

I Jornadas de Historias de Vida en Educación
Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación
Barcelona, 10 y 11 de junio de 201

**Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales:
los desafíos de poner biografías en contexto**

Fernando Hernández
(Universidad de Barcelona)

Situar el relato

Mi trayectoria en relación a la investigación sobre historias de vida profesionales, ha estado vinculada al Grupo Esbrina (antes FINT) y al CECACE, lo que me ha llevado desde 2001, a participar bajo esta perspectiva, en cuatro proyectos de investigación. Desde esta experiencia, la finalidad de esta presentación es llevar a cabo un proceso de reflexividad sobre lo que ha significado vincularme a esta perspectiva de investigación y los problemas y desafíos que me ha planteado. Compartirlo con los asistentes a las Jornadas no tiene otro propósito sino servir como pórtico para enunciar algunos debates que, de bien seguro, se harán presentes durante estos dos días.

Lo que voy a presentar, como un ejercicio de reflexividad, son algunos de los referentes y las problemáticas que surgen cuando se toma como referente esta perspectiva de investigación. Como al menos hay cuatro aproximaciones a la noción de reflexividad, anuncio que voy a moverme sobre todo desde las accesiones constitutiva y emotiva. Para quienes no estén familiarizados con la noción de reflexividad, la primera de estas perspectivas se basa en posiciones próximas a Garfinkel (1967; Garfinkel y Wieder, 1992) y puede definirse como una estrategia que garantiza una crítica de las narrativas del modernismo que se muestran cuando nos preguntamos por qué hacemos lo que hacemos en una investigación. En cierta manera es una invitación similar a la que plantea Kincheloe (2004) cuando en el libro “Rigour and Complexity in Educational Research” nos sugiero que el investigador bricoleur ha de dar cuenta de las posiciones que guían su práctica y someterlas a debate y cuestionamiento. La reflexividad emotiva, a su vez, conecta con la fuerza motivadora de la acción, tiene que ver con la experiencia corporeizada del compromiso del investigador y con hacer explícito aquello que nos mueve a la investigación. En uno y otro caso, posicionarse desde la reflexividad

supone situarse frente al régimen de representación modernista, con un método (con una manera de posicionarse) que nos permite escavar nuestros (anti) fundamentos en el ejercicio analítico-representacional de un proceso de investigación.

¿Por qué hacemos investigación desde la perspectiva de las historias de vida?

En esta operación de reflexividad la primera pregunta que surge es por qué hacemos este tipo de investigación, qué nos ha llevado a escogerla (o a dejarnos escoger por ella). Si se quiere ser más incisivo podemos preguntarnos a qué fuerzas (sociales, culturales, académicas) responde el giro hacia la investigación sobre lo biográfico en relación con el profesorado. Responder a esta pregunta se puede hacer desde una reconstrucción sobre la génesis del giro narrativo, pero también sobre los cambios en la investigación sobre la educación en los tres cuatro últimos decenios. Cualquiera que sea el camino que se tome al final, como se verá, se dibuja una sospecha. Vamos a explorar de forma breve esta primera pregunta.

Desde principios de los años 70, el cuestionamiento de las visiones conductistas y tecnocráticas sobre el comportamiento y la educación, la revalorización de la importancia del significado y la interpretación en los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos y el redescubrimiento del valor de la subjetividad, han propiciado, en diversos campos de estudio, un considerable desarrollo y valorización de la investigación basada en relatos biográficos (Bruner, 1991; Huberman y otros, 2000; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004). El reconocimiento de las historias como fuentes de información –de hecho, contar historias es “el acto más importante de la mente” (Thomas, 1995:xii)- ha permitido explorar los inciertos límites entre la ficción y la no-ficción establecidos a la sombra de Descartes y el triunfo de una determinada concepción del método científico que ha llevado a pensar que las historias personales pertenecen más a los discursos de la imaginación que a los que ha guiado el empirismo.

