

Educación y biografías

Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales

Francesc J. Hernández y Alicia Villar (eds.)



Director de la colección Manuales (Pedagogías Contemporáneas): Jordi Planella

Diseño de la colección: Editorial UOC

Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición en lengua castellana: septiembre 2015

© Francesc J. Hernández y Alicia Villar, del texto

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SLU), de esta edición, 2015

Rambla del Poblenou 156

08018 Barcelona

<http://www.editorialuoc.com>

Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SLU

Maquetación: Fotocomposición Gama

Impresión: Service Point Digital FMI, S.A

ISBN: 978-84-9064-939-8

Depósito legal: B 20530-2015

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del copyright.

Índice

Introducción	13
Capítulo I. ¿Identidad o «biograficidad»?	19
Peter Alheit	
1. Introducción.....	19
2. Biografía como concepto del aprendizaje a lo largo de la vida. Problemas teóricos y posibilidades de referencia.....	21
3. Identidad como categoría de proceso.....	33
4. Sobre el «trabajo biográfico» con discontinuidades. Un estudio de caso.....	39
5. ¿Identidad o «biograficidad»?	50
Capítulo II. Sobre el «cortocircuito enseñanza-aprendizaje»	71
Entrevista de Rolf Arnold a Klaus Holzkamp	
Capítulo III. El ascenso de la narrativa de vida	87
Ivor Goodson	
1. Vidas de aprendizaje. Un ejemplo	104
2. La historia de vida.....	107
Capítulo IV. «Decisiones educativas» en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas. Argumentos teóricos y empíricos	115
Bettina Dausien	
1. El concepto de «decisión»	118

2. La representación de los procesos educativos como «decisiones» en el curso de la vida. Un concepto y aspectos de su crítica	120
3. Decisiones como fenómenos temporales. Una perspectiva de la ciencia biográfica.....	130
4. Observaciones metodológicas para una investigación de la educación desde la ciencia de la biografía	144
Capítulo V. Biografías transnacionales.....	155
Ursula Apitzsch e Irini Siouti	
1. De la migración laboral a la migración transnacional....	155
2. Progreso mediante la educación en un espacio transnacional	161
3. El caso de Atenea. Desde una «niña-maleta» al éxito educativo transnacional	164
4. Conclusión. El fenómeno del progreso transnacional mediante la educación exige repensar el nacionalismo metodológico en la investigación sobre migraciones.....	170
Capítulo VI. «Aprendizaje biográfico» y «biograficidad». Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas	181
Bettina Dausien	
1. Observaciones sobre el anclaje especializado de la idea del aprendizaje biográfico.....	184
2. Aprendizaje biográfico como reflexión individual de las experiencias sociales. Perfiles teóricos de la propuesta	188
3. Aprendizaje biográfico en la práctica de la formación de personas adultas. Planteamientos y ejemplos.....	193

4. Observación final. Aprendizaje biográfico como práctica política reflexiva.....	202
Capítulo VII. ¿Del déficit tecnológico a la autotecnología?	211
Rolf Arnold y Dieter Nittel	
1. Consideraciones previas.....	211
2. Contextualización de la tesis del déficit tecnológico.....	213
3. Consecuencias para el discurso de la profesionalización.....	217
4. De la bendición del déficit tecnológico.....	219
5. Más allá de la certeza del tipo «si... entonces».....	221
6. Más allá del efecto intencional.....	228
7. Epílogo.....	233
Capítulo VIII. Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografías. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas	239
Francesc J. Hernández y Alicia Villar	
1. El aprendizaje.....	239
2. La biograficidad.....	243
3. Las decisiones educativas.....	247
Procedencia de los textos	257

Capítulo VIII

Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografías. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas

Francesc J. Hernández y Alicia Villar

En este capítulo repasamos las orientaciones más recientes, tanto teóricas como empíricas, respecto a la relación entre biografías y educación, formuladas en el contexto europeo (Alemania, Austria y Gran Bretaña) y analizadas desde nuestro interés sociológico. En el primer epígrafe, comentaremos la revisión que plantean de la noción de aprendizaje; en el segundo, glosaremos el concepto central de biograficidad; y en el tercero abordaremos un desarrollo reciente en torno a la noción de «decisiones educativas».

