

# IMPICACIÓN Y OBJETIVIDAD: LAS *HISTORIAS DE VIDA EN FORMACIÓN* FRENTE A LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN SOCIOLOGÍA (CIPA III – EJE TEMÁTICO 1)

DR. JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA)

[monteagu@us.es](mailto:monteagu@us.es)

(Paper publicado en español, en : M<sup>a</sup>. C. de Passegi & E. C. de Souza (Eds.) (2008). *Comunicações do III Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica/CIPA: (Auto)biografia, territorios e saberes*, Natal, Brasil, 14 a 17 de septiembre de 2008. Natal (Brasil): Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Edición en CD rom, ISBN 97885534929806).

El objetivo de este trabajo consiste en presentar y contrastar desde una perspectiva paradigmática y epistemológica el enfoque de *Historias de vida en formación* y la investigación biográfica en Sociología. En la *Introducción* sitúo las implicaciones biográficas de los cambios económicos, sociales y culturales de los últimos años, a la vez que señalo la importancia de la memoria histórica y del *giro narrativo*. En las secciones 2 y 3 caracterizo los dos enfoques mencionados en el título de este trabajo. En la última sección trato de teorizar las implicaciones epistemológicas de los dos enfoques discutidos, explicitando algunos paradigmas importantes que dan forma a los referidos enfoques.

## 1. INTRODUCCIÓN.

### **Globalización, culturas e identidades.**

Los avances en las tecnologías de la información y de la comunicación, la revolución de los transportes, el progreso incontenible de la investigación biotecnológica y biomédica, nos están situando en una sociedad completamente diferente de la de hace medio siglo. La globalización cultural e ideológica produce una homogeneización de las conciencias. La identidad, el consumo cultural y el ocio están mediados por poderosas e influyentes estructuras económicas y mediáticas. La *industria de la conciencia* opera hoy de manera refinada, sutil y encubierta. Al mismo tiempo, las culturas se hacen más plurales y diversas. Las identidades personales y sociales se hacen más complejas e inciertas. Los movimientos sociales y la participación social adquieren nuevas dimensiones. La hibridación y el mestizaje culturales, en un mundo más abierto y permeable, caracterizan los nuevos tiempos. La solidaridad y el voluntariado plantean maneras utópicas de ayuda, convivencia y hermandad. Una espiritualidad más libre y desenfadada sacude los cimientos de las religiones tradicionales. Como consecuencia de todo ello, la socialización, el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la identidad sufren un proceso de fuerte reconfiguración, en un ambiente caracterizado por la reflexividad, la incertidumbre y el relativismo. En este marco sociocultural cambiante, las personas están llamadas a desarrollar un intenso trabajo de *biografización*, para dar sentido a sus vidas y a sus trayectorias (Alheit y Dausien, 2007a; Delory-Momberger, 2003; West, Alheit, Andersen y Merrill, 2007).

### **Memoria histórica y testimonio social.**

La recuperación del pasado y el trabajo en torno a las experiencias vividas, individuales y colectivas, constituyen temas de rabiosa actualidad. Los debates sobre la memoria y su función histórica, cultural, política, simbólica y personal son incontables (Ricoeur, 2000; Todorov, 1995; Roberts, 2002, 134-150; Bárcena y Mélich, 2000). Proliferan los archivos y centros para rescatar, organizar y documentar el patrimonio oral y escrito que no es objeto de preocupación por parte de los archivos tradicionales. Los lugares de la memoria (antiguos

centros de tortura, prisiones y campos de detención, obras realizadas con el sudor y la sangre de las víctimas, etc.) son un rasgo importante de nuestra época. La recuperación de la memoria histórica está dando lugar a la creación de centros de investigación y documentación. Este clima social saturado de memoria personal y colectiva –tantas veces impedida, manipulada, ejercida abusivamente– es uno de los rasgos definitorios de nuestro momento histórico (Ricoeur, 2000, 67-163). En esta cultura de la memoria y del recuerdo –en la que confluyen el psicoanálisis, las ciencias sociales, la literatura y los medios de comunicación– las historias de vida experimentan un extraordinario desarrollo como un recurso útil para trabajar la memoria histórica y el testimonio (cf. Beverley, 2000 y González Monteagudo, 2006b).

### **Auge de los enfoques cualitativos y biográficos. El giro narrativo.**

A partir de los años setenta y ochenta del siglo XX, las historias de vida trascendieron los enfoques realistas e interaccionistas propios de la primera mitad del siglo XX y comenzaron a vivir un fuerte auge, adoptando una gran variedad de formas. Junto a los enfoques realistas e interaccionistas, fueron apareciendo planteamientos más novedosos. La crisis del funcionalismo, del estructuralismo, del conductismo y, en general, de los enfoques experimentales y cuantitativos, favoreció el desarrollo de paradigmas cualitativos de variado signo: investigación-acción, etnografía, análisis del discurso, interaccionismo, fenomenología e historias de vida. Una nueva sensibilidad, más subjetiva, narrativa, dialógica e implicativa, comenzó a permear la investigación social. En la base de estos paradigmas alternativos hemos de situar el llamado giro interpretativo, lingüístico y narrativo, favorecido por la psicología cultural y narrativa de Bruner (1991), las contribuciones sobre la temporalidad y la identidad narrativa de Ricoeur (2000) y las aportaciones antropológicas de Geertz (1989) sobre la cultura.

