

# FUERA DE EUROPA. AGENCIA, BIOGRAFICIDAD Y DISCURSOS DE PERTENENCIA, INTEGRACIÓN Y EXCLUSIÓN ÉTNICO-CULTURAL<sup>1</sup>

*Out of Europe. Agency, Biographicity and Discourses of Ethnic-cultural Belonging, Inclusion and Exclusion*

Rob EVANS

*Universidad de Magdeburg (Alemania)*

Fecha de recepción del original: junio de 2014

Fecha de aceptación: octubre de 2014

**RESUMEN:** Este artículo pretende explorar las transformaciones contemporáneas en los caminos de vida y las nuevas formas de agencia humana que se demanda a los adultos que disponen de recursos muy desiguales. Para ello, vamos a considerar las expresiones de agencia desarrolladas en narraciones biográficas de aprendizaje relacionadas con movimientos individuales entre la pertenencia y la exclusión.

**PALABRAS CLAVES:** Entrevista biográfica, integración cultural, agencia, migraciones.

**ABSTRACT:** This paper wishes to explore contemporary transformations in life paths and the new forms of human agency that they demand of adults who have very unequal resources at their disposal. This paper will consider expressions of agency developed in biographical narratives of learning related by individuals moving between belonging and exclusion.

**KEY WORDS:** biographical interview, cultural integration, agency, migrations.

---

1 Traducción del inglés: Julia González-Calderón, Universidad de Sevilla (España). Revisión técnica de la traducción: José González-Monteagudo, Universidad de Sevilla (España).

## Planteando el escenario: integración exitosa y rechazo

Un fenómeno que puede trazarse a través de los debates sociales en Alemania desde, al menos, los finales de los años setenta, cuando este investigador comenzó a seguirlos por primera vez, es, una vez más, de una importancia central: los criterios para la “integración exitosa” de personas con un “origen migrante” en un país que ostenta 16 millones de estos individuos en una población total de 80 millones, es decir, casi uno de cada cinco. El estrambótico y excéntrico racismo de una figura pública menor ha dominado últimamente las listas alemanas de los libros más vendidos<sup>2</sup>, y el Gobierno y nerviosas organizaciones de partido miran con desconfianza hacia las políticas populistas de Holanda, Bélgica e Italia, así como al número creciente de regionalismos en la Unión Europea de los 27. Al mismo tiempo, uno de los periódicos alemanes de gran formato más importantes (Thumann, 2010 en *Die Zeit*) dedica parte de su espacio a “los que regresan” – los turcos “regresando” a la tierra natal en que nacieron, Turquía, tras luchar durante años con la experiencia de ser extranjeros *InländerInnen* – algo así como “extranjeros nacionales”, si tratamos de traducir esta peculiar idea germana. Los turcos completamente “alemanes” que dejan Alemania, subraya el periódico, ya superan en número a los que llegan. La arcana obsesión por las raíces cristiano-judías de la cultura Europea –la *Leitkultur*–, muy bien expresada quizás mediante tests de ciudadanía, o protestas contra mezquitas y velos– distrae la atención de la discriminación y la exclusión de adultos a menudo en posesión de “cualificaciones clave”, tan estimadas por la “cultura empresarial”. Mientras un informe reciente argumenta con fuerza que estos “que regresan” volviendo la espalda a Alemania representan una población social, política y económica sencillamente ignorada y subutilizada (Woellert, et al., 2009), la crítica en el reportaje ha traído a primer plano la idea de los “alemano-turcos” como “oponentes de la integración” (*Integrationsverweigerer*), por “etnicizar” la discusión y trazar una imagen distorsionada de las supuestas opciones que siguen los jóvenes migrantes, especialmente los turcos (Werth, 2009). Los resultados de un estudio llevado a cabo por la Universidad de Würzburg (“Frient II 2006-2008”) sugieren la ambivalencia de la postura/posición de la segunda y la tercera

---

2 Me refiero a *Deutschland schafft sich ab* (Alemania se desintegra, 2010) Deutscher Verlagsanstalt, Munich), del célebre demagogo/populista Thilo Sarrazin. Sarrazin dio una charla en la London School of Economics como invitado de la LSE German Society el lunes 14 de febrero de 2001 que acabó en tumulto. Para la Carta Abierta de protesta contra la reunión, véase <https://sites.google.com/site/integrationdebate/open-letter-by-german-academics>; y para un breve resumen de la reunión que incluye alguno de los comentarios que llevaron al tumulto, véase <https://sites.google.com/site/integrationdebate/quotes-broder-sarrazin> (accedido el 17-02-2011).

generación de migrantes. Según el estudio, los jóvenes adultos de ascendencia turca serían de hecho los protagonistas de una nueva “integración culturalmente consciente” (*kulturbewusste Integration*), a pesar de los obstáculos estructurales que les coloca el sistema escolar alemán de los tres niveles, por ejemplo (Goddar, 2009).

Estos obstáculos son, sin embargo, considerables. Así, el Informe sobre Migración de 2010 del gobierno alemán señala que el sistema educativo pierde adolescentes y jóvenes adultos a cada nivel del sistema. Mientras que de cada once estudiantes (8,9%) en la escuela primaria uno tiene un pasaporte no alemán, sólo uno de cada veinticuatro (4,2%) estudiantes de formación profesional lo tiene, y sólo uno de cada cuarenta (2,5%) estudiantes universitarios tiene un pasaporte distinto (BBMFI, 2010: 138).

El estatus social y las principales diferencias sociales se reflejan en datos empíricos recientemente publicados. Estudiantes universitarios con un origen migratorio –particularmente los *BildungsinländerInnen* (es decir, miembros de las poblaciones migratorias “históricas” del sistema educativo: turcos sobre todo, italianos, griegos, españoles, exyugoslavos) y aquellos de entre estos que han optado por la naturalización alemana– pertenecen a estratos con desventajas sociales con más frecuencia que otros estudiantes, incluyendo a los “nuevos” migrantes (por ejemplo, los de los cursos de estudios internacionales) (BBMFI, 2010: 141).

Estos y muchos otros factores determinan –más que ninguna tendencia a crear “sociedades paralelas”– la ambivalencia que sienten tantos migrantes, especialmente los alemano-turcos, hacia Alemania, sus perspectivas futuras en este país y sus propias identidades. El estudio llevado a cabo en 2003 por la Fundación para los Estudios Turcos en Essen (Sauer, 2009) señala que los individuos pueden realmente identificarse con ambas culturas, la alemana y la turca, y que pueden moverse a voluntad entre los dos sistemas culturales, como resultado de una transformación de identidad bicultural observada empíricamente (Sauer, 2009: 97). De forma simultánea, sin embargo, el informe argumenta que las tendencias hacia un “retorno” al país nativo nunca conocido son fruto de impresiones de vacaciones, información de segunda mano y miradas desde fuera, por lo que se acaba creando una imagen idealizada y “fantasmagórica” de Turquía (Sauer, 2009: 97).

