative written by a real person concerning his own existence, where the focus is his individual life, in particular the story of his personality». En: PH. LEJEUNE. *On autobiography*. Minnesota: University Press, 1989, p. 4.

(7) WEINTRAUB, K. Autobiografía y conciencia histórica. *Anthropos*, suplement monogràfic, *La autobiografía y sus problemas teóricos*, núm. 29, desembre de 1991, p. 19.

Així, el temps real que el relat narra és un interval acotat de la mateixa durada que l'esdeveniment narrat. Per exemple, quan Esteve Zaragaza ens relata la seva experiència escolar a *El árbol del bien y del mal*, recull el temps del seu període d'escolaritat, i acaba amb la memòria quan finalitza la seva escolaritat.⁸ Tanmateix, l'exemple pedagògic per excel·lència d'aquest gènere literari és *Summerhill*, obra en què el seu autor, Neill, relata la seva experiència com a director d'un centre educatiu i com a educador.⁹ L'important de la seva obra no és el desvetllament de la seva personalitat, si bé hi és present, sinó els esdeveniments de l'escola que ell dirigí. També dins l'àmbit de les memòries de vida troben l'exemple de tots els testimonis de l'Holocaust –la pedagogia de la *Soah*–, la literatura al voltant d'Auschwitz és un exemple significatiu d'aquest gènere, que cada vegada assoleix més significació pedagògica.¹⁰

Un altre dels gèneres en controvèrsia és la *novel·la personal*, que constitueix un gènere literari que abraça un interval de temps en què al personatge li succeeix un fet que mereix ser novel·lat.¹¹ Tot i així, tampoc no cal necessàriament que la identitat del personatge coincideixi amb la del narrador. Un exemple de novel·la personal, en el camp de l'educació, el trobem en el clàssic títol *Com Gertrudis educa al seus fills*.¹² Pestalozzi introdueix en aquesta novel·la Gulphi, que representa el model d'educador o de mestre de la nova comunitat. El més destacable de la seva obra és que Gulphi no és Pestalozzi, sinó que és l'ideal de mestre que afaïçona el seu autor. La cosa percebuda és que Gulphi es presenta com un home barallat amb el món que s'obre, conscient que l'home hi pot aconseguir tant la felicitat com la desgràcia. En realitat, el vell lloctinent s'entusiasma per donar als homes, principalment, els instruments de domini de la seva humanitat. L'escola que crea Gulphi ofereix els primers aprenentatges; s'hi aplica una pedagogia activa, amb relació a les necessitats que envolten els infants i la professió que els espera.

Al marge de Pestalozzi, dintre d'aquest gènere l'exemple per excel·lència és l'*Emili* (1762) de Rousseau.¹³ Aquesta novel·la és la història d'un procés de formació, de construcció, a diferència dels relats testimonials de l'Holocaust –abans esmentats–, que són l'exemple d'una destrucció. Tot i les seves dife-

(8) ESTEVE ZARAGAZA, J. M. *El árbol del bien y del mal*. Barcelona: Octaedro, 1998.

(9) NEILL, A. S. *Summerhill*. Vic: Eumo, 1986.

(10) Entre altres, es pot veure: PLANELLA, J. L'anihilació de la corporalitat de l'altre. Reflexions entorn de l'estètica de l'horror a Auschwitz. En: *L'altre, un referent de la pedagogia estètica. Seminari Iduna*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, p. 105–114; MELICH, J. C. *La lliçó d'Auschwitz*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2001; BÀRCENA, F. *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos, 2001; BÀRCENA, F. *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder, 2004.

(11) Dintre d'aquest assaig literari podríem destacar la publicació recent de Coetzee, *Elisabeth Costello*, que narra la història d'una escriptora madura, ja consagrada en el món literari, que imparteix una sèrie de conferències (COETZEE, J. M. *Elisabeth Costello*. Barcelona: Mondadori, 2004. Traducció de Xavier Calvo).

(12) PESTALOZZI, J.-H. *Com Gertrudis educa els fills*. Vic: Eumo editorial, 1986. Traducció de l'alemany per J. Tió.

