

**Paradigmes de la socialització, de la individualització i
de la «biograficitat» en les teories sobre la societat i l'educació**

Font: Peter Alheit: «Identitat o “biograficitat”» (Alheit, 2002), cap. 8é del llibre de Peter Alheit i Bettina Dausien: *En el curs de la vida. Textos sobre educació, formació, biograficitat i gènere*. Edició de Francesc J. Hernández. València, Editorial Denes; crec, 2007 (en premsa)

Introducció

Les tendències del diagnòstic de l'època, que s'han afirmat en les ciències socials i de l'educació a finals del segle, coincideixen en la constatació, ben provada empíricament, que ha estat exigida l'organització de la vida social de les societats modernes modernitzades amb una tendència clarament en augment a allò individual. Aquest èmfasi de la denominada «tesi de la individualització» (com a síntesi, Beck, 1986: 205 ss.) ha aguditzat sobretot el gir reflexiu en les ciències de l'educació i ha permès que tots els cursos de vida es convertisquen en camps d'aprenentatge. Per això, observem una mena d'«universalització d'allò pedagògic» en les societats modernes (com a síntesi, Kade, 1989, 1997), que no només es refereix als espais socials i als grups socials, sinó també a l'organització temporal de la vida social. No hi ha transicions d'estatus a penes en el curs de la vida que no estiguen flanquejades per mesures pedagògiques. Cada nivell d'edat troba la seua entrada en escena pedagògica. Expressió d'aquest desenvolupament és l'actualitat del concepte «aprenentatge al llarg de la vida» (sobre això, vegeu de mode detallat Alheit/Dausien, 2002).

Aquesta «figura d'orientació» (Nittel) té, per cert, no només un costat institucional. Ella caracteritza també la pressió per a l'adaptació dels actors socials en condicions socials canviants. El curs de la vida ha perdut la seua força normativa. Diagnòstics populars de l'època, com la «desaparició de la infància» (Postman) o la «infantilització de l'estatus d'adult» (Bly), deixen açò absolutament clar. El fet que al voltant d'una biografia laboral s'organitze la «institució» social del curs de vida (com a síntesi, Kohli, 1985) és quelcom evidentment difós. La successió no problemàtica de fase de preparació, fase d'activitat i fase d'assossec, que d'altra banda ha estat vigent només per a una part privilegiada de la població assalariada masculina (Dausien, 1990), perd la seua índole d'evidència. Es produeixen transicions d'estatus sempre noves i cada vegada més arriscades (com a síntesi, Weymann/Heinz 1995); l'individu es torna agent d'un procés de vida inevitablement autoorganitzat, el resultat del qual exposa una biografia d'un tipus inconfusiblement singular, però absolutament fràgil.

Aquesta moderna biografia és arriscada perquè l'horitzó de sentit, a què es podria referir, s'ha tornat difús. Ja no hi ha cap univers simbòlic unificat, que sintetitze i ordene les distincions individuals. Potser es mou l'individu a través d'una abundància de sistemes parcials i «províncies de sentit» distintes (Hitzler/Honer, 1994) i està davant la tasca de tenir que produir la consistència i la continuïtat de les múltiples experiències –per tant, la *identitat biogràfica*– en l'acumulació temporal (cfr. Nassehi/Weber, 1990). El que coexistia en ofertes de sentit concurrents es torna quelcom biogràficament successiu de manera més o menys plausible. Aquesta coacció al «bricolatge de sentit» (Hitzler, 1994) i al «*patchworking*» (Keupp, 1988; Alheit, 1995a), la necessitat una forma completament nova de «conduir-se en la vida» (Voß, 1991), converteix l'aprenentatge biogràfic en l'estructura bàsica dels processos de formació (cfr. Alheit, 1993). Per això, la recerca biogràfica ha estat desplaçada des de la perifèria al centre del conjunt dels discursos de les ciències de l'educació (cfr. Kade/Nittel, 1997). La reconstrucció de la forma individual de conduir-se en la vida en les societats modernes modernitzades indica un nou *paradigma de l'aprenentatge* (Alheit, 1993), que també al·ludeix certament al concepte d'identitat. Aquesta hipòtesi comparativament «forta» ha de ser fonamentada i consolidada en les reflexions següents. Per a això, discutiré en primer lloc tres conceptes teòricament molt generals, que són rellevants per a l'aprenentatge en el curs de la vida (1), intentaré fer fructíferes les evidències aconseguides per al concepte «clàssic» d'identitat (2), mostraré de manera exemplar en un estudi de cas que el «treball biogràfic» no només procedeix amb consistència i continuïtat, sinó també ha de plantejar les discontinuïtats de la vida (3), i després conclouré les meues reflexions amb una proposta teòrica, que mostrarà la complementarietat dels conceptes «identitat» i «biografia» (4).

1. Biografia com a concepte de l'aprenentatge al llarg de la vida: Problemes teòrics i possibilitats de referència

El «descobriment» del curs de la vida i la rellevància de les etapes de les edats com a institucions de l'organització social i de l'orientació individual es pot localitzar en diferents vies dels desenvolupaments teòrics de les ciències socials i de l'educació (cfr. Nittel, 1999). En allò que segueix només seran discutides les referències teòriques que han exercit un paper teòric important en el discurs sobre la formació dels últims 30 anys: (a) el concepte de *socialització*; (b) la teoria de la *individualització* i (c) el concepte de *biografia*.

(a)

El fet que prevalga el paradigma de la socialització des de finals dels anys 60 està estretament connectat amb el «gir cap a les ciències de l'educació» de la pedagogia. La qüestió de com individus que estan més enllà del procés d'educació en sentit estricte són «socialitzats» dins de la societat i com són capaços d'exercir papers actius com a membres competents, inclou des del principi un doble aspecte: la reproducció de les estructures socials i l'assoliment del subjecte de la configuració de la identitat i la competència d'acció respecte d'un món social que s'ha tornat cada vegada més complex. Amb aquesta obertura d'un concepte d'aprenentatge estrictament concebut de manera psicopedagògica a l'àmbit de la societat també s'ha superat principalment la concentració en la infància i la joventut. L'exigència programàtica d'uns plantejaments teòricament relacionats amb el curs de la vida acompanya a la recerca sobre la socialització des dels anys 70 (cfr. Brim, 1974; Hurrelmann, 1976; Kohli, 1991). El tema, connectat amb això, de la *socialització dels adults* (cfr. Griese, 1979; Nave-Herz, 1981; Kohli, 1984) ha estat adobat gràcies a un interès, motivat en la teoria política, en la connexió de *treball i personalitat*, en relació amb la *socialització professional*. Qüestions relatives a l'edat com a procés i a la diferenciació de l'edat en una fase de vida activa i una «fase d'aprenentatge» passen per davant d'altres temes en el context d'una perspectiva processual de la socialització al llarg de tota la vida (cfr. Hoeming, 1989), animant la realització d'un cos de recerques empíriques.

No obstant això, aquesta obertura programàtica no ha estat traslladada fins avui a un desenvolupament teòric satisfactori. Com resumeix Kohli (1991: 303) en la nova edició del seu remarcable article per al manual sobre socialització: «La discussió teòrica sobre socialització en el curs de la vida [...] a penes si ha abandonat el punt en què estava en 1980». Sense discutir detalladament les raons per a aquest estancament teòric, es poden apuntar alguns factors, que es refereixen en el seu conjunt al concepte de socialització: Amb la focalització, a causa de raons polítiques i substantives, del debat científic en la qüestió de les classes i en la qüestió dels gèneres (socialització *específica d'estrat* i *específica de gènere*) es va posar l'accent en les fases programàtiques inicials de la conceptualització amb més intensitat en la reproducció (i la mutabilitat) de les estructures socials de la desigualtat que en aspectes biogràfics individuals. Les recerques empíriques es van orientar per això a fer visibles els resultats la «empremta» social i, amb això, provar l'índole socialment condicionada de les diferències específiques de classes i de gèneres, reconstruint-les com a processos de diferenciació.

La recerca de factors causals, «agents» e «instàncies de socialització» va desembocar en els anys 80 en una àmplia recerca de la socialització orientada empíricament, que triava una pluralitat d'ulteriors «dimensions» i «àmbits» en l'objecte (mitjans de comunicació, salut, esport, cos i molts altres; cfr. un panorama en Geulen, 1991). El conflicte en la fase de consolidació al voltant d'un concepte adequat teòricament es deté, en efecte, en un consens sobre un pla superior: el concepte marc, desenvolupat per Klaus Hurrelmann (1983, 1986) i altres, del «subjecte que elabora la realitat productivament» i la noció de «model multidimensional» de la socialització van permetre una sistematització del camp de recerca, sense necessitat de tenir que decidir sobre les teories particulars o els conceptes substantius. Aquestes es mantenen des de llavors en una coexistència pragmàtica, unes junt amb altres. La lògica de la construcció del model roman detinguda en definitiva en les dicotomies clàssiques del pensament occidental: individu i societat, subjecte i objecte, dins i fora (cfr. Geulen, 1991). Aquests dualismes són recollits com a dimensions o plans en el model de socialització, l'aplicació recíproca del qual es manté en gran manera com un programa abstracte.

En compte d'aquell programa, l'ordenació additiva de les categories dicotòmiques dins de la matriu teòrica suggereix una recerca segons una divisió del treball. Plantejaments «psicològics» s'ocupen de l'*individu*, conceptes «sociològics» tematitzen més bé aspectes institucionals o estructurals de la *societat*, les recerques *al llarg de la vida* observen els processos d'aprenentatge en la perspectiva del *curs de la vida*, «la socialització dels adults» es concentra en una *fase de la vida* delimitable. En aquest espectre apareix també la

pregunta per la dimensió biogràfica només en tant que accés possible, però no com un desafiament teòric conseqüent al concepte de socialització en el seu conjunt.

En aquesta matriu, les recerques empíriques es podien orientar en un camp o pla particular, sense una referència teòrica explícita. S'arriba a un desacoblament relatiu de teoria i pràctica. El concepte marc de socialització no caracteritza cap objecte concebible empíricament, sinó més bé una perspectiva summament abstracta, sota la qual pot ser considerada quasi qualsevol cosa. D'això resulta, d'altra banda, una relativa popularitat respecte als mètodes i les metodologies de recerca aplicades. Allí on no hi ha una relació conseqüent entre teoria i objecte empíric, perd sentit l'exigència d'una metodologia i uns mètodes «adequats a l'objecte». En oposició a això, una multiplicitat de recerques empíriques realitzades van remarcar, en contra de les seues orientacions quantitativ-estadístiques, precisament al caràcter de procés del concepte i no van aconseguir teòricament tampoc el desafiament teòric de descriure aquell encadenament d'individu i societat. Així es va plantejar en els anys 90, sobre el rerefons d'una recerca de la socialització empíricament establida, la qüestió de la dignitat teòrica del concepte. L'oportunitat per a una discussió renovada de la teoria es va poder desenvolupar no en últim terme mitjançant la crítica de-constructiva de la recerca de la socialització específica de gènere i les seues «tendències de reificació» (vegeu, de manera complementària, Bilden, 1991; Dausien, 1998), per tant en un dels punts de partida del concepte. El metamodel present –per més que haja sigut clar– evita l'autèntic desafiament del concepte de socialització, a saber, copsar teòricament aquella «apropiació subjectiva del món social» o la «interiorització d'estructures socials» en una perspectiva de procés.