Independientemente de estos estudios empíricos sobre discriminación, nueva emigración y la creciente comunicación inter-étnica, la presión sobre la población migrante para que se adapte es masiva. Los éxodos masivos de Túnez y Libia en los primeros meses del 2011 y las imágenes que invadieron Europa de cientos de miles de personas “extra” en busca de trabajo dieron lugar, de repente, a una tensa retirada de la solidaridad. La pertenencia étnica

y las formas, adoptadas por la fuerza o por la propia elección, de marginalización apenas se mitigan tampoco con la provocativa llamada del primer ministro turco Erdoğan durante una visita a Alemania en febrero de 2011 a sus “compatriotas” para asegurarse de que los niños nacidos en el seno de familias turcas aprendan turco antes que alemán<sup>32</sup>. El sentido común de la idea es de prácticamente ninguna importancia y, desde luego, no lo discutiremos bajo estas circunstancias. A pesar de su pragmático “Ja” a la integración, el campo en el que la llamada pro-turca de Erdoğan se expresó lo convierte en una provocación intencionada y en una carga extra-fuerte sobre los alemano-turcos trans- o bi-culturales, ya forzados a hacer elecciones y a hacerlas a plena vista de un público hostil.

Volviendo al congreso, se ocupa de los espacios con que los adultos cuentan para maniobrar, dadas las demandas establecidas sobre los individuos por las crecientemente fragmentadas imperativas de aprendizaje a lo largo de la vida de la última modernidad (Ecarius, 1997). Este artículo considerará, entonces, los efectos de la constante solicitud de los adultos para mostrar agencia contra el fondo del debate integración/adaptación en el discurso público. Para esto, el centro del artículo serán las experiencias de transición y transformación que a menudo se experimentan como auto-traslado (Wierzbicka, 2003). El artículo abordará la agencia, integración/exclusión en las biografías de aprendizaje de jóvenes adultos que viven a caballo entre las precarias identidades alemana/turca y turca/alemana.

### “Auto-traslado” y “biograficidad”

Un prerrequisito para el auto-traslado exitoso es el tener acceso a los espacios de aprendizaje dentro de los que se puedan adquirir y desplegar recursos biográficos, y que, en cambio, determinen cómo se interpretan la experiencia y el sentido común. La “biograficidad”, tal y como Alheit (véase, por ejemplo, Alheit, 2006) ha denominado el despliegue de tales recursos biográficos, representa aquí el impulso o necesidad (así como la posibilidad) de aprovechar tales recursos de la experiencia mediante el ejercicio de la agencia en la formación de nuestras vidas. Gaston Pineau subraya de modo similar la importancia del “pouvoir-savoir vivre” (poder/saber vivir) y las dificultades que implica para todos el llevar hacia delante el proyecto de nuestras vidas. Declara: “Chaque vivant est un *cogito*,

---

3 “Por supuesto que nuestros hijos aprenderán turco. Es su lengua nativa y es tu derecho más natural el transmitir tu lengua materna a tus hijos” [*Selbstverständlich werden unsere Kinder Türkisch lernen. Das ist Ihre Muttersprache und es ist Ihr natürlichstes Recht, Ihre Muttersprache Ihren Kindern*] en: [http://www.welt.de/debatte/article1660510/Das\\_sagte\\_Ministerpraesident\\_Erdogan\\_in\\_Koeln.html](http://www.welt.de/debatte/article1660510/Das_sagte_Ministerpraesident_Erdogan_in_Koeln.html)

mais aussi un artisan de lui-même, s'autoformant tant bien que mal" (Pineau, 1996: 78)<sup>4</sup>. El método biográfico y la entrevista biográfica ofrecen una visión fidedigna de los problemáticos espacios de transición en los que se mueven los adultos aquí estudiados<sup>5</sup>. En medio de una atmósfera de hipocresía política y estridente populismo, este campo de investigación puede proporcionar una forma de participación reflexiva que las instituciones educativas, también, harían bien en imitar. Un provechoso paso hacia la liberación de las opciones de aprendizaje de tantos InländerInnen<sup>6</sup>, a los que se conduce a buscar nuevas orillas biográficas en una suerte de limbo de la última modernidad y que hacen malabares con las múltiples versiones de sus caminos de vida personal, de acuerdo con los requerimientos de diversos contextos de interacción/vida social, sería una "biografización" del trabajo de las instituciones (Alheit, 2006: 8) íntimamente conectadas con las crecientemente complejas transiciones educacionales de los jóvenes adultos aquí estudiados

### Agencia y reflexividad biográfica

Así pues, nos llama la atención como investigadores y profesionales de la educación acerca de qué hay en las fronteras entre la vida vivida y la vida reflejada ("frontières biocognitives", Pineau, 1996: 78) un enfoque biográfico que examine la identidad agéntica como recurso empleado para darle sentido a las experiencias de aprendizaje y, de forma más simple, como Pineau sugiere, para sobrevivir en el mundo (Pineau, 1996: 78). "Hacer ser" un "extranjero", una mujer, un hombre es algo que se asienta en el nivel de "lo cotidiano", mientras que la otredad biográfica, el género y la clase, por ejemplo, debe ser concebida en un sentido de "tiempo de vida". La *construcción* biográfica – para Pineau, no el final o el proyecto, sino el punto de partida del reconocimiento de la cultura existencial (Pineau, 1996: 78)– es, entonces, un proceso dialéctico que implica la posesión/adopción de la sociedad por parte del sujeto y una "constitución social del sujeto" simultánea (Dausien, 1999: 237-238, citando a Fischer-Rosenthal). La tensión entre (re-)producción y transformación (por ejemplo, el género o la identidad étnica) condiciona

---

4 ["Cada ser es un cogito, pero también un artesano de sí mismo, formándose (educándose) a sí mismos tanto bien como mal"].

5 El artículo contempla sólo una biografía de aprendizaje de una adulta alemano-turca, el de Laleh. Otros, recogidos a lo largo de los últimos diez años, deberán, por falta de espacio, esperar otra oportunidad de ser publicados.

6 Usaré el término "InländerInnen" tanto para la gente con orígenes migratorios turcos de la que hablamos aquí, pero también y más frecuentemente, para la élite educativa egipcia que se siente excluida dentro de la sociedad egipcia (para más detalles sobre este asunto, véase Evans, 2007).

claramente el campo de trabajo dentro del que se pueden desplegar la agencia y la acción. El movimiento del horizonte “cotidiano” de condicionamiento social y actos de responsabilidad individual al horizonte de la historia de vida, sin embargo, establece las bases de la agencia biográfica. En lo que es sin duda el tratamiento más exhaustivo de datos de construcción biográfica de género (Dausien, 1996), Bettina Dausien arguye que la construcción de una biografía debería entenderse como una “demanda social sobre el individuo... para organizarse a sí mismos, para aceptar responsabilidades por sus actos” (Dausien, 1996: 573, para una formulación similar de la “coherencia”, véase también Linde, 1993)<sup>7</sup>. Entendida de este modo, la construcción biográfica es tanto un proceso de acción como de reflexión. Mientras el desarrollo vital (*Entwicklungsgeschichten*) continúa con cada nuevo giro de la vida vivida, Dausien indica, “aparecen nuevas experiencias, que el sujeto debe integrar en las ya existentes construcciones del yo y del mundo, y como resultado estas se confirman y estabilizan (reproducción) o, de otro modo, deben ser “reescritas” (transformación)” (Dausien, 1996: 574)<sup>8</sup>.