Hacia finales de los años 90, Huberman y otros (2000) destacaban como en el ámbito de la educación, este enfoque narrativo de investigación había ganado relevancia. Si revisamos publicaciones, monografías y revistas de investigación de esa década, podemos observar lo que estos autores denominaban como una “explosión de interés” en reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas de profesores. Este tendencia va a suponer, según Thomas (1995:xi):

- (a) la construcción de un nuevo campo de estudio o área de especialización;

- (b) prestar interés en la investigación básica a la biografía como guía para la reflexión sobre la práctica y la experiencia;
- (c) introducir cambios en la formación docente a partir de la generación de diarios de la experiencia de formación, de manera especial en la escuela, la práctica de enseñanza y en la tutoría. De esta manera, se abría una nueva agenda para la formación inicial y continuada en la cual lo personal pasa a ocupar una parte fundamental del territorio de la formación.

- (d) la consideración de que *lo personal* está profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad) como en la importancia que adquiere la reivindicación del ejercicio de una democracia radical en la que los sujetos-ciudadanos recuperan su voz y la actuación que la democracia representativa les ha sustraído.
- (e) la valorización del estudio de las narrativas como formas de representación de la realidad, frente a las representaciones basadas en modelos matemáticos o propositivos.

Una vez reconocidos algunos de los supuestos que hacen posible el giro narrativo de carácter biográfico, voy a revisar cómo se ha llegado a señalar la importancia de *lo personal* en la investigación y la formación docente.

La tradición cartesiana proyectada sobre la visión moderna del sujeto al tiempo que lo mostraba como un ser estable, unificado y guiado por el objetivo de la maduración psicológica (a la que llegaba con la autonomía y el pensamiento formal), lo mostraba escindido: separando lo intelectual de lo emocional, lo racional de lo corporal, lo femenino de lo masculino,... La visión postmoderna sobre el sujeto (Gergen, 1992) ha cuestionado estas visiones y ha planteado un giro notable en la reflexión y la actuación del sujeto. En este sentido, y desde la educación, se comenzó a prestar atención a cómo se construye la relación de no escisión entre la identidad del sujeto en su vida diaria y en cómo se proyecta y se relaciona con los otros en la vida profesional. Esta aproximación supone prestar atención a algo más que al desarrollo de la personalidad en la educación, para rescatar la noción de construcción del sujeto como un proceso inacabado. Lo que deja la puerta abierta a nuevas consideraciones sobre el sujeto pedagógico y la relación pedagógica que han ido emergiendo desde el inicio de la presente década.

Pero hay otro factor no menos importante. El análisis del fracaso de las reformas centradas en la consideración del docente como un mero *aplicador* de las visiones y propuestas de los expertos (Sancho, Hernández, y otros, 1998) y la importancia que derivada de estos análisis a hacia la apertura focos de interés en la investigación como las creencias y pensamientos de los profesores, las biografías e historias de los docentes, las trayectorias profesionales, etc. Estas aproximaciones se ha realizado desde el reconocimiento de que “el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas” (Huberman y otros, 2000:19).

En el mismo sentido, también hay que considerar el papel reciente que se le ha otorgado a las emociones y los afectos como un componente fundamental a la hora de explicar no sólo el aprendizaje, sino la propia actuación docente, particularmente en un momento histórico de profundos cambios sociales y culturales.

Finalmente una consideración de orden social. En las sociedades actuales la teoría y la práctica de la educación presuponen tener en cuenta un conjunto de saberes directamente conectados con la complejidad de un sistema social en el que conocimiento se construye mediante la interacción con entornos físicos, simbólicos y emocionales que traspasan los límites de la escuela. En este sentido podríamos afirmar que, en buena medida, experimentamos una toma de conciencia de nuestras limitaciones para interpretar y encontrar sentido a las complejidades del mundo que nos rodea. Situación que ha abierto el camino hacia una investigación educativa preocupada por repensar su propia lógica. Lo que ha llevado a diversas y destacables iniciativas de investigadores en el campo de la educación que buscan nuevas maneras de *indagar* que se desmarquen de los métodos tradicionales de investigación (Hamilton, y otros, 1977; Stenhouse, 1975; Simons, 1980; Burges, 1985; Denzin, y Lincoln, 1994; Green, Camilli y Elmore, 2006). En ese sentido, no podemos dejar de recordar aportaciones como las teorías posestructuralistas (Cherryholmes, 1988) o, de manera muy especial, el pensamiento feminista (Fox, 1989), que han levantado su voz contra convenciones académicas e intelectuales excluyentes y científicas, y han abierto un camino hacia una epistemología de investigación basada en el valor de la experiencia.