(13) ROUSSEAU, J. J. *Emilio o de la educación*. Madrid: Edaf, 1985.

rències significatives, potser sigui oportú ressenyar aquí *L'educació sentimental* (1870) de Gustave Flaubert, que narra el procés a través del qual el protagonista s'endinsa en el món dels sentiments.¹⁴

Un *diari íntim* és una obra escrita amb una freqüència regular. El seu autor hi narra les seves impressions, emocions i sentiments espontàniament. La diferència entre el *diari íntim* i una autobiografia és que no hi ha una línia concordant; és a dir, l'autor no busca una permanència en el temps sinó tenir un record de les seves impressions quotidianes. Sobre els diaris personals, Caballé afirma que «constitueixen la cinquena essència de la literatura autobiogràfica, la seva manifestació més genuïna i consubstancial, aquella que permet —per la immediatesa de l'escriptura— més espontaneïtat a l'exteriorització del jo».¹⁵

Un exemple clàssic de *diari íntim* és el *Diari d'Anna Frank*, on Anna conta dia a dia les seves emocions i pensaments espontàniament. No obstant això, no hi ha una cerca intencional i expressa de la història d'una personalitat. Dintre dels documents de la història de l'educació, existeixen infinitats de diaris de mestres que contenen la seva experiència professional quotidiana. Així, per exemple, la publicació de *Mi diario*, de Maria Sánchez Arbós¹⁶, és un exemple de diari íntim o personal. A propòsit, precisament, d'aquest diari de la mestra d'Aragó, afirma el professor Viñao: «amb independència del seu valor testimonial, constitueix una font privilegiada per conèixer i analitzar la mateixa pràctica i realitat docent, no tan sols de determinats esdeveniments i institucions docents, sinó, sobretot, de processos i qüestions educatives fonamentals».¹⁷ Així, aquests tipus de documents cada cop prenen més rellevància en la història de l'educació, atès que ens mostren la realitat educativa des de l'òptica dels subjectes educatius implicats.¹⁸ El valor historiogràfic d'aquests documents s'ha posat molt en entredit per la subjectivitat de què gaudeixen. Però els investigadors, cada vegada més, n'admeten la vàlua i els fan servir recreant els textos, perquè el lector pugui experimentar les vides o esdeveniments viscuts.¹⁹ Així, viure i reviure, contar i recontar històries, forma part de la feina

(14) FLAUBERT, G. *L'educació sentimental*. Barcelona: Edicions 62, 1982.

(15) CABALLÉ, A. *Narcisos de tinta. Ensayo sobre la literatura autobiográfica en lengua castellana (siglos XIX y XX)*. Màlaga: Megazul, 1995, p. 131–132.

(16) SÁNCHEZ ARBÓS, M. *Mi diario*. Saragossa: Caja de Ahorros de la Inmaculada y Gobierno de Aragón, 1999. Introducció a càrrec de Víctor M. Juan Borroy i Antonio Viñao Frago.

(17) VIÑAO, A. Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros. En: A. Escolano i J. M. Hernández (coord.). *La memoria y el deseo*. València: Tirant lo Blanc, 2002, p. 171.

(18) Al marge dels diaris pròpiament educatius, també se n'han publicat recentment alguns d'històrics que ens permeten aproximar-nos a esdeveniments rellevants. Una mostra d'aquestes obres és *Los diarios de Berlín (1940-1945)*, de Marie Missie Vassiltchikov, on l'autora ens apropa al Berlín de les acaballes de la Segona Guerra Mundial i als cercles antinazis d'aquest entorn (VASSILTCHIKOV, M. M. *Los diarios de Berlín (1940-1945)*. Barcelona: Acanalado, 2004. Edició i comentaris a càrrec de George Vassiltchikov, traducció de R. Vilagrassa).