### Agencia e interacción social. Agencia y métodos

La biografía se construye, entonces, sobre horizontes de tiempo de vida y emplea recursos de experiencia, establecidos en las “capas” o “estratos” que representan “reservas de sentido o significado” (Dausien, 1996: 576-577). Como norma, estas reservas están presentes en la sobreabundancia (*Sinnüberschüsse*) y representan a su vez “vida no vivida”, o, posiblemente, “vida todavía no vivida”. Las elecciones de agencia tienen lugar en la interacción entre el yo y el mundo, entre lo individual y lo colectivo y los otros para desplegar reservas de experiencia (o una base de conocimiento biográfico”, como Alheit la llama, véase Dausien, 1996: 577) para establecer espacios de autonomía y tomar dominio sobre la vida que está siendo vivida (Bauduoin y Parson, 2010, véase también Merrill y West, 2009: 59). El investigador, sin embargo, raramente observa momentos significativos de agencia biográfica. El contexto de la investigación aporta, de hecho, el “escenario” sobre el que se ensaya la agencia biográfica con palabras que se incorporan a la interacción. La co-construcción de una biografía de agencia –por ejemplo en la entrevista narrativa biográfica– incluye descripción, interpretación y significados discursivos. Este proceso debe ser visto como completamente social e interactivo,

7 [... *Konstruktion einer Biographie als gesellschaftliche Anforderung an das Individuum ... sich zu organisieren, Verantwortung zu übernehmen für seine Handlungen ...* ]

8 [... *in neuen Situationen werden neue Erfahrungen gemacht, die vom Subjekt in bestehende Selbst- und Weltkonstruktionen integriert werden müssen, womit diese bestätigt und stabilisiert (Reproduktion) oder aber 'umgeschrieben' (Transformation) werden müssen*]

mientras no sólo la *producción* de conocimiento de base se basa en lo social, sino que la *re-construcción/re-com-posición*<sup>9</sup> en la forma lingüística es compartida y social. Dausien lo expresa así:

El conocimiento biográfico de base de base comprende certezas de la vida-mundo que aprovechamos implícitamente al actuar, tomar decisiones, hacer planes o sencillamente contar la historia de nuestra vida. Comprende orientaciones y prescripciones que hemos adoptado de otros, pero sobre todo está hecho de capas de experiencia que hemos recogido y conectado, pero que no están del todo claras para nosotros. Estas experiencias se pueden reconstruir parcialmente como memorias de eventos concretos vividos, como, por ejemplo, cuando narramos nuestra biografía en una situación particular (Dausien, 1996: 577)<sup>10</sup>.

Dada la inseparable conexión existente entre el narrador y lo contado en la construcción social de la biografía – que mira hacia atrás, hacia “el ruido y la furia” socialmente construidos del “conocimiento de base” individual y que mira hacia delante en la negociación de los significados, decisiones e intenciones compartidas en la interacción (Dausien, 1996:577)–. Antes de comenzar con los ejemplos de entrevistas orales, será tal vez útil dirigirnos, aunque brevemente, hacia el problema de los métodos retóricos y las formas interrogativas y su impacto sobre la agencia en la historia de vida. Tal vez nos sea de utilidad, pues, una breve revisión de los modos en que los relatos se organizan localmente y se desarrollan a través del cuestionamiento del sujeto y el análisis de la entrevista oral.

### ¿Qué sucede en la entrevista?

La bibliografía al respecto, teniendo en cuenta los objetivos de la entrevista de investigación, y el impacto que tiene tanto sobre el sujeto investigado como el investigador, ha arrojado múltiples grados de diferencia. Kvale proporciona una caracterización positiva, aunque algo ingenua:

---

9 Me gustaría llamar la atención sobre la forma ortográfica idiosincrática en el uso provocativo de Laura Formenti de las de-construcciones semánticas para sacar múltiples significados a partir de palabras clave (véase Formenti, 2008).

10 [Das biographische Hintergrundwissen beinhaltet also die lebensweltlichen gewisheiten auf die wir uns implizit beziehen, wenn wir handeln, Entscheidungen treffen, Pläne machen oder eben unsere Lebensgeschichte erzählen. Es beinhaltet Orientierungen und Präskripte, die wir von anderen übernommen haben, vor allem aber aufgeschichtete Erfahrungen, die wir gemacht und miteinander verknüpft haben, die uns keineswegs alle präsent sind, aber zu Teilen als Erinnerungen an konkrete Erlebnisse rekonstruiert werden können, z.B. wenn wir in einer bestimmten Rahmensituation unsere Biographie erzählen].

Una entrevista cualitativa puede ser una experiencia favorable para el entrevistado... Una entrevista cualitativa bien conducida puede ser una rara y enriquecedora experiencia para el entrevistado. Probablemente, no es una experiencia común en la vida diaria que otra persona se interese –durante una hora o más– con una actitud muy sensitiva hacia el entrevistado, solamente por este, y procure entender lo mejor posible las experiencias del otro y su visión sobre cualquier aspecto. En la práctica es a menudo difícil concluir una entrevista cualitativa: Los sujetos desean alargar el diálogo y explorar más profundamente los temas y las revelaciones de la interacción de la entrevista (Kvale, 1996: 36).

El cuestionamiento del investigador puede no buscar resolver problemas, provocarlos o dirigir al entrevistado hasta la solución de sus problemas, pero no por eso podemos dejar de decir que hay un fuerte elemento de reto y controversia implicado en la entrevista. Tampoco excluye la posibilidad de que los entrevistados sean conducidos a buscar soluciones para “problemas” con su biografía de aprendizaje en los que tan vez sólo se han “fijado” durante la entrevista. De hecho, la fuerza coercitiva, desafiante y amenazadora de las preguntas y la interacción convierten por lo general la entrevista en un campo de conversación impugnado. Hay una amplia bibliografía acerca de esta área, por supuesto, con una amplia variedad de posturas conflictivas sobre la entrevista y la reflexividad. Los profesionales “postmodernos” de la etnografía, Gubrium y Holstein (Gubrium y Holstein, 1997), Holstein y Gubrium (Holstein y Gubrium, 1997), Fontana y Grey (Fontana y Grey, 1994), encuentran una justificación definitiva para provocar el *cambio* como parte del proceso de la entrevista. Otros investigadores, a menudo íntimamente asociados con la etnografía feminista, procuran combatir la manipulación de los entrevistados por parte de un entrevistador omnisciente y, en consecuencia, su método de comunión o solidaridad (Cameron, et al., 1994, Hertz, 1997, Lather, 1995) va más allá de la entrevista sin compromiso, y penetra en el complejo reino de la influencia mutua en el que el investigador toma la experiencia de conjunto como la experiencia de la entrevista (véase Coffey, 1999, Capítulo Tres). El peligro que se esconde tras los propios planes del investigador y la posibilidad de la “señalación”, la manipulación, el dirigir y manejar las respuestas del entrevistador está ya ampliamente reconocido. Sin embargo, tras las asunciones sobre las formas de las preguntas y los datos cualitativos conseguidos durante el cuestionario, hay cuestiones más extensas acerca de los sujetos implicados en el contexto de la investigación, el investigador y el propio entrevistado.

### Las preguntas retóricas y la agencia

Las trampas de las preguntas y el análisis retóricos se han estudiado ya muchas veces. La existencia de estos planes por parte del investigador significa que se debe prestar atención a la relación entre los datos, incorporados a



las asunciones sobre la teoría, y los intentos hechos al establecer conclusiones, causalidades, o validaciones. En el transcurso del discurso la entrevista como *texto*, Huberman y Miles advierten que “la mayor parte del análisis casual se genera de forma retórica, como una serie de mecanismos textuales, géneros, tropos y figuras del discurso. Los relatos narrativos, por ejemplo, se crean casi exclusivamente a partir de estos mecanismos figurativos” (Huberman y Miles, 1994: 434). Se exige reflexividad al investigador precisamente para prevenir la imposición de las lecturas de campo (exclusivamente) centradas por el investigador.