Uno de los factores clave en estas aproximaciones a nuevas formas de formular el saber, reside en el carácter interdisciplinario de los estudios feministas, que han cumplido un papel de suma importancia en el estímulo de formas de pensar, construir argumentos históricos y aportar explicaciones intelectuales que escapan de lo universal y lo homogéneo, dando lugar al reconocimiento –y en ocasiones, la celebración- de la diversidad posicional. Es, sobre todo, desde posiciones feministas (como paraguas amplio que acoge diversas perspectivas) donde se localiza la valoración de la experiencia (con su carga emotiva, personal y biográfica) como fuente de conocimiento, y el papel de las emociones y los afectos como un poderoso componente del proceso cognitivo. Del mismo modo, la escritura personal o subjetiva que caracteriza la perspectiva narrativa de investigación, refleja los valores de un proyecto teórico feminista que defiende la deconstrucción de convenciones académicas e intelectuales excluyentes y científicas.

Finalizo con otra constatación. En los últimos años no se ha logrado acortar la distancia entre la investigación en educación y los problemas *reales* de los docentes, estudiantes y escuelas. Hasta la década de los 80 los investigadores no nos comenzamos a enfrentar con la complejidad del docente como agente activo que construye su propia historia (Goodson, 2004). En su lugar, la mirada de los investigadores sobre los docentes se ha venido caracterizando por una combinación entre indiferencia y prepotencia, que considera a los docentes como un *colectivo anónimo* y fácilmente *prescribible*. Los estereotipos deterministas, cuando no negativos o indulgentes sobre el profesorado han sido una constante en la historia de la educación. Dentro de la comunidad de investigadores de la educación, se repite la imagen de los docentes como semiprofesionales, sin control ni autonomía para realizar su propio trabajo, y como personas que no contribuyen a la creación de conocimiento (Butt, Raymond, y Yamagishi, 2004). A ello se suma, la patente división entre investigación y práctica en el campo de la educación, que ha llevado a perpetuar la concepción del saber como algo únicamente empírico o analítico impidiendo el reconocimiento de la validez del saber profesional personal del docente.

A partir de lo señalado y si nos situamos desde la premisa de que la investigación educativa puede y debe servir para disminuir la distancia entre la educación y la sociedad contemporánea, tendremos que plantearnos preguntas tales como: ¿Qué papel ha tenido la investigación educativa en la elaboración de conocimientos sobre los dilemas y problemas a los que se enfrentan los docentes en un contexto de cambio? ¿Los problemas comúnmente abordados por la investigación educativa han sido relevantes en lo que respecta a las problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana? ¿Puede aportar la investigación desde lo biográfico –y aquí entrarían las historias de vida- un conocimiento que permita ver aspectos del sentido de ser y de la práctica docente que se escapan cuando se utilizan otras perspectivas de investigación? ¿Un proceso de indagación que se centra en la relación con los docentes en base a la construcción de relatos biográficos les puede posibilitar ser mejores docentes, fortalecerse y ayudarlo a reconocerse y seguir con entusiasmo en su trabajo? ¿O todo este giro también genera nuevas formas de control? ¿No hace al docente más vulnerable cuando muestra su historia? ¿El pago que le ofrecemos porque nos cuente episodios de su vida no es favorecer una suerte de narcisismo del reconocimiento público? ¿En realidad los docentes con los que hablamos no son docentes con los que nos sentimos en buena medida identificados y no tenemos en cuenta a aquellos que no son como nosotros? ¿No coincide el giro hacia lo biográfico con la explosión de la investigación basada en la

eficiencia y aplicabilidad de los datos impulsada por las administraciones Bush y Blair y la obsesión internacional por las pruebas de rendimiento? ¿No será la investigación en historias de vida un camino de salida de urgencia de un camino hegemónico que niega fondos a la investigación que no contribuya a las políticas de rendición de cuentas y que favorezca la industria de las pruebas, los libros de texto y el uso de determinadas tecnologías? En definitiva, ¿no corremos el peligro de favorecer una perspectiva colonizadora de los docentes?