Per a la recerca de l'aprenentatge al llarg de la vida i els processos biogràfics resulta apropiat només de manera restringida el paradigma existent de la socialització. La perspectiva del curs de la vida erosiona, d'una banda, un programa teòric abstracte i, d'altra banda, un bon nombre de recerques empíriques particulars, que sovint ignoren la perspectiva del subjecte. Un plantejament convincent per a la recerca dels processos biogràfics d'aprenentatge, que poguera mediar entre ambdós pols, roman com desideratum. De nou s'ha desenvolupat clarament la recerca sociològica de la biografia, sense que haja pres nota d'això la recerca establida de la socialització. La reorientació, diagnosticada per Nittel (1999), de la formació pedagògica de persones adultes «des de la recerca de la socialització a l'anàlisi de la biografia» és probablement una mica més que un fenomen relacionat amb una moda passatgera. En efecte, el concepte de socialització no fou rellevat en la seua funció com «paradigma guia» en els anys 80 gràcies a la noció de «biografia», sinó mitjançant un altre concepte, que experimentaria un *boom* semblant a què va tenir la «socialització» en els 70.

(b)

És conegut el *debat de la individualització* citat al principi. També en aquest cas es tracta menys d'una teoria conclusa que d'un assaig paradigmàtic de concebre aquella perspectiva doble de la socialització¹ i la individualització en un projecte conjunt històric i teoricocial. La línia d'argumentació de la tesi de la individualització ha estat rica en facetes en l'àmplia discussió –també internacional– duta a terme en els últims 15 anys (cfr., de manera complementària, Beck/Giddens/Lash, 1996), però es pot esbossar en el seu nucli amb la formulació original de Beck: en el curs de la modernitat els individus es converteixen cada vegada més en «centres» d'accions i decisions (Beck, 1986; 1993; Beck/Beck-Gernsheim, 1994). La seua pertinença a un col·lectiu –a un medi social, a una família, a un grup de gènere– ja no són suficients per organitzar el món social, que es torna cada vegada més complex, i dominar el procés de canvi. En compte d'això resulta funcional un nou mode de socialització, que s'aplica directament a l'individu i prepara les regles d'una mena de «programa de desenvolupament» que disposa en franges temporals les exigències institucionals i les accions individuals, i amb això crea, al mateix temps, camps de joc per a l'acció i flexibilitat per al procés de canvi social (cfr. Weymann, 1989). Com Kohli (1985) ha descrit amb la seua tesi de la institucionalització, el curs de vida té a disposició el sistema de regles modern, un sistema de regles que, no obstant això, resulta cada vegada menys vinculant i mostra signes d'una renovada «desinstitucionalització».

Paral·lelament al creixement de la necessitat de regulació institucional, està augmentant també de manera dramàtica, pel costat dels individus, la necessitat d'autoregulació, és a dir, de la planificació de la vida i la configuració activa de la pròpia biografia. La diferenciació dels camps d'acció socials i de les institucions, el veloç canvi social i, no en últim terme, transformacions sociodemogràfiques, com és la rellevant prolongació de l'expectativa de vida (cfr. Imhof, 1984, 1988), exigeixen a l'individu en una elevada

¹ Alheit utilitza ací el terme alemany «*Vergesellschaftung*», a diferència dels passatges precedents, on empra «*Sozialisation*». No sembla deduir-se d'això cap matís rellevant, excepte l'associació, tal vegada inconscient, dels debats comentats dels anys 70 amb una paraula alemanya no genuïna. (N. de l'E.)

mesura rendiments que asseguruen la identitat i la continuïtat, i, a través de tot el seu curs vital, arriben fins a l'edat madura (cfr. Naegele/Tews, 1993; Birren et al., 1995; Mader, 1995). El fet que, amb això, les possibilitats d'elecció i configuració vagen en augment, accentua l'índole contradictòria del procés d'individualització com a coacció i oportunitat per a l'autonomia (cfr. Habermas, 1988; Brose/Hildenbrand, 1988).

Precisament en aquest punt resulta rellevant el debat de la individualització per a les ciències de l'educació. Les exigències creixents d'autorreflexivitat i autoregulació, en allò que es refereix a l'organització de la pròpia vida, es poden interpretar també com a necessitat d'*aprenentatge al llarg de la vida* (Dohmen, 1996). Per a uns es planteja la qüestió teòrica fonamental: com els individus estructuren i configuren aquest procés d'aprenentatge biogràfic en el marc del seu curs de vida? Per a altres s'ha d'investigar, sobre la base d'aquest saber, la qüestió: quin paper exerceix o podria exercir en aquest procés la formació més o menys organitzada, dins i fora de les institucions? La relació amb la praxi d'aquesta perspectiva de recerca deixa clar que no es tracta en primera instància d'un model teòric abstracte de l'aprenentatge biogràfic, sinó d'una recerca diferenciada de distints grups de persones i problemàtiques en camps concrets d'activitat. En certa manera, la tesi de la individualització prohibeix ja, en la seua construcció lògica, la suposició de «principis d'aprenentatge» universals o models de formació.

Cal preguntar, per això, quines contribucions pot prestar la discussió de la individualització a les ciències de l'educació i a l'exploració dels processos biogràfics d'aprenentatge. El punt essencial de les recerques existents es troba en l'estructuració dels trànsits biogràfics d'estatus mitjançant *institucions* socials (mercat de treball, sistema de benestar, sistema professional i formatiu, família, etc.), per tant del pla institucional «*meso*» (cfr. Heinz, 1991a, b, 1992; Leisering et al., 1993). La connexió d'institució i biografia crea una nova vida social, independent del pla de regulació (cfr. Hoerning/Corsten, 1995; Weymann/Heinz, 1995), en la que els processos de formació aconseguen un significat creixent. Anàlisis crítiques sobre les biografies de formació i d'adquisicions de les dones (per exemple, Dausien, 1996; Krüger, 1995; Born/Krüger, 1993; Rabe-Kleberg, 1990; 1993; Wohlrab-Sahr, 1993) mostren que els gèneres estan inclosos de manera diferent en el procés de la modernització i de la individualització, i que, per tant, els processos d'institucionalització sempre «abunden en la distinció de gènere» i, per la seua banda, contribueixen a la «construcció del gènere».

Per això resulta interessant teòricament el fet que els models de curs de vida de les dones siguin clarament menys institucionals que els de les «biografies masculines normals» (que s'han tornat també trencadisses). Les dones són sistemàticament «pertorbades» per estructures d'exigències contradictòries en la professió, en la formació i en la família. La variació interindividual dels desenvolupaments biogràfics concrets és considerable. Açò representa, pel costat dels subjectes, la pèrdua d'una orientació «funcionariant», com s'ha suggerit, per exemple, mitjançant el «model de tres fases» de la combinació de família i professió. Raonablement apareixen models descriptius, com el model «*patchwork*» (Sichtermann, 1987; Keupp, 1988; Alheit, 1995a, 1997a) o «puzle (Krüger/Born, 1991). «Implanificabilitat estructural» (*ibid.*) i «inseguretat biogràfica» (Wohlrab-Sahr, 1993) resulten típics per als cursos de vida de les dones; es converteixen de manera creixent en una característica general de les biografies en la «segona modernitat». Però, com tracten els individus amb aquesta «inseguretat»? ací, el teorema de la individualització no proporciona cap explicació. La fortalesa de la proposta rau indubtablement en l'anàlisi del procés de modernització *institucional*, encara que la introducció del nivell «*meso*» d'aquell enfrontament entre la modernització social i la «biograficització» [*Biographisierung*] com quelcom pendent pel costat del subjecte pot entrebancar-se menys que en el model de socialització. No obstant això, per a la perspectiva pedagògica de l'aprenentatge que acompanya a la vida, seria necessari precisament un concepte amb què fóra accessible teòricament i empíricament l'encadenament de processos individuals i socials en cada cas concret. I ací resideix el segon problema del plantejament de la individualització: Encara que l'«autoregulació» i l'«autoorganització» en el curs de la vida són deduïbles teòricament com a conseqüències del procés social d'individualització, també s'ha de constatar en aquest punt una escissió entre el postulat teòric i la recerca empiricometòdica. Darrere del concepte d'aprenentatge al llarg de la vida i de l'autoorganització s'oculten concepcions molt distintes: començant per processos més bé limitats d'«aprenentatge autoregulat», per exemple, en l'adquisició de destreses o informacions concretes en el marc de programes escolars fins a les iniciatives de base, autoorganitzades, en l'àmbit de la defensa mediambiental, des de concepcions filosòficament subjacents sobre l'autoorganització en els negocis fins als cibercafés, des dels cursos de les universitats populars amb plans al llarg de la vida fins a les concepcions teòriques amb moltes pretensions sobre l'estructura processual de l'acumulació biogràfica d'experiències (cfr. exemples en el quadern temàtic del *Report* XXXIX; així com Dohmen, 1997). També en la recerca ha estat indagat empíricament el «treball del subjecte» –en certa manera, el costat de la «modernització *individual*» (Alheit, 1997b)– amb mètodes i

indicadors summament distints: dades agregades de mostres, anàlisis estadístiques de cursos de vida, models de «*rational-choice*», estudis qualitius de casos i altres mètodes més, i en els diversos camps que es poden distingir en l'objecte, sense que, mitjançant això, s'haguera fonamentat una concepció teòrica. Les claus generals de la individualització a penes s'assoleixen d'aquesta manera.

(c)

En canvi es va arribar que «el procés d'aprenentatge, desaprenentatge i reaprenentatge podia ser investigat de manera micrològica en cada cas concret», per a «posar a la vista de manera empírica la relació complexa d'identitat, aprenentatge i formació» (Nittel/Marotzki, 1997: 7). Aquest plantejament de recerca de cap mode ha de fer desaparèixer les «macroestructures» socials, sinó tematitzar-les des de la perspectiva dels casos concrets. En compte de la «individualització» (com a característica d'una manera de socialització abstracte) s'ofereix ací el concepte de *biograficització*, que posseeix majors avantatges. En primer lloc, posa l'accent clarament en la consecució de la integració i de la identitat del subjecte en el procés historicovital. A més, connecta immediatament amb el concepte d'autoexplicació i d'acció quotidiana. Açò té considerables avantatges referits a l'estratègia de la recerca, perquè permet una connexió fonamentada entre teoria, objecte de recerca i mètodes en el marc del paradigma interpretatiu. En definitiva, el concepte ofereix un punt de connexió per al concepte teòric de la *biografia* i per a la recerca biogràfica. I amb això es posa nom al tercer dels contextos teòrics de referència.