1. El aprendizaje

En 1979 apareció el libro *Aus Geschichten lernen*, de Dieter Baacke y Theodor Schulze. El título significa: aprender o aprendizaje de o desde las historias. Se trataba, como indicaba el subtítulo, de una «práctica de comprensión pedagógica» que partía del hecho de que los procesos de aprendizaje se organizan primariamente en una conexión de sentido con la historia de vida. En el caso de Baacke y Schulze, este aprendizaje según la vida

o «aprendizaje biográfico» se inspiraba en diversas tradiciones intelectuales (psicoanálisis, fenomenología, pragmatismo e interaccionismo simbólico) y se oponía al «aprendizaje curricular». A diferencia de este, se postulaba que el aprendizaje no es ningún «epifenómeno de la enseñanza» (Dausien 2011). Esto viene a coincidir con una de las posiciones básicas del constructivismo.

Para las teorías biográficas centroeuropeas resulta particularmente relevante el desarrollo del constructivismo y la publicación de *Lernen* de Klaus Holzkamp (1995), una obra frecuentemente citada (que lamentablemente no ha sido traducida) porque revitalizó la orientación constructivista con la tesis del denominado «aprendizaje expansivo» (Grotlüschen 2005). El subtítulo del libro deja claro que el estudio del aprendizaje o del aprender que lleva a cabo Holzkamp se desarrolla con el fundamento científico centrado en el sujeto, en su autodeterminación. Su punto de partida, en línea con el constructivismo clásico del círculo de Lev Vygotski, es el «cortocircuito enseñanza-aprendizaje», es decir, «la suposición de que la ‘enseñanza’ tenga que implicar automáticamente ‘aprendizaje’» (Holzkamp 1996). No existe el «proceso enseñanza-aprendizaje». El guión que une ambos términos en esta expresión pedagógica habitual es, según Holzkamp, una ficción que no puede soslayar el espacio de incertidumbre que se da entre ambas acciones. De aquí se deducen bastantes consecuencias, de las que se comentarán algunas a continuación.

La primera es, sin duda, la crítica al escolocentrismo. Holzkamp acentúa la distinción entre «aprendizajes intencionales» y «aprendizajes accidentales», pero pronto invierte la valoración habitual: los aprendizajes intencionales de la escuela son «aprendizajes defensivos»; los aprendizajes accidentales son «coaprendizajes», los auténticamente importantes en la vida (así aprendemos a comer, andar, hablar, soportar las enfermedades o hacer el amor).

Una segunda consecuencia, referida al muro de incertidumbre que se alza entre la enseñanza y el aprendizaje, tiene que ver con la acción de los y las docentes. Rolf Arnold y Beatrice Arnold-Haecky proponen una especie de juramento hipocrático (la promesa de Sísifo) para combatir el desaliento que puede provocar la ausencia de certezas vinculada con su acción (Arnold; Arnold-Haecky 2009).

En tercer lugar, se tendría que cambiar, como propone Holzkamp, el juego habitual de preguntas y respuestas que se da en la educación (y más patentemente en la evaluación). En lugar de las preguntas de los docentes que se saben de antemano (*know-information questions*), se tendrían que usar preguntas que buscan saber (*information-seeking questions*). No es fácil encontrar ejemplos de esta orientación, y menos aún con la proliferación de las llamadas «pruebas diagnósticas» desde la implantación de la ley norteamericana *No Child Left Behind*, cuyos efectos demolidores ya han sido evidenciados (Ravitch 2010, 2013). Una propuesta muy interesante y consecuente con la propuesta de Holzkamp se encuentra en la herramienta de evaluación desarrollada por Bettina Hannover y Edith Braun, de la Universidad de Berlín, conocida como *BevaKomp*, abreviatura que corresponde a ‘*Das Berliner Evaluationsinstrument für selbseingeschätzte studentische Kompetenzen*’, esto es, un instrumento de evaluación de competencias basado en una autoapreciación de los y las estudiantes (Braun 2007). Además de su simplicidad, actualidad y coherencia con la orientación descrita, *BevaKomp* es fácilmente adaptable al marco europeo de cualificaciones y a los procesos de formación continua (Braun; Hannover 2008).

