

HISTORIAS DE VIDA Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN: TENDIENDO PUENTES

Life Histories and Theories of Education: stretching bridges

José GONZÁLEZ MONTEAGUDO
Universidad de Sevilla

RESUMEN: Este artículo ofrece una presentación de las historias de vida consideradas en su triple función investigadora, formativa y testimonial, dentro del contexto de globalización económica y cambio epistemológico de las últimas décadas. En la primera parte del artículo ofrezco un comentario sobre la dimensión investigadora del enfoque biográfico-narrativo. En la segunda parte abordo las dimensiones formativas y testimoniales de las historias de vida en diferentes marcos (formación y desarrollo profesional de profesores, educación de adultos, trabajo genealógico y familiar, autobiografía educativa en medio universitario, memoria histórica y educación popular). En el tercer apartado discuto algunas tendencias de la teoría educativa y esbozo las aportaciones que se derivan del trabajo biográfico-narrativo para una teoría educativa crítica, rebelde y problematizadora. El artículo ofrece una perspectiva principalmente europea, derivada de una revisión de la literatura en lenguas inglesa, francesa, italiana y española.

PALABRAS CLAVE: Historias de vida, narrativas, metodología cualitativa, memoria, formación experiencial, educación emocional.

SUMMARY: In this paper I present Life History approaches, from three viewpoints: research methodology, educational tool, and *testimonio*, within the context of economic globalisation and epistemological reshaping during the last few decades. Firstly I comment the research dimension of biographical perspectives. Secondly I point out the educational and testimonial dimensions of Life Histories in different settings such as teacher training and development, lifelong learning, genealogical and family work, educational auto/biography in a university context, historic remembering and popular education. In the third section I discuss some trends on educational theory and I sketch out some contributions of Life History approach for an educational theory based on critique and resistance. This paper basically offers a european perspective, that stems from the relevant literature in English, French, Italian, and Spanish.

KEY WORDS: Life History, Narrative, Qualitative Methodology, Remembering, Experiential Learning, Emotional Education.

Introducción: Globalización, Cultura y Educación

En los últimos veinte años estamos viviendo transformaciones decisivas que están alterando radicalmente los diferentes sectores de la vida humana. Es cierto que la globalización ha aumentado la productividad y la riqueza y que, como consecuencia de ello, ha mejorado el nivel de vida de una parte de la población, tanto en los países desarrollados como, sobre todo, en un cierto número de países emergentes. Pero el panorama actual indica que, entre las diferentes formas de desarrollar la inevitable globalización, los ideólogos y los gestores neoliberales están ganando la batalla en los terrenos de la economía, la política, la cultura y la opinión pública. En la economía, asistimos a nuevas formas de producción, distribución y consumo, caracterizadas por la globalización a escala planetaria. Las nuevas formas de organización de todo el ciclo económico, apoyadas en las tecnologías de la información y en un *management* despiadado y agresivo, han revolucionado las concepciones tradicionales relativas a las relaciones laborales. En el altar terrenal de los nuevos mandarines de la economía aparecen en grandes caracteres palabras como mercado, competitividad, flexibilidad, desregulación e individualismo. Aumenta la dificultad de los jóvenes para acceder al mercado de trabajo, que afecta a los sectores más débiles, pero también a los jóvenes *sobradamente preparados*. El empleo precario, la inseguridad laboral, los bajos salarios y la deslocalización de empresas con beneficios se extienden por todas partes.

En la esfera política, en los últimos años hemos asistido al hundimiento de la Unión Soviética y de los países comunistas, a la pérdida de legitimidad de la democracia representativa, a la crisis del estado-nación, al surgimiento de nuevos focos de conflicto y violencia, al desarrollo de las llamadas guerras *preventivas* y de la política fundamentalista de *war on terror*, a la reconfiguración de los bloques políticos y militares supranacionales, a la agudización de la pobreza y a la creciente recuperación política y bélica del Islam a partir de una interpretación extremista y violenta.