## **2. LAS HISTORIAS DE VIDA EN FORMACIÓN.**

La principal corriente que ha impulsado el empleo de los enfoques biográficos en formación ha sido un grupo de autores francófonos, a la cabeza de los cuales hay que situar a G. Pineau, P. Dominicé, G. de Villers y Ch. Josso, con un fuerte interés en las historias de vida como instrumento de formación experiencial de los adultos. Estos autores se agrupan en torno a la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF), con sede en París (Francia). En 1983 G. Pineau publicó, en colaboración con Marie-Michele, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie* (Pineau y Marie-Michèle, 1983; en especial, pp. 179-190 y 383-391), un libro sugestivo e innovador, que marcó el inicio de las historias de vida en educación de adultos. En esta obra, Pineau trabaja los conceptos de autoformación y de historias de vida, hasta entonces concebidos como ámbitos no relacionados, y plantea la necesidad de desarrollar la educación de adultos a partir del uso de las historias de vida como instrumento de investigación y de formación, y esto afectaría por igual al investigador, al educador y a los adultos en formación. Criticando el subjetivismo, el individualismo y el liberalismo, concibe la autoformación como apropiación de la propia formación por parte del adulto, en una perspectiva emancipatoria y crítica. Se inicia así una propuesta formativa experiencial y existencial desarrollada tenazmente a lo largo de los últimos 25 años, y de la cual hemos hecho balance colectivo un grupo de más de 400 investigadores y formadores durante un reciente congreso, celebrado en la Universidad de Tours (Francia), en junio de 2007. Pineau repasa en su libro de 1983 los usos literarios, sociológicos, psicológicos y antropológicos de las historias de vida. En relación con los estudios literarios y el género autobiográfico, resalta la importancia de escribir y hablar sobre la propia vida, así como el valor unificador y simbólico de esta empresa. La autobiografía, privilegio de las élites cultas, debe democratizarse y hacerse accesible a todo el mundo. Valorando los usos sociológicos de las historias de vida, Pineau destaca que los sociólogos de Chicago contemplaron las historias de vida, a la vez, como método de conocimiento y como método de acción social, en la línea

de una sociología militante y comprometida socialmente. Este último aspecto lo considera muy pertinente en la formación de los adultos. El repaso del empleo en psicoanálisis del autoanálisis (se remite al autoanálisis de Freud y Jung) le lleva a reivindicar el autoanálisis como una actividad complementaria al análisis por parte de los otros. En definitiva, Pineau considera que el empleo de las historias de vida en la educación de adultos posibilita un enfoque experiencial y democrático, unificador de la investigación y de la formación, que concibe al investigador y al actor como colaboradores, en una relación horizontal y no jerárquica.

La ASIHVIF concibe la formación como emancipación. “Las historias de vida –leemos en un documento de la Asociación- pretenden reforzar el poder de acción del sujeto sobre sí mismo y sobre su ambiente, asociándolo a la construcción de los saberes producidos” (ASIHVIF, 2005 p. 2). Los modelos de investigación propuestos son cualitativos, pluridisciplinarios y colaborativos. Se rechaza explícitamente la separación de las disciplinas y se aboga por una colaboración, en todas las fases y contenidos del proceso, entre formadores, investigadores y adultos en formación. Al publicar su libro, Pineau estaba elaborando, más que nada, un programa de trabajo, que en aquel momento contaba con pocas experiencias realizadas. Entre las que menciona, se encuentran las experiencias de Pierre Dominicé en Ginebra (Suiza) y el empleo de la autobiografía de militantes sociales en Latinoamérica como instrumento de concientización y liberación.

Pineau (en Pineau y Marie-Michèle, 1983, 179-190) plantea la utilización de historias de vida en la educación. Como recurso de cara a la heteroformación, son muy útiles los métodos biográficos, entendidos (sobre todo en Latinoamérica) como métodos de acción social. En concreto, en la educación popular y de adultos, el relato biográfico puede convertirse en una útil herramienta de concientización. En el ámbito de la formación de formadores y de personal de servicios sociales y sanitarios, la biografía educativa es un elemento útil para explorar los procesos y las demandas de formación. Finalmente, el método de relatos de vida encuentra una aplicación muy importante en el ámbito de la autoformación. La autoformación se entiende como un proceso vital de construcción del sí mismo y la historia de vida como uno de los medios posibles de llevar a cabo este proceso. Pineau afirma que "la autoformación necesita democratizar y apoyar el ejercicio de este instrumento [la autobiografía] utilizado hasta el momento actual de forma casi exclusiva por las élites de la cultura docta" (Pineau y Marie-Michèle, 1983, 187-188). Esta estrategia democratizadora se sitúa en el marco de una nueva sociedad, un nuevo hombre y un nuevo pensamiento, en la perspectiva de la razón dialéctica de Sartre.

La ASIHVIF concibe la formación como emancipación. “Las historias de vida –leemos en un documento de la Asociación- pretenden reforzar el poder de acción del sujeto sobre sí mismo y sobre su ambiente, asociándolo a la construcción de los saberes producidos” (ASIHVIF, 2005 p. 2). Los modelos de investigación propuestos son cualitativos, pluridisciplinarios y colaborativos. Se rechaza explícitamente la separación de las disciplinas y se aboga por una colaboración, en todas las fases y contenidos del proceso, entre formadores, investigadores y adultos en formación.