En cuarto lugar, el cortocircuito entre la enseñanza y el aprendizaje impide definitivamente satisfacer el «déficit tecnológico» de la didáctica, en expresión de Niklas Luhmann y Eberhard

Schorr (1982). Su definición de déficit tecnológico parte de la siguiente consideración:

El concepto [de déficit tecnológico] se refiere al plano operativo de un sistema, al proceso de trabajo que está orientado a que sea transformado el objeto de su actividad y que está dirigido a unos objetivos. La tecnología de un sistema es la totalidad de las reglas según las cuales discurre este proceso de transformación, por tanto, en el ejemplo de los estudiantes, se trata del proceso por el cual aprenden lo que se les enseña. (Luhmann; Schorr 1982: 118 y s.; *cf.* Luhmann 2002)

Pero justamente ese aprender lo que se les enseña (intencionalmente) resulta inherentemente problemático cuando se asume el constructivismo de Holzkamp. Rolf Arnold y Dieter Nittel (2015) han propuesto hacer de la necesidad virtud. No solo advierten contradicciones entre el modelo tecnológico enunciado aquí por Luhmann y Schorr respecto de otros componentes de la teoría de sistemas sociales de Luhmann —en particular su teoría de la comunicación—, sino que también, desde la perspectiva de la profesionalización y aceptando los postulados constructivistas, defienden un concepto de «tecnología amplio e indirecto» que se oriente según una práctica reconstructiva. Se trata «de trazar los motivos subjetivos y los mecanismos interactivos con los cuales los seres humanos construyen socialmente su realidad» (Arnold 2012: 128). De este modo, la tecnología se convierte en «autotecnología» y, en definitiva, la formación en autoformación (Arnold 2013).

En quinto lugar, el desarrollo del constructivismo permitió hacer avanzar la teoría del aprendizaje biográfico en una dirección sumamente fértil, enunciada con la noción de «biograficidad», que analizaremos en el epígrafe siguiente.

2. La biograficidad

A finales del siglo xx, solo unas pocas orientaciones teóricas parecían dispuestas a mantener la aspiración a una teoría crítica frente a los envites del postmodernismo. Era el caso, por ejemplo, de Axel Honneth, que recuperaba la noción hegeliana de «reconocimiento» para proponer un viraje a la teoría de la acción comunicativa, o de Ulrich Beck, que orientaba a la sociedad global su analítica del riesgo. En estos y en otros casos semejantes, las reelaboraciones críticas se anclaban en los referentes ineludibles de Gramsci, Adorno o Foucault. En ese contexto, Peter Alheit (1999b) propuso también una revisión crítica de la noción de la *società civile* de A. Gramsci. Siguiendo a Cohen y Arato o a Honneth, los riesgos «descivilizatorios» se pueden entender como una exacerbación unilateral de una de las dos vertientes, la económica o la política, que se mezclan sin que una determine a la otra en aquella noción. También Habermas (que «redescubre el vacío gramsciano de la sociedad civil», según Honneth) apuntaba a ello con su concepto anterior de «opinión pública» y con el tratamiento que realizó en su teoría del discurso y en su crítica de los modelos de elección racional. La cuestión que había sobre la mesa era: ¿cómo superar la fragilidad de la civilidad, sin tener que recurrir a una «moralidad democrática» o a un discurso normativo a lo Tocqueville o Arendt? Alheit encuentra en el tratamiento de Gramsci de la «filosofía» del «sentido común» un planteamiento aplicable. Los conceptos de «civilidad» y «organicidad» (análogos a nociones del primer pragmatismo norteamericano de J. Dewey y C. S. Peirce) le permiten a Alheit entender las estructuras civiles como «estructuras *a tergo*», potenciales de acción en el fondo de la socialidad, una «modernidad cotidiana» (Alheit, 1993) que reclama una reconceptualización del proceso de formación. Este

era también el sentido de la tesis de Raymond Williams «*culture is ordinary*», y así hay que entender el doble proceso de «politización de la cultura» y «culturalización de la política» (Alheit, 1999b).