La distinció decisiva amb les concepcions teòriques precedents rau que en el fenomen «biografia», que està ja en el pla del món social, s'integren aquells dos aspectes d'estructura i acció, perspectiva del subjecte i perspectiva de l'objecte, societat i individu, i no han de ser reunits mitjançant una teorització posterior (cfr. Fischer/Kohli, 1987; Alheit, 1993: 349 ss.). Les biografies, en tant que vides concretament viscudes, consisteixen ja en ambdues: *emergència* i *estructura*. Les accions biogràfiques i les construccions de sentit biogràfiques en tant que rendiments subjectius, precisament pel seu caràcter d'unicitat històrica i per la seua relativa índole oberta, són dependents d'estructures socials, de models d'orientació, de procediments institucionalitzats de formes i regles interactives fluides, que com a bastides «darrere de l'esquena» estan actuant en cada procés biogràfic concret (cfr. Alheit, 1993). Aquesta dialèctica no s'ha de concebre, no obstant això, com una acció recíproca o com un encadenament d'estímul-resposta. Els individus no «responen» amb les seues biografies al procés social de modernització. El seu «aprenentatge» no segueix simplement els models de les estructures de les demandes socials prèviament plantejades, i també és concebut de manera insuficient en termes de «superació», «estratègies de *coping*» o «models d'assimilació». I el concepte de biograficització significa més que la «correspondència subjectiva» per a la modernització social. Amb el concepte de biografia és interpretable tal vegada aquella duplicitat com una *estructura de procés* biogràfica, com un «codi biogràfic», que capta l'organització biogràfica única de les experiències en l'espai social com una estructura temporal (cfr. Alheit, 1997b). La lògica de connexió no és una cadena causal, sinó una història que es pot reconstruir narrativament d'un cas, una estructura generativa, l'element que és a un temps estructurat i estructurant en el procés social (cfr. Giddens, 1988). Això es refereix, d'una banda, a l'estructura *seqüencial* de les biografies, així com també la seua l'autoria social fonamental (cfr. Alheit, 1993). Individualitat no significa la història aïllada o que es pot aïllar d'un individu, sinó el «principi d'organització», la forma social d'un procés de construcció interactiu i complex. Per tant, biografies són ambdues coses a un temps: la història vital *particular* d'una persona i el «document» d'una narració historicosocial *general* —en el sentit de repartida col·lectivament (cfr., sobre aquest tema, Habermas, 1981, II: 206 ss.; Schulze, 1997). Les «històries de vida», narrades o representades per altres mitjans o formes comunicatives, documenten aquesta dialèctica en cada cas concret.

Les representacions biogràfiques en última instància formen el material per a les recerques científiques tant com per als processos biogràfics d'aprenentatge. La rellevància pedagògica particular d'aquesta perspectiva és notòria. Si els processos d'aprenentatge estan estructurats com «*intakes*» mitjançant cada *code* d'experiències biogràfic particular, per tant, les noves experiències no estaran determinades mitjançant una estructura «externa» de l'objecte, la lògica curricular o l'oposició del món social i el material, sinó que seran interioritzades i elaborades des d'una perspectiva, en l'estructura que resulta d'una història de vida, perquè s'ha d'incloure de manera reflexiva la història de vida en el procés de formació; encara més: la història de vida que es pot exposar narrativament és el recurs decisiu per al procés exigít sempre de nou de cerciorar-se de la pròpia identitat. No obstant això, està present aquest aspecte en els conceptes «clàssics» de la identitat?

2. Identitat com a categoria de procés

El concepte d'*identitat* ha descrit –en cert sentit, d'una manera paral·lela als conceptes discutits més amunt– una trajectòria excepcional. En primer lloc, la identitat apareix com a instància de mediació entre la subjectivitat individual d'una persona (les necessitats individuals, desitjos, expectatives i representacions d'un individu) i les «estructures» socials (cfr. Rommelspacher, 1997: 250). Ja en les destacada conceptualització, orientada psicoanalíticament, d'Erikson (1991) es presentava la identitat com un senyal de maduresa segons etapes de desenvolupament successives. També en Habermas (1976) és un signe per a les etapes superiors del desenvolupament civilizatori en l'analogia d'ontogènesi i filogènesi. De manera semblant subratlla Krappmann (1982), amb la seua conceptualització que es recolza en Goffman de la «identitat equilibrada», el caràcter d'una disposició subjectiva que es desenvolupa a ella mateixa. Amb això no es tracta, en efecte, d'«una identitat ben equilibrada i ja establida, sinó d'una identitat que genera un esforç permanent per a una nova mediació» (Krappmann, 1997: 81). També Singer (1997) posa en relleu que la identitat i la subjectivitat es basen en experiències i, com correspon a això, representen per a cada individu un *procés* i no són punts fixos o punts d'arribada². La identitat –segons la constatació «clàssica» de George Herbert Mead (1973)– es desenvolupa, «no està present inicialment en el naixement, sinó que es genera dins de processos socials d'experiència i activitat; és a dir, es genera en els individus respectius com resultat de les seues relacions amb el procés com un tot i amb altres individus dins d'aquest procés.» (*ibid.*, p. 177). Mead, d'una banda, va remarcar amb els seus arguments l'índole processual del desenvolupament de la identitat, un aspecte que no és compartit en absolut en les discussions actuals sobre el concepte d'identitat³; d'altra banda, es va referir al medi social, que té importància en el procés de *formació de la identitat*⁴. Aquest aspecte evolutiu de la identitat condueix en primer lloc a la pregunta fonamental pel curs i la configuració del procés de formació de la identitat en les distintes biografies. Les històries de vida narrades són apropiades d'una manera particular per a seguir la qüestió de la constitució de la identitat, perquè en l'autopresentació biogràfica observem, d'una banda, el procés de la internalització del món de vida d'una persona en el curs de la socialització, açò és, l'«empremta externa» de la identitat, i, d'altra banda, l'enquadrament de les experiències biogràfiques en components del saber que s'acreixen, si es vol, en les disposicions «internes» de la identitat. És a dir, tenim accés a la constitució de models d'experiència i de reelaboració, que són necessaris per a les orientacions presents i futures en el món de vida (cfr. Fischer-Rosenthal/Rosenthal, 1997). Per això poden ser considerades les autopresentacions biogràfiques com un intent necessari i continu «de dir de manera explícita a un mateix i als altres què s'és, de quina manera s'ha sigut, què s'ha experimentat.» (Fischer-Rosenthal, 1995b: 50). En aquest context, la consideració de la identitat va més enllà de les descripcions fixades sobre conceptualitzacions estàtiques d'un ésser existent, perquè els relats biogràfics deixen clar que la persona que narra no posseeix una identitat que es mantinga ferma d'una vegada per sempre, sinó que està ocupada contínuament a produir la seua identitat en un nivell sempre nou. En altres marcs de referència, que no tenen la *formació* de la identitat al centre de les consideracions, per regla general és usat un concepte d'identitat com a descripció de l'estat d'un individu (sentiment del jo) o d'un grup (sentiment del nosaltres), i té més prompte un caràcter estàtic. La identitat és, segons això, la resposta a la pregunta «qui sóc?» (aspecte de la identitat del jo, o bé, identitat personal) i «de què forme part?» (aspecte de la identitat social, nacional o cultural). El caràcter evolutiu de la identitat, que només pot ser copsat en una perspectiva temporal, açò és *biogràfica*, roman cegat en aquest mode de consideració. Fischer-Rosenthal (1995a) critica els conceptes d'identitat que focalitzarien exclusivament un estat fix de «ser» o «tenir» (*ibid.*, p. 258) i proposa substituir la identitat pel concepte processual més obert de *biografia*. Tant les confrontacions teòriques com els estudis empírics mostren recentment que ja no són necessaris els jocs recíprocs dels conceptes d'identitat i biografia.

En una recerca recent sobre el desenvolupament de la identitat en un procés de migració en el cas de dones franceses (Ricker, 2000) s'han establert dues dimensions d'identitat en les històries de vida narrades: la identitat es mostra en una perspectiva sincrònica com autodescripció («jo sóc...»). Amb això es

² Aquests breus arguments sobre el concepte d'identitat remetent ja a la zona d'intersecció de les representacions de la identitat de la psicologia social, de l'interaccionisme, de la psicologia evolutiva i de la sociologia. Des de fa temps, el concepte presenta una certa conjuntura que ja va conduir al reprotxe que la identitat era «el concepte inflacionista número u» (Brunner, 1987: 63). En l'espai disponible no poden ser exposades naturalment totes les perspectives d'investigació sobre la identitat. Em concentraré en aquells aspectes de la discussió que pugen contribuir a la visualització d'una certa «concurrència» d'*identitat i biografia*.

³ Cfr., de manera detallada, sobre la problemàtica de la determinació de la identitat com a estadi o com a procés, entre altres: Frey/Haußer (1987); Camilleri/Cohen-Emerique (1989) i Kastersztejn (1990).

⁴ Cfr., de manera detallada, sobretot, el concepte de formació de la identitat de Joas (1996).

tracta evidentment d'una forma d'autoubicació, que és equiparable a la concepció de la identitat criticada per Fischer-Rosenthal. Però la identitat també es pot mostrar com una «estructura (de sentit) interna», com un principi de producció generatiu en una perspectiva temporal⁵. Aquesta estructura interna és en certa manera una «construcció biogràfica» i ella produeix en la seua singularitat, en tant que principi generatiu, novament la reelaboració i configuració d'esdeveniments i experiències de la vida⁶. En aquesta perspectiva, la identitat és *identitat biogràfica*, és a dir, una disposició per a la pròpia història de vida que una vegada i una altra es constitueix novament i al mateix temps es reestableix en el procés de reelaboració de l'experiència. Més endavant entraré d'una manera més detallada en aquest aspecte.

Reflexions complementàries sobre la conceptualització de la identitat com a mediació de les distintes estructures temporals, però també sobre la integració dels «altres», es troben en Schmidt (1996) o Wodak et al. (1998). Recolzant-se en Ricoeur (1996), consideren ambdós que la *identitat narrativa* és un concepte que admet la «mateixitat», l'*índole de ser un mateix*⁷, i la transformació. Wodack et al. (1998) subratllen que la identitat narrativa crea els pressuposts «per integrar de manera múltiple, diferent, en una estructura temporal coherent, experiències en part contradictòries i així esbossar la identitat d'una persona amb el model d'estabilitat dinàmica que és adequat al context vital d'un ser humà. El concepte d'identitat narrativa, com a conseqüència, pot superar el model unilateral d'una cosa invariant, autoidèntica. Pot tenir en compte el coneixement que mai no s'ha de comprendre el jo sense els altres, sense la transformació.» (Wodak et al., 1998, 55 s.)