Otro fenómeno importante, que tiene dimensiones a la vez económicas, políticas y culturales, es el aumento de las migraciones, sobre todo de los flujos migrantes irregulares, favorecido tanto por la pobreza en los países de origen como por la globalización económica y cultural. Finalmente, si algo faltaba para acabar de percatarnos de que estamos en un mundo de relaciones mutuas e interdependientes, la constatación científica unánime en los últimos años del cambio climático está creando una conciencia aún más aguda de las dificultades de nuestro momento histórico. Por primera vez, los cambios que la especie humana ha provocado en el planeta corren el peligro de deteriorar de manera irreversible el hábitat natural en que la especie *homo* ha vivido a lo largo de varios millones de años (cf. Castells, 1997 y 2003; Estefanía, 1998; Gil, 2001; Boff, 2001; Bifani, 2003; Gimeno, 2001; González Monteagudo, 2003).

Los avances en las tecnologías de la información y de la comunicación, la revolución de los transportes, el progreso incontenible de la investigación biotecnológica y biomédica, nos están situando en una sociedad completamente diferente de la de hace medio siglo. La globalización cultural e ideológica produce una homogeneización de las

conciencias. La identidad, el consumo cultural y el ocio están mediados por poderosas e influyentes estructuras económicas y mediáticas. La *industria de la conciencia* opera hoy de manera refinada, sutil y encubierta. Como consecuencia de todo ello, la socialización, el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la identidad sufren un proceso de fuerte reconfiguración, en un ambiente caracterizado por la reflexividad, la incertidumbre y el relativismo (Martucelli, 1999). En este marco sociocultural cambiante, las personas están llamadas a desarrollar un intenso trabajo de *biografización*, para dar sentido a sus vidas y a sus trayectorias (Delory-Momberger, 2003; West, Alheit, Andersen y Merrill, 2007).

Para unos, la globalización es un nuevo paraíso en la tierra; para otros, la globalización sólo presenta rasgos negativos. Creo que hace falta trascender estas visiones simplistas y dicotómicas que dividen y enfrentan a los globafóbicos y a los globafílicos, en la acertada expresión de Gimeno (2001, 79). Hay que recordar la frase esperanzada de Edgar Morin, cuando comentaba en un congreso el difícil momento actual: “Si hemos salido de la prehistoria, saldremos de la situación actual”. La sociedad informacional nos brinda también nuevas oportunidades y posibilidades. Las culturas se hacen más plurales y diversas. Las identidades personales y sociales se hacen más complejas e inciertas. Los movimientos sociales y la participación social adquieren nuevas dimensiones. La hibridación y el mestizaje culturales, en un mundo más abierto y permeable, caracterizan los nuevos tiempos. La solidaridad y el voluntariado plantean maneras utópicas de ayuda, convivencia y hermandad. Una espiritualidad más libre y desenfadada sacude los cimientos de las religiones tradicionales.

La educación, como no podía ser de otra manera, ha sufrido los embates de la globalización de una manera intensa. El predominio neoliberal hace retroceder el Estado del bienestar. Lo privado se identifica con lo bueno, mientras que se demoniza lo público. La economía, la tecnología y la ciencia conforman cada vez más al sistema educativo. La obsesión por el control, el *accountability*, el gerencialismo y la privatización dominan el lenguaje de los expertos y los proyectos de los técnicos. Aumentan las desigualdades educativas (Laval, 2003; Gimeno, 2001, 75-102). Abundan los diagnósticos pesimistas relativos a las perversas consecuencias de la globalización neoliberal sobre los sistemas y agentes educativos (cf. González Monteagudo, 2003). También aquí, sin embargo, encontramos a los *altermundialistas* y a los diferentes grupos que resisten el neoliberalismo gerencialista y tecnicista. Éste es el escenario de fondo sobre el que me propongo comentar los desafíos que las historias de vida –en la triple dimensión de metodología de investigación, instrumento de formación y testimonio socio histórico– vienen planteando a la investigación y teorización sociales y educativas a lo largo de los últimos 25 años.