Holstein y Gubrium hablan de forma cautelosa sobre cómo “proyectar un motivo o un tema hacia el entrevistado confiere un sentido de agencia epistemológica sobre este...” (Holstein y Gubrium, 1995: 7). Lejos de ser meros “recipientes de respuestas” (1995: 7-8), arguyen, el sujeto de la entrevista es un organizador de los significados que transmite (Holstein y Gubrium, 1995: 19). Dentro del campo de trabajo de la “entrevista activa”, la construcción de significados colaborativa que se estimula en la entrevista narrativa convierte al entrevistado en “una suerte de investigador”, un competente narrador de su propia vida (Holstein y Gubrium, 1995: 29). Este modo de caracterizar la agencia biográfica— como competencia narrativa, coherencia, creatividad— más satisfactorio teóricamente, recuerda a la expresión de Laura Formenti “buena teoría”, que utiliza para describir la creación de un sentido coherente y fortalecedor del yo y del camino del yo a través del aprendizaje en historias que incluyen “metáforas y fantasías, razonamiento y juicios, la expresión de sentimientos y emociones, y declaraciones de valor” (Formenti, 2010: 2). Nos recuerda, también y una vez más, al “pouvoir-savoir vivre” de Pineau, que permite al sujeto sobrevivir en el mundo (Pineau, 1996: 78).

### **El yo fragmentado: la agencia y el sujeto “más real”**

Hay que diferenciar cuidadosamente el elemento más significativo del encuentro de la entrevista y el relato biográfico producidos en la interacción de ciertas posiciones menos ambiguas asumidas en la investigación biográfica. Así, Hollway y Jefferson, por ejemplo, proponen el “sujeto de la biografía que se defiende con ansiedad” y basa su noción del sujeto en la “propuesta psicoanalítica de que la ansiedad es inherente a la condición humana” y en que “la ansiedad y las defensas que el sujeto precipitan son complejas y actúan mediante reacciones en el mundo real, tanto pasado como presente” (Hollway y Jefferson, 2000: 167-168). Consideran que “las historias que cuenta la gente contienen trazos de sus defensas y, por lo tanto, pistas sobre su significado biográfico” (2000: 171). Lo que hay de valioso en el enfoque de Hollway y Jefferson es su intento de manejar el camino entre las certezas de un “hilo unificador”, un relato “principal” de los significados (2000: 170) y el intento que podría entenderse

como una forma “extrema” de investigación biográfica intertextual, de acuerdo con lo que “la búsqueda del sujeto biográfico “real” tras los rastros de una vida es ilusoria” (2000: 167). Si bien es difícil compartir esta fe en la creación de un artefacto post-entrevista –el retrato a pluma de un sujeto resumido en una hoja de papel tras la inmersión “en las transcripciones completas” (2000: 179 n. 3)– como método de análisis de datos, hay puntos importantes en común con mi propia forma de entender la entrevista narrativa biográfica. Para empezar, ellos creen que es “posible no sólo trabajar con una teoría del sujeto que no es reducible al discurso, sino también con una que... propone un “yo” coherente y agéntico” (2000: 168). En segundo lugar, el “yo” biográfico que ellos proponen es un “producto dinámico e intersubjetivo de la relación”, y la relación investigador-investigación mejora (y se prolonga mucho más allá del encuentro de la entrevista) a través del relato que genera (2000: 171).

### Los relatos del informante y la agencia

El valor particular de los modelos del relato y la historia de vida creados con el trabajo de William Labov (Labov, 1999, Linde, 1999, 2001, Schiffrin, 1996), por el contrario, reside en mi opinión en su detallado estudio sobre mecanismos lingüísticos y en su análisis de la construcción de significados (Holstein y Gubrium, 1997: 114) dentro de los límites de la entrevista interactiva y no exclusivamente “fuera”, “después” o “tras” la interacción (como, por ejemplo, en la creación de un meta-texto “tras” la simple inmediatez de la “historia interactiva individual”, usando las palabras de Dausien, Dausien, 1996: 574 n. 22). En esta forma de análisis y entrevista resulta central la asunción de que el “yo agéntico” se crea y recrea en la interacción de la charla. Las historias de vida en que el yo y la identidad se producen en el “mundo de la historia” son “una persuasiva forma textual a través de la que construimos, interpretamos y compartimos la experiencia” (Schiffrin, 1996: 167). La “verbalización” es un importante proceso subyacente a los tipos de textos por el que ella se interesa. Schiffrin reivindica que la verbalización representa:

el modo en que simbolizamos, transformamos y desplazamos un fragmento de experiencia desde nuestro pasado hasta episodios, eventos, procesos y estados representados lingüísticamente (Schiffrin, 1996: 168).

Este proceso de verbalización de fragmentos de nuestra experiencia en una representación lingüística reconocible como historia oral o una autobiografía oral es, según Charlotte Linde, un proceso de creación de coherencia en la historia de vida de un individuo. “Para existir en el mundo social”, declara, “un individuo necesita una historia de vida coherente, aceptable y constantemente revisada” (Linde, 1993: 3). Tal historia de vida se crea “mediante la intervención de muchos niveles lingüísticos y sociales” y sirve para expresar

nuestro sentido del yo y como medio para comunicar nuestro sentido del yo a los demás y negociar la “pertenencia a un grupo” (1993: 219).

### **La importancia de la inter-discursividad y los niveles de significado**

Un elemento significativo del desarrollo en los discursos del aprendizaje de los entrevistados es que estos se integran en secuencias inter-discursivas. Estas unidades narrativas –integradas a su vez en secuencias más amplias de la narración o suspendidas en breves intercambios– actúan como “caballos de madera” interactivos que transportan “niveles latentes de significado personal” (Chamberlayne, et al., 2009: 9). Otra característica de la construcción del significado en la entrevista es que gran parte del discurso “propio” ejercitado en una interacción, que revela por sí misma y de forma invariable cuánta más o menos rechazo/oposición importante contra el discurso del investigador existe, se genera en la “teorización abierta” asociada al despliegue del discurso o a pensamientos en pareja. Este giro hacia la inter-discursividad es quizás la característica más significativa de la charla en la entrevista de investigación. El giro hacia el discurso integrado del yo o los otros *crea la posibilidad de la producción de un discurso propio y, además, une ese discurso a una robusta biografía del aprendizaje* (Evans, 2004). Estos elementos *heteroglósicos* del relato biográfico, junto a toda una gama de opciones lingüísticas que el entrevistado despliega (Capps y Ochs, 1995), aumentan la habilidad de contar de los relatos intercambiados en la interacción y “deja sin despegar” la conversación en los contextos “propios” de hacer ser un yo que son independientes del contexto y la fuerza del encuentro de la entrevista y, por lo tanto, son relativamente resistentes ellos.