Según Alheit, esta «modernidad cotidiana» aventaja a la «modernidad reflexiva» de Beck, Giddens y Lash (1994) precisamente en que permite una aproximación más efectiva a los potenciales de acción que encontramos en las biografías de los individuos.

El análisis de las biografías demuestra que cada estímulo o idea, cada intervención, es traducida al lenguaje experiencial e integrada en sus experiencias a partir de un saber de fondo y de la vivencia del organismo. Este saber de fondo se formula como biograficidad (Alheit 1993). La vida es inseparable de su relato, y ese nexo permite redefinir la misma noción de aprendizaje, que no es más que el proceso de (auto)configuración biográfica. Así lo expresa Bettina Dausien (1996: 587):

Este concepto [biograficidad] significa más que la lógica propia descrita de las construcciones biográficas concretas. Describe más bien la *estructuración fundamental, vinculada al sujeto de las experiencias sociales*, en la relación procesual del saber de fondo biográfico y las construcciones biográficas actuales, y con ello describe al mismo tiempo la *potencialidad* para la producción y transformación de las estructuras sociales en los procesos de configuración biográficos. La relación de biograficidad y socialidad contiene por ello ambos aspectos: la capacidad del sujeto de añadir componentes transformadores de saber social «a los recursos de sentido biográficos», y con ello de asociarse de una nueva manera con este saber (Alheit, 1993: 387), es decir, de reconstruir como biografía su realidad social; y, vinculada con esta, la capacidad de actualizar, de «fluidificar» y de transformar aquellos componentes de saber social en biografías concretas e individuales.

Según Alheit y Dausien (2009), la biograficidad no apunta inexorablemente al cierre biográfico de las teorías de la repro-

ducción, al estilo del *habitus* de Bourdieu, o de su explicación de la reproducción escolar de las desigualdades (Bourdieu; Passeron 1970), o, incluso, de las «canalizaciones» de M. Vester y su grupo (Vester y otros 2001, Vester 2003, Lange; Vester 2012; *cf.* Brake; Büchner 2012); y, lo que resulta tal vez más importante, está ligada íntimamente con lo social (frente a ciertas lecturas solipistas del constructivismo). Alheit y Dausien insisten en que las construcciones biográficas nos proporcionan *socialidad* gracias a la capacidad de configuración de la que disponen los individuos; esta capacidad demuestra la *biograficidad de lo social*. Lo que significa que solo podemos «tener» lo social *de manera autorreferencial*, es decir, gracias al hecho de que nos referimos a nosotros mismos y a nuestra historia de vida. Es decir, esa autorreferencialidad tiene que ser «porosa» hacia el exterior. Su práctica de reelaboración «comprende» ya el código de las perturbaciones sociales. Su propia «gramática» es el resultado de una cadena de interacciones precedentes. Por ello, las biografías modernas no son sistemas herméticamente cerrados. Están ordenadas sobre la «autopoiesis» de una sociedad civil (Alheit; Dausien 2000). Pero, por ello mismo, tampoco están absolutamente indeterminadas. No hay un bricolaje (en términos de Habermas) libre de un ser humano flexible (Sennett).

Del concepto de biograficidad se derivan también otras consecuencias pertinentes. En primer lugar, Alheit y Dausien han aportado el análisis, desde este armazón teórico, de cómo acaece la vivencia del cuerpo (Alheit 1999c) y la construcción social del género (Dausien, 1996: 579-592), lo que apunta al tema de las decisiones educativas que veremos más adelante.

En segundo lugar, la teoría de la biograficidad huye de planteamientos esencialistas en la pregunta por la identidad, que soslayan el potencial formativo de las «vidas no vividas» (Alheit

2002). Estas se convierten, por tanto, en la oportunidad de una experiencia vicaria, cuyo aprovechamiento didáctico ya ha sido ampliamente desarrollado en muchos campos (por ejemplo, la didáctica de la literatura o del cine; sobre aprovechamiento didáctico del cine en la universidad, *cf.* Ferrer; Hernández 2011).