Las historias de vida como enfoque de investigación social y educativa

Concebidas desde una perspectiva amplia y holística, las historias de vida –esto es, las narrativas de los seres humanos en torno a la experiencia vivida, con sus diversas formas, procedimientos, fines y contextos– son consustanciales a los seres huma-

nos. En este sentido, constituyen un hecho antropológico universal, presente en todas las culturas y en todas las etapas del devenir histórico (Vansina, 1967). Como indican Pineau y Le Grand (1996, 5-13), las historias de vida forman parte de las prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional e intrageneracional y de las prácticas de la vida cultural como conmemoraciones, historias de vida colectivas, literatura personal biográfica y autobiográfica, y producciones audiovisuales, cinematográficas y digitales. Actualmente, y desde una perspectiva más específica y también más especializada, las historias de vida -métodos biográficos, enfoques auto/biográficos, narrativas personales, documentos personales y relatos de vida- son, según la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*, prácticas de investigación, formación e intervención, guiadas por un objetivo innovador y emancipador, que pretenden compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos. En tanto que investigación, el objetivo consiste en la producción de conocimiento; en tanto que formación, la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto que intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en la acción social (ASIHVIF, 2005, 15-16). Las historias de vida son entendidas como “investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales” (Pineau y Le Grand, 1996, 5). En esta breve definición nos aparecen los grandes elementos constitutivos de las historias de vida: las personas, la temporalidad, el significado y la cuestión metodológica (cf. González Monteagudo, 2006b).

En tanto que metodología de investigación cualitativa, el enfoque de historias de vida aparece como una alternativa al positivismo y a la investigación social basada en el experimento y en la encuesta estadística. En el sentido estricto de técnica de investigación social, las historias de vida surgen en el siglo XX, con la sociología de la Escuela de Chicago y con los estudios antropológicos de P. Radin y otros. El enfoque biográfico fue muy usado en el ámbito de la Antropología para estudiar la cultura de los aborígenes y de las tribus nativas de Norteamérica (Pujadas, 1992; Langness, 1965, 3-18). Algunos antropólogos comenzaron a recoger las historias de vida de algunos jefes de tribus indias, ante la perspectiva inminente de la paulatina desaparición de esos grupos humanos. Las dos grandes cuestiones inicialmente tratadas desde la perspectiva biográfica en Antropología fueron el cambio cultural y la relación entre cultura y rasgos de personalidad. Posteriormente, fueron estudiados los procesos de desviación y marginalización social, el análisis de roles, los valores, el proceso de socialización y la descripción cultural. Tras la Segunda Guerra Mundial decayó el interés de los antropólogos hacia los estudios biográficos, en el seno de un ambiente científico, dominado por los métodos positivistas. Sin embargo, en los sesenta, el trabajo pionero de O. Lewis supuso la reaparición del interés hacia los enfoques biográficos. Rechazando la metodología cuantitativa, Lewis opta por la observación participante y por las entrevistas en profundidad para recoger los relatos de vida de familias pobres, rurales y urbanas, de México y Puerto Rico. Se trata de relatos de vida cruzados y con una estructura polifónica, puesto que los diferentes miembros de la familia narran su

vida en común, situando sus peripecias vitales en un contexto social e histórico. *Los hijos de Sánchez*, el libro más popular de Lewis (1961), contribuyó a legitimar una manera de hacer Antropología más holística, subjetiva y abierta, centrada en el estudio intensivo de un grupo familiar. Lewis dio voz a los pobres del campo y de las zonas marginadas de las ciudades y divulgó esas vidas a partir del discurso oral de los sujetos, sin mediaciones conceptuales o disciplinares.