Para ilustrar cómo se trabajan las historias de vida dentro de este colectivo -y sin olvidar, no obstante, la variedad de enfoques teóricos y metodológicos que caracteriza a los miembros de la ASIHVIF-, nos vamos a referir a los trabajos de P. Dominicé (2000; 2002; 2007) y colaboradores (Josso, 1991, 1998, 2000; Finger, 1984), llevados a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ginebra (Suiza) y en la formación de educadores de adultos en un marco extrauniversitario. La actividad con la que Dominicé ejemplifica su propuesta

consiste en el desarrollo de un seminario de carácter voluntario centrado en la biografía educativa y dirigido a un grupo de unos 75 estudiantes universitarios de psicología y pedagogía, a lo largo de un curso universitario, a razón de una sesión semanal de dos horas durante las 28 semanas del curso universitario. Al frente de la actividad está el profesor, que cuenta con la colaboración de unos 10 ayudantes de enseñanza, animadores de la actividad de los grupos pequeños en que se divide el grupo grande. El objetivo consiste en trabajar la propia biografía educativa, a partir de la oralidad y la escritura, combinando el trabajo individual, de grupo pequeño y de grupo de clase. Los estudiantes preparan una narrativa oral de su biografía educativa, en el marco de los grupos de trabajo. Las narrativas orales son presentadas en el grupo de trabajo, dedicando una hora a la presentación y una hora a la discusión. Posteriormente, durante las vacaciones entre el primer y el segundo semestre, los estudiantes preparan la redacción de su biografía educativa, apoyándose en la narrativa oral y en las discusiones y notas que han tomado en el aula. Para favorecer la participación, la implicación y la construcción de sentido por parte de todo el grupo, a cada estudiante se le pide que lea, interprete y comente oralmente la biografía de alguno de los compañeros de su grupo de trabajo. A este comentario sigue la discusión del grupo. Finalmente, se lleva a cabo la evaluación del proceso, que incluye la redacción de un informe individual en el cual debe de explicitarse el conocimiento producido a lo largo del proceso desde la triple perspectiva personal, procedimental y cognitiva. A lo largo de toda la formación, los sujetos *narradores* detentan el control sobre el proceso y el producto de la actividad. La teoría y la práctica se alimentan recíprocamente. Investigadores, formadores y narradores se relacionan en el marco de una dinámica horizontal, democrática y existencial, a partir de la experiencia vivida. A lo largo de toda la formación, los sujetos *narradores* detentan el control sobre el proceso y el producto de la actividad. La teoría y la práctica se alimentan recíprocamente. Investigadores, formadores y narradores (sean personas o grupos) se relacionan en una dinámica horizontal, democrática y existencial, a partir de la experiencia vivida. La biografía educativa proporciona un sentido de inmediatez, dinamismo, cooperación, subjetividad e implicación muy fuertes. Además, constituye una actividad muy motivadora para el cultivo de la escritura y para la discusión sobre la producción, comunicación y aplicabilidad del conocimiento (Dominicé, 2000, 16 y 26).

### **3. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN SOCIOLOGÍA.**

Para ilustrar este enfoque me limito a presentar la investigación biográfica alemana, que ha comenzado su andadura en una dirección diferente de las corrientes hermenéuticas y fenomenológicas del pensamiento germano (para la información histórica, nos basamos en Apitzsch e Inowlocki, 2000; Bertaux y Kholi, 1984). A partir de los años setentas se desarrolló una corriente importante de investigación en sociología, basada en el análisis de las entrevistas biográficas. En estos inicios fueron decisivas las contribuciones de F. Schütze (1992, 1993), G. Riemann y U. Oevermann, el creador de la hermenéutica objetiva. En 1979, M. Kholi, K. Eder y L. Rosenmeyer fundaron, en el ámbito de la sociología, un grupo de trabajo alemán, aceptado como sección de investigación por la Asociación Sociológica Alemana unos años más tarde. En las Ciencias de la Educación, se constituyó un grupo de trabajo sobre investigación biográfica en 1994. Desde 1988 se edita la revista *Bios*.

La aportación de F. Schütze ha sido decisiva para desarrollar una metodología rigurosa, replicable y científica, centrada en el análisis de las entrevistas biográficas. El esfuerzo de teorización y de generalización de los datos, que ha conducido a una teoría sobre las trayectorias colectivas e individuales, ha ido paralelo al esfuerzo por el refinamiento metodológico. En los últimos años, sin embargo, comienza a aparecer un estilo de investigación más implicado y subjetivo (Rosenthal, 1993, 1998, 2003, 2006; Fisher-Rosenthal, 2000).

En la investigación biográfica alemana sobre educación de adultos, destaca la obra de P. Alheit (1994, 1995a, 1995b; Alheit y Dausien, 2007b; Alheit, Bron, Brugger y Dominicé, 1995 ; Alheit y Merrill, 2004), que comenzó a trabajar con métodos biográficos en los años ochentas. Este sociólogo analiza la naturaleza cambiante del trabajo, el conocimiento y la tecnología en las sociedades de la modernidad tardía. El curso de la vida se va complicando progresivamente. Frente a estos cambios las instituciones educativas son disfuncionales. Como consecuencia de ello, los adultos pierden la motivación y se refugian en una visión meramente instrumental del aprendizaje. La dialéctica entre estructura y subjetividad, que Alheit (1995b) teoriza a partir del concepto de *habitus* de Bourdieu, implica aceptar que nuestra autonomía de acción y de planificación está subordinada a procesos estructurales. Alheit ha destacado la importancia de las crisis y de las transiciones biográficas. Actualmente, el conocimiento tiene un carácter transicional, y sólo puede ser conocimiento genuino si implica un trabajo biográfico. La *biografizitat* (biograficidad), es decir, el aprendizaje y el conocimiento biográfico, significan que podemos rediseñar nuestras vidas dentro de contextos específicos, los cuales son también diseñables y configurables. El auténtico reto de una educación de adultos emancipatoria consiste en proporcionar entrenamiento autobiográfico, es decir, en descubrir las oportunidades biográficas para ser más autónomos. La organización de los procesos de aprendizaje orientados biográficamente debe ser comunitaria, centrada en el mundo vital y basada en proyectos e intereses genuinos.

