

I Jornadas de Historias de Vida en Educación

Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación

Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010

Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación

Fernando Hernández, Juana M. Sancho y Amalia Susana Creus
(Universidad de Barcelona)

Introducción

Hace ya casi una década, en 2001, comenzamos a preparar un proyecto de investigación sobre la relación del profesorado de primaria y secundaria con los cambios¹. Desde entonces, hemos continuado en esa estela, indagando en torno a esa misma relación desde la perspectiva del profesorado de la universidad²; llevándolo a los procesos de reestructuración de las profesiones del cuidado (docentes y enfermeras)³ y abordando lo que significa ser mujer en la universidad española⁴. El nexo conductor de estos cuatro proyectos ha sido comprender, desde la construcción de relatos de historias de vida profesionales, cómo el profesorado de los tres niveles educativos, más las enfermeras se relacionan con los cambios.

Este empeño nos ha supuesto, de una forma u otra, haber escrito 51 historias de vida, de las cuales hemos publicado íntegramente 43, pues 2 no fueron autorizadas, y 6 quedaron diluidas en el guión que habíamos construido los investigadores. Desde esta experiencia, lo que vamos a hacer en esta comunicación es compartir algunos de los interrogantes que esta perspectiva de investigación nos ha planteado, desde la posición de que lo que hemos pretendido desde un principio ha sido contribuir no sólo a una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales, sino también indagar sobre la capacidad de dar sentido a la fractura de los discursos que la gente tiene o silencio. Y, de manera principal, a las relaciones entre saber social e histórico, experiencia narrada y las prácticas sociales.

Pero antes, una clarificación sobre nuestra posición investigadora. Hay un supuesto, en lo que a la perspectiva metodológica se refiere: uno no adopta una metodología, sino que es la metodología la que adopta al investigador. Para nosotros asumir una

¹ Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento (BSO2003-02232). <http://cecace.org/proj-cambios.html>

² Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Ciencia e Innovación (SEJ2006-01876). <http://cecace.org/proj-profuni-ca.html>

³ 2004-2007. Professional Knowledge in Education and Health: Restructuring work and life between the state and the citizens in Europe. European Commission. (Profknow: 506493). <http://www.profknow.net/>

⁴ Dones a la ciència i la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat. AGAUR 2007 RDG 00001. http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-dones/Dones_a_la_ciencia_i_la_universitat.pdf

metodología no quiere decir tomar las características que definen cómo aproximarse a la realidad, vinculándose a un enfoque que puede llamarse *cualitativo*, narrativo, etnográfico o de historias de vida -por señalar las tendencias afines a nuestro proyecto- como manera de legitimar el proceso seguido. Si el investigador, como es nuestro caso, se reconoce como alguien que se-construye-en-la-investigación, la metodología también se construye-en-la-investigación, formando parte del proceso de construir-se en la investigación (Sancho y otros, 2005).

Desde esta aproximación hay una distinción que vale la pena señalar en el tema que nos ocupa en estas jornadas. Una cosa es realizar historias de vida y otra considerar las historias de vida como material para explorar determinados temas o problemas. La mayoría de los investigadores que han tomado las historias de vida como material de base para sus estudios suelen usar los relatos de los docentes como evidencias sobre las que destacan una serie de temas 'significativos' (¿para quién?) que les sirven como ejes de las narrativas que construyen para sus publicaciones. En algunos casos cada historia adquiere un carácter singular y, en otros, las historias se relacionan a partir de los temas y contextos compartidos entre varias historias. En el primer caso tendríamos un conocimiento que deviene de lo singular. En el segundo de la comparación y que pretende, en buena medida generar un conocimiento más generalizable.

Optar por una u otra vía ha sido uno de los temas de permanente discusión en nuestro grupo. Hasta ahora (con la excepción del proyecto Profknow) hemos decidido que cada docente ha de tener su propia historia. Nuestra tarea ha sido construir un relato que dé cuenta de historias de vida singulares. Lo que pretendemos es comprender "las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Taylor y Bogdan, 1992: 101).

Una aproximación las historias de vida como una metodología para explorar cómo los docentes se enfrentan a los cambios

Delimitada en una primera instancia nuestra posición vamos a acercarnos con algo más de detalle a cómo nos relacionamos con la metodología de historias de vida, que ha sido la opción que hemos tomado para acercarnos a las experiencias de diferentes tipos de docentes a partir de un eje conductor: su relación con los cambios a través del tiempo.