Alheit propone, en tercer lugar, la superación de la perspectiva eficientista y la asunción de una economía cualitativa de la formación (Alheit 2004). Frente a la dación de cuentas habitual, la biograficidad permite hablar de «beneficios ampliados» de la formación, lo que queda particularmente patente en los programas universitarios para personas mayores o en la formación de personas adultas (Hernández 2013).

Por último, la perspectiva de los procesos biográficos de formación reclama un cambio metodológico que se articula con la investigación biográfica. Según W. Marotzki y Alheit (2002), mientras que la investigación cuantitativa sobre educación establece correlaciones estadísticas, la investigación cualitativa presenta conceptos de enseñanza y aprendizaje más complejos, que se realizan en el contexto de las biografías y los entornos de los participantes, es decir, «en el curso de la vida». El desarrollo de la investigación cualitativa desde comienzos de los años 80 ha supuesto una reorientación de la reflexión metodológica y la aplicación de nuevos métodos (técnicas de entrevista, procedimientos etnográficos, *grounded theory* o muestreo teórico, métodos documentales, etc.) (*cf.* Alheit; Dausien 2009). En síntesis, se trata de la reconstrucción de historias de vida.

En el contexto británico, Ivor Goodson ha desarrollado un ambicioso proyecto, coincidente con la orientación expuesta, sobre «aprendizaje narrativo» (Goodson 2006). El proyecto, denominado *Learning Lives* y realizado por las universidades de Brighton, Exeter, Leeds y Stirling, es un estudio interdisciplinar

que ha recogido y estudiado múltiples relatos de vida y estudios cuantitativos (unas 750 entrevistas en profundidad y un cuestionario longitudinal a 1.200 participantes). Para la comprensión de estos procesos de aprendizaje ha postulado nociones como «capital narrativo» (una noción que rememora los análisis de Basil Bernstein sobre códigos y control en la educación) o «aprendizaje primordial» (*primal learning*), que es aquel tipo de aprendizaje que se desarrolla en la elaboración y el mantenimiento continuo de un relato de vida o de un proyecto de identidad (una especie de competencia metanarrativa, podríamos decir). Resulta particularmente pertinente su distinción entre relatos o narrativas de vida (*life narratives, life stories*) e historias de vida (*life history*). Los primeros son los relatos de los sujetos, en tanto son producidos mediante técnicas cualitativas de investigación; las segundas son las narraciones de vida elaboradas a partir de la investigación histórica (mediante recursos documentales y la comparación con otros testimonios). Se pone el foco así en los procesos y las decisiones educativas.

3. Las decisiones educativas

Los desarrollos basados en la biograficidad y en el aprendizaje narrativo de la teoría constructivista del aprendizaje han conducido también al intento de elaborar una teoría de las decisiones educativas o formativas. En definitiva, los procesos educativos pueden concebirse como «decisiones» en el curso de la vida. Esta teoría se basa en un buen arsenal de historias de vida, algunas de las cuales han sido elaboradas en artículos y libros científicos (como, por ejemplo, la historia de Gisela K. en Alheit 2002, la de

Sabina en Dausien 2013, la de Atenea en Apitzsch; Souti 2015). En síntesis, la teorización de las decisiones educativas (siguiendo a Dausien 2013) aporta elementos como los siguientes.

En primer lugar, reclama la atención sobre los umbrales establecidos institucionalmente, unas transiciones que han sido definidas como «lugares de articulación» (Maaz y otros) o como «lugares de ruptura» (Solga). A veces también como «estaciones» (de trenes) (y como «estaciones fantasma», Beck). Preferimos la expresión también ferroviaria «cambios de agujas». En estos umbrales juegan un papel muy importante las regulaciones legales y las normas y las prácticas institucionales (criterios de rendimiento, condicionamientos externos a la educación como nacionalidad, lengua, estándares intelectuales y psíquicos, etc.), así como los modos de tomar decisiones (pruebas, términos, *gate-keepers*). Según Dausien (2013), la relación entre la decisión y estas constricciones no se puede reducir a los modelos antagónicos de la reproducción (ya mencionados anteriormente, *cf.* Bourdieu 1966) ni al de la *rational choice*, revitalizado con los diagnósticos sobre la individualización (Beck 1986, Beck; Giddens; Lash 1994).