### **“Biografización” y agencia**

El orden se establece en el propio proceso narrativo, durante y a través del cual el significado se construye y asigna a secciones de experiencia de la vida personal. Esta “biografización” de vida es, por definición, un (re-)contar comunicado y el contar lo convierte en algo lleno de significado (Marotzki, 1991: 189-192). Esta tensión, esta experiencia “en proceso” es evidente en los fragmentos que veremos a continuación. En los fragmentos extensos de la entrevista vemos que

- los sucesos se ordenan
- el significado se asigna a secciones de experiencia de la vida personal
- la vida se traduce acumulativamente en una vida biografizada a través del re-contar comunicativo

- la verbalización de lo re-contado, por definición, carece de significado, es incompleta
- la biografía del aprendizaje del yo re-contado es coherente pero incompleta.

Los elementos centrales en el trabajo durante el proceso de hacer una entrevista biográfica – la expresión de los participantes en la interacción, la evocación de la voz o las voces y la posibilidad de entrevistar sujetos para desarrollar un mundo potencial (Young, 1999: 429) les hace capaces de narrarse y teorizarse a sí mismos.

### **Las gramáticas de la agencia y la impotencia**

El manejo del desarrollo de uno mismo, un imperativo en progreso del curso de vida postmoderno, implica presiones autoimpuestas para adaptarse a las nuevas demandas de conocimiento, para completar los propios proyectos y los deseos de cambio. Para examinar la urgencia percibida en tales experiencias del aprendizaje, uso aquí conversaciones de la biografía del aprendizaje de una estudiante de origen turco (para un estudio completo de la biografía del aprendizaje de Laleh véase Evans, 2004). Se le da voz de forma desigual a la afirmación de la agencia-en-la-diversidad. Los fragmentos nos permiten escuchar de cerca los funcionamientos de la agencia en la experiencia subjetiva compartida relacionada en los relatos auto/biográficos. El detallismo y la riqueza del lenguaje del cambio provienen aparentemente de los estudios en profundidad sobre el cambio en los micro-niveles de la conversación. Los recursos lingüísticos, su uso en la construcción del significado y en el propio espacio del aprendizaje ayudan a seguir la cuestión de cómo se pueden contar las experiencias del aprendizaje y de la diversidad. Tal y como Young afirma, es crucial “mirar hacia la disposición social de las historias, a su código lingüístico y sus contextos de uso para ver cómo iluminan el modo en que los individuos construyen sus vidas” (Young, 1999: 431). Las “gramáticas” de la agencia o de la impotencia que estos emplean para construir sus relatos representan el punto de partida de una investigación basada en el lenguaje de la biograficidad (para su “gramática de la impotencia” y los roles no agénticos, véase Capps y Ochs, 1995: 66-75, Young, 1999: 431).

La entrevistada se crea y recrea a sí misma y su historia de vida en una interacción lingüística con otros en la que las diferencias adquieren significados (Weedon, 1987: 76). Para Weedon el punto principal es, también, que el lenguaje no refleja la experiencia y los sucesos de una historia de vida de forma pasiva, pues el significado dado a cualquier conjunto de sucesos es “una versión del significado” (Weedon, 1987: 78). Es en este contexto polisémico donde

el acto de traducirse a uno mismo, re-presentarse a uno mismo a través de límites de género, culturales y étnicos pone en juego la agencia dentro del proceso de la biografización.

### **La entrevista, traducción y presentación de los datos**

Antes de nada, dedicaremos unas breves palabras a los métodos aquí adoptados. La presentación de los datos y los hallazgos presenta algunos obstáculos interesantes que esquivar. Hacer uso de una entrevista en alemán y su traducción al español implica la lucha contra el significado de las estructuras sintácticas radicalmente distintas y de problemas morfológicos, por no mencionar la naturaleza problemática de ejemplificar características de significado y discurso necesariamente mediante traducciones des-contextualizadas. Dadas las dificultades técnicas, en lugar de presentar español y alemán en una traducción tipo palabra-a-palabra, usamos la traducción, como normal general, únicamente para dar acceso a la discusión sobre los fenómenos del discurso de la lengua alemana. Cualquier intento por reproducir en español los elementos prosódicos del discurso debe verse como algo totalmente impresionista. El análisis se basa siempre en la lengua original de la entrevista.

### **Laleh: Moviéndose a través de los espacios del aprendizaje<sup>11</sup>**

Laleh (nacida en Ankara, Turquía, en 1968) ha sido de algún modo un emblema de la primera generación de turcos criados (si no nacidos) en Alemania que han estado buscando su lugar dentro de las universidades alemanas desde el principio de los noventa. El rol de los idiomas, turco y alemán, y el rol de la familia y los profesores fueron cruciales para la agencia educativa de Laleh. Incluso una mirada superficial sobre la transcripción de la entrevista de Laleh revela su atención al rol de sus profesores. Otra característica llamativa del discurso de Laleh es el rol que adjudica a su familia y, dentro de esta cuestión, a su madre en particular. Estas referencias son significativas por el modo en que Laleh construye su biografía del aprendizaje. De hecho,

---

11 En los fragmentos de la entrevista que aparecen en el artículo empleamos los siguientes símbolos:

- (.) Pausas (rupturas audibles de la corriente del discurso)
- (1.0) Pausa medida en segundos (hacia el segundo más cercano)
- .hh Inspiraciones
- hh Espiraciones
- °xxx° Habla lenta
- +xxx++ Habla rápida
- xxx::: Articulación enfatizada, acento
- Esp Discurso integrado

los relatos de Laleh nos remiten continuamente a figuras autoritarias de su vida. Debemos considerar el género y la etnicidad en su despliegue de la familia y de su madre, pero también de momentos cruciales en su experiencia del aprendizaje con profesores a lo largo de su carrera educativa. Aporta gran cantidad de detalles acerca del medio socio-económico en que se ha criado, tanto de Ankara, del pueblo turco de sus primeras experiencias escolares como de las diversas etapas de su escolarización en Alemania, durante la que las aspiraciones paternas y las posibilidades e iniciativa de determinados profesores crearon una diferencia significativa en su proceso de aprendizaje. Constatamos que su familia –y sus opciones educativas– son de importancia central para su biografía del aprendizaje. La experiencia intercultural e interlingüística conforma los discursos de Laleh sobre el aprendizaje, mediante la existencia entre culturas y lenguajes, y como parte de una estructura familiar inicialmente patriarcal, descompuesta en gran medida por el propio funcionamiento de las oportunidades educativas y educacionales y Laleh. Su vida escolar está llena de vicisitudes y es, en parte, emblemática para una turca de su generación: nacida en Ankara y educada en Alemania. Se preocupó, evidentemente, por hacer su relato comprensible. Aprendí mucho de ella.