“Buena parte de la literatura posmoderna y feminista ha mostrado gran consideración por las dimensiones colonizadoras y ha empezado a abrir numerosas vías para avanzar en ellas. No obstante, es importante ser consciente del hecho de que este aspecto “colonizador” de todo trabajo sobre la vida del profesorado no se limita a lo administrativo o lo político sino que también afecta a nuestra labor como investigadores y investigadoras. Esta perspectiva ha originado algunas investigaciones sobre el conocimiento personal y práctico de los docentes que confina al investigador al papel de escriba, que recoge con fidelidad y exactitud la voz y limita sus comentarios al mínimo. Aunque se sea consciente de los peligros de una posición autorial más fuerte, es importante la búsqueda de alguna comprensión temática y contextual de los datos personales que emergen de los estudios sobre las historias de vida y el trabajo del profesorado.” (Goodson, 2004:38)

Ante estas preguntas nuestra apuesta o, más bien, nuestro reto al recuperar relatos biográficos de docentes, ha sido construir una metodología de investigación (una gafas para mirar la realidad y actuar sobre ella) que sea más sensible al contexto, que nos ayude a comprender algo tan *intensamente personal* como es la enseñanza y su contexto social, tecnológico, económico, político y cultural.

Algunos interrogantes en el modo de hacer de investigación a partir de historias de vida

Esbozada la génesis de la perspectiva de investigación sobre historias de vida, paso a enunciar algunos de los problemas (en términos de contradicciones y desafíos) que he afrontado al participar en proyectos de investigación que han transitado por este campo de estudios.

1. *El lugar del marco de la historia.* Una contradicción que me afectó, y que en algún sentido marcó la senda de cómo entiendo hoy las historias de vida, surgió en el contexto de la investigación que realizamos sobre los cambios en la vida y el trabajo

de docentes y enfermeras, en el marco del proyecto europeo PROFKNOW¹. Un proyecto en el participaron investigadores de Grecia, España, Portugal, Reino Unido, Irlanda, Suecia y Finlandia en torno a cómo los procesos de reestructuración del estado del bienestar, que tienen lugar en Europa, desde los años 80 y de los cuales observamos en la actualidad sus epígonos, afectan de manera especial los profesionales del cuidado.

Del grupo de investigación formaba parte Ivor Goodson, lo que de entrada podía considerarse como garantía, por su trayectoria en este campo, para lo que nos proponíamos realizar. Pero el problema comenzó cuando definimos la tematización de las historias antes de realizar las entrevistas y escribir las historias. Recuerdo que me quejé de la decisión que estábamos tomando en la reunión que tuvimos en Barcelona. ¿Cómo podíamos escribir el relato de una historia de vida definiendo a priori los focos que la iban a organizar? ¿Dónde quedaba el reconocimiento del valor de las voces de los colaboradores? pregunté a mis colegas entre sorprendido y molesto por lo que me parecía una evidente falta de consideración hacia quienes, con generosidad, habían decidido colaborar con nosotros. Ya sé que este es un principio muy frecuente en la sociología: definir los marcos de análisis primero para luego hacer entrar en ellos las evidencias. Pero me sorprendió que se llevara a cabo desde una posición que yo consideraba como de investigación narrativa. Quizá por ello me hago eco de la crítica expresada por Lisa Cary (1999: 412) al denunciar el afán totalizador de algunos autores que utilizan esta perspectiva de investigación,

“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”.

2. *La relación con la historia que se nos cuenta.* Hay otra cuestión que me gustaría destacar y que tiene que ver con el proceso de construir las historias. Cuestión que imagino será objeto de reflexión y debate en la sección de metodología. He observado que cuando se construye una historia hay, al menos, dos maneras de situar(se) en el relato sobre lo que cuenta la persona colaboradora. El primero es de contrapunto que costura el relato. Esto significa que quien construye la historia le da un valor preeminente a la voz de quien es el protagonista de la historia, lo que hace que el

¹ <http://www.profknow.net/>

papel del investigador sea comentar, a veces utilizando un giro narrativo en el que se dice lo mismo con otras palabras, lo que ha dicho la persona colaboradora.

El segundo tiene carácter contextual y trata de poner la voz de la persona colaboradora en contexto. Y lo hace señalando referencias que pueden expandir la comprensión del sentido de lo que la persona colaboradora dice. El que se adopte una u otra de estas posturas, depende de varios factores. Me atrevo a destacar dos. La capacidad narrativa de quien escribe la historia y el conocimiento de que se tiene del contexto (cuando hablo de contexto no sólo me refiero al histórico, sino también al de las referencias que utiliza la persona colaboradora).