En segundo lugar, frente a las concepciones habituales en nuestro entorno sobre trayectorias educativas (que se presentan como tipos ideales de transición, referidas subrepticamente a la educación formal e, incluso, con un criterio de éxito implícito), la posición basada en la biograficidad aporta algunas conclusiones de su interpretación de las historias de vida, como, por ejemplo: a) la importancia de efectos biográficos a largo plazo de las decisiones educativas, tal vez inesperados o cuanto menos imprevisibles respecto de la red social de referencia, lo que sugiere también una configuración temporal compleja en el caso de las decisiones; b) la efectividad de ser rechazado o rechazada en

determinadas trayectorias. Esto hace patente que el movimiento biográfico se dirige en muchos casos, en palabras de Dausien (2013), más bien a una ampliación que a un ascenso, más bien a probarse a uno mismo o a una misma, al descubrimiento y al despliegue de las propias capacidades, que a la consecución de un estatus y a la mejora de la situación socioeconómica; c) las decisiones educativas no son meros movimientos mecánicos, sino que precisan de una legitimación social y biográfica (integración en la construcción narrativa de la propia historia de vida); d) además de por las exigencias institucionales, las decisiones educativas están motivadas por circunstancias y acontecimientos biográficos, a veces de índole familiar o casual. Se puede producir entonces un *décalage* entre lógicas temporales distintas: d) como consecuencia de este *décalage*, la posibilidad de los individuos de controlar los efectos a largo plazo de sus decisiones está muy limitada; e) por ello, la autoconstrucción no es el resultado de un procedimiento institucional, ni de la acción de un sujeto autónomo. La autoconstrucción siempre tiene carácter retroactivo, pero, al mismo tiempo, prefigura acciones futuras.

En tercer lugar, por lo que respecta a la metodología de investigación, Dausien (2013) propone cuatro tesis. La primera es que la investigación de las decisiones educativas se ha de realizar siguiendo un procedimiento reconstructivo; este procedimiento supone una «generalización de contenido» que viene a cuestionar la distinción *micro/macro* de la investigación. Lógicamente, no hay que entender esto en términos de la vieja distinción entre lo nomotético y lo ideográfico (enunciada por los neokantianos Windelband y Rickert), ni supone una descalificación de las perspectivas *macro* ancladas en evidencias estadísticas. Según nuestro modo de ver, las perspectivas *macro* y *meso* se refieren no a la educación de los sujetos, sino a la lógica del campo educativo y

a la circulación de los grupos sociales por él, respectivamente. La segunda tesis es que la perspectiva biográfica corrige el situacionismo y ofrece instrumentos para captar la temporalidad de los trayectos, con lo que se hacen visibles fenómenos como su simultaneidad o no y el cruce de pasado y futuro en el tiempo presente. En el mismo sentido, como tercera tesis, permite captar el trenzado social de perspectivas y niveles de acción (la tesis del entrecruzamiento de perspectivas también ha sido formulada por Arnold). Por último, como cuarta tesis, Dausien insiste en que el objetivo de la reconstrucción biográfica es la formación de teoría. Este es un asunto fundamental. No hay, como pretendía Luhmann, un déficit tecnológico, sino más bien un déficit teórico. Aunque Dausien no la señale (porque la da por supuesta), hay otra consecuencia metodológica notable para nuestro entorno como es la atención a contextos educativos distintos de los centros educativos donde se imparten los niveles generales de educación infantil, primaria y secundaria, como es el caso del interés por la formación profesional y la formación continua (véanse los trabajos de Munch o Arnold) o la formación de personas adultas (Dausien 2011).