En Dinamarca, las historias de vida han sido empleadas en relación con el *empowerment* de grupos reprimidos, proyectos de desarrollo personal y existencial, el trabajo social, la enfermedad y la salud, la religión, la sexualidad, los estudios culturales, el género y la educación de adultos (West y Merrill, 2007, con la colaboración de Salling Olesen).

El grupo de investigación de educación de adultos de la Universidad de Roskilde, dirigido por H. Salling Olesen (2000, 2007b), viene realizando investigación biográfica desde hace más de una década y desarrollando diferentes proyectos, entre ellos el *Life History Project*. Este grupo defiende un enfoque de la educación de adultos basado en la experiencia. Se enfatizan los aspectos sociales y culturales de la subjetividad, en vez de la historia de vida individual. Las técnicas empleadas son las entrevistas biográficas, las discusiones grupales temáticas y la observación de campo. Entre las fuentes teóricas se encuentran el psicoanálisis, el marxismo, la interpretación hermenéutica en profundidad (teorías de socialización, identidad y aprendizaje; interaccionismo simbólico), la psicología social crítica y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. El enfoque metodológico de Roskilde debe mucho a la tradición alemana y se apoya en el análisis de las estructuras narrativas de las entrevistas biográficas. La historia de vida es entendida como la subjetividad en un contexto social. El estudio de los individuos se realiza para comprender realidades culturales y sociales comunes, en primer término el aprendizaje y la participación en la educación. Por otra parte, P. Alheit, que fue profesor invitado durante un año en Roskilde, ha inspirado en parte el estilo de trabajo del grupo danés.

#### **4. PARADIGMAS Y PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DE LOS ENFOQUES HISTORIAS DE VIDA EN FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA EN SOCIOLOGÍA.**

El enfoque *Historias de vida en formación* surge desde el ámbito de la autoformación y de la educación de adultos de tipo experiencial. Este origen explica el escaso interés inicial por legitimarse científicamente. En este enfoque se enfatiza la co-construcción del significado entre investigadores, formadores y adultos en formación. Existe también una concepción dialógica y democrática, relacionada con el *empowerment* de los participantes en la

investigación y de los educandos, y con la crítica del papel del investigador como mero recolector de datos. Este enfoque está relacionado principalmente con los paradigmas interpretativo, hermenéutico y fenomenológico. En algunas versiones del enfoque existe una relación evidente con el paradigma crítico.

Desde la tradición interpretativa, interaccionista y construccionista, que privilegia el punto de vista del sujeto, la teoría se refiere a las interpretaciones de los actores sobre su *realidad*, entendiendo que esa realidad no es meramente captada o reflejada, sino procesada, construida y creada en los ámbitos individual, grupal y colectivo. Así, se suele hablar en este contexto de teorías personales e implícitas, de creencias y de conocimiento práctico. Estas cosmovisiones personales son un objeto relativamente reciente de la epistemología.

La hermenéutica se orienta hacia el análisis cualitativo y se centra en el lenguaje y en la comprensión del significado, teniendo en cuenta el contexto en el que se produce (Ödman, 1990, 2927). Gadamer, partiendo de Heidegger, realiza una exploración hermenéutica del ser histórico, tal como se manifiesta en la tradición del lenguaje. Esto supone un alejamiento tanto del subjetivismo como del objetivismo racionalista y positivista. Según Gadamer, no es posible eludir el prejuicio en el esfuerzo interpretativo. "Comprender es siempre interpretar y, en consecuencia, la interpretación es la forma explícita de la comprensión", escribe Gadamer (1960, 291). La comprensión tiene lugar en el acontecer de una tradición y es, por consiguiente, una relación entre el sujeto interpretante y el texto, sujeto y objeto interpretados. Los conceptos de tradición y de prejuicio (los prejuicios se refieren a las ideas que configuran una determinada cultura o tradición) no tienen en Gadamer un sentido peyorativo o negativo. Al contrario, ambos, prejuicio y tradición, constituyen posibilidades para abrir nuevos caminos dentro del acontecer histórico, puesto que la tradición siempre es un momento de la libertad y de la historia. Otro elemento que caracteriza la comprensión es su inacabamiento, producto de la finitud del hombre. Siempre, dice Gadamer, podemos aspirar a una interpretación mejor y más completa.

El intérprete se acerca a los textos y a los otros no como una tabula rasa, sino como una tabula plena, llena de prejuicios, expectativas e ideas. El bosquejo interpretativo inicial supone el esbozo del significado del texto. Un posterior análisis del texto, y del contexto, nos permitirá calibrar la validez del primer intento interpretativo, abriendo la posibilidad de una segunda interpretación más completa. La labor interpretativa es una labor infinita y posible. El intérprete ha de ser sensible a la alteridad del texto y hablar para escuchar al texto o al otro. Esto implica que el intérprete, o el investigador, debe poner en marcha una comprensión con conciencia metodológica, volviendo conscientes sus propias anticipaciones para poderlas controlar (Reale y Antiseri, 1983, III). Dos ideas importantes que se desprenden del análisis de Gadamer son las ideas de experiencia y de diálogo. La experiencia es válida hasta que no se ve contradicha por una nueva experiencia. "La dialéctica de la experiencia -escribe Gadamer- no tiene su culminación en un saber, sino en aquella apertura a la experiencia que es resultado de la experiencia misma" (cit. en Reale y Antiseri, 1983, III, 566). Gadamer insiste una y otra vez en la lógica de la pregunta y de la respuesta y en el hecho de que no se puede enunciar nada si no es función de una respuesta a una pregunta. Desde esta perspectiva, en la tarea interpretativa no hay aprehensión, sino comunicación. Esta comunicación se da entre el investigador y los investigados y entre los propios investigadores.