3. *La tematización y el análisis.* Recorrer los relatos de las historias de vida supone enfrentarse a unos itinerarios que nos brindan múltiples focos de atención. Y frente a la multiplicidad hay que elegir. No guiándose por un criterio predefinido – aunque sepamos lo que buscamos- sino destacando algunas anotaciones que nos sugieren, que nos producen ‘resonancia’, como diría Carola Conle (1996). Que nos ofrecen referencias que pueden constituir indicaciones relacionadas con posiciones subjetivadoras (cómo cada uno se piensa). Pero esta tarea de selección no siempre es sencilla porque buena parte de las historias está estructurada en torno a “grandes citas”, más bien relatos, que casi siempre incluyen una posición o representación subjetiva o identitaria, pero que también sitúan el contexto (situación política, tiempo histórico etc.). Lo que nos lleva a plantearnos cómo establecer el foco o los focos de las historias de vida: el armazón de la historia. Cuando hablo de ‘foco’ me refiero a la construcción conceptual y política de la investigación. ¿Pero cómo surge la tematización? ¿Del propio relato mediante un análisis de contenido? ¿De la intuición del investigador? ¿De la aportación que de forma explícita realiza la persona colaboradora?

También se pueden adoptar otros modos de análisis como el de *zoom* tal y como lo presenta Barbara Pamphilon (1999) y desde el que se nos invita a considerar varios ejes en la posición de nuestra mirada a la hora de analizar los significados de los relatos de las historias de vida:

- El macro-zoom: el foco se localiza en los discursos dominantes, la forma narrativa y el efecto cohorte de edad al que pertenece la persona sobre la que se construye la historia de vida.

- El meso-zoom presta atención al proceso narrativa, los temas de la narración y las frases clave.
- El micro-zoom, nos lleva a prestar atención a los aspectos orales del relato, en particular las pausas y las emociones.
- Finalmente, el zoom interaccional se centra en la dinámica entre el investigador y la persona sobre o con quien se investiga, mirando de manera especial las transacciones y las reacciones de ambos.

4. *Convertir el relato biográfico en historia de vida.* Lo anterior nos lleva a otra cuestión de calado. Cuando se hace historia de vida hay que transitar entre el relato de vida (life story) que se nos cuenta y su transformación en una historia de vida (life history). En este tránsito el papel, la posición de quien actúan como investigador es fundamental. De aquí que eche en falta en muchos relatos de historias de vida, no el dominio que pueda tener la persona investigadora de la bibliografía o las problemáticas de diferente índole con la que se enfrenta, sino la posición desde la que construye la historia. Cuando hablo de posición me refiero a la estrategia de reflexividad que utiliza. Lo que supone hacer explícito no sólo desde dónde construye la historia (biográfica, política,...), sino las decisiones que va tomando. Esto supone un dilema que con frecuencia hemos comentado con Juana M. Sancho: ¿cuánto ha de haber de la voz de la persona investigadora en el relato de la historia de vida? ¿ha de ser la historia de vida la muestra de la voz de la persona colaboradora tejida con leves puntadas por la persona investigadora? ¿Supone esto que el relato de vida se convierte en historia de vida por sí mismo? Lo que me lleva a la cuestión del poder en la investigación.

Lo que está en juego es la relación de poder entre investigador y sujeto. Es esencial en mi enfoque el respeto por la autenticidad y la integridad del discurso del narrador o narradora, al que se ve como el sujeto que construye su propia historia más que como un objeto de investigación. (Casey, in Goodson, 2004 p.247).

Dejo esta cuestión como las anteriores esbozadas. Avanzo así hacia el final de la presentación.

5. *Construir una relación.* Todo esto me hace plantear que la investigación sobre o en historias de vida no es fácil, no sólo por la trama de decisiones en las que uno se encuentra, y que ocupan la centralidad de estas jornadas. También porque es un tipo

de investigación que supone entrar en y construir una relación. De aquí que cuando se leen informes sobre historias de vida una cuestión que suele destacarse es la dificultad para encontrar colaboradores y poder mantener con ellos una relación de manera continuada hasta que se llega al final del proceso: cuando la historia de vida se hace pública. No sé si esto es sólo una característica española, fruto del pudor y del temor al qué dirán con que nos marcó la tradición católica. Ignoro si los colegas que hacen historias de vida en otros países lo tienen más fácil (esta sensación ya lo tuve en el Profknow, ante los relatos que construían los colegas de Inglaterra, Irlanda, Suecia, Grecia y Portugal). En cualquier caso es un aspecto a considerar.