### Laleh: “mándala y ya está”

#### Fragmento 1

1	Lal:	und uhm so ich habe dann in	y uhm así que hice un año de escuela todavía en Turquía todavía en el pueblo estuvimos en el pueblo un año (1.0) aprendí un poco a (1.0) leer y escribir pero no estaba oficialmente en la escuela el maestro sólo dijo <ESp>
2		der Tuerkei damals ein Jahr	oh mándala y ya está
3		noch im Dorf als wir noch fuer	
4		ein Jahr im Dorf waren (1.0)	
5		habe ich noch ein Jahr Schule	
6		gemacht (1.0) so ein bisschen	
7		Lesen und Schreiben schon ge-	
8		lernt aber ich war nicht offiziell	
9		in der Schule der Lehrer hat ein-	
10	→ESp	fach gesagt <ESp> ach schicken	
11		Sie sie mal	

Aquí, en el inicio de su relato, se evoca la autoritaria voz del maestro de pueblo mediante el “discurso integrado” (→ESp). Su padre aprendió a leer y escribir en el ejército, y su madre a los 36 años en Alemania. En Alemania, hasta que concluyó la escuela primaria, Laleh siempre estuvo en clases sólo con otros turcos. Notó su éxito con el alemán en comparación con sus amigos:

## Laleh: influencias ambientales-aprendizaje del alemán

## Fragmento 2

1		Lal:	und da kamen wir dann Anfang 75 habe ich dann wurde ich dann hier eingeschult uhm das Besondere ist bis zur 4 Klasse war ich in einer tuerkischen Klasse waren alle Tuerken	y entonces vinimos a principios del 75 entonces me entonces me mandaron a la escuela aquí uhm la cosa es que hasta el cuarto curso estuve en una clase turca todo el mundo era turco
7		RE:	Mhmm	<i>Mhmm</i>
8	SLE	Lal: →1	uhm und die bis zur 3 Klasse hatte ich eine tuerkische Lehrerin also wir hatten ja zwisehendurch ein zwei Faecher: Deutsch Deutsch hatte wir und da war noch Erdkunde oder irgendwas hatten wir auch Mathematik oder so andere Sachen wurden uns auf tuerkisch beigebracht weil dieser Vorort von Dinslaken der hatte 80% Tuerken wir sind praktisch so dort aufgezogen uhm aufgewachsen so und irgendwann uhm ein moment was war das? Anfang der 80igen sind wir umgezogen von da es war eine deutsche Gegend und das hat meine Entwicklung mitgemacht und dann hatte ich nun deutsche Freunde (.) vorher hatte ich zwar auch eine die hat mir auch deswegen hatte ich auch so einen (.) Vorsprung was die deutsche Sprache anging weil (.) ich konnte mich mit ihr unterhalten mit den anderen habe ich mich natuerlich in Tuerkisch unterhalten deswegen ging das mit der deutschen Sprache nicht so gut	uhm hasta el tercer curso tuve una maestra turca así que ese tiempo tuvimos una o dos asignaturas: en alemán teníamos alemán y había también geografía o algo teníamos matemáticas también o algo otras cosas nos las enseñaban en turco porque esta parte de Dinslaken tenía un 80% de turcos nos criamos básicamente ahí uhm crecimos ahí así que alguna u otra vez uhm un momento ¿qué ha sido eso? Al principio de los ochenta nos mudamos de allí era una zona alemana y eso provocó mi desarrollo y entonces tuve amigos alemanes (.) Antes había tenido también una lo que ella tuvo para mí fue también una razón de por qué tuve una (.) empezar con lo que es la lengua alemana vino porque (.) yo podía hablar con ella con los otros hablaba turco por supuesto por eso no iba tan bien con el alemán
38		RE:	mhmm	<i>mhmm</i>
39	→2	Lal:	in der uhm die meisten meiner Freundinnen die konnten nicht mal richtig deutsch obwohl sie vielleicht hier geboren waren	la uhm mayoría de mis amigas ellas no podían la verdad hablar alemán bien incluso aunque ellas hubiesen nacido aquí

El relato de Laleh es aquí cronológico en gran medida y está marcado por los detalles de complicaciones y su evaluación (asignaturas, profesores, lenguaje, concentración de la población inmigrante turca) que enriquecen la historia con el análisis personal de Laleh sobre sus orígenes y su progreso tal como ella los ve. Un suceso importante en su vida (como SLE en el Fragmento) –mudarse a un barrio alemán– se produce en →1 (SLE) y el rol central del lenguaje en su biografía del aprendizaje viene representado por (26-37). En →2, Laleh presenta una auto-reparación y unos cambios desde la generalización sobre los efectos en su habilidad con el alemán hasta la evidencia anecdótica (su amiga) que se puede tomar como una contextualización de sus observaciones anteriores y, como tal, como una demanda de conocimiento sólido: ella, nacida y escolarizada en Turquía, adelantó a sus amigas turcas nacidas en Alemania (39-42). Nos llama la atención la importancia que da en su relato a los espacios físicos en los que tuvo lugar su aprendizaje y por los que este estuvo condicionado, obstaculizado y estimulado de forma evidente. Laleh pone en primer plano el cambio trascendental de lo que era tan bueno como un gueto turco –y ella, la hija de una familia kurdo hablante que aprendió a usar el turco dentro de la comunidad a la que migraron en Ankara, en que era la lengua principal– a una localidad alemana y las consecuencias en el aprendizaje que esto provoca. El factor riesgo implicado se reconoce claramente.

*Laleh: “Sólo que él no fue”*

Laleh asistió a la escuela secundaria vocacional (*Hauptschule*) y no a la escuela secundaria superior (*Realschule*). Una vez más oímos la voz de otro significativo, y una vez más es el profesor (→ESp 1).

### Fragmento 3

1		Lal:	weil mein Lehrer mein	Porque mi maestro mi padre
2			Vater kam nicht mich auf	no fue a hacer mi matrícula
3			die Realschule anzumel-	para la Realschule no era posible
4			den ging irgendwie nicht	por alguna razón
5		RE:	wieso? keine Information?	¿Y eso? ¿No tuvo información?
6	ESp	Lal:	uhm der kam irgendwie	uhm solo que él no fue el
7	SLE	→1	dazu nicht der Lehrer hat	maestro dijo <ESp> te puedes
8		→2	gesagt <ESp>du kannst	matricular tranquilamente en
9			dich ruhig auf die Reals-	la Realschule entonces era así
10			chule anmelden das war	los maestros movían de alguna
11			so damals die Grund-	forma a los padres
12			chullehrer haben ir-	
13			gendwie die Eltern dazu	
			bewegt	



De este modo los maestros ejercieron presión para auparla hasta la escuela superior y las diferencias en la familia y las influencias culturales se pusieron en primer plano: el padre se presenta constantemente como un obstáculo para la integración y el aprendizaje, aunque más pasivo que activo, mientras que la madre aparece cada vez con más frecuencia en la biografía del aprendizaje de Laleh como una fuerza por el progreso y el avance. La influencia de los maestros para convencer a los padres de que pusieran a Laleh en otra escuela está grabada en →2. La descripción de Laleh se biografiza y evalúa intencionadamente como un suceso vital de mucha gravedad (SLE).