L'observació que la identitat és pot reconstruir en els relats de les històries de vida, tant com una descripció sincrònica com en una dimensió temporal, evolutiva, significa sens dubte un complement dels conceptes «clàssics». Prendre seriosament la identitat en una perspectiva d'històries de vida vol dir no només prendre en consideració el caràcter evolutiu dels conceptes, sinó, abans que res, comprendre l'acumulació d'experiències biogràfiques constituïdes tant individualment com socialment, la flexible «lògica pròpia» biogràfica d'una vida. El que, no obstant això, ja aconseguia la definició d'identitat més citada, que devem a Erikson (cfr. Haußer, 1997), la integració de les perspectives temporals distingibles. Erikson (1991: 18) defineix la identitat com «la percepció immediata de la pròpia igualtat i continuïtat en el temps i la percepció, vinculada a aquesta, que també reconeixem altres igualtats i continuïtats.» Haußer (1997) complementa aquesta determinació conceptual amb la indicació que, a l'estadi actual del coneixement, també la «percepció de la pròpia discontinuïtat i, abans que res, l'elaboració de la continuïtat i la discontinuïtat percebuda per nosaltres mateixos i reflectida socialment» serien rellevants per a la identitat.

Aquesta observació es presenta com summament interessant i deixa totalment clar el fet que els conceptes estàtics d'identitat estan antiquats. Precisament quan la identitat ha de ser produïda novament, una vegada i una altra, amb referència a les ruptures biogràfiques, és un resultat del «treball biogràfic», d'una mena de «procés d'autoformació», que s'exigeix i s'imposa a un nombre creixent d'individus de les societats postmodernes. Amb un exemple biogràfic podrà reconstruir-se a tall d'il·lustració aquest procés.

3. Sobre el «treball biogràfic» amb discontinuïtats: un estudi de cas

La història de vida de Gisela K.⁸ no és de cap manera un exemple fora d'allò normal de la complexa elaboració biogràfica d'una ruptura estructural «clàssica». En primer lloc, un retrat considerablement abreujat per a la present exposició aclarirà el curs biogràfic i algunes línies centrals d'interpretació sobre l'«estructura del cas» (a). En connexió amb açò seran reconstruïdes les experiències

⁵ També alguns tractats redactats des de perspectives purament teòriques, que emprenen l'intent de copsar la identitat en una perspectiva relacionada amb la història de vida, descriuen la identitat –de manera semblant a com es descriu en l'estudi fundat empíricament de Ricker (2000)– com un principi estructurant (Nunner-Winkler, 1988) o bé com un principi d'orientació, que estableix i que produeix sentit (Luckmann, 1979), o com a estructura simbòlica (Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G., 1980).

⁶ Cfr., sobre açò, Nunner-Winkler (1990), que parteix del fet que «la identitat no es fonamenta en el tipus de continguts, sinó en el mode d'apropiació dels continguts.» (*ibid.*, p. 675).

⁷ Es tradueix com «mateixitat» i «índole de ser un mateix» el parell de conceptes «*Selbigkeit*» i «*Selbstheit*». En realitat, la «identitat» d'una persona no significa que siga «idèntica» al llarg del temps, sinó que siga «la mateixa». La consciència de ser la mateixa persona (que és el que Alheit formula amb les nocions «*Selbigkeit*» i «*Selbstheit*») no és incompatible amb el relat de les transformacions, com mostren les «identitats narratives». (*N. de l'E.*)

⁸ El relat biogràfic fou recollit amb el mètode de l'entrevista biogrficonarrativa en el marc d'un projecte DFG sobre biografia de treballadors (cfr. Alheit/Dausien, 1985) i analitzada novament en un context posterior, des de la perspectiva de la igualtat de gènere (cfr. Dausien, 1996).

paradigmàtiques en el context de processos organitzats de formació (b). Objectiu de la presentació és demostrar com la lògica de la construcció interna de la història de vida, d'aquell «codi d'experiència biogràfic», estructura els processos de formació de la identitat i els estímuls de l'entorn social (en aquest cas, ofertes de formació organitzades) «s'instal·len» i elaboren en l'història de vida *segons el seu propi sentit* (cfr. l'exposició detallada del cas en Alheit/Dausien, 1996).

a) *Retrat biogràfic*. Gisela K. va nèixer a finals dels anys 30, com la primera de tres germanes, en un entorn d'artesans d'una petita ciutat. La mare era mestra d'Educació Infantil, però ja no exercia el seu ofici. El pare era mecànic de precisió. En quant treballador manual competent i sindicalista amb moltes relacions socials, però també com a pare estricte, és la figura que deixa la seua empremta en la infància de Gisela. Malgrat unes condicions materials molt restringides, les xiquetes creixen «lliures» i reben múltiples estímuls dels seus pares.

La trajectòria escolar de Gisela està limitada per la situació econòmica. Malgrat el seu bon rendiment i interès per l'aprenentatge, els pares no poden finançar la seua assistència a un institut. Després de la conclusió de l'escola elemental a mitjan anys 50, la recerca d'un lloc de treball d'aprenentatge es mostra difícil. Només després de més de dos anys, en els quals Gisela acumula diverses experiències laborals i sondeja els seus propis interessos, arriba a una relació formativa regular com a cuinera. En la indústria hostelera de llavors era característica la doctrina mitjançant la que s'establien estructures rígides jeràrquiques, que s'estenia des de fixacions sexistes sobre controls estrictes de la vida privada fins a la castedat corporal. No obstant això, Gisela manté el seu desig vocacional. Adquireix competències especialitzades i autoconsciència, i aprova un examen oficial. Després és contractada en treballs estacionals, característics de la professió, en diversos hotels i restaurants. Resulta digne de consideració el fet que en l'itinerari formatiu de Gisela es desenvolupa des de la infància una orientació marcadament doble. Ella descriu retrospectivament que els seus pares compartien les expectatives respecte dels rols de gènere que eren típics de l'època: «*Siga com siga, això ja estava inoculat ... estaves programada de manera pràctica i automàtica que t'havies de casar.*» Però, mentre aquesta orientació estava sent transmesa més bé «automàticament», és a dir, s'havia generat un consens social profundament arrelat i s'havia apuntalat mitjançant múltiples codificacions quotidianes, d'altra banda, els pares plantejaven explícitament a la seua filla una missió: «*prescindint d'això, em vaig dir, has d'aprendre un professió, bé, per tant, has de disposar d'una certificació, perquè sempre pugues dir: ací tinc la meua professió. El que puc arribar a ser.*» Darrere d'aquesta orientació «pretensiosa», que, per regla general, no estava permesa de cap mode a una jove de família d'artesans en els anys 50, no hi havia només el càlcul econòmic de poder assegurar, en cas de necessitat, una existència social independent d'un marit. Més enllà d'açò, l'orientació cap a una professió està connectada amb una *idea formativa* explícita, amb la perspectiva d'«arribar a ser quelcom». Per això, la formació i la professió es converteixen en mitjà i fi dels plans i aspiracions biogràfiques. Açò es mostra ja en la fase de l'elecció professional, en la que no es tracta només de l'accés al mercat de treball, sinó d'una perspectiva substantiva. Els pares no cobegen plans de promoció d'alta volada, però volen assegurar-li d'una manera sòlida una qualificació (certificació) i una posició social determinada per damunt d'un ofici en l'entorn de l'artesanat amb què estan familiaritzats.

La mateixa Gisela omple l'opció que se li ofereix amb les seues pròpies fantasies biogràfiques. Per a ella ambdós àmbits, família i professió, són positius, amb metes vitals connectades amb representacions d'una configuració i pretensions de realització substantives i múltiples. Amb la perspectiva professional es vinculen les idees del desenvolupament de les capacitats i els interessos, jugar la carta de l'«autorealització» o, dit d'una altra manera, el *projecte d'una biografia*. «Arribar a ser quelcom» no significa per a ella la promoció social o «arribar a ser quelcom millor», sinó «arribar a ser ella mateixa».

Aquesta perspectiva no determina només les experiències professionals, sinó també la manera de fundar una família. Quan Gisela es casa amb 23 anys amb el cuiner Peter K., ratifica certament el «programa» que se li aplica socialment, però també el converteix en una part significativa de la seua biografia. Ella manté la seua activitat professional i retarda el desig primerenc de tenir fills del seu marit durant dos anys. Vincula el naixement del primer infant amb la decisió conscient d'abandonar la professió. Tres anys després naix el seu segon infant. La família representa per a la senyora K. una tasca de configuració triada per ella mateixa que –sobre la base dels seus recursos d'experiència de la seua pròpia infància i de l'autoconsciència adquirida en la professió– omple amb múltiples activitats i idees. La família és part de la realització del seu propi projecte biogràfic. D'altra banda, les condicions vitals concretes plantegen límits clars: El senyor K. va haver de canviar de professió al començament dels anys seixanta i va estar ocupat llavors com a treballador per torns en una gran fàbrica. La situació financera de la família està limitada i les relacions en l'habitatge son opressives. La senyora K. pateix l'aïllament com a ama de casa. La

seua sogra viu al barri i intenta manar dins del matrimoni. Particularment onerosa resulta l'organització quotidiana amb el treball a torns.

Aquesta «fase de família» dura en total 15 anys. Després la senyora K. aconsegueix un lloc de treball a temps complet en la professió que havia après. El reconeixement en el treball i, abans que res, les noves possibilitats de contactes socials en la seua professió contribueixen que ella assoleisca de nou la seua antiga autoconsciència i una posició amb uns esquemes d'acció per a la seua vida. Encara que aquest trajecte poguera semblar retrospectivament que guarda una relació amb el doble projecte de vida de la senyora K., la veritat és que ni va ser planejat, ni en la seua dinàmica biogràfica resultava previsible. Un anàlisi més precís faria paleses les contradiccions del procés biogràfic entre el projecte de la història de vida i les condicions estructurals heterònomes.

Precisament la fase de família és summament ambivalent. El projecte d'acció que es conté en la decisió autoconscient pel rol familiar posa ràpidament la vida quotidiana de la família en límits que s'han anat trencant o s'han anat perdent en les necessitats quotidianes. Com més temps dura la situació descrita i l'estructura de repetició quotidiana domina aquesta experiència, tant més perd la biografia l'aspecte de la llibertat subjectiva de decisió i d'acció. Els conflictes inicials i els enfrontaments actius amb els intents d'encadenament que procedeixen dels rols familiars enfebleixen el comportament resignat. Des del projecte individual es realitza aquell «programa» biogràficament normal, que obliga la dona al matrimoni i la família. L'acomodació quotidiana hi ha «devorat» les perspectives biogràfiques. El projecte ordenat a l'aprenentatge i al desenvolupament de la personalitat pròpia ha quedat congelat després de l'abandó de la professió en un procés tancat. La senyora K. descriu aquesta experiència amb un elevat grau d'autoreflexivitat: «*Tota la meua autoconsciència se'n va anar gradualment reduint. Estava cada vegada més insatisfeta, més deprimida. Ja no em passava gens bo.*» El treball de la casa i l'atenció dels infants ja no li satisfan. I tampoc no pot «compensar» aquesta situació la relació amb la seua parella, sinó que augmenta el seu conflicte matrimonial.