En el campo de la sociología (Miguel, 1996; Ferrarotti, 1983; Peneff, 1990, 35-68; Plummer, 2001, 103-117), las historias de vida nacen vinculadas a la Escuela de Chicago, y, en concreto, a *El campesino polaco en Europa y América*, obra de Thomas y Znaniecki, publicada en 5 volúmenes entre 1918 y 1921. Estos autores consideraron los documentos personales como los materiales sociológicos más idóneos para la investigación. Usando las autobiografías, las cartas y otros documentos personales, ofrecieron un ejemplo canónico de cómo hacer investigación sociológica. Thomas y Znaniecki (2004) se plantean la relación entre los que llaman los *valores sociales* (esto es, los elementos culturales objetivos de la vida social) y las *actitudes* (es decir, las características subjetivas de los actores sociales). Entre los valores sociales y las actitudes se produce un proceso de influencia bidireccional. Los sociólogos de Chicago estudiaron entre 1920 y 1945 la vida urbana, el cambio social, la interculturalidad, las bandas, la pobreza, la prostitución, la delincuencia, la violencia y otros temas desde los enfoques biográficos, en particular mediante el uso de la autobiografía, escrita por el sujeto a petición del investigador. Para la Escuela de Chicago, el objeto de la investigación era la experiencia concreta, entendida como flujo social permanente y caracterizada por la ambigüedad y la subjetividad. En los estudios de Chicago encontramos un triple foco de interés: la explicación histórica y evolutiva de la vida de personas, grupos o unidades sociales; el desarrollo de la teoría; y los problemas metodológicos. Al igual que ocurrió en la Antropología, la Sociología recuperó los métodos de historias de vida a partir de la década de los sesenta. La publicación en 1959 de *La imaginación sociológica*, de C. W. Mills, fue un elemento importante para revitalizar las historias de vida. En este innovador testamento metodológico, Mills realizó un ajuste de cuentas con la sociología académica norteamericana de la época –el empirismo abstracto– y denunció su jerga técnica y su fascinación por las cifras. Mills reivindicó la necesidad de situar la investigación social en el punto de intersección entre la historia, las estructuras sociales y la biografía. A partir de los años setenta, las historias de vida comenzaron a vivir un fuerte auge. En este resurgimiento fueron importantes las contribuciones de sociólogos como D. Bertaux (1997; véase también Bertaux y Kholi, 1984), que introdujo en la sociología europea la investigación mediante relatos de vida, y F. Ferrarotti (1983). Junto a los enfoques realistas e interaccionistas clásicos, en los años 80 fueron apareciendo planteamientos más novedosos, como el interaccionismo postmodernista de Denzin (1989), que considera insuficiente el interaccionismo de Mead y Blumer a causa del realismo empírico ingenuo, de la concepción romántica del otro y de una filosofía social conservadora. Para desarrollar una versión más postmodernista del interaccionismo, Denzin recoge las aportaciones de la filosofía postestructural, del feminismo y de los estudios culturales.

La crisis del funcionalismo, del estructuralismo, del conductismo y, en general, de los enfoques experimentales y cuantitativos, ha favorecido el desarrollo de paradigmas cualitativos de variado signo: investigación-acción, etnografía, análisis del discurso, interaccionismo, fenomenología, hermenéutica, estudios feministas e historias de vida. Una nueva sensibilidad, más subjetiva, narrativa, dialógica e implicativa, comenzó a permear la investigación social. (cf. Denzin y Lincoln, 2000; Carr, 2006; Reinhartz, 1992; Schwandt, 2001; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En la base de estos paradigmas alternativos hemos de situar el llamado giro interpretativo, lingüístico y narrativo. Con J. Bruner (1991), la psicología mostró un vivo interés por la cultura y por la construcción narrativa de la realidad. Con C. Geertz (1989), la antropología comenzó a hacerse más postmoderna, al entender la cultura desde la perspectiva del significado y al interpretar las teorías antropológicas en relación con sus autores. Con P. Ricoeur (1985, 1990, 2000), la filosofía desembocó en una reflexión sobre la temporalidad humana, la memoria y la identidad narrativa. Con M. Foucault (1990), la sospecha sobre las funciones sociales y discursivas de la hermenéutica del sujeto se constituyó en un argumento crítico que ha favorecido la discusión sobre los usos ideológicos y normativos del trabajo biográfico. A partir de los años ochenta (y en el caso español, con algún retraso, como consecuencia del retraso derivado del franquismo) la comunidad universitaria comenzó a integrar en la Academia los nuevos estilos de investigación.