Las historias de vida permiten conectar las experiencias personales de los docentes con sus biografías (relatos de vida) y un amplio contexto histórico y sociocultural, llegando así a lo que puede denominarse como sus *habitus* profesionales (Bourdieu 1990).

Roberts (2002:2) define la historia de vida -siguiendo a Denzin (1970: 219-257)- como una metodología referida a

“la recopilación, interpretación y escritura del informe de la “vida” (el método de historias de vida) en términos del relato narrado o como una

construcción de las experiencias pasadas del individuo (desde distintas fuentes) para relacionarlas con el relato”.

El establecimiento de límites entre el relato de vida y la historia de vida ha sido una cuestión de debate entre especialistas de esta perspectiva de investigación (Goodson, 1992; 1998; 2004; Goodson y Hargreaves, 1996; Goodson y Sikes, 2001).

“El foco crucial del trabajo sobre historias de vida es colocar la vida narrada por el propio profesor junto a un análisis contextual más amplio para contar, en palabras de Stenhouse “un relato de acción, dentro de una teoría de contexto”. Goodson (1992:6).

Esta aproximación nos permite explorar cómo las narrativas biográficas personales están incrustadas en las estructuras sociales y enmarcadas en las condiciones históricas. Desde esta afirmación, las versiones de los docentes sobre sus relaciones con el cambio a través de sus vidas están influenciadas por una serie de factores, incluyendo acontecimientos, experiencias y roles de otras personas en sus vidas. Sin embargo, la aproximación de Goodson a la historia de vida podría ser considerada, como ha argumentado Lisa Cary (1999: 412), como totalitaria y como parte del proyecto de redención que durante años ha dominado en las ciencias sociales y humanas.

“Es definitivamente hora de problematizar este deseo de desarrollar relatos esencialistas totalizadores que a menudo surgen “en nombre de” la investigación con historias de vida. El trabajo de Goodson es otro intento de llevar a la posmodernidad a relacionarse con el “conocimiento situado” a través de las historias de vida. Sin embargo, como tal es un nuevo fracaso, es otra forma de evitar las necesarias ficciones del método inscrito en el proyecto de redención de las ciencias sociales y humanas (Popkewitz, 1998). Él continúa inscribiendo las identidades políticas idealizadas sugiriendo la triangulación de la información recogida como una validación metodológica que superará el déficit de las descontextualizadas historias de vida. Según Goodson (1998), la realización de un análisis crítico de las historias de vida a través de un estudio del contexto sociohistórico aliviará muchas de las cuestiones de este método”.

Esta posición sociológica de las historias de vida podría reducir la complejidad y la riqueza de las narrativas de vida de la gente a evidencias empíricas que permitirían al investigador fabricar un contexto de relaciones sociales que, al final, confirmarían sus propios principios teóricos.

En los estudios que hemos realizado desde una perspectiva de historias de vida, el investigador es un mediador entre las evidencias aportadas por los docentes y sus antecedentes sociales. En términos teatrales, los colaboradores son los que *escriben el guión* y el investigador quien *produce el escenario* donde estas historias serán representadas. La diversidad de focos y temas por la que circulan los relatos biográficos, señala a la figura del investigador como el contador de la historia que

otros han narrado. Esto supone que, a pesar de las ideas de fortalecimiento, formación compartida, dialogismo, que se enuncia en los propósitos de la investigación, se mantiene algunas de las formas y posiciones tradicionales de la misma. El investigador es quien sigue teniendo la autoridad para señalar, organizar, delimitar y poner nombre a la experiencia narrada por el profesorado. Eso sí, dejando abierta la puerta a que cada persona colaboradora puede introducir cambios y matizaciones cuando reciba la historia de vida profesional y se establezca el acuerdo de hacerla pública y decidir si se comparte la autoría del relato.

En cualquier caso quisiéramos aclarar que nunca hemos pretendido ser ni actuar como *investigadores-voyeur* y establecer la mirada hacia el sujeto sin interpretar ni valorar lo que comparte, pues no olvidamos, tal y como señala Denzin (1997:35) que

“El intérprete-observador, sin embargo, no es un espectador neutral. Como Springer (1991, p.178) observa, lo que se elimina de la ecuación ver-saber es el hecho de que “las interpretaciones están producidas en contextos culturales, históricos y personales y están moldeadas por los valores del intérprete”.