La senyora K. descriu una «reducció» de perspectiva biogràfica, un procés d'*aprenentatge*. Les experiències en la família no basten evidentment per a proporcionar-li una experiència satisfactòria i la sensació d'un desenvolupament personal continu. Tampoc pot obtenir-los de la relació amb el seu marit. Ella diu de manera realista al final del seu relat biogràfic: «*En els fons, Peter no em podrà donar mai l'autoconsciència que necessite. És quelcom que he d'aconseguir jo mateixa.*» Per això, ella valora la seua biografia com un procés de «treball en ella mateixa», que podia estar fixat com a projecte al començament de la seua biografia. El fet que la senyora K. arribe a invertir aquest desenvolupament, ingressant novament en la seua professió i, amb això, connectant amb el seu projecte biogràfic originari, pot ser descrit en aquest sentit com un procés d'autoformació. Alguns aspectes d'aquest procés tenen a veure amb experiències organitzades de formació.

b) *Formació com a construcció biogràfica*. Després d'anys d'insatisfacció en la situació familiar, la senyora K. Té notícia casualment d'un curs de vesprada d'una parròquia local. Retrospectivament considerada, aquesta data es torna el començament d'un procés de desenvolupament. «*Allí vaig començar a reflexionar un poc sobre mi mateixa.*» Animada per aquesta experiència, en els anys següents, la senyora K. assistirà a diversos cursos a l'universitat popular, en els que comença un desenvolupament que contribueix gradualment a la construcció d'una nova autoconsciència. Només basant-se en això confiarà en el difícil reingrés en la professió; per així dir, la formació com a impuls per a l'autonomia social. Amb una consideració més atenta, el procés transcorre de manera poc lineal i no es pot interpretar en absolut com el resultat d'una oferta formativa organitzada. En primer lloc, resulta sorprenent que la senyora K. no assistisca a un curs «orientat a les necessitats del grup», segons el patró de les necessitats de les mestresses o de les dones que pretenen reingressar en les seues professions. El relat de la senyora K. permet reconstruir la successió temporal del curs com una «seqüència d'estacions» d'un procés formatiu:

El primer curs de la senyora K. és una «Introducció al marxisme», que al començament dels anys 70 no era certament una oferta habitual. Els objectius didàctics dels docents serien probablement oferir una certa il·lustració política o facilitar un saber, o tal vegada també un aprenentatge emancipatori. La senyora K. no compta res en absolut sobre el contingut del curs, sinó que explica detalladament la seua pròpia vivència: Tot va començar amb el full parroquial a la bústia, que, en una situació de gran insatisfacció, va ser aprofitada per ella com una «possibilitat» de «*fer alguna cosa*» i deixar l'aïllament de la situació de mestressa. Del curs mateix, ella recorda l'angoixa de moure's en un ambient social estrany i, sobretot, de «*no saber què dir davant participants en el curs que, en bona part, tenen 25 anys.*» Se sent inhibida pel seu dialecte i, a més, enfrontada «*amb molts estrangerismes fatídics*». La senyora K. no va assistir al curs fins a la fi, encara que va ser prou perquè fóra una experiència d'aprenentatge decisiva per a

ella: «Només vaig observar que llavors també hi havia altres dones que tenien tan poca autoconsciència com jo.» El fet que tinguera una vivència de l'estrany contingut del curs no sols com intimidant, sinó, malgrat tot, com «*quelcom que enganxava*», l'interès pels programes polítics de televisió, una obertura major als estrangerismes, tot açò té a veure amb aquesta experiència bàsica. En la comparació social amb altres dones, la senyora K. va començar a experimentar-se a ella mateixa i a «*reflexionar*» sobre ella mateixa. Des de l'experiència de la formació reglada, aquestes experiències d'aprenentatge semblen «externes», «extrafuncionals» o «casuals», però tenen a veure, no obstant, amb la lògica interna dels processos biogràfics.

Animada per aquesta experiència, la senyora K. es va inscriure en un segon seminari, un curs sobre «Pintura dels segles XIX i XX», que va triar del programa de l'Escola d'Adults. Per una vaga relació amb el seu avi, la senyora K. tingué prou per fonamentar el costat substancial del seu procés d'aprenentatge, que ella, d'altra banda, descriu reiteradament com un procés més bé passiu de «quedar enganxada»: «*Vaig pensar, doncs bé, et formes un poc més –Familiaritzar-te més amb els pintors, amb els estils i tot això–, amb el temps [...] el que em va enganjar va ser conèixer quelcom nou.*» Com en el curs del marxisme, l'autèntic procés d'aprenentatge està en un altre pla.

La senyora K. està entusiasmada per la monitora del curs, a la que considera una dona competent, que pot «*explicar ininterrompudament les dues hores de classe.*» Però també als i a les participants se'ls exigeix activitat: visiten junts el museu i han de relatar les impressions que els causen els quadres. La senyora K. aprèn gradualment a experimentar i assajar en nous espais socials i en comparació amb altres persones, a parlar als altres sobre les seues experiències i a reflexionar en la conversa. Aquest procés precisa temps i cada vegada més la possibilitat d'experimentar-se com pertanyent a una societat, de comparar-se amb altres participants en el curs també «*de curtes llums*». Abans que «parlen» obertament, assistiran a més cursos i a un viatge d'una setmana ple de vivències. La senyora K. fa el seu primer intent de conversar amb el seu marit. El diàleg amb ell reflecteix, d'una banda, el seu propi «progrés» i recolza la seua creixent autoconsciència. D'altra banda, gràcies a això, s'ajorna l'equilibri en la relació de parella, i s'obrin noves línies de conflicte. El senyor K., que ha desenvolupat un projecte biogràfic semblant d'«arribar a ser un mateix», viu el procés d'aprenentatge de la seua dona com un desafiament –ja en competència– per a ell mateix (sobre l'«ajust» interactiu de les construccions biogràfiques en les parelles, cfr. Dausien, 1996). Si es fa una recapitulació dels cursos singulars –marxisme, pintura dels segles XIX i XX, art modern, un viatge d'una setmana a Amsterdam i pintura de crítica social– Es pot constatar una vinculació temàtica superficial, que ni la pretén l'oferta formativa, ni està legitimada per la senyora K. Del seu relat es pot reconstruir més bé un «currículum ocult», que és guiat pel procés biogràfic. Sobre la «prima» estructura curricular del seminari es realitza un procés «compacte» d'aprenentatge historicovital, la complexitat i justesa del qual només pot ser indicada amb la necessària brevetat:

–Tenim en primer lloc el pla que es pot reconstruir dels *processos d'aprenentatge no pretesos*, un fenomen de cap mode desconegut en la pedagogia. La senyora K. adquireix no sols informacions i sabers, ella fa (noves) *experiències* socials sobre el rerefons de la seua situació biogràfica individual. A això pertany la percepció de diferències socials i d'entorns socials diferents, que estan representats per les participants en els cursos; l'assaig de noves possibilitats de llenguatge i interacció, l'«*experiència*» de nous espais culturals i geogràfics, per exemple, en el viatge a Amsterdam, que també està vinculada amb la superació d'una sensació d'angoixa personal; l'eixir de l'«espai privat» de la família a un espai social públic; la trobada amb altres dones en una situació biogràfica semblant i la possibilitat d'experimentar la seua pertinença a un entorn social.

–Un segon pla del procés d'aprenentatge es refereix a la *reflexivitat* i l'autoorganització d'aquestes experiències. El procés d'aprenentatge permet reconèixer efectivament un «control d'ella mateixa» en la connexió de les experiències singulars en una estructura seqüencial, que només en part ha estat conduïda de manera conscientment planejada o amb un esquema d'acció per la titular de la biografia (cfr. Schütze, 1984), encara que en la seua major part roman en el pla del «saber implícit». No obstant, açò pot ser explicitat i (re)estructurat en moments de reflexió (tant en entrevistes com en situacions comunicatives de llavors). Un exemple per a la lògica interna de connexió de les experiències d'aprenentatge és la discussió pública amb el director d'una galeria d'art de la ciutat, que fou iniciada pels participants en l'últim curs. L'enfrontament autoconscient amb l'expert resulta en certa manera una pedra de toc i el tancament formal del procés d'aprenentatge més que semestral, que pot ser reconegut retrospectivament com un procés conseqüent d'autoformació (i també és experimentat així per la senyora K.).

–En definitiva és la cadena de les experiències dels seminaris part d'una *configuració biogràfica completa*. La història de la formació contínua comença no per casualitat en una situació biogràfica on la protagonista ha perdut de manera creixent la seua estructura processual referida als esquemes d'acció,

després que, en certa manera, «va abandonar» una via central de la seua construcció biogràfica: la professió. En aquesta situació, la «formació» no ocupa simplement el lloc del «treball». Les assistències a classe no poden compensar el «buit» que es produeix, però provoquen un procés gradual –fins i tot en principi no perceptible per al subjecte– de recuperació de la seua capacitat d'acció i la seua autoconsciència, que en definitiva també possibilita el reingrés professional. Després, la senyora K. no assistirà a més seminaris, però prosseguirà el seu procés d'autoformació amb altres mitjans (en la professió, mitjançant la col·laboració amb una ONG, etc.). Aquest desenvolupament no és automàtic. No totes les dones que estan en la situació de la senyora K. podrien aprofitar les ofertes de formació contínua d'una manera semblant. Els cursos són en la seua història de vida un «pont», i certament una construcció de ponts biogràfics individuals. Estan construïts d'un «material» específic: No és casualitat que la senyora K. perceba l'oferta formativa organitzada i no, per exemple, cerque un grup d'experiències mútues per a ames de casa. Vincula amb això unes perspectives formatives biogràficament primerenques, que han estat descrites més amunt com un projecte de vida per a l'«autoformació». Els «ponts» enllacen mútuament vies d'experiència en l'història de vida, que han de ser reconstruïdes en el seu significat individual. Per això resulta evident que el procés de formació realitzat modifica fins i tot l'estructura biogràfica. Amb els seminaris, la senyora K. reprèn novament perspectives biogràfiques que no podia haver viscut en els seus primers contextos laborals. Ella troba un camp de joc per a l'acció social i l'autoreflexió, per a aconseguir autonomia i per a la (re)apropiació de perspectives biogràfiques que no va viure anteriorment en la seua professió. Les experiències formatives posseeixen una lògica independent, que no es poden reduir simplement al retorn a la professió. La senyora K. s'ha convertit en una altra quan, després de 15 anys de parèntesi familiar, reingressa en la professió.