(19) Cal afirmar que des que l'hermenèutica, com a metodologia d'investigació, s'ha posat en relleu en la historiografia, aquests relats autoreferencials han pres importància epistemològica, atès que permeten reconstruir els estats de consciència de l'autor. L'hermenèutica posa de manifest que tota comprensió és històrica de manera que l'interès es desplaça de la comprensió del contingut de veritat a la comprensió de les intencions de l'autor.

dels estudiosos de la història de l'educació perquè és una manera de donar significat a l'experiència.²⁰

L'*epistolari* inclou una llista de cartes que una persona remet a altres al llarg de la seva vida. Si bé permeten una aproximació a la identitat del remitent, fet i fet no contenen una línia de concordança, de manera que no hi ha la continuïtat ni permanència d'un mateix. D'exemples d'aquest gènere, n'hi ha molts, un podria ser les cartes que Walter Benjamin recull a *Personajes alemanes. Romanticismo y burguesía en cien años de literatura epistolar*.²¹ En el camp de la història de l'educació, un exemple clàssic el trobem en les cartes inèdites entre Joaquim Costa i Francisco Giner que Cheyne va publicar sota el títol *El don del consejo*.²² Una altra mostra d'aquest gènere està representada per la correspondència que van mantenir alguns dels mestres i intel·lectuals exiliats a conseqüència de la guerra civil (1936–1939), situació que va marcar un trencament respecte de la tradició pedagògica de caràcter renovador instal·lada a casa nostra des del segle XIX.

Si bé com a document històric l'epistolari ens permet obtenir una percepció de la personalitat de cada personatge, així com de la relació establerta entre ells, ni de bon troç compendien la història d'una identitat. De tal faïso que no tenen una concomitància interna que permeti incloure-les sota l'epígraf d'autobiografia. Aquests epistolaris constitueixen una font historiogràfica de primera mà, atès que ens apropen als cercles intel·lectuals i ens permeten analitzar les influències filosòfiques dels corrents pedagògics.

L'últim dels gèneres citats, dintre de les *literatures del jo*, és l'autoretrat o assaig, que constitueix una autodefinició a mode de radiografia que una persona realitza de si mateixa, sense que necessàriament tingui una perspectiva retrospectiva. Tot seguit, s'intentarà analitzar com s'estructura i perfila la identitat al llarg de l'autobiografia d'un personatge.

La construcció de si mateix a través del relat

Una vegada esbossada la idea d'autobiografia en contraposició a la literatura del jo, ens concerneix estudiar com es construeix la identitat del personatge en relació amb el relat. Narrador, autor i personatge principal són una mateixa persona en una autobiografia. El narrador construeix la identitat en correlació contínua amb el text escrit. És a dir, l'home que conta la seva vida es busca a si mateix a través de la seva història i de la unitat de la seva experiència vital. L'autor —en un exercici d'alteritat— se situa fora de si mateix per

(20) BOLIVAR BOTÍA, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla, 2001.

(21) BENJAMIN, W. *Personajes alemanes. Romanticismo y burguesía en cien años de literatura epistolar*. Barcelona: Paidós, 1995. Introducció de José María Valverde.

(22) CHEYNE, G. J. *El don del consejo: epistolario de Joaquín Costa y Francisco Giner de los Ríos*. Saragossa: Guara, 1983.

narrar el relat de la seva vida en la franja temporal en què ha estat viscuda. Dialoga amb si mateix tot cercant dotar de sentit aquesta experiència viscuda. D'aquesta manera fa sentit la seva vida, però perseguint la seva permanència en el temps, sempre des d'una recapitulació del viscut al pretèrit. L'autor és conscient i coneixedor que quan reviu la seva experiència ja no és el que era en el moment de l'esdeveniment de qualsevol fet. Busca, dintre del seu relat, el seu jo a través del seu passat, sabedor que el seu jo s'ha modificat amb l'esdeveniment dels fets. L'autobiografia suposa, doncs, una segona lectura de l'experiència viscuda en què el seu jo es troba desnaturalitzat.