Para equilibrar y afrontar esta tensión, al inicio de cada investigación cada miembro del grupo escribe un relato, en forma de autobiografía o autoetnografía profesional, en el que da cuenta de su relación con los cambios; por otra parte, durante el proceso de la investigación, y a medida que se realizan las entrevistas y se escriben las historias de vida profesional, se contrastaba en grupo las decisiones y valoraciones que se toman.

Tal y como hicimos en los estudios que hemos llevado a cabo la manera de usar las evidencias biográficas para construir historias de vida profesional está inspirada por Bourdieu y otros (1999: 609) al entenderla como una “escucha activa y metodológica”. Lo que significa que una biografía particular está situada dentro de las condiciones que son comunes a las categorías sociales que el entrevistado representa.

De este modo, lo que pretendemos no es *una proyección fenomenológica de uno mismo en el otro*, sino una comprensión de la posición que el entrevistado ocupa en un determinado campo de estudio. Las condiciones objetivas (ser profesor, hombre-mujer, tener una determinada edad, pertenecer a una especialidad disciplinar, vivir en un determinado lugar,...), que están asociadas a las posiciones, afectan las vidas de los individuos que pertenecen a una categoría social particular imponiendo las posibilidades y necesidades para la realización de uno mismo, en el caso de nuestras investigaciones, como docentes.

En consecuencia, los problemas metodológicos que se nos plantean hacen referencia, en primer lugar, a cómo definir la categoría o categorías sociales apropiadas y en segundo lugar, cómo leer las propiedades generales de las condiciones objetivas desde la singularidad de una entrevista. El cambio estructural puede ser fácilmente leído a través de la temática de las entrevistas y las historias de vida profesional y completado con otra información que tenemos sobre el cambio *objetivo* (la organización de la

docencia o la investigación en cada caso). Pero la denominación de las propiedades que podrían describir disposiciones es un proceso mucho más incierto y debería llevarse a cabo con mucha cautela (Houtsonen y Kosonen, 2007).

Para acotar de manera provisional la cuestión de la relación de los relatos de vida con las condiciones sociales (el contexto), consideramos que las experiencias y antecedentes profesionales y personales de los docentes afectan lo que estos creen y, en consecuencia, cómo se plantean la enseñanza (y la investigación en el caso del profesorado universitario). Así pues, una aproximación a la historia de vida profesional nos permite entender las trayectorias de los docentes en términos del significado que tienen para cada individuo (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 1992; Denicolo y Pope, 1990). Esta aproximación nos ayuda a los investigadores y a los colaboradores a entender la implicación de los docentes y su compromiso con la enseñanza y con sus alumnos (Feiman-Nemser y Floden, 1986) así como las condiciones estructurales de su trabajo profesional.

El foco de atención de las historias de vida profesionales que hemos realizado hemos considerado que son las experiencias vividas por el profesorado en relación a los cambios sociales, pero también –desde el ámbito profesional- respecto a la serie de medidas legislativas y cambios culturales e institucionales que han tenido incidencia en sus condiciones de trabajo. Medidas que han colocado al profesorado ante polaridades como autonomía/control en la planificación; currículo abierto/cerrado; integración/clasificación del alumnado; especialista/generalista en su área de conocimiento; docente/tutor en los roles profesionales; adscripción/movilidad en los niveles de enseñanza; colegialidad/gerencia en la gestión de centros; estatal/autonómico en la normativa administrativa, etc., que usualmente conllevan las medidas de reestructuración y reposicionamiento profesional (Naidoo, 2003). Este proceso de reestructuración, que se ve acompañado de notables cambios sociales (en los valores, los conocimientos, las tecnologías, el alumnado,...), conlleva otras demandas, oportunidades y limitaciones en las profesiones (Sullivan, 2000) que en nuestras investigaciones hemos tratado de explorar y desvelar.

¿Dónde quedan los prejuicios de los investigadores?

Pero si delimitar la posición desde la que afrontamos las historias de vida puede hacerse echando mano de la bibliografía existente sobre el tema, revelar nuestros prejuicios no suele ser una cuestión ni explorada ni abordada. A no ser en el ámbito que considera la tarea de investigar desde un posicionamiento próximo al del *bricoleur* (Kincheloe y Berry, 2004) o la que coloca la reflexividad como un proceso inherente a la experiencia investigadora (Macbeth; 2001; Stronach y otros, 2007). Vamos a ilustrar con un ejemplo cómo llevamos a cabo el compartir nuestros prejuicios y el papel que esta tarea tiene en el proceso de investigación.