6. *Finalmente una consideración que no es marginal.* Creo que no todo el mundo está capacitado para hacer historias de vida. Desde mi punto de vista ha de tener cuatro características, al menos, quien se embarque en esta aventura. Ha de tener una posicionalidad como investigador dentro de una visión epistemológica y política que le lleve a asumir que es posible hacer investigación a partir de la construcción de relatos (y que tenga confianza en los docentes); ha de tener capacidad de empatía para entrar en un proceso de negociación y de construcción de un relato no sólo sobre otro, sino, con otro; ha de tener un amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias para poder establecer una relación entre lo que se dice y lo que hable; la última es no menos baladí: ha de tener capacidad de escribir de manera que el relato refleja la historia de la persona colaboradora, pero que también implique a quien la lea. Algo que no se consigue sin dedicación al proceso de escritura.

Para terminar

La cuestión clave, lo que constituye la característica principal de la perspectiva metodológica de las historias de vida es su finalidad, que no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente. Pero sin olvidar que los sujetos no son víctimas indefensas que nos abren su vida y su alma porque nosotros se lo pedimos o les obligamos a ello: las personas crean límites y estrategias para protegerse en situaciones de investigación.

Desde este lugar del pensar sobre los temas de esta jornada, la investigación a partir de relatos biográficos de docentes (o futuros docentes) permite comprender aquello que el razonamiento lógico formal deja marginado: la experiencia humana en sus acciones e intenciones. Al contrario de los anunciados factuales, las proposiciones abstractas de la especulación empírica, la narrativa se aproxima a la dimensión emotiva, compleja de la experiencia. Nos permite, como afirma Bolívar (1998), captar la riqueza de los significados de los asuntos humanos: los deseos, sentimientos, las creencias, los valores que compartimos y negociamos en la comunidad de aprendizaje donde nos construimos como sujetos. De ese modo, los relatos biográficos pueden venir a ser un instrumento crítico para ayudarnos a elaborar una nueva mirada que considere y que ayude a los docentes a posicionarse como autores en un contexto social complejo. Y a derivar conocimiento y saber que permite a ellos y nosotros (a ellos con nosotros) abrir puertas y ventanas a favor del reposicionamiento profesional en la docencia.

Referencias

- Bolívar, A. (Ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.
- Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Burges, R. G. (1985). *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press.
- Butt, R., Raymond, G., McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson, *El estudio de la vida de los profesores*. (pp. 99-148) Barcelona: Octaedro. (2003).
- Cary, L. J. (1999). Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*, 5(3), 411-427.
- Cherryholmes, C. (1988) *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Conle, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal*, 33(2), 297-325.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Fox, E. (1989). *Reflexiones sobre ciencia y género*. València: Universitat de València.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Garfinkel, H. y Wieder, L. (1992). Two incommensurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis. En J. McKinney y E.A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical sociology* (pp. 337-366) Nueva York: Appleton-Crofts.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós (1991).
- Goodson, I. (coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Green, J., Camilli, G. y Elmore, P. (eds) (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, NJ-Washington: Lawrence Erlbaum y AERA.
- Hamilton, D. et al. (1977). *Beyond the Numbers Game*. London: Macmillan

- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teacher College Press.
- Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp. 19-98). Barcelona: Paidós (1998).
- Kincheloe, J. y Berry, K. (2004). *Rigour and Complexitiy in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. Bershire, Inglaterra: Open University Press.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En T.S. Popkewitz, D. F. Barry y M.A. Pereira (eds.) *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. (pp. 61-84). Barcelona y México: Pomares.
- Pamphilon, B. (1999). The Zoom Model: A Dynamic Framework for the Analysis of Life Histories. *Qualitative Inquiry*, 5 (3), 393-410.
- Sancho, J.M., Hernández, F. y otros, (1998). *Para aprender de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Simons, H. (1980). *Toward a Science of the Singular*. Norwich: CARE, University of East Anglia.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. (1975).
- Thomas, D. (Ed.) (1995). *Teachers' stories*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.