Al nostre parer, són dues les maneres com s'han presentat les autobiografies. Afirmava Ortega i Gasset que l'home és un diàleg continu entre el «jo i les seves circumstàncies». L'home que realitza una història de si mateix, és conscient que hi ha un temps que l'ha precedit i un temps que el succeirà. Davant l'angoixa de la mort i del fet de pensar que la seva vida no ha estat viscuda en va, en les seves velleses, rememora la seva història individual. Aquesta angoixa queda pal·liada per la recapitulació de la seva pròpia vida. En aquesta visió retrospectiva pren sentit la seva existència. L'autobiografia que s'afaiçona així constitueix un intent que la vida d'un autor faci sentit i la llegui a la humanitat, potser com a exemple i model per imitar.²³ D'aquesta manera el seu temps, que és fugisser, pot romandre gràcies a la seva obra. Així, doncs, desitja que quelcom de si mateix sobrevisqui a la seva mort, i per aquest motiu escriu una autobiografia. Sota aquest punt de vista, per exemple a *El món d'ahir*, Stefan Zweig descriu la seva experiència com a jueu que visqué les dues guerres mundials i ens narra la seva vida a les acaballes d'aquest darrer conflicte bèl·lic.²⁴ Aquest model d'autobiografia pretén salvar el jo de les circumstàncies, fent-lo prevaler sobre elles. Tanmateix, ens permet reviure l'estat de consciència de l'autor, ja que des de la seva experiència interna ens descriu els fets a través de la seva visió i comprensió.

Ara bé, hi ha autobiografies les circumstàncies de les quals determinen i configuren el jo. O sigui, que estan escrites per la preponderància de les circumstàncies sobre el jo. Les que es presenten així estan orientades a legitimar el pensament d'un autor. Tal és el cas, per exemple, de la breu autobiografia amb què Paulo Freire prologa la seva obra *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*.²⁵ L'autor brasiler inicia la seva obra amb una autobiografia per justificar la seva teoria llibertadora, fins al punt que la seva formulació podria sintetitzar-se de la manera següent: aquestes circumstàncies m'han fet el que sóc, i, per consegüent, defenso aquest pensament i aquesta pedagogia.

(23) La publicació recent de l'autobiografia de G.K. Chesterton constitueix un bon exemple del relat autobiogràfic (CHESTERTON, G. K. *Autobiografía*. Barcelona: Acantilado, 2003. Traducció d'Olivia de Miguel).

(24) ZWIG, S. *El món d'ahir. Memòries d'un europeu*. Barcelona: Quaderns Crema, 2001. Traducció de Joan Fontcuberta.

(25) FREIRE, P. *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega, 1972.

La diferència entre unes i altres depèn del moment en què es redacten. Mentre que l'últim tipus estan escrites en una etapa vital intermèdia, les primeres esdevenen la culminació de l'obra d'un autor concret. Així Rousseau culmina la seva obra –igual que sant Agustí– amb les *Confessions*, o Stefan Zweig amb *El món d'ahir*, mentre que Paulo Freire es deté en un moment de la seva vida per relatar-nos quines han estat les circumstàncies singulars que l'han portat a construir la seva teoria educativa.

Amb independència del fi pel qual s'ha pensat, a l'autobiografia el narrador cerca l'essència de com s'ha configurat la seva identitat. És a dir, reconstruir el seu passat li porta a esbrinar el seu jo. Fet i fet, l'autor d'una autobiografia es construeix en continu diàleg amb si mateix, cercant una concòrdia que li permeti la seva permanència en el temps i integrant les diferents discontinuïtats que sorgeixen en la vida d'una persona. Paul Ricoeur estableix una distinció d'identitat que permet aclarir l'ambigüitat natural de la identitat. La clàssica paradoxa que som el mateix alhora que canviem, la resol en clau filosòfica diferenciant entre identitat com a *mismitat* i identitat com a *ipsietat*. Aquestes serien les dues valències polaritzades que componen la identitat.