En el ámbito francófono, la hermenéutica de Ricoeur (1985, 1990, 2000) está teniendo una influencia considerable en los debates teóricos sobre historias de vida desde hace dos décadas. En los últimos años la influencia comienza a hacerse evidente también en el ámbito anglosajón (Roberts, 2002). Es evidente que existe una fuerte, aunque en muchas ocasiones no explicitada,

influencia de la hermenéutica en una parte importante de la investigación y la formación auto/biográficas.

El otro enfoque comentado concibe la investigación biográfica como una tarea disciplinar, relacionada con el desarrollo teórico y metodológico de las ciencias sociales, y especialmente de la Sociología. Tiene un objetivo de legitimación científica del método biográfico, frente a las perspectivas sociológicas positivistas y funcionalistas. En este segundo enfoque el paradigma dominante es el neopositivismo y el neorrealismo. En algunas versiones del enfoque existe una relación importante con los paradigmas crítico y neomarxista.

El postpositivismo es entendido en este trabajo como una versión modernizada y atenuada del positivismo, que sigue manteniendo como objetivos de la investigación la predicción y el control. En el postpositivismo se insiste en una justificación relativa, sometida a la crítica y a la revisión, en línea con los postulados popperianos. En esta perspectiva nomotética, se defiende un realismo crítico, una epistemología objetivista basada en la falsabilidad y una metodología manipulativa, pero con modificaciones. Esto implica la recogida de información sobre el punto de vista de los actores sociales y sobre el contexto situacional (Denzin y Lincoln, 2000; González Monteagudo, 1996a, 20-35).

Entre las diferentes aproximaciones a los documentos personales, la perspectiva nomotética pretende derivar del análisis de los documentos humanos explicaciones sobre los fenómenos estudiados, llegando en ocasiones a cuantificar y relacionar diferentes variables. Esta primera postura es la que mantiene Pujadas (1992, 69-78), que propone la categorización y clasificación de los relatos biográficos, de manera que sea posible contrastar los fenómenos analizados con las hipótesis de partida. Pujadas (1992, 73ss.) propone la técnica del análisis de contenido, a través de la categorización y operacionalización de todas las variables.

Este enfoque está presente en la investigación sociológica de orientación biográfica, divulgada por Bertaux (1976, 1981, 1997, 2005) desde hace tres décadas y también, en un sentido más general, en el estilo de investigación biográfica del interaccionismo clásico. Bertaux usa la expresión enfoque biográfico, y no la de historias de vida, porque opina que la primera incluye los rasgos de la observación y la reflexión, y no queda reducida a una mera recogida de datos. Bertaux entiende que el objeto del enfoque biográfico tiene que ver con el relato de la práctica de las relaciones sociales, tanto en el campo socioestructural como sociosimbólico. Los relatos deben ser triangulados con los procesos sociales.

Denzin (1989, 49-68) ofrece una descripción del enfoque interpretativo clásico, que denomina objetivo o de historia natural. En esta perspectiva clásica (Denzin comenta el famoso libro de Shaw *The Jack Roller*), el proceso de investigación comienza con una operacionalización inicial de los conceptos claves y con la elección del sujeto y el ámbito del trabajo. Los registros sobre el sujeto deben ser controlados y contrastados, de manera que se puedan cumplir ciertas garantías sobre la validez y la fiabilidad. Finalmente, se trata de confirmar las hipótesis planteadas, redactando el informe y valorando las aportaciones del estudio de cara al progreso de la teoría. En los últimos años, algunos sociólogos alemanes, y en particular Kohli, han actualizado el enfoque clásico, bajo la etiqueta, un tanto ambigua, de hermenéutica objetiva. Denzin encuentra en esta corriente aspectos positivos (por ejemplo, la consideración de las historias de vida como producciones contextuales e interactivas) y negativos (por ejemplo, la concepción lineal de las biografías y el compromiso con el control de los sesgos, que conduce a la reducción de las experiencias humanas a datos).

**Aportaciones de los paradigmas sociocrítico, feminista y postestructural.**

Para el paradigma sociocrítico, apoyado en el neomarxismo, la teoría deriva del punto de vista de los actores sociales, pero se hace necesario un proceso crítico que haga posible llegar a una teoría informada, ilustrada y situada. Aquí cobra importancia la crítica ideológica. Este proceso no es meramente teórico, puesto que se desarrolla en relación con la práctica. La *praxis* es, precisamente, la práctica prudente, juiciosa, fundada, ilustrada y autoconsciente. La teoría se genera a partir de contextos grupales, guiada por ideales de justicia, igualdad, ilustración, emancipación, y transformación personal, institucional y social (cf. Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1990; Kincheloe, 1991). Cada vez en mayor medida se entiende la teoría como algo más contextual y local, dependiente de un determinado marco social y cultural.

Se ha prestado muy escasa atención a la conexión entre historias de vida y teoría crítica, a pesar del énfasis de Habermas en su *Teoría de la acción comunicativa* en las perspectivas hermenéuticas e interaccionistas. En esta sección sólo queremos apuntar algunas ideas para promover un mayor interés hacia la articulación entre historias de vida y emancipación, cuestión ya explorada por Le Grand (1996b) y, sobre todo, por Brun (2001).