En una de las sesiones estábamos comenzando a dialogar sobre el contenido de la transcripción de una de las entrevistas. Mientras lo hacíamos, uno de nosotros tuvo la sensación de que se estaba 'despellejando' al docente, con juicios muy categóricos y señaló que esto le producía no sólo incomodidad sino que le planteaba cuál era la

función de nuestra relación con los textos de las transcripciones. En la reflexión que siguió a esta intervención se hizo notar que cuando los dos colegas que habían realizado la entrevista la presentaron al grupo, destacaron con especial énfasis las dificultades y las percepciones *negativas* que habían tenido sobre el docente. Estas visiones colocaron al resto del grupo en una posición no neutral frente al texto e hizo que nos formáramos un estereotipo de profesor y nos pusiéramos unas lentes ante lo que de él decía el texto transcrito. Tomar consciencia de este hecho nos llevó a resaltar que quien desea o pretenda entender al otro "has to build up an understanding based on a deep involvement in the subject's world of experience" (Denzin, 1997:35). Lo que significa dejar el papel de *voyeur* y establecer la mirada hacia el sujeto como persona, teniendo en cuenta que el observador-interpretador nunca será neutral, porque "*interpretations are produced in cultural, historical, and personal contexts and are always shaped by the interpreter's values*" (Denzin, 1997:35).

Lo que se vivió en aquel encuentro lo rescatamos como parte de nuestro proceso de aprendizaje, para reconocer que nosotros no podemos dejar atrás un bagaje, que a veces "contaminará" las ideas, percepciones, visiones y planteamientos que proyectamos en la investigación. Lo que nos lleva a recordar lo que nos señala Roberts (1976: 247) cuando escribe:

"What the researcher sees and understands is a product of who he is, what assumptions he brings to his study, what bits he selects as important enough to describe, how he enters the field, what happens to him in his 'firs days', whether he is lucky enough to meet a particularly sensitive and acute respondent o not."

¿Cómo dialogar con las entrevistas?

Cuando nos encontramos con las primeras transcripciones nos preguntamos ¿y ahora qué hacemos? Estaba claro que nuestro objetivo primero era devolverlas a los docentes pero, ¿con qué finalidad? ¿Sólo para que la leyera, corrigiera o matizara lo que considerara oportuno? Estas preguntas surgían al tiempo que no olvidábamos como nos indican Taylor y Bogdan (1992: 106):

"las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o de discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el mundo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen".

Para responder a estas dificultades nos planteamos que a lo que invitábamos a los docentes era a señalar temas, situaciones que destacasen como significativas en relación a los cambios en sus trayectorias. Son estos temas, que deciden los docentes y que los investigadores pueden completar, los que pueden servir de base para la segunda entrevista.

Pero esta decisión nos lleva a una nueva pregunta ¿desde dónde se van a escribir las historias de vida? Lo que nos planteaba un nuevo dilema: construir las historias de vida con el sujeto o sobre el sujeto. La primera opción es la deseada, pero ¿cómo hacerlo con sujetos que están a mil kilómetros y a los que sólo tendremos la oportunidad de ver una sola vez? Decidimos entonces que se podía ir escribiendo la narración sobre la entrevista e ir devolviéndola y compartiéndola con cada uno de los docentes y en función de sus observaciones, quitar, modificar, reflexionar... De esta manera podríamos compaginar el trabajar en la distancia e ir construyendo el texto de forma compartida. El tono narrativo de estos textos se construiría en tercera persona y ellos (los docentes) podían ir introduciendo aquello que consideren como importante en primera persona.

De esta manera no olvidamos que lo que pretendemos es *recrear* historias de vida y no silenciar, utilizándolas como datos, las voces de los sujetos. Pues nuestra finalidad no es sólo producir conocimiento, sino una experiencia que permita a los docentes que participan en la investigación construir interpretaciones de sus trayectorias que les ayuden, si fuera el caso, a fortalecerse, reposicionarse y plantearse nuevos desafíos. Para ello los relatos se pueden articular en torno a tres nexos:

1. El nexo biográfico: Permite destacar temas respecto a los cambios.
2. El nexo contextualizador: pone el énfasis en los significados históricos respecto a los cambios.
3. El nexo hibridador: que persigue quebrar con el relato tradicional, pues no tratamos de construir textos que reflejen formas académicas convencionales de escritura.