La *mismitat* tindria un caràcter essencialista, dinàmic o ininterromput. La identitat com a *mismitat* implica una vinculació amb la permanència en el temps. Seria aquella sedimentació incessant de costums que configuren l'essència d'un caràcter, sedimentació que tendeix a encobrir o abolir la innovació que l'ha precedit. En definitiva, la *mismitat* és la continuïtat ininterrompuda. Mentre que la *ipsietat* tindria un tarannà més existencialista, en el sentit que és la identitat que depèn d'unes coordenades d'espai i temps concretes. La identitat com a *ipsietat* té menys perdurabilitat en el temps, seria la capacitat de respondre davant d'una circumstància d'una manera o altra. Cada resposta que formulem conté el mode com ens hem construït –ininterrompudament– alhora que aquesta *ipsietat* modifica la *mismitat* –l'essència del que som.

D'aquesta manera, podríem afirmar que la *ipsietat* és la concreció puntual de la *mismitat*, alhora que la canvia. La *mismitat* és l'essència de com hem configurat la identitat a través del temps que, malgrat que canvia, li permet identificar-se amb aquell que en qualsevol moment anterior també ha estat, tot reidentificant-se. D'aquest fet se'n deriva que la *mismitat* implica la construcció ininterrompuda de la identitat. La construcció de la trama autobiogràfica sempre s'articula en el diàleg continu entre aquestes dues dimensions de la identitat: la *ipsietat* i la *mismitat*. Per tant, un relat que conté el que vaig ser, què em passà, com em modificà i, en conseqüència, sóc així. L'esdeveniment narratiu és definit per l'operació mateixa de configuració, que participa d'una concordança discordant, és a dir, del diàleg entre *mismitat* i *ipsietat*. La discordança es refereix a l'inesperat, al sorprenent, i és discordant en tant que sorgeix i també facilita l'avenç de la història –seria la identitat com a *ipsietat*, perquè quan l'inesperat és comprés es converteix en part integrant del relat. Així hi ha una concordança –*mismitat*– que integra les discordances que sorgeixen. Per concordança entenem l'encadenament narratiu que sintetitza l'heterogeni integrant la diversitat d'experiències concretes. Altrament podem dir

que es tracta de l'encadenament narratiu que uneix la diversitat d'esdeveniments en la unitat temporal de la història narrada.

La identitat del personatge es construeix paral·lelament a la trama. El narrador que conta la seva vida intenta explicar la seva singularitat de la unitat de la seva vida considerada com la totalitat temporal que la distingeix de qualsevol altra. En aquest sentit, el personatge desvetlla la seva identitat a través del relat de les seves experiències personals. En paraules de Ricoeur: «la caracteritzem en termes dinàmics, per la concurrència entre una exigència de concordança i l'admissió de discordances que, fins al tancament del relat, posen en perill aquesta identitat».²⁶ En conseqüència, la identitat no és independent del relat d'experiència, ni de la mateixa trama amb què es descriu. Per tant, a l'autobiografia la identitat dinàmica de l'autor constitueix la mateixa història narrada, o el que és el mateix, a l'autobiografia la persona desvetlla la seva pròpia identitat.

Allò més específic de les narracions autobiogràfiques rau en el fet que en la construcció de la trama, s'inverteix l'efecte de contingència i es fa necessitat. Així, el que no tindria per què haver succeït, o haver estat d'una altra manera o no esdevenir en absolut, s'incorpora a l'efecte de necessitat o de probabilitat, i això es fa per l'acte configurant del relat. Per tant, l'autobiografia constitueix el lloc per excel·lència on es construeix la identitat personal, on tot gira al voltant de la recerca d'una invariant relacional que anomenem identitat, que resulta al seu torn de la síntesi dialèctica entre innovació i sedimentació.

Educació, experiència i identitat

La identitat entesa narrativament no és independent de les vivències. La identitat personal és una successió d'experiències. L'experiència suposa l'obertura de la persona, quelcom que li sobrevé i, per tant, una certa passivitat –un patir– alhora que una certa activitat –capacitat de sintetitzar i integrar l'heterogeni, l'altre a mi. Conscients que la identitat es construeix a través de l'experiència, moltes pedagogies han centrat la seva atenció en l'experimentació de l'infant, en la seva activitat. Tant és així que les anomenades pedagogies paidocèntriques pretenien el desenvolupament de l'infant a través de la seva activitat. Aquest model educatiu el que pretén és que l'experiència de l'estrany, del que és altre, s'integri en un mateix, per tal d'arribar a ser el que és, per tal de construir una identitat que hom assumeix com a pròpia.