La mirada cualitativa se desarrolla en la Antropología, la Sociología, la Pedagogía, la Psicología y la Historia oral. Entramos en un momento altamente pluralista de la investigación social. Las perspectivas postmodernistas, postfundacionalistas y postestructuralistas obtienen una progresiva legitimidad. La investigación feminista comienza a ser valorada. También resultan importantes las contribuciones de la hermenéutica alemana, el neopragmatismo norteamericano, el postestructuralismo francés y la teoría crítica neomarxista. Empezamos a admitir, desde una óptica claramente postfundacionalista, que “no puede haber una posición epistemológica privilegiada que nos permita trascender las particularidades de nuestra cultura y tradiciones” (Carr, 2006, 146). En este contexto conviene repetir que no existen hechos inmediatos ni observaciones neutrales, que las tareas del conocimiento y de la investigación son tareas éticas y políticas, que no existe fundamento último de la teoría que pueda invocarse como algo ajeno a la historia, la tradición, la cultura y el poder en el marco de una sociedad dada (Peñalver y González Monteagudo, 1994). Hay que recordar una vez más la importancia de la comprensión a través del lenguaje. No podemos evadirnos, ni siquiera cuando intentamos hacer ciencia, del “círculo mágico de nuestra educación lingüística, de nuestros hábitos lingüísticos y de nuestro modo de pensar mediado lingüísticamente” (Gadamer, 1994, 195). El conocimiento tiene, ineludiblemente, un carácter relativista y situacional. El observador forma parte del sistema de observación¹.

¹ En el ámbito español, resulta curioso constatar que hacia mediados de los años 90, y de una manera independiente, se realizan las primeras tesis doctorales de temática educativa con un enfoque biográfico (Arnaus, 1993; Fernández Cruz, 1995; González Monteagudo, 1996a).

La situación actual de las historias de vida, y esto refleja el panorama general de la investigación social, es de una complejidad desconcertante. Junto al estilo postpositivista de trabajar las historias de vida muy propio de algunos historiadores orales y sociólogos (cf. Bertaux, 1997), las aproximaciones postestructurales en sus versiones literarias, feministas, críticas y foucaultianas están dando lugar a trabajos muy innovadores (remito a los trabajos que se llevan a cabo en el *Centre for Narrative Research*, Universidad del Este de Londres, por parte de las codirectoras de ese centro: Maria Tamboukou, Corinne Squire y Molly Andrews). Lo que estamos presenciando en los últimos veinte años es el cuestionamiento del concepto clásico y restrictivo de la investigación social, así como el acercamiento entre la investigación social y la ficción literaria.

Las historias de vida como instrumento de formación, participación y testimonio

Este apartado se compone de cinco secciones (educadores, educación de adultos, memoria histórica y testimonio, genealogía y familia, y formación mediante autobiografía educativa) en las que ofrezco una muestra de cómo se trabaja con historias de vida en diferentes contextos sociales y educativos. Aunque en este apartado no dejo de lado por completo la dimensión investigadora, la preocupación central que anima la presentación tiene que ver con la dimensión formadora y trans-formadora de las metodologías biográfico-narrativas.

a) Educadores

Los métodos biográficos han penetrado en el mundo educativo a partir de los inicios de la década de los ochenta del siglo XX a través de dos corrientes principales: la formación de educadores y la educación de adultos. En esta sección comento la primera de estas corrientes y dejo la otra corriente para la sección siguiente. Con