Si nos movemos en estos tres ejes puede resultar un proceso interpretativo enriquecedor, no sólo para el grupo, sino también para cada uno de los docentes implicados en las historias de vida. Sin embargo, adoptar esta posición no nos salva de enfrentarnos a nueva pregunta: ¿cómo nos relacionaremos los integrantes del grupo de investigación con los docentes y los textos? En nuestras investigaciones, la relación

con los docentes, excepto en los casos de Barcelona, se lleva a cabo de manera individual: un investigador con un docente, más otro investigador que realiza la transcripción. Surge así una *estrategia interna* que puede garantizar la colaboración con el docente y entre los miembros del grupo. Para lograr una dinámica de trabajo compartido, la primera *reconstrucción* (transcripción) decidimos que fuera tarea de quienes tuvieran la relación directa con cada docente y con la transcripción de la entrevista. Luego el grupo hará suyo los textos y las trayectorias que se construyan con los docentes para ir elaborando un proceso de relaciones y validaciones compartidos.

¿Qué queremos o vamos hacer con las historias de vida?

Al comenzar nuestra investigación, y como parte de nuestras lecturas teníamos presente que, como nos recuerda Denzin, una historia:

"tells a sequence of events that are significant for the narrator (the respondent/social actor) and his or her audience. A narrative as a story has a plot, a beginning, a middle and an end. It has internal logic that makes sense to the narrator. A narrative relates events in a temporal, causal sequence. Every narrative describes a sequence of events that have happened. Hence narratives are temporal productions" (en Coffey y Atkinson, 1995: 55)".

Pero tener presente esta posición de partida no nos permitía dejar de lado una serie de preguntas. La primera de ellas, era ¿cómo posicionarnos ante las entrevistas? Para responder a esta cuestión rescatamos la postura de Judith Butler cuando habla de la etnografía y rechaza

"desde el principio la idea de que la respuesta hablada se conecta con- o pertenece a- alguna historia previa de experiencia personal como si se tratara de una totalidad coherente. La 'experiencia descrita' u observada se percibiría, por el contrario como temporal y situacional. Entonces no estaríamos buscando a la persona completa que explica su verdad en la entrevista y que constituye, por consiguiente, un 'recurso primario' más legítimo que otros tipos de material textual." (en McRobbie, 1998: 270-271).

Esta idea cuestiona el sentido contextual de las historias de vida como algo procedente y dado por el narrador, en la medida en que el entrevistado no indaga en el pasado sino que trae al presente lo vivido reconstruyéndolo y, en cierta medida reinventándolo. Lo que nos llevó a plantear que una de las tareas de la entrevista es la de crear un espacio de reconstrucción entre el docente y el investigador o que éste realiza cuando trabaja con las transcripciones. Posición que marca una de las direcciones de cómo enfocar no sólo las entrevistas pudiendo ser el propio investigador quien vaya situando la *historia* de la experiencia que narra el docente. El otro punto importante de la posición de Butler es sugerirnos no buscar a la persona *completa* (tarea imposible) en la entrevista, sino a considerar lo que allí se dice como

uno de los *materiales* que nos permite indagar sobre las posiciones de los docentes ante los cambios.

Las preguntas como forma de construir la investigación y construir-se como investigadores

Con todo este recorrido reflexivo, al tiempo que vamos avanzando en la investigación, son muchas las dudas que se hacen evidentes, y que nos guían, orientan y determinan cuál es el proceso, procedimiento o camino que queremos tomar para reconstruir las historias de vida de estos docentes. Algunas de estas cuestiones no resueltas son las siguientes: una vez que se les envía el texto a los docentes ¿Cuáles serían los focos y/o los ejes claves que habría que destacar referidos a la relación de los docentes con los cambios? ¿Con qué criterios se consideran los que son claves? ¿Qué esperamos que los docentes aporten cuando les devolvemos las transcripciones o las narraciones que construimos?...

Éstas y otras preguntas siempre están presentes en nuestras reuniones a modo de guías reflexivos de nuestro proceso investigador. Nos damos cuenta que a medida que nos vamos adentrando en la lectura, análisis, interpretación, redacción... de los relatos, más *perdidos* estaremos. Somos conscientes de que en cada momento la *pérdida* será diferente. En cada nivel o fase de nuestra investigación tendremos nuestros problemas, dudas, intereses, ideas, planteamientos... que considerados como necesarios, no sólo para la construcción de nuestra investigación, sino como trabajo y reconstrucción del propio grupo como investigadores.