Es pot copsar encara aquest procés sorprenent de «treball biogràfic» en discontinuïtats, que inclouen modificacions notables, amb el concepte d'identitat? És l'estructura temporal del procés d'autoaprenentatge descrit amb poques paraules de la senyora K. recognoscible encara com aquell equilibri precari que entre les ambició personals i les exigències socials pretén trobar la seua pròpia identitat? Aquestes qüestions centrals seran el tema d'una reflexió conclusiva.

4. Identitat o «biograficitat»?

L'estructura del cas presentada deixa clara dues dinàmiques aparentment contradictòries: La construcció de la pròpia vida no és un procés consistent, lineal, sinó un succés complicat, que ha de dominar les discontinuïtats i les transformacions. La forma de domini, no obstant això, recorre als recursos que, en certa manera, semblen tenir un model bàsic «identitari», una mena d'*intuïció de la pròpia vida* (cfr. Alheit, 1993), que ordena com a principi generatiu les experiències que s'imposen i concentra les «estructures processuals» arriscades o de resolució de problemes del curs de vida (Schütze, 1981, 1984). A pesar de totes les contrarietats i coses irritants de les nostres experiències vitals, açò es mostraria en la disposició obstinada que ens vincula a la nostra vida: a saber, el sentiment bàsic, sorprenent i contrafàctic en tota regla, que som actors i planificadors de la nostra biografia i podem produir una vegada i una altra una certa continuïtat dels nostres «ser nosaltres mateixos» (cfr., sobre això, Alheit, 1993: 390 ss.). A aquest sentiment bàsic es refereixen els conceptes clàssics d'identitat, encara que no tinguen cap base empírica per fer-ho (cfr., una consideració crítica sobre això en Fischer-Rosenthal, 1995a).

La contradicció d'un sentiment d'identitat generalitzable amb el fet trivial de les transformacions contínuament forçades només es pot «curar» mitjançant el fet que les influències externes evidentment mai no són percebudes «com a tals», sinó que sempre són ja percebudes com a aspectes d'experiències acumulades. Aquestes experiències no són, per descomptat, banals en absolut. És important si són una *dona* o un *home*. Certament el meu *habitus* biogràfic està marcat pel fet que cresca en un determinat *medi social* (cfr. Alheit, 1996). Sens dubte que la *migració* forçada dels meus pares deixa en la meua vida empremtes irreversibles (cfr. Apitzsch, 1990). També el *temps*, que em marca fases biogràfiques decisives, acompanya a la meua vida (clàssicament: Mannheim, 1964): Continue sent «seixantavuitista» encara que m'haja distanciat àmpliament de les idees de llavors. Sóc membre de la «generació de la guerra», fins i tot si el meu nét em veu com una àvia acomodada. Les empremtes de les condicions «objectives», que m'han marcat, no estan esborrades en absolut. Però la «lògica», mitjançant la que actuen, ha de ser descrita de manera més precisa.

Açò és, sembla plausible que aquella «intuïció de la nostra vida» no siga efectivament cap esquema d'acció intencional, cap pla biogràfic conscient i desitjat, sinó una mena de «sentit» ocult darrere de les estructures variades dels processos dels nostres cursos de vida, el *sentiment bàsic* indubtablement

virulent, però disponible estratègicament de manera no condicionada, que malgrat tota l'índole contradictòria, es tracta de «la nostra» vida (cfr. Bude, 1984, 7 ss.). Com s'arriba a tal intuïció i què «lògica» s'oculta darrere d'ella? Evidentment, està prop d'«allò no intencional» de manera més decisiva que d'«allò que desitja activament». No és l'èxit o el fracàs dels plans que cobegem allò que respon d'aquest sentiment bàsic, sinó un «*saber de fons*» específic, que també amorteix la impressió amenaçadora de la pèrdua de consistència i coherència de la nostra experiència. Es tracta del fenomen de la capacitat de connexió dels llocs problemàtics de la biografia amb les experiències ja acumulades. Tals experiències estan evidentment estructurades de la manera com les assumim habitualment. No tenen en absolut el caràcter de vivències arbitràriament acumulades, que hem fet en el curs de la nostra biografia, sinó una *configuració* concreta (cfr., sobre açò, Rosenthal, 1995). Podem caracteritzar-la com «construcció biogràfica» (Alheit et al., 1992; Dausien, 1996), com una mena de «guió de procés» de la nostra vida concreta (Fischer-Rosenthal, 1995b), una estructura, que no és en absolut estratègica, però que no obstant això resulta generativa i de la qual podem disposar intuïtivament, precisament de *la nostra* biografia.⁹

Aquesta «configuració» no s'ha de representar ja com una presó, ja que no es tracta d'un sistema hermèticament tancat. Ella encarna més bé, de manera extraordinàriament plàstica, aquella estructura de reelaboració d'una autoreferencialitat oberta a l'exterior, que percep els influxos externs amb la seua pròpia «lògica», valora la importància, ignora o permet l'ingrés, i es modifica a ella mateixa en aquest procés (de manera detallada, Alheit 1997a; Alheit/Dausien, 2000). Per això resulta útil la figura intel·lectual constructivista, segons la qual aquest procés ha de ser considerat en sentit estricte com a comunicació d'un estat *intern* (vegeu, de manera complementària, Maturana/Varela, 1987). Al mateix temps sembla altament plausible interpretar aquest «estat», en gran manera, com a condicions externes *codificades*, com una cadena de «pertorbacions» (*ibid.*, 105 s.) socials reelaborades, la successió peculiar de la qual determina la lògica de reelaboració de tota nova pertorbació (cfr. Alheit, 1997a). Aquest «món intern del món extern» és no només una construcció espontània, que produeix la nostra memòria com a reacció a nous impulsos externs, per a salvaguardar la seua continuïtat i consistència. Ha de ser agafat com «construcció en el temps», com a *temporalització biogràfica de les estructures socials*. Podríem considerar-ho com una mena de «codi d'experiència», com una semàntica individual, els plans de realització de la qual es poden vincular als jocs col·lectius de llenguatge. Per això, les construccions biogràfiques no són entitats tancades. El seu caràcter és «transitori» (cfr., també, Schimank, 1988). Expressat gràficament, els seus contorns són suaus i flexibles. No obstant observem, sobretot en les crisis biogràfiques, que hi ha per a nosaltres determinats límits formals. És a dir, coneixem situacions en què ens falla la vinculació de noves experiències. Ja no podem atendre una exigència que se'ns planteja o a un comportament amb què hem estat confrontats inesperadament. I això ens irrita. Ens falta l'instrumental amb què manejar-nos. Sentim que se'ns exigeix massa. Les coses, com se sol dir, ens sobrepassen –com es diu en el llenguatge quotidià: «anem de cap»–. No podem alliberar-nos del sentiment que vivim «contracorrent». Fracassem en la nostra promoció social perquè ens falten els recursos culturals per a ocupar les noves posicions en l'espai social (cfr. Alheit, 1996). O sentim senzillament que les condicions sota les quals hem d'anar tirant no ens deixen molt de marge. Però potser ens sorprenga també un sentiment completament contraposat: que se'ns obrin «mons» completament nous, que hem tingut una experiència qualitativament nova, que la nostra vida futura ha estat modificada. Llavors, tot açò indica que, darrere de les experiències quotidianes, s'amaga una «lògica», que concerneix a tota la nostra vida personal. Entre el «món exterior» i el «món interior» es generen construccions biogràfiques. Aquestes construccions excedeixen indubtablement el que nosaltres podem narrar de les nostres vides. Són, en primer lloc, referències amagades a les condicions estructurals en què ens trobem. Bourdieu va demostrar convincentment aquest fet amb el *concepte d'habitus*. I qui conega el seu anàlisi desvetllador de la forma de vida particular que produeix l'*habitus* social de la petita burgesia (francesa) (cfr. Bourdieu, 1978: 169 ss.) s'estremirà del «poder» de les condicions-marc estructurals. Les construccions biogràfiques tenen, no obstant això, un altre aspecte: produïm en el curs de la nostra vida, en relació a nosaltres mateixos i als nostres marcs socials, «més» sentit, que «apreciem des de la perspectiva de la nostra autotematització biogràfica» (Bude, 1985: 85). Disposem d'un «saber *a tergo*» biogràfic, que ens transporta des del principi al lloc, a l'espai social, en el que ens movem, ens conduïm i ens esgotem. Per això, cap de nosaltres té totes les possibilitats imaginables. Però en el marc d'un potencial de transformació limitat tenim més oportunitats de què realitzarem mai. Podem –recollint una vegada més l'estimulant metàfora de la neurobiologia– començar «una vegada i una altra des del principi» (Roth, 1987b: 281). Les històries de vida disposen d'un

⁹ L'annexió als conceptes constructivistes determina decisivament el discurs de la recent investigació de la biografia en les ciències socials (cfr. Schimank, 1988; Nassehi/Weber, 1990; Alheit, 1990b, 1992, 1993b, 1997a; Alheit/Dausien, 2000b [capítol 7 d'aquest llibre (N. de l'E.)]; Fischer-Rosenthal, 1999).

sobrepotencial, que en un altre lloc hem denominat «*biograficitat*» (Alheit, 1990; Dausien, 1996): la capacitat que tenim des d'un principi d'utilitzar els estímuls que procedeixen de l'exterior, de manera obstinada, per a l'autodesplegament, açò és (en un sentit completament «pedagògic») per a aprendre.

Les construccions biogràfiques ens proporcionen socialitat gràcies a la capacitat de configuració de què disposen els individus; aquesta capacitat demostra la *biograficitat d'allò social* (cfr., de manera detallada, Alheit/Dausien, 2000). Això significa efectivament que només podem «tenir» el social *de manera autoreferencial*, gràcies al fet que ens referim a nosaltres mateixos i a la nostra història de vida. Aquesta idea del constructivisme radical manté una provocació intel·lectual de considerable estímul teòric. Significa alhora que aquesta autoreferencialitat ha de ser «porosa» cap a l'exterior. La seua pràctica de reelaboració «comprèn» –en certa manera, *en passant*– El codi de les pertorbacions socials. La seua pròpia «gramàtica» és el resultat d'una cadena d'interaccions precedents. Per això, les biografies modernes no són sistemes hermèticament tancats. Són centres d'acció social «que aprenen», les oportunitats de transformació i de les quals adaptació, encara que estiguen limitades pels recursos biogràfics propis, no són, en tot cas, pronosticables.