Algunas de las investigaciones realizadas por nosotros siguiendo esta perspectiva (Villar; Hernández 2011, Villar; Obiol 2013, Villar y otros 2013) permiten ratificar su gran potencialidad para la perspectiva de género. También el factor de clase presenta una complejidad alejada del reduccionismo mecanicista, pero no por ello resulta inefectivo. La lógica de las decisiones se puede representar no tanto con una lógica arbórea cerrada, sino mejor mediante una lógica *fuzzy*, en las que las decisiones no solo afectan a la posibilidad de ulteriores decisiones, sino a cómo estas se presentan.

Bibliografía

- Alheit, Peter** (1993). «Alltägliche Moderne. Versteckte Wirkungen moderner Arbeiterkultur». En: U. Apatzsch (ed.). *Neurath - Gramsci - Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung*. Hamburgo, Sonderband (págs. 149-163).
- (1999a). «Zivilgesellschaft». En: Hans Jörg Sandkühler (ed.). *Enzyklopädie Philosophie*, vol. II. Hamburgo: Meiner (págs. 1810-1817).
- (1999b). «Soziokultur ist politisch - ob sie will oder nicht». Entrevista de Alexander Flohé y Reinhold Knopp en *Informationsdienst Soziokultur der Bundesvereinigung sozio-kultureller Zentren*, núm. 40/41. Disponible en <http://soziokultur.de>.
- (1999c). «Reading Body Stories. Zur 'leibhaftigen' Konstruktion der Biographie». En: Alheit, Peter; Dausien, Bettina; Fischer-Rosenthal, Wolfram; Hanses, Andreas; Keil, Annelie (eds.) (1999). *Biographie und Leib*. Gießen: Psychosozial (págs. 177-200).
- (2002). «Identität oder «Biographizität»? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung». *Integrative Therapie. Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration*, XXVIII, núm. 3-4 (págs. 190-209).
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina** (2000). «Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen». En: E. M. Hoerning (ed.). *Biographische Sozialisation*. Stuttgart (págs. 257-283).
- (2009). «'Biographie' in den Sozialwissenschaften». En: Bernhard Fetz (ed.). *Die Biographie. Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter (págs. 285-315).

- Apitzsch, Ursula; Siouti, Irini** (2015). «Transnational Biographies». *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (en prensa).
- Arnold, Rolf** (2012). «Systemische Bildungsforschung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Erzeugung von Veränderungswissen». En: Ochs, M.; Schweitzer, J. (eds.). *Handbuch Forschung für Systemiker*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (págs. 123-136).
- (2013). *Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?*, 2a edic. corregida. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, Rolf; Arnold-Haucky, Beatrice** (2009). *Der Eid des Sisyphos: Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, Rolf; Nittel, Dieter** (2015). «Vom Technologiedefizit zur Selbsttechnologie?» (manuscrito inédito).
- Beck, Ulrich** (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott** (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre** (1966). «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture». *Revue Française de Sociologie*, VII, 3, julio-septiembre (págs. 325-347).
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude** (1970). *La reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. París: Les Éditions de Minuit.
- Brake, Anna; Peter Büchner, Petr** (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Ein Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2012.
- Braun, Edith** (2007). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen - BEvaKomp*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Braun, Edith; Hannover, Bettina** (2008). «Kompetenzmessung und Evaluation von Studienerfolg». En: Jude, Nina; Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard (eds.). *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern*.

Theorien, Konzepte und Methoden. Berlín: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Dausien, Bettina (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.

— (2011). «'Biographisches Lernen' und 'Biographizität'. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung». *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2 (págs. 110-125).

— (2013). «'Bildungsentscheidungen' im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente». En Miethe, Ingrid; Ecarius, Jutta; Ervooren Anja. *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen, Berlín, Toronto: Barbara Budrich (págs. 39-61).

Ferrer, Anacleto; Hernández, Francesc J. (2011). «El punt de partida: Una mar mentida i certa». *Futura*, núm. 22. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10550/36340>.

Goodson, Ivor (2006). «The Rise of the Life Narrative». *Teacher Education Quarterly*, otoño (págs. 7-21). También, con ligeras variaciones, como capítulo 5º de su libro *Curriculum, personal narrative and the social future*. Nueva York: Routledge, 2014 (págs. 63-76).