Curiosamente, estas fechas coinciden con las primeras presentaciones sistemáticas en formato de libro sobre las historias de vida en Antropología (Pujadas, 1992) Sociología (Miguel, 1996) e Historia oral (Folguera, 1994; Marinas y Santamarina, 1993; una revista sobre historia oral comenzó a editarse en 1989). Una guía bibliográfica muy útil y una sugerente colección de ensayos sobre narrativa y educación vieron la luz también por esas fechas (Bolívar, 1997; Larrosa et al, 1995) y un poco más tarde apareció el primer libro de síntesis sobre los enfoques biográficos en educación (Bolívar et al., 2001). Estas fechas parecen indicar que en el caso español es sólo a partir de comienzos de los años 90 del pasado siglo cuando ha sido posible legitimar las historias de vida como una perspectiva aceptable en el ámbito de la investigación social y educativa. No se trata de hacer una mera cronología relativa a la introducción de las historias de vida en el ámbito educativo español, sino más bien de contribuir a revelar, de acuerdo con las sugerencias de Morin (1991), la ecología de las ideas presente en este ámbito particular.

un enfoque biográfico se han estudiado importantes aspectos de la educación formal: los estudiantes, los educadores, el curriculum, el aprendizaje adulto, el cambio y la innovación educativos, el liderazgo, el tiempo y el espacio escolares, etc. Un relieve particular han tenido los estudios sobre los docentes: vida cotidiana, aprendizaje de la profesión, ciclos de la carrera docente, pensamiento de los profesores, actitudes ante los cambios y las reformas, desarrollo del curriculum, formación permanente y desarrollo profesional (cf. Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Clandinin & Connelly, 2000; González Monteagudo, 1996a y 1996c; Goodson, 1992; Goodson y Sikes, 2001; Zabalza, 1988).

Tras los estudios de los años 70 del pasado siglo sobre el llamado paradigma del *pensamiento del profesor*, las investigaciones de los años 80 sobre el conocimiento práctico y las teorías implícitas de los profesores constituyen el precedente inmediato del empleo de las narrativas personales en relación con la formación y el desarrollo profesional de los educadores. Entre los principales enfoques biográficos empleados en este ámbito en la primera mitad de los años 90 figuran los siguientes: los estudios de M. Huberman y otros, relativos al ciclo vital y a las fases de la carrera docente; los estudios de I. Goodson sobre la vida y el trabajo de los profesores; los trabajos de R. Butt y colaboradores en torno a la autobiografía colaborativa y el desarrollo profesional; las investigaciones de J.G. Knowles relativas a las influencias biográficas sobre el rol docente; y las investigaciones de L.M. Smith sobre las carreras y creencias de los docentes en contextos de innovación (para un comentario de estos enfoques, véase González Monteagudo, 1996c).

Entre estos enfoques voy a desarrollar un comentario específico sobre los trabajos de R. Butt y colaboradores (Butt et al. 1992). Estos autores consideran que el conocimiento de los profesores no es algo fijo, sino que está formado por historias personales y profesionales, y por circunstancias ecológicas en que tienen lugar las acciones docentes. En el marco de la formación inicial y permanente resulta importante incorporar los puntos de vista de los profesores así como considerar a éstos como adultos que aprenden. Desde un punto de vista político, hay que impulsar las oportunidades de los maestros para manifestar y desarrollar su sabiduría práctica, superando el enfoque de los docentes como semiprofesionales carentes de control sobre su propio trabajo y como personas que se limitan a aplicar el conocimiento elaborado por otras personas. El grupo de Butt se ha centrado en la autobiografía porque ésta parece ser uno de los mejores modos de acceder a la propia perspectiva de los profesores. Las autobiografías se realizan de manera individual, pero evolucionan a través de un proceso colectivo y colaborativo, organizado en cuatro fases: una descripción del contexto y del trabajo actual; una descripción de la pedagogía que desarrollan los docentes; una reflexión sobre su vida personal y profesional pasada, en la medida en que pueda relacionarse con el momento presente; y una proyección de las preferencias profesionales futuras. Entre los resultados de este enfoque destacan los siguientes: el conocimiento y el desarrollo docentes están influidos por tres categorías principales de experiencias (la historia de la vida privada, las experiencias