Quan es parla en aquest context d'*identitat*, difícilment pot pensar-se en un «ser així», un invariant estàtic del «ser un mateix». No pot tractar-se d'un mer estat intern, en el que es produïska un sentiment de «ser en un mateix». Un concepte d'identitat explicat des de la teoria de la biografia té com a objecte la relació d'un mateix amb el món; i aquesta relació és un procés d'aprenentatge al llarg de la vida. Per tant, la nostra biografia conté un potencial considerable de «vides no vivides» (Victor von Weizsäcker). El saber intuïtiu sobre això és part de la nostra «consciència pràctica» (Giddens). És reflexiu i no simplement accessible, ja que representa un recurs completament extraordinari per als *processos de formació* de l'aprenentatge i de la identitat:

–El nostre saber pràctic de les construccions de vida no realitzades o encara no realitzades, que ens acompanya, té l'autoreferència reflexivament disponible i crea la premissa perquè pugam ocupar fins i tot una altra posició, sense tenir que revisar aquell «sentit» ocult. Les estructures de procés del nostre curs de vida, la seua dinàmica emergent, ens suggereix una ampliació o una restricció de l'autonomia d'acció biogràfica. La seua «ratificació» conscient té lloc, no obstant, en *nosaltres* en tant que portadors de la nostra biografia. *Nosaltres* som en certs límits –prenent un concepte irritant i al mateix temps suggeridor de la teoria de sistemes de Luhmann– «sistemes autopoiètics» (cfr. Nassehi/Weber, 1990). Nosaltres tenim l'oportunitat de reconèixer l'excés de sentit de la nostra experiència vital i fer que siga útil per a una transformació conscient de la nostra referència de nosaltres mateixos i del món.

–Al mateix temps, el saber de fons biogràfic és un potencial emergent per a *la transformació de les estructures*. La modificació de les referències d'un mateix i del món –encara que siga en el context restringit de cada construcció de vida– alberga oportunitats per a la transformació també de les condicions marc institucionals de l'existència social. Les «estructures» són en una part considerable les certes de fons, que funcionen d'una manera inqüestionada, a les quals es refereixen intuïtivament els individus socials, quan ells actuen quotidianament, però també *biogràficament*. Tan prompte prenem consciència de tals prescripcions –o fins i tot només una part d'elles– i es troben disponibles, es transformen «*estructures*». La vida no viscuda disposa en efecte d'una força explosiva social.

La dinàmica d'aquest «recurs formatiu doble» evoca associacions amb l'opció aclaridora de la psicoanàlisi clàssica: «*Wo Es war, sollte Ich werden*»¹⁰. Amb una mirada més exacta resulta clar que no només es tracta de relacions [*Umgang*] sobiranes que enforteixen el jo amb una dinàmica fonamental, a més invariable, sinó que es tracta d'un trànsit [*Übergang*] a una nova qualitat de la relació de mi mateix i el món; un procés, que no deixa sense modificar ni al subjecte que aprèn, ni al context estructural circumdant. La formació de la identitat caracteritza un «*procés transitori de formació*» (cfr. Alheit, 1995b).

La qualitat sistemàtica de aquestes transicions es pot demostrar mitjançant una confrontació amb l'arquitectònica dels processos de formació convencionals. Aquests són aplicats, com és sabut, de manera que les noves informacions són, en la mesura que siga possible «subsumides sota un context que es manté estable» (Kokemohr, 1989: 340). Aprendre serveix per a l'ampliació i, per això, per a l'estabilització simultània d'aquest marc establert. Els processos transitoris de formació elaboren noves informacions d'una

¹⁰ Alheit fa referència a una expressió usada per Freud en les seues *Nou lliçons introductòries a la psicoanàlisi* (1933). El sentit de l'afirmació és matèria de debat en el si de la psicoanàlisi. La fórmula es podria traduir com «On era l'Allò, ha de ser el Jo» o «On estava l'Allò, ha d'arribar a estar el Jo». (*N. de l'E.*)

altra manera. Es refereixen no a contextos estructurals existents, sinó que ja interpreten com a elements noves condicions contextuals (cfr. *ibid.* i Marotzki, 1991: 171 ss.). Amb això, el «nou saber» reelaborat rep una qualitat diferent. No només ha estat instal·lat a l'edifici existente un saber acumulat biogràficament. S'ha transformat aquest edifici de saber. Els processos transitoris de formació són en certa manera «abductius». Ells realitzen allò que fou descrit en el primer pragmatisme nord-americà, en particular per Charles Sanders Peirce, com la capacitat d'interconnectar, «de posar-nos en contacte abans del que haguérem pogut somiar» (1991: 181 [1903]).

Aquesta capacitat necessita per descomptat un actor social. El saber només pot existir realment, de manera transitòria, com saber *biogràfic*. Només si les persones concretes es refereixen al seu món de vida d'una manera que les seues activitats autoreflexives resulten configuradores per al seu context social, és afectada la moderna qualificació clau de la «*biograficitat*», que ja estaria introduïda en un pla de sociologia del saber. Biograficitat significa que podem plantejar-nos novament, una vegada i una altra, la nostra vida en els contextos en què nosaltres passem (hem de passar) la vida, i que experimentem aquests contextos per la seua banda com «formables» i configurables. No tenim en la nostra biografia totes les oportunitats imaginables, però en el marc dels nostres límits estructuralment establerts tenim obertes per a nosaltres considerables espais de possibilitat. És important desxifrar els «excedents de sentit» del nostre saber biogràfic i açò significa percebre la potencialitat de la nostra «vida no viscuda». I precisament en això rauria també el punt principal d'una construcció continuada de la identitat.

Descobrim empíricament la «biograficitat» d'una manera interessant: no com un constructe pretensions de l'avantguarda pedagògica, sinó precisament en les biografies d'existència transitòria (cfr. sobre això Alheit, 1996). Els processos migratoris, les situacions de ruptura biogràfica, les experiències de modernització que amenacen la identitat, provoquen, junt amb riscos considerables, també oportunitats biogràfiques. L'«autopoiesi» (Luhmann) és en la vida quotidiana molt més àmplia d'allò que ens sembla. El que resulta intel·ligible és el fet que precisament els processos de formació biogràfics es plantegen una vegada i una altra com a intervencions «quasi-terapèutiques» (una crítica a això, cfr. Alheit, 1993). Evidentment les transicions produeixen pors professionals. La idea de la «curació» és fàcil d'aguantar.

No obstant, són desitjables en general «situacions sanes»? No estarien indicades precisament en els processos transitoris d'aprenentatge? Està connectada una identitat, una autoreferència intuïtiva, amb les oportunitats de realitzar també «coses possibles d'índole objectiva» (Bloch), i no només allò que és necessari per a sobreviure? El profund (filosòficament) desig que cadascú de nosaltres arribe a ser el que «realment» és de cap manera converteix el *projecte identitat* en quelcom només teòric, sinó també pràctic en una perspectiva convincent. Açò implica una idea de la *biograficitat* de l'existència moderna, del potencial transitori d'una transformació al llarg de la vida de la referència d'un mateix i el món.

Bibliografia esmentada

- Alheit, Peter (1990): «Der “biographische Ansatz” in der Erwachsenenbildung», en Wilhelm Mader (ed.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Theoretische Modelle und politische Perspektiven*. Bremen: Universität de Bremen, pp. 289-337.
- (1993): «Transitorische Bildungsprozesse: Das “biographische Paradigm” in der Weiterbildung», en W. Mader (ed.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, 2a ed., pp. 343-418. Bremen.
- (1995a): «“Patchworkers”. Über die Affinität biographischer Konstruktionen und professioneller Habitualisierungen – Eine Fallstudie über Weiterbildungsstudenten», en Hoerning/Corsten, 1995: 57-69.
- (1995b): «“Biographizität” als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung», en Krüger, H. H./Marotzki, W. (eds.) (1995): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich, 1995: 276-307.
- (1996): «Changing basic rules of biographical construction: Modern biographies at the end of the 20th century», en A. Weymann/W. R. Heinz (eds.): *Biography and Society. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course*. Weinheim: DSV.
- (1997a): «“Patchworking” als moderne biographische Konstruktionsleistung. Bemerkungen zur theoretischen Bedeutung einer Biographieorientierung in der Erwachsenenbildung», en K. Derichs-Kunstmann/P. Faultisch/R. Tippelt (eds.): «Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung». Beiheft zum *Report*, Frankfurt d. M., pp. 88-96.
- (1997b): «Individuelle Modernisierung. Zur Logik biographischer Konstruktionen in modernisierten modernen Gesellschaften», en Stefan Hradil (ed.): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie [Actes del XXVIII Congrès de la Societat Alemana de Sociologia]*: Frankfurt d. M.; Nova York: Campus, pp. 941-951.

- (2002): «Identität oder “Biographizität”? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung», en *Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration*, xxviii Jahrg., núm. 3-4, pp. 190-209.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1985): *Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten*. Frankfurt d. M.; Nova York: Campus.
- (1996): «Bildung als “biographische Konstruktion”? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung», en *Report xxxix* (1997), pp. 33-45.
- (2000): «Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen», en E. M. Hoerning (ed.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart, 2000, pp. 257-283.
- (2002): «Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen», en Tippelt (ed.), 2002: 565-585.
- Alheit, Peter et al. (1992): Biographische Konstruktion. Beiträge zur Biographieforschung. Informe del seminari de la línia de recerca «Trellall i formació», vol. IXX, Bremen, Universitat de Bremen.
- Apitzsch, Ursula (1990): *Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrantengeneration*. Escrit d’habilitació. Bremen: Universitat de Bremen.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt d. M.: Suhrkamp.
- (1993): *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt d. M.: Suhrkamp.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1994): *Risikante Freiheiten*, Frankfurt d. M.: Suhrkamp.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt d. M.
- Bilden, Helga (1991): «Geschlechtsspezifische Sozialisation», en K. Hurrelmann/D. Ulich (eds.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim. 4a ed., corregida i augmentada, pp. 777-812.
- Birren, J. E. et al. (1995): *Aging and Biography. Explorations in Adult Development*. Nova York.
- Born, C./Krüger, H. (1993): *Erwerbsverläufe von Ehepartnern und die Modernisierung weiblicher Lebensläufe*. Weinheim: Beltz.
- Bourdieu, P. (1978): «Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit», en Pierre Bourdieu et al. (eds.): *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt d. M.: Europäische Verlagsanstalt: 169-226.
- Brim, O. G. (1974): «Sozialisation im Lebenslauf», en O. G. Brim/St. Wheller (eds.): *Erwachsenensozialisation*. Stuttgart, pp. 1-52.
- Brose, H. G./Hildenbrand, B. (1988): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: Leske+Budrich.
- Brunner, K. M. (1987): «Zweisprachigkeit und Identität. Probleme sprachlicher Identität von ethnischen Minderheiten am Beispiel Kärntner Slowenen», *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 11/4, pp. 57-76.
- Bude, Heinz (1984): «Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen - eine Antwort auf die Frage, was Biographieforschung bringt», en Martin Kohli/Günther Robert (eds.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, 7-28.
- Camilleri, C./Cohen-Emerique, M. (1989): *Chocs de Culture: Concepts et enjeux pratiques de l’interculturel*. París.
- Dausien, Bettina (1990): «Meine Kinder brauchten ‘ne Mutter..., aber trotzdem die Arbeit und der ganze Trubel haben mir gefehlt. Empirische Anmerkungen zum Problem der Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Familie», en Peter Alheit et al., 1990: 121-146.
- (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- (1998): «“Geschlechtsspezifische Sozialisation” - Abschied von einem Konzept der 1970er Jahre oder konstruktivistische Korrekteur?» Conferència impartida el 27 de gener de 1998 en el marc del Col·loqui IFF en la Universitat de Bielefeld (manuscrit).
- Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (1980): *Entwicklung des Ichs*, 2a ed., Königstein/Ts.
- Dohmen, G. (1996): *Das lebenslangen Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn.
- (1997): *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bonn.
- Erikson, E. H. (1991): *Identität als Lebenszyklus*. Frankfurt d. M., 1966.
- Fischer, W./Kohli, M. (1987): «Biographieforschung», en W. Voges (ed.): *Methoden der Biographie- und Lebenslauforschung*. Opladen, pp. 25-49.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1995a): «The Problem with Identity: Biography as Solution to some (Post)-Modernist Dilemmas», *Comenius* (3), Utrecht, pp. 250-265
- (1995b): «Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten», en Fischer-Rosenthal/Alheit (eds., amb la col·lab. d’Erika M. Hoerning): *Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 43-86.
- (1999): «Biographie und Leiblichkeit. Zur biographischen Arbeit und Artikulation des Körpers», en Alheit/Dausien/Fischer-Rosenthal/Hanses/Keil (eds.), 1999: 15-43.
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): «Warum Biographieanalyse und wie man sie macht», *Z. f. Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 17/4, pp. 405-427.
- Frey, H. P./Haußer, K. (1987): *Identität*. Stuttgart.
- Geulen, D. (1991): «Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze», en K. Hurrelmann/D. Ulich (eds.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim. 4a ed., corregida i augmentada, pp. 21-54.