Grotlüschen, Anke (2005). «Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie». *Europäisches Journal Berufsbildung* (CEDEFOP), III, núm. 36 (págs. 17-22).

Hernández, Francesc J. (2013). «Beneficios ampliados de la formación a lo largo de toda la vida y Espacio Europeo de Educación Superior». Comunicación en el XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Valencia, Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM).

Holzcamp, Klaus (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort d. M., Nueva York: Campus Verlag.

- (1996). «Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema 'Lernen'». En: Rolf Arnold (ed.). *Lebendiges Lernen*. Hohengehren: Schneider.
- Lange-Vester, Andrea** (2012). «Teachers and habitus: The contribution of teachers action to the reproduction of social inequality in school education». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 5, núm. 4 (págs. 455-476).
- Luhmann, Niklas** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard** (1982). «Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik». En: *Id.* (eds.). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp (págs. 11 -40).
- Marotzki, W./Alheit, P.** (2002). «Bildungsforschung Einführung in den Themenschwerpunkt». Presentación de los editores de *ZBBS Zeitschrift*, ed. Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Universidad de Magdeburgo, núm. 2.
- Ravitch, Diane** (2010). *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. Nueva York: Basic Books.
- (2013). *Reign of Error. The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. Nueva York: Vintage Books.
- Vester, M** (2003). «Class und Culture in Germany». *Sociologia, problemas e práticas*, núm. 42 (págs. 25-64).
- Vester, M; Oertzen, P. v.; Geiling, H. et al.** (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp Verlag.
- Villar, Alicia; Hernández, Francesc J.** (2011). «De la beca al contracte. Anàlisi sobre les trajectòries de les becàries i dels becaris d'investigació a places de PDI contractat (Universitat de València)». Informe de investigació. Disponible en: <http://www.uv.es/igualtat/actualitat/Informe%20definitiu-.pdf>.

- Villar, Alicia; Obiol, Sandra** (2013). «Jóvenes ante la crisis. La incidencia del género en las estrategias formativas, laborales y vitales de la población joven con estudios universitarios». Congreso FES, Madrid.
- Villar, Alicia et al.** (2013). «La decisió d'anar-se'n o quedar-se. Anàlisi de les estratègies formatives, laborals i vitals dels joves universitaris valencians davant la crisi econòmica». Universitat de València. Informe de investigació (disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/43820>).

Procedencia de los textos

Capítulo 1: Peter Alheit. «Identidad o 'Biograficidad'». En: Peter Alheit; Bettina Dausien (2007), *En el curso de la vida*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire, CREC (págs. 117-149).

Capítulo 2: Klaus Holzkamp. «Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema 'Lernen'». En: Rolf Arnold (ed.) (1996). *Lebendiges Lernen*. Hohengehren: Schneider.

Capítulo 3: Ivor Goodson. «The Rise of the Life Narrative». *Teacher Education Quarterly*, otoño 2006 (págs. 7-21). También, con ligeras variaciones, como capítulo 5º de su libro *Curriculum, personal narrative and the social future*. Nueva York: Routledge, 2014 (págs. 63-76).

Capítulo 4: Bettina Dausien. «'Bildungsentscheidungen' im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente». En: Ingrid Miethe; Jutta Ecarius; Anja Tervooren (2013), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen, Berlín, Toronto: Barbara Budrich (págs. 39-61).

Capítulo 5: Ursula Apitzsch; Irini Siouti. «Transnational Biographies». Artículo inédito que se publicará en la revista *Zeitschrift für Qualitative Forschung* en 2015.

Capítulo 6: Bettina Dausien: «‘Biographisches Lernen’ und ‘Biographizität’ - Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung». *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 2011 (págs. 110-125).

Capítulo 7: Rolf Arnold; Dieter Nittel. «Vom Technologiedefizit zur Selbsttechnologie?» [texto inédito].

Capítulo 8: Hernández, Francesc J.; Villar, Alicia. «Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografía. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas». Comunicación presentada al X Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política, Bilbao, septiembre de 2015.