Una coda: en relación con las historias de vida

Quizá una de las aportaciones de la perspectiva de las historias de vida es que ofrece no sólo conocimientos derivados de la memoria narrada de las experiencias de los colaboradores, sino que les permite en ocasiones descubrir-se (en) territorios no explorados. Este proceso, que tiene mucho de toma de conciencia, puede contribuir al *empoderamiento* de quienes participan. Dimensión ésta de la investigación social que con frecuencia se olvida, cuando las voces se toman como datos sobre los cuales el investigador construye un relato en el que confirma sus posiciones iniciales.

Al realizar las historias de vida hemos tenido la sensación de que un problema de las escuelas y de la universidad española actual es que nadie acompaña al profesorado en las presiones que se derivan de los cambios; nadie le escucha y le acoge; nadie está ahí cuando necesita compartir su frustración y aspiraciones; nadie parece haber descubierto que es importante facilitar el trabajo y las obligaciones y, sobre todo, contribuir a crear comunidad.

Finalmente, pensamos que de estudios como estos se puede derivar, como señala Hanna y asociados (2002) la posibilidad de cambiar las cosas, no de arriba a abajo, sino desde el establecimiento de vínculos y complicidades de manera horizontal.

“La oportunidad de cambiar las cosas está a disposición de todos aquellos que se preocupan por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, por la igualdad de acceso y por abrir la academia a una nueva luz, a nuevos procesos y a nuevas ideas. Éstos son los desafíos de la enseñanza para el nuevo siglo”.

Referencias

- Bourdieu, P. (1990). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París: Seuil
- Bourdieu, Pierre et al. (1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti, R. *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós. 2000.
- Butt, R.; Raymond, G.; McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). *La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado*. En I. Goodson (ed.), *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Cary, Lisa J. (1999). Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*, 5(3), 411-427.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Narratives and stories. Making sense of qualitative data*. London: Sage.
- Denicolo, P. y Pope, M. (1990). Adults learning – teachers thinking. In C. Day; M. Pope, M. y P. Denicolo (eds), *Insight into Teachers Thinking and Practice*. London: Falmer.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act in Sociology: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative ethnography*. Ethnographical practice for the 21st century. Londres: Sage.
- Feiman-Nemser, S. y Floden, R.E. (1986). The Culture of Teaching. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. En W. F. Pinar (ed.), *Curriculum: Towards new identities* (pp. 3-20). New York: Garland.
- Goodson, I. (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F. y Hargreaves, A. (eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London: The Falmer Press.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Hanna, Donald y asociados (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Houtsonen, J. y Kosonen, T. (2007). *Life histories of the Finnish teachers under restructuring*. Profknow project.
- Kincheloe, J. y Berry, K. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage*. London: Open University Press.
- Macbeth, D. (2001) On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third. *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35-68.

- McRobbie, A. (1998). More! Nuevas sexualidades en las revistas para chicas y mujeres. En J. Curran; D. Morley y V. Walderdine (Comps.), *Estudios culturales y comunicación*. (pp. 263-296). Barcelona: Paidós.
- Naidoo, R. (2003). Repositioning Higher Education as a Global Commodity: opportunities and challenges for future sociology of education work. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 249-259.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Roberts, B. (1976). *Naturalistic research into subcultures and deviance*. Stuart Hall, Tony Jefferson. *Resistance through rituals*. Londres: Routledge.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open University Press.
- Sancho, J.M. y otros (2005). Construir-se en una metodología para indagar sobre las relaciones de los profesores ante los cambios. Simposio Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: implicaciones para la mejora de la educación. ICSEI2005. Barcelona, 2-5 de enero. http://cecace.org/docs/Symposium_1.pdf
- Stronach, I.; Garratt, D.; Pearce, C. y Piper, H. (2007). Reflexivity, the Picturing of Selves, the Forging of Method. *Qualitative Inquiry*, 13(2), 179-203.
- Sullivan, W. M. (2000). Medicine under threat: professionalism and professional identity. *Canadian Medical Association Journal*, 162, 673-675.
- Taylor, S. J. y Bodan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.