Aquests corrents pedagògics volen fer de l'aula el lloc privilegiat per l'experiència, o per l'experimentació, tot dissenyant espais i entorns pensats com a laboratoris. Entre el conjunt d'autors que defensaren aquest tipus de pràctiques, Maria Montessori afirmà en aquesta direcció el següent: «Igualment

(26) RICOEUR, P. *El sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996, p. 139.

hem cregut que podríem reconstruir l'escola antiga i decadent transportant-hi les pedres de l'experiment de laboratori dur i àrid».²⁷

I seguidament la mateixa Montessori aclareix què vol dir experimentar, què vol dir ser científic: «Anomenem científic aquell persona que en l'experiment ha sentit una mitjà que la porta a investigar les veritats profundes de la vida, a aixecar la cortina dels seus secrets fascinants, i que en aquesta investigació ha sentit com naixia dintre seu un *amor* tan gran pels misteris de la naturalesa, que arriba a oblidar-se de si mateix. El científic no és qui fa servir els instruments, sinó qui coneix la naturalesa. Aquesta persona manifesta la seva passió fins i tot externament, com un monjo: és un científic aquell qui viu en el seu despatx sense sentir res del món exterior, i té una conducta extravagant, com aquell que és descuidat en el vestir, perquè ja no es recorda d'ell mateix; aquell qui es torna cec, de tant mirar amb el microscopi; aquell qui, en el seu afany de conèixer els canals de transmissió de les malalties, s'inocula la tuberculosi o ingereix els excrements dels afectats pel còlera; aquell qui, tot i saber que un preparat químic pot ésser explosiu, n'intenta la síntesi i acaba essent víctima del seu experiment».²⁸

Heus aquí el significat d'experimentar. Experimentar vol dir obrir-se a l'altre, a l'aliè, a l'estrany, a allò que fa bellugar el si mateix, perquè només amb l'experiència es desenvolupa la identitat. Encara més: només en tant que el si mateix és qüestionat pot interioritzar-se l'alteritat.

Un altre autor fortament il·lusionat a fer de l'escola el lloc d'experimentació per excel·lència fou Ovide Decroly. En la seva proposta pedagògica la classe esdevé un taller, un laboratori en què l'infant ha d'actuar i viure. A l'aula taller es practicava el treball lliure, que permetia l'autèntica experimentació en l'assaig-error. La seva voluntat que l'escola restés oberta a la natura, com a font inesgotable de coneixement, és un exemple del seu interès pel desenvolupament lliure de l'infant. No resulta estrany, doncs, que Poutois i Desmet afirmessin sobre aquest tema el següent: «La pedagogia decrolyana insisteix, a més, en el fet que si la natura permet una relació amb la realitat totalment privilegiada—suport per l'educació de la mirada, de l'observació—, també afavoreix la mirada cap a un mateix i la presa de consciència de la pròpia identitat».²⁹

Per a Decroly l'experimentació és la font d'aprenentatge i de desenvolupament. Nogensmenys, l'activitat personal, espontània, creativa de l'infant, és necessària per tal que l'espai educatiu sigui l'autèntic lloc de construcció del coneixement. L'escola, concebuda així, és un espai per desenvolupar-se personalment i, en conseqüència, per construir la identitat. I això potser perquè només hi ha desenvolupament en tant que hi ha experiència.

(27) MONTESSORI, M. *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo editorial, 1984, p. 8.

(28) *Ibidem*, p. 9.

(29) POURTOIS, J. P.; DESMET, H. Ovide Decroly. En: J. HOUSSAYE. *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona: UOC/Proa, 1995, p. 149.