*Laleh: "Eres demasiado buena para esta escuela"*

Laleh maneja hábilmente el relato (véase fragmento 4), de modo que los conflictos de género en su familia y la escuela se marcan lingüísticamente mediante el amplio espacio dedicado a las referencias a la madre (→1 líneas 1 y 3) y mediante la economía de palabras empleada al referirse al padre. Mientras que el discurso integrado de la maestra (→2) es largo y posee una considerable precisión retórica y prosódica (entre las líneas 10-12) en la que podemos oír la voz de la maestra hablando a la propia Laleh ("*du bist zu schade...*" / "eres demasiado buena para...") y luego presumiblemente a sus padres ("*wechsel sie...*" / "cámbienla..."), la aquiescencia (¿resentida o envidiosa?) del padre es taciturna, prácticamente no tiene discurso (→3). Escuchamos de hecho las palabras "ok soll sie" / "está bien que vaya". Laleh enmarca aquí otro importante suceso vital (→SLE4), al agradecer la iniciativa de la maestra que insistió en llevar a más su educación. Podemos oír a Laleh construyendo una consistente biografía del crecimiento. Una vez más, Laleh enfatiza lo que es una "fuga" del ambiente de inmigrantes del que su madre intentaba ayudarla a salir. La opción de Laleh es integrarse a través de la lengua alemana de la mayoría. El acceso a este nuevo espacio de aprendizaje, la Realschule (a partir de la cual fue únicamente posible para ella acceder a la Abitur, imprescindible para matricularse en la universidad) se entiende en su relato como una victoria significativa e imposible de evitar contra los obstáculos familiares. La familia, en el centro de la cual situamos a la madre de Laleh, que nunca fue a la escuela pero alienta a sus hijas a ello, frente a la reluctante inactividad del padre por atrapar las oportunidades educativas. La madre es, junto a las escuelas a las que asistió Laleh, un espacio en el que la diversidad se agota, se protege y se deja de lado. El espacio del aula alemana se superpone a y secciona el espacio biográfico que representa una de las mayores concentraciones de inmigrantes turcos/*Gastarbeiter* en la República Federal de Alemania (Dinslaken, en la Región del Ruhr). La agentividad-en-la-diversidad de Laleh a partir de este punto se une a su biografía del aprendizaje, mientras que su identidad cada vez más integrada

pasa a ser una suerte de diversidad dentro de la familia misma, y en la comunidad turca en general, además de sus continuas opciones de decisión en el ambiente alemán en el que consiguió entrar.

## Fragmento 4

1	Esp	Lal:	meine Mutter die hat erstmal	Al principio mi madre pasó
2	Esp	→1	auch da mitgemacht aber meine	con esto pero mi madre estaba
3	SLE		Mutter war immer dafuer dass	siempre por dejarnos a noso-
4			wir Maedchen was also uns bil-	tras las chicas mejorar nuestra
5			dungsmaessig uhm hocharbeiten	educación y nuestros conoci-
6			das hat man gemerkt als	mientos eso estuvo claro un año
7			wir uhm ich war ein Jahr auf	más tarde en la Hauptschule la
8			der Hauptschule die Lehrerin	maestra mi maestra dijo <ES-
9			hat dann auch gesagt meine Le-	p>eres demasiado buena para
10		→2	hrerin sagte <ESpB>du bist zu	esta escuela cámbienla a la su-
11			schade fuer diese Schule wech-	perior<EspE> y me cambié y
12			sel sie auf die Realschule	tuve que convencer a mis pa-
13			um<EspE>und ich bin dann ruer-	dres mi padre al principio es-
14			ber ich habe meine Eltern ueber-	taba en contra pero la maestra
15			reden muessen mein Vater war	ella habló personalmente con
16			erstmal nicht dafuer da hat die	él y él dijo <ESp> está bien que
17			Lehrerin noch mit ihm persoen-	vaya y fui a la Realschule pero
18		→3	lich gesprochen da hat er gesagt	tuve que repetir ese año eso fue
19			<ESp>ok soll sie und dann war	bueno para mí me hizo mucho
20			ich auf der Realschule da musste	bien esa fue la primera vez que
21			ich aber die eine Klasse wieder-	estuve en una clase alemana
22			holen aber war mir recht es hat	(1.0)así que allí pues entonces
23			mir sehr gut getan da kam ich	eso era eso era eso era le doy
24			zum ersten mal in eine deuts-	las gracias a esa maestra que me
25			che Klasse (1.0) so und da so es	mandó a la Realschule (.) por-
26			ging dann auch es war es war	que no sé cómo de diferente hu-
27		→4	ich danke dieser Lehrerin dass	biese sido mi vida si me hubiese
28			sie damals mich auf die Real-	quedado en la Hauptschule
29			schule geschickt hat weil ich	donde del ochenta al noventa
30			weiss nicht wie mein Leben	por ciento eran extranjeros
31			sich geaendert haette wenn ich	
32			auf der Hauptschule geblieben	
33			waere wo achtzig bis neunzig	
34			Prozent noch Auslaender waren	

## **Yo y lenguaje; yo y agencia**

He intentado mostrar que es en las grietas y espacios, por así decirlo, donde se nota más la irrupción de los elementos interdiscursivos, donde la otredad y el espacio para la agencia de Laleh se experimentan de forma más profunda. Es aparente, espero, que las fracturas en el trabajo en líneas de demarcación entre la cultura de origen y la tierra de inmigración, la familia y la comunidad, el lenguaje y la educación, los “espacios turcos” y los “espacios alemanes” de aprendizaje y oportunidad y la borrosa separación entre estos sobre todo se oigan claramente en el relato de Laleh (véase aquí el debate de “Cleo” en Baudouin y Parson, 2010).

El “efecto de la otredad” del alemán sobre Laleh puede ser una importante fuente de comunicación “híbrida” de doble filo (Duszak, 2002: 219-220). Es legítimo ver “inter-actantes implicados en “actos de identidad” lingüísticos a través de los que reclaman la pertenencia a un grupo o se adscriben a él” (Auer, 2005: 404), pertenencia que en las comunidades de transición –sujetas a procesos de inclusión y exclusión– es importante por el prestigio, estatus y conocimiento que puede conllevar. Igualmente, la incapacidad de los recursos alemanes de perseguir metas sociales puede acabar resultando en la marginalización. La significación agéncia del uso de y el vivir y moverse dentro del lenguaje de la sociedad “anfitrióna” aparece de forma sorprendentemente clara en el relato de Laleh.

También se demuestran las ventajas de los mundos de vida “locales” de identificación cercana a los discursos sociales “híbridos”. Ser capaz de moverse prácticamente a voluntad entre comunidades sociales, o ser capaz de actuar como intérprete e intermediario es algo que puede conllevar aprendizaje y beneficios profesionales. Los estilos de vida asociados y las elecciones que deben tomarse son, con todo, ambiguos. La participación en diversas comunidades con otro idioma otorga un espacio en el que se pueden vivir las libertades personales/profesionales. Pero no basta simplemente con calcular el precio o las posibilidades de la diversidad como si uno estuviese “encajonado” entre los patriarcados, las normas de género, los roles familiares y las identidades familiares “alemana/europea” y las históricamente “locales”. Por los efectos de la otredad de los procesos de globalización, que tratan sobre “clase, raza/etnia, y relaciones de género y son políticos y culturales, así como económicos” (Acker, 2004: 18) se abren claramente no sólo oportunidades de aprendizaje significativas y brechas en las corrientes principales, normalmente discursos conservadores de la práctica social, sino que también se evocan la resistencia y el rechazo, lo que resulta en la fragmentación social y la pérdida.

La estudiante turca Laleh, pues, está bloqueada dentro de procesos de aprendizaje profundamente relacionados con significados de género/culturales/étnicos/políticos. El fortalecimiento y des-fortalecimiento entran en juego en el funcionamiento de sus experiencias de aprendizaje. Los espacios en los que vive y aprende y a través de los que se mueve durante la construcción de sus relaciones y su carrera obstaculizan su diversidad. De un modo similar, el/los lenguaje(s) que constituye(n) estos espacios tan conocibles y accesibles, y los tiempos, ritmos personales y “gramáticas” de la experiencia que ella desarrolla para construir su aprendizaje en su vida cambiante también están bloqueando la diversidad que se puede crear y narrar en la entrevista biográfica como una importante expresión de su agencia.