Los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt se apoyan en el legado filosófico alemán de Marx, Kant, Hegel y Weber. De manera especial, se alinean con Marx en la denuncia de la injusticia, de la desigualdad y de la dominación presentes en las sociedades occidentales capitalistas avanzadas. Esta reconsideración de algunos temas del ámbito marxista ha supuesto que la obra de Horkheimer, Adorno y Marcuse pueda encuadrarse dentro de una tradición de pensamiento social de carácter neo-marxista (Kincheloe, 1991; Carr y Kemmis, 1988). La aspiración de Horkheimer es constituir una teoría crítica totalizante y dialéctica de la sociedad humana en su conjunto y, en concreto, de la sociedad industrial avanzada, con el fin de estimular una transformación racional que tenga en cuenta al hombre, su libertad, su creatividad y su armonioso desarrollo, en una colaboración abierta con los demás. Estas ideas presuponen la aspiración a la supresión de un sistema social opresor y desigual.

Una parte importante de la aproximación crítica actual encuentra su inspiración en la obra de Habermas (1989), continuadora del legado de la llamada primera generación de los filósofos de Frankfurt. El análisis propuesto por Habermas (1989) nos remite a la consideración de los diferentes intereses presentes en la investigación. Las ciencias empírico-analíticas practican una actitud divorciada de los intereses naturales de la vida, dirigida al descubrimiento del orden legal del universo, tal y como de hecho se supone que es. En estas ciencias, la teoría se articula en conjuntos de proposiciones hipotético-deductivas que permiten la formulación de leyes con contenido empírico, dirigidas a la elaboración de predicciones que permitirán la explotación técnica. El objetivo de las ciencias histórico-hermenéuticas consiste en la comprensión de los significados, hecha posible mediante las reglas interpretativas de la hermenéutica. El interés presente en estas ciencias es de carácter práctico y está orientado a una búsqueda del consenso entre los sujetos, en el ámbito de una autocomprensión derivada de la tradición. Por último, las ciencias sociales críticamente orientadas, guiadas por el concepto de la autorreflexión, están determinadas por un interés emancipatorio. Se trata de un interés humano en relación con la autonomía y la responsabilidad.

La ilustración genuina y no distorsionada implica la comprensión de las experiencias y entendimientos de todos los participantes, la comunicación abierta y libre orientada por la libertad de discurso, y el desarrollo de una orientación común para la acción. Kemmis (1993) ha propuesto el concepto de comunidades críticas de profesores para dar cuenta de los procesos grupales realizados por los profesores para ilustrarse sobre su propia práctica. Entre los autores que han realizado aportaciones importantes al enfoque crítico, destacamos a Freire (1990), que se



anticipó lúcidamente en los años 60 a muchos de los temas que el discurso crítico ha puesto de relieve en los últimos años, y a Giroux (1990), que ha criticado las insuficiencias de las teorías de la reproducción y ha enfatizado las posibilidades alternativas contenidas en lo que llama las teorías de la producción.

La investigación y la epistemología feministas han sido muy influyentes para comprender la representación y la escritura como actividades políticas, emocionales y dependientes del género (Reinharz, 1992; Coffey, 1999; Dybbroe y Ollagnier, 2003). El feminismo ha llamado la atención sobre la subjetividad y la experiencia personal y, en este sentido, ha sido un elemento importante para el desarrollo de los enfoques auto/biográficos, particularmente en el ámbito anglosajón. Reinharz recuerda que “muchas feministas han escrito que ‘encontrar la propia voz’ es un proceso crucial de la investigación y la escritura” (Reinharz, 1992, 16).

Finalmente, la influyente contribución de M. Foucault (1990), que pone el acento sobre las sospechosas funciones sociales y discursivas de la hermenéutica del sujeto, ha favorecido la discusión sobre los usos ideológicos y normativos del trabajo biográfico. En los últimos años la obra de Foucault está teniendo una notable influencia en la investigación narrativa británica realizada desde los enfoques postmodernistas, feministas y de los Estudios culturales (Andrews, Squire y Tamboukou, 2008).

### **Reflexiones finales.**

En la era de la globalización y de la información, los itinerarios personales se construyen de manera diferente a épocas anteriores. La destradicionalización, la reflexividad, la individualización, la incertidumbre, el riesgo, la discontinuidad y el cambio socioeconómico acelerado, configuran nuevos escenarios familiares, laborales, culturales, educativos, temporales y de ocio y consumo. En los nuevos contextos globalizados, postmodernos y cambiantes, las historias de vida, como prácticas multiformes de investigación, formación, intervención social, testimonio histórico y construcción de identidad, aspiran a profundizar en una manera integradora y compleja de trabajar para hacer más viable el desarrollo de la autonomía personal, la convivencia tolerante y la participación social. En este sentido, este trabajo ha intentado explicitar los fundamentos epistemológicos, muchas veces implícitos, del enfoque *Historias de vida en formación* y del enfoque de investigación biográfica en Sociología, poniendo de relieve, en cada enfoque, la relación entre fines, procesos metodológicos, contextos sociales y paradigmas de base.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- ABRAHAO, M.H.M.B. (2007): “Profissionalização docente e identidade –a invenção de si”. In *Educação* (Porto Alegre/RS), ano XXX, n. especial, 163-195.
- ALHEIT, P. (1994): “The ‘biographical question’ as a challenge to Adult Education”. In *International Review of Education*, 40, 3-5, 283-298.
- ALHEIT, P. (1995a): *Biographical Learning. Theoretical Outline, Challenges and Contradictions of a New Approach in Adult Education*. In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 57-74.
- ALHEIT, P. (1995b): ‘Patchworkers’: Biographical Constructions and Professional Attitudes – Study Motivations of Adult Education Students. In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 151-171.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. (2007a): *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Xàtiva (Valencia): Instituto Paulo Freire de España/ CREC.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. (2007b): Lifelong Learning and Biography: A Competitive Dynamic between the Macro and the Micro Level of Education. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 57-70.
- ALHEIT, P; MERRILL, B. (2004): *Biography and Narratives: Adult Returners to Learning*. In Osborne, M, Gallacher, J & Crossan, B, (Eds.) (2004): *Researching Widening Access to Lifelong Learning*. London: Routledge.