- Giddens, A. (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft*, Frankfurt d. M.; Nova York: Campus.
- Griese, H. M. (1979): *Sozialisation im Erwachsenenalter. Ein Reader zur Einführung in ihre theoretischen und empirischen Grundlagen*. Weinheim; Basilea.
- Habermas, Jürgen (1976): «Moralentwicklung und Ich-Identität», en *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt d. M.: Suhrkamp.
- (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 vols. Frankfurt d. M.: Suhrkamp.
- (1988): «Individuierung durch Vergesellschaftung. Zu H. G. Meads Theorie der Subjektivität», en J. Habermas: *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, pp. 187-241.
- Haußer, K. (1997): «Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung», en Keupp, H./Höffer, R. (eds.) (1997): *Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven in der Identitätsforschung*. Frankfurt d. M.: 120-134.
- Heinz, W. R. (1991a): *Theoretical Advances in Life Course Research*. Weinheim.
- (1991b): *The Life Course and Social Change: Comparative Perspectives*. Weinheim.
- (1992): *Institutions, Gatekeeping and the Life Course*. Weinheim.
- Hitzler, [W.] R. (1994): «Sinnbasteln. Zur subjektiven Aneignung von Lebensstilen», en I. Mörth/G. Fröhlich (eds.): *Kultur und soziale Ungleichheit*. Frankfurt d. M.; Nova York.
- Hitzler, W. R./Honer, A. (1994): «Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung», en Beck/Beck-Gernsheim, 1994: 307-315.
- Hoernig, Erika M. (1989): «Erfahrungen als biographische Ressourcen», en Alheit/Hoernig (eds.), 1989: 148-163.
- Hoernig, E. M./Corsten, M. (1995): *Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens*. Pfaffenweiler.
- Hurrelmann, K. (1976): *Sozialisation und Lebenslauf*. Reinbek.
- (1983): «Das Modell des produktiv realitäts verarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung», *Z. f. Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 3/1, pp. 91-104.
- (1986): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim.
- Imhof, A. E. (1984): «Von der unsicheren zur sicheren Lebenszeit», *Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte*, vol. LXXI, pp. 175-198.
- (1988): *Die Lebenszeit. Vom aufgeschobenen Tod und von der Kunst des Lebens*. Munic.
- Joas, H. (1996): «Kreativität und Autonomie. Die soziologische Identitätskonzeption und ihre postmoderne Herausforderung», en Barkhause/Meyer/Roughley/Thürnaue (eds.) (1996), pp.: 357-369.
- Kade, J. (1989): «Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung», *Z. f. Pädagogik*, 35/6, pp. 789-808.
- (1997): «Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens», en *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 39, pp. 112-124.
- Kade, J./Nittel, D. (1997): «Biographieforschung - Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener», en B. Friebertshäuser/A. Prengel (eds.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Munic, pp. 745-757.
- Kastersztejn, J. (1990): «Les stratégies identitaire des acteurs sociaux: Approche dynamique des finalités», en C. Camilleri et al. (1990): *Stratégies identitaires*. Paris, pp. 27-41.
- Keupp, H. (1988): *Riskante Chancen*. Heidelberg.
- Kohli, M. (1984): «Erwachsenensozialisation», en E. Schmitz/H. Tietgens (eds.): *Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. vol. XI, Stuttgart, pp. 124-142.
- (1985): «Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. XXXVII, pp. 1-29.
- (1991): «Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung», en Hurrelmann/Ulich (eds.), 1991, pp. 303-317.
- (1994) «Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie», en Beck/Beck-Gernsheim (1994), pp. 219-244.
- Kokemohr, R. (1989): «Bildung als Begegnung. Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart», en O. Hansmann/W. Marotzki (eds.): *Diskurs Bildungstheorie II*. Weinheim
- Krappmann, Lothar (1982): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnehmer an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- (1997): «Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht», en H. Keupp/R. Höffer (eds.), 1997: 66-92.
- Krüger, Helge (1995): «Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionenverknüpfung im Lebenslauf», en Berger/Sopp, 1995, pp. 133-153.
- Krüger, H./Born, C. (1991): «Unterbrochene Erwerbskarrieren und Berufsspezifika. Zum Arbeitsmarkt- und Familienpuzzle im weiblichen Lebenslauf», en Mayer, 1991, pp.
- Liesering, L. et al. (1993): *Moderne Lebensläufe im Wandel. Beruf - Familie - Soziale Hilfen - Krankheit*. Weinheim.
- Luckmann, Th. (1979): «Persönliche Identität und Lebenslauf. Gesellschaftliche Voraussetzungen», en G. Klingenstein et al. (1979): *Biographie und Geschichtswissenschaft*, Munic, pp. 29-46.

- Mader, Wilhelm (1995): *Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen*. Opladen.
- Mannheim, Karl (1964): «Das Problem der Generationen», en *id.*: *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Neuwied i Berlin: Luchterhand: 509-565.
- Marotzki, W. (1991): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Berna; Munic: Scherz.
- Mead, George Herbert (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft - aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (1934), Frankfurt d. M.: Suhrkamp.
- Naegele, G./Tews, H. P. (1993): *Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Alternde Gesellschaft - Folgen für die Politik*. Opladen.
- Nassehi, A./Weber, Georg (1990): «Zu einer Theorie biographischer Identität. Epistemologische und systemtheoretische Argumente», *B.I.O.S. Zeitschrift für Biographie Forschung und Oral History*, vol. III, núm. 2, pp. 153-187.
- Nave-Herz, R. (1981): *Erwachsenen-Sozialisation. Ausgewählte Theorien und empirische Analysen*. Weinheim; Basilea.
- Nittel, D. (1991): Report: Biographieforschung. Bonn.
- (1999): «Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung», en Krüger/Marotzki (eds.), 1999: 301-323.
- Nittel, D./Marotzki, W. (1997): *Lenrstrategien und Subjektkonstitution. Lebensverläufe von in der Wirtschaft tätigen Erwachsenenpädagogien*. Weinheim.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1988): «Identität: Das Ich im Lebenslauf», *Psychologie Heute*, 12, pp. 58-64.
- (1990): «Jugend und Identität als pädagogisches Problem», *Z. f. Pädagogik*, 36/5, pp. 671-686.
- Peirce, Charles S. (1991): «Aus den Pragmatismus-Vorlesungen» [1903], en *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Ed. K. O. Apel. Frankfurt d. M. 1967 (reed de bolsillo).
- Rabe-Kleberg, Ursula (1990): *Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft*. Bielefeld.
- (1993): *Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe*. Bielefeld.
- Ricker, K. (2000): *Migration, Sprache und Identität. Eine biographieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französisinnen in Deutschland*. Bremen.
- Ricoeur, P. (1996): *Das Selbst als ein Anderer*. Munic.
- Rommelspacher, B. (1997): «Identität und Macht. Zur Internalisierung von Diskriminierung und Dominanz», en Keupp/Höffer (eds.), 1997: 251-269.
- Rosenthal, Gabriele (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt d. M.; Nova York: Campus.
- Schimank, Uwe (1988): «Biographie als Autopoiesis - eine systemtheoretische Rekonstruktion von Individualität», en Hans-Georg Brose/Bruno Hildenbrand (ed.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: Leske/Budrich, pp. 55-72.
- Schmidt, W. (1996): «Der Versuch, die Identität des Subjekts nicht zu denken», en Barkhaus, Annette/Meyer, Matthias/Roughley, Neil/Thürnau, Donatus (eds.) (1996): *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp, pp. 370-379.
- Schulze, T. (1997): «Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine», en I. Hansen-Schaberg (ed.): *«Etwas erzählen». Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler, pp. 176-188.
- Schütze, Fritz (1981): «Prozeßstrukturen des Lebenslaufs», en Joachim Matthes et al. (eds.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Núremberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, 67-156.
- (1984): «Kognitive Figuren des autobiographischen Steigreiferzählens», en Martin Köhli/Gunther Robert (eds.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, 78-117.
- Sichtermann, B. (1987): *Frauenarbeit. Über wechselnde Tätigkeiten und die Ökonomie der Emanzipation*. Berlin.
- Singer, M. (1997): *Fremd. Bestimmung. Zur kulturellen Verortung von Identität*. Tübingen.
- Voß, G. G. (1991): *Lebensführung als Arbeit*. Stuttgart.
- Weymann, A. (1989): *Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne*. Stuttgart.
- Weymann, A./W. Heinz (1995): *Society and Biography. Interrelationships between Social Structure, Institutions and the Life Course*. Weinheim.
- Wodack, R./De Cilia, R./Reisigl, M./Liebhart, K./Hofstätter, K./Kargl, M. (1998): *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt d. M.
- Wohlrab-Sahr, M. (1993): Biographische Unsicherheit. Formen weiblicher Identität in der “reflexiven Moderne”. Das Beispiel der Zeitarbeiterinnen. Opladen.