Per la seva banda, el pensament pragmatista deweyà també procura, mitjançant una crítica als mètodes de la pedagogia tradicional, que l'infant aprengui amb l'experiència directa tot tenint en compte les seves necessitats. Per a John Dewey el nen aprèn per assaig-error i, per tant, la funció de l'escola exigeix encaminar l'experiència cap als objectius d'una societat lliure i democràtica. Dewey proposa el desenvolupament de dins cap a fora, trencant les velles pedagogies que ho fan a l'inrevés, centrant-se a desenvolupar únicament els processos mentals. Tant és així que la proposta pedagògica deweyana té un vessant social, car ell sap que en la identitat també hi ha una dimensió col·lectiva. L'eix vertebral del seu pensament comporta no contradir la natura individual amb la cultura social; és a dir, superar l'antinòmia que hi ha entre la identitat individual i la identitat col·lectiva. Així, quan respon a la pregunta què és l'escola, el primer que contesta és el següent: «L'escola és, de primer, una institució social. Com que l'educació és un procés social, l'escola és simplement aquella forma de vida col·lectiva en què hi ha concentrats tots aquells mitjans que seran més efectius per dur l'infant a participar dels recursos heretats de la raça i fer ús de les seves pròpies capacitats amb vista als objectius socials».³⁰

Per això la seva proposta va encaminada a fer de l'escola una simplificació de la vida social en què està inclosa, fins al punt d'assolir aspectes de l'organització política que en el seu cas resolen a través de la democràcia. Després d'establir això, no és debades dir que en la pedagogia deweyana l'experiència esdevé el centre del procés, perquè només amb ella hi ha desenvolupament.

En resum, podem cloure que totes aquestes propostes s'encaminen a fer de l'escola i de l'educació, l'espai –per excel·lència– perquè l'infant es desenvolupi, per facilitar-ne i promoure'n el creixement a través de l'experiència. Alguns dels autors advoquen per un tarannà més individual, com per exemple Maria Montessori, i altres tenen més en compte el vessant social de l'educació, tot incloent-hi propostes més col·lectives. Més enllà de les diverses instàncies i estratègies, el comú denominador és que sense experiència, sense activitat, no hi ha desenvolupament, no hi ha creixement i, al cap i a la fi, tampoc no hi ha educació.

(30) DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Vic: Eumo, 1985. Traducció de Frederic Tarrés i pròleg de Jaume Carbonell, p. 6.

Paraules clau

Teoria de l'educació

Literatures autoreferencials

Autobiografia

Identitat

Formació

Abstracts

Después de presentar la construcción de la identidad personal a modo de un proceso resultante de una tensión dialéctica entre el olvido y el recuerdo, entre la tradición y la innovación, la autora analiza las literaturas del yo ofreciendo una clasificación tipológica: autobiografía, memoria de vida, novela personal, diario íntimo, epistolario y autorretrato o ensayo. Finalmente, se insiste en la importancia de la construcción de uno mismo a través del relato destacándose la relevancia de la experiencia en el proceso educativo a través del cual uno da forma a su propia identidad personal.

This article presents the idea that personal identity constructs result from the process in which memory and forgetting - tradition and innovation - are in dialectic tension. The author then analyses the literature of self, proposing the following typology: autobiography, memoirs, personal novel, intimate diary, letters and self-profiles or the essay. Finally, emphasis is placed on the importance of the construction of self through story telling, highlighting the relevance of experiences in education in giving shape to one's own personal identity.

Après avoir présenté la construction de l'identité personnelle obtenue au prix d'un processus résultant d'une tension dialectique entre l'oubli et le souvenir, entre la tradition et l'innovation, l'auteur analyse les littératures du moi en proposant une classification typologique : autobiographie, mémoire de vie, roman personnel, journal intime, recueil de lettres et autoportrait ou essai. Finalement, elle insiste sur l'importance de la construction de soi au travers du récit, en portant tout particulièrement son attention sur le rôle de l'expérience dans le processus éducatif au travers duquel chacun donne forme à sa propre identité personnelle.