- ALHEIT, P.; BRON, A.; BRUGGER, E.; DOMINICÉ, P. (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- ANDREWS, M.; SQUIRE, C.; TAMBOUKOU, M. (Eds.) (2008): *Doing Narrative Research*. London: Sage.
- APITZSCH, U.; INOWLOCKI, L. (2000): Biographical Analysis: A 'German' School? In P. Chamberlaine; J. Bornat; T. Wengraf (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge, 53-70.
- ASIHVIF (2005): *Livret de présentation*. Paris: ASIHVIF,
- BÁRCENA, F.; MÉLICH, J.-C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BERTAUX, D. (1976): *Histoires de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Cordes.
- BERTAUX, D. (Ed.) (1981) : *Biography and Society*. London: Sage.
- BERTAUX, D. (1997): *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- BERTAUX, D. (2005): *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BERTAUX, D.; KOHLI, M. (1984): "The Life Story Approach: A Continental View", in *Annual Review of Sociology*, 10, 215-237.
- BEVERLEY, J. (2000): Testimonio, Subalternity, and Narrative Authority, in N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds. (2000, 2<sup>nd</sup> ed.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oak, CA: Sage, 555-565.
- BRUN, P. (2001): *Émancipation et connaissance. Las historias de vie en collectivité*. Paris : L'Harmattan.
- BRUNER, J. (1991) : *Actos de significado*. Madrid : Alianza.
- CARR, W. ; KEMMIS, S. (1988) : *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- COFFEY, A. (1999) : *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of the Identity*. London : Sage.
- DE LA PORTILLA, A.; SERRA, A.; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007): *De lo visible a lo invisible. Análisis de prácticas educativas y procesos de inserción laboral de menores y jóvenes de origen inmigrante*. Sevilla: Sevilla Acoge.
- DELORY-MOMBERGER, Ch. (2003): *Biographie et éducation*. Paris: Anthropos.
- DENZIN, N.K. (1989): *Interpretive Biography*. London: Sage.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) (2000, 2nd ed.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DOMINICÉ, P. (1990) : *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DOMINICÉ, P. (2000) : *Learning from our Lives : Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DOMINICÉ, P. (2002): *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan (2ème édition).
- DOMINICÉ, P. (2007): *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.
- DYBBROE, B.; OLLAGNIER, E. (Eds.) (2003): *Challenging Gender in Lifelong Learning: European perspectives*. Roskilde: Roskilde University Press and ESREA.
- FINGER, M. (1984): *Biographie et herméneutique*. Montréal : FEP, Université de Montréal.
- FISHER-ROSENTHAL, W. (2000): Biographical Work and Biographical Structuring in Present-day Societies. In P. Chamberlaine; J. Bornat; T. Wengraf (Eds.) (2000): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge, 109-125.
- FORMENTI, L. (1998) : *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano : Guerini Studio.
- FORMENTI, L. (Ed.) (2006): *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.
- FOUCAULT, M. (1990): *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, H.-G. (1960). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1994.
- GEERTZ, C. (1989) : *El antropólogo como autor*. Barcelona : Paidós.
- GIROUX, H. J. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: 1990.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996a): *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996b): "Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y metodológicos", en *Revista Cuestiones Pedagógicas* (Universidad de Sevilla), 12, 223-242.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2000): Teachers' Research Using the Biographical Method. Contributions and Reflections on Two Case Studies, in K. Weber (Ed.): *Lifelong Learning and Experience*. Roskilde (Denmark): University of Roskilde & The Danish Research Academy, vol. 1, 367-392.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2002): "Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle", in *Pratiques de Formation / Analyses*, Université Paris VIII-Saint Denis, 43, 49-65.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2003) : Ser educador en un mundo globalizado, in NÚÑEZ CUBERO, L. (2003) (Coord.) : *La educación en el siglo XXI*. Sevilla : Ayuntamiento de Sevilla, 23-36.

- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (Coord.) (2004): *Historias de vida y educación de adultos*. Número monográfico de la Revista *Diálogos. Educación y formación de personas adultas* (Barcelona), año X, nº 38, 101 pp.
- GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (2006a): Autobiografía educativa all'Università. Tra pensiero ed emozioni, in L. Formenti (a cura di), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli, 201-214.
- GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (2006b): Los métodos autobiográficos como propuesta para educar las emociones y los sentimientos, in J. M Asensio et al. (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona, Ariel, 197-220 (con la colaboración de L. Núñez y R. Bisquerra).
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007) "Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes". In *Encounters on Education*, (Queen's University, Canada), Fall 2007, 8, 85-107.
- GOODSON, I. F. (2004): *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GOODSON, I. F.; SIKES, P. (2001): *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- HABERMAS, J. (1989) : *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- ÖDMAN, P. J. (1990): Hermenéutica. In T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dirs.) (1989-1993), *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona-Madrid: Vicens-Vives-MEC, vol. 5, 2927-2934.
- JOSSO, M.-C. (1991): *Cheminer vers soi*. Lausana (Suiza): L'Age d'Homme.
- JOSSO, M.-C. (2000): *La formation au coeur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan.
- KEMMIS, S. (1993): "La formación del profesor y la creación de comunidades críticas de profesores". In *Investigación en la escuela*, 19, 15-38.
- KINCHELOE, J.L. (1991) : *Teachers as Researchers : Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London : Falmer.
- LAINÉ, A. (1998) : *Faire de sa vie una histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- LANI-BAYLE, M. (2006) (sous la dir. de) : *Événements et formation de la personne. Ecart international et intergénérationnels*. Paris : L'Harmattan, 2 volumes.
- LE GRAND, J.-L. (Coord.) (1996a) *Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Numéro special de *Pratiques de formation / Analyses*, nº 31.
- LE GRAND, J.-L. (1996b) : « Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatoire ». In *Pratiques de formation / Analyses*, 31, 103-119.
- LEGRAND, M. (1993) : *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- LESOURD, F. (2006): « Des temporalités éducatives. Note de synthèse », in *Pratiques de formation / Analyses*, nº 51-52, 9-72.
- MERRILL, B. (1999) : *Gender, Change, and Identity : Mature Women Students in Universities*. Aldershot : Ashgate.
- NIEWIADOMSKI, C.; VILLERS, G. de (Eds.) (2002) : *Souci et soin de soi : Liens et frontières entre histoires de vie, psychothérapie et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- ÖDMAN, P. J. (1990) : Hermenéutica. In T. Husen; T. N. Postlethwaite (Dirs.) (1989-1993): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona, Madrid: Vicens-Vives/ MEC, vol. 5, 2927-2934.
- OLLAGNIER, E. (2007) : Challenging Gender with Life History. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 109-124.
- PINEAU, G. (1996) : « Les histoires de vie comme art formateur de l'existence », en *Pratiques de Formation / Analyses*, 31, pp. 65-80.
- PINEAU, G. (Ed.) (1998): *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- PINEAU, G. (2000): *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris. Anthropos.
- PINEAU, G. (2006a) : Les histoires de vie comme arts formateurs de l'existence. In *Communication. Segundo Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biografica (CIPA II)*. Salvador de Bahía (Brésil), 10-14 Septiembre 2006.
- PINEAU, G. (2006b) : « Les histoires de vie en formation : Genèse d'un courant de recherche-action-formation existentiel ». In *Educação e Pesquisa*, Sao-Paulo, 2006.
- PINEAU, G. ; ROBERT, G. (Coords.) (1989): *Les histoires de vie*. Paris : L'Harmattan, 2 volumes.
- PINEAU, G. ; MARIE-MICHÈLE (1983): *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montreal: Éditions Saint-Martin.
- PINEAU, G. ; LE GRAND, J.-L. (1996): *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- PLUMMER, K. (2001): *Documents of Life 2*. London: Allen & Unwin.
- PUJADAS, J.J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- REALE, G. y ANTISERI, D. (1983). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder, 3 vols.
- REINHARZ, S. (1992): *Feminist Methods in Social Research*. Oxford: Oxford University Press.
- RICOEUR, P. (1985): *Temps et récit. III. Le temps raconté*. Paris: Seuil.

- RICOEUR, P. (1990): *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- RICOEUR, P. (2000): *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- ROBERTS, B. (2002): *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open University Press.
- ROSENTHAL, G. (1993): Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews. In *The Narrative Study of Lives*. London: Sage, 59-91.
- ROSENTHAL, G. (Ed.) (1998): *The Holocaust in Three Generation Families*. London: Cassell.
- ROSENTHAL, G. (2003): "The Healing Effects of Storytelling: On the Conditions of Curative Storytelling in the Contexts of Research and Counseling". In *Qualitative Inquiry*, 9, 6, 915-933.
- ROSENTHAL, G. (2006): The Narrated Life Story: On the Interrelation between Experience, Memory and Narration. In K. Milnes; C. Horrocks; N. Kelly; B. Roberts; D. Robinson (Eds.) (2006): *Narrative, Memory and Knowledge: Representations, Aesthetics and Contexts*. University of Huddersfield, 1-17.
- SALLING OLESEN, H. (2000): *Experience and Life History*. Paper n° 9. Life History Project. Roskilde: Roskilde University.
- SALLING OLESEN, H. (2007): "Theorising Learning in Life History. A Psychosocietal Approach". In *Studies in the Education of Adults*, 39, 1.
- SCHÜTZE, F. (1992): "Pressure and Guilt: War Experiences of a Young German Soldier and their Biographical Implications". In *International Sociology*, 7, 187-208, 347-368.
- SCHÜTZE, T. (1993): "Pedagogía de orientación biográfica". In *Educación* (Tubingen, Instituto de Colaboración Científica), 48, 78-100.
- THOMPSON, P. (2000, 3<sup>rd</sup> ed.): *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
- TODOROV, T. (1995): *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.
- VILLERS, G. de (1996): "Psychoanalyse et phénoménologie ». In *Pratiques de Formation / Analyses*, 31, 51-64.
- WEST, L. (1996) : *Beyond Fragments : Adults, Motivation and Learning : A Biographical Analysis*. London : Taylor & Francis.
- WEST, L.; MERRILL, B. (2007): Biographical Approaches and their Development in National Contexts. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 27-56.
- WEST, L.; MERRILL, B. (2008): *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage.
- WEST, L.; ALHEIT, P.; ANDERSEN, A.S.; MERRILL, B.(Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- WEST, L.; MERRILL, B.; ANDERSEN, A. S. (2007): Biographical and Life History Approaches: Commonalities and Differences in the Study of Adult and Lifelong Learning. In L. West; P. Alheit; A. S. Andersen; B. Merrill (Eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 279-294.