## Bibliografía

- Acker, Joan (2004): “Gender, Capitalism and Globalization”, en: *Critical Sociology* 30, 1: 17-42.
- Alheit, Peter (2006) “‘Biografizität’ als Schlüsselkompetenz in der Moderne “. *Universität Flensburg Tagung: “Das Leben gestalten. Biografisch lernen - biografisch lehren”*, Universität Flensburg 06.10.2006
- Auer, Peter (2005): “A postscript: code-switching and social identity”, en: *Journal of Pragmatics* 37: 403-410.
- Baudouin, Jean-Michel and Parson, Christopher (2010) “Histoire de vie, formation et agentivité”. *ESREA Life History and Biographical Research Network Conference*, Linnaeus University Växjö and Kalmar 4-7 de marzo de 2010
- BBMFI (2010): *8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Juni 2010)*. Berlin.
- Cameron, Deborah, Frazer, E., Harvey, P., Rampton, M.B.H. and Richardson, K. (1994): “The Relations Between Researcher and Researched: Ethics, Advocacy and Empowerment”, en: Graddol, David / Maybin, Janet / Stierer, Barry (eds.): *Researching Language and Literacy in Social Context* (pp. 18-25). Clevedon: The Open University.
- Capps, Lisa and Ochs, Elinor (1995): *Constructing Panic. The discourse of agoraphobia*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Chamberlayne, Prue, Bornat, Joanna y Wengraf, Tom (2000): “Introduction: the biographical turn”, en: Chamberlayne, Prue / Bornat, Joanna / Wengraf, Tom (eds.): *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples* (pp. 1-30). London: Routledge.

- Coffey, Amanda (1999): *The Embodied Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. London: Sage.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- (1999): ““Geschlechtsspezifische Sozialisation” - Konstruktiv(istisch) e Ideen zu Karriere und Kritik eines Konzepts”, en: Dausien, Bettina / Herrmann, Martina / Oechsle, Mechthild / Schmerl, Christiane / Stein-Hilbers, Marlene (eds.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht: Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft* (pp. 216-246). Opladen: Leske + Budrich.
- Duszak, Anna (2002): “Words and social identities”, en: Duszak, Anna (ed.): *Us and Others. Social identities across languages, discourses and cultures* (pp. 213-231). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ecarius, Jutta (1997): “Lebenslanges Lernen und Disparitäten in sozialen Räumen”, en: Ecarius, Jutta / Löw, Martina (eds.): *Raubildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (pp. 33-62). Opladen: Leske + Budrich.
- Evans, Rob (2004): *Learning discourse. Learning Biographies, Embedded speech and Discourse Identity in Students’ Talk*. Frankfurt / Main: Peter Lang.
- (2007): “Learning to live differently. Learning biographies of diversity and change”, en: Lucio-Villegas, Emilio / Martínez, María del Carmen (eds.): *5th ESREA European Research Conference. Adult Learning and the Challenges of Social and Cultural Diversity: Diverse Lives, Cultures, Learnings and Literacies*, 20-23 de septiembre de 2007, Seville, Volume 2. 20-23 de septiembre de 2007, Seville: Dialogos.red 259-276.
- Fontana, Andrea and Frey, James H. (1994): “Interviewing. The Art of Science”, en: Denzin, Norman K. / Lincoln, Yvonna S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Thousand Oaks/London: Sage.
- Formenti, Laura (2008): “La com-position dans/de l’autobiographie”, en: *Pratiques de formations/Analyses* 55, *Approches non-francophones des histoires de vie en Europe*: 171-191.
- (2010) “Homes, trees and rivers: memories and imagination in participatory research with professionals”. *Representing Lives and Learning. The science and poetics of our work*, Linnaeus University Växjö and Kalmar 4-7 de marzo de 2010
- Goddard, Jeanette (2009): “Hochtalentiert und motiviert. Junge Türken wollen nach oben - und investieren in Bildung”, en: <http://www.fr-online>.

- de/wissenschaft/-hoch-talentiert-und-motiviert-/-/1472788/3248970/-/index.html
- Gubrium, Jaber F. y Holstein, James A. (1997): *The New Language of Qualitative Method*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Hertz, Rosanna (Ed.) (1997): *Reflexivity and Voice*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Hollway, Wendy y Jefferson, Tony (2000): "Biography, anxiety and the experience of locality", en: Chamberlayne, Prue / Bornat, Joanna / Wengraf, Tom (eds.): *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples* (pp. 167-180). London: Routledge.
- Holstein, James A. y Gubrium, Jaber F. (1995): *The Active Interview* (Qualitative Research Methods 37). Thousand Oaks: Sage.
- (1997): "Active Interviewing", en: Silverman, David (ed.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (pp. 113-129). London: Sage.
- Huberman, A. Michael y Miles, Matthew B. (1994): "Data Management and Analysis Methods", en: Denzin, Norman K. / Lincoln, Yvonna S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444). Thousand Oaks/London: Sage.
- Kvale, S (1996): *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Labov, William (1999): "The Transformation of Experience in Narrative", en: Jaworski, Adam / Coupland, Nikolas (eds.): *The Discourse Reader* (pp. 221-235). London/New York: Routledge.
- Lather, Patti (1995): "Feminist Perspectives on Empowering Research Methodologies", en: Holland, Janet / Blair, Maud / Sheldon, Sue (eds.): *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy* (pp. 292-307). Clevedon: The Open University.
- Linde, Charlotte (1993): *Life Stories. The Creation of Coherence*. New York / Oxford: Oxford University Press.
- (2001): "Narrative in Institutions", en: *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 518-535).
- Marotzki, Winfried (1991): "Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten", en: Hoerning, Erika M. (ed.): *Biographieforschung und Erwachsenenbildung* (pp. 182-205). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Merrill, Barbara y West, Linden (2009): *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage.

- Pineau, Gaston (1996): "Les histoires de vie comme art formateur de l'existence", en: *Pratiques de formations/Analyses* 31, Janvier 1996: 65-80.
- Sauer, Martina (2009): *Teilhabe und Orientierungen türkeistämmiger Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der 10. Mehrthemenbefragung 2009*. Essen: Stiftung Zentrum für Türkeistudien.
- Schiffrin, Deborah (1996): "Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity", en: *Language in Society* 25: 167-203.
- Thumann, Michael (2010): "Brezel für den Bosphorus.", en: *Zeit Online*, 29.10.2010 <http://www.zeit.de/2010/44/Rueckkehrer-Tuerkei?page=all&print=true>
- Weedon, Chris (1987): *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Welt-Online (2011): "Das sagte Ministerpräsident Erdogan in Köln", en: [http://www.welt.de/debatte/article1660510/Das\\_sagte\\_Ministerpraesident\\_Erdogan\\_in\\_Koeln.html](http://www.welt.de/debatte/article1660510/Das_sagte_Ministerpraesident_Erdogan_in_Koeln.html):
- Werth, Hans (2009): "Strohfeuer für "Ungenutzte Potenziale"", en: *MiGAZIN*, 9 March 2009 <http://www.migazin.de/2009/03/09>
- Wierzbicka, Anna (2<sup>nd</sup>2003): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Woellert, Franziska, Kröhnert, Steffen, Sippel, Lilli y Klingholz, Reiner (2009): *Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Young, Katherine (1999): "Narrative Embodiments: Enclaves of the Self in the Realm of Medicine", en: Jaworski, Adam / Coupland, Nikolas (eds.): *The Discourse Reader* (pp. 428-441). London/New York: Routledge.

*Página 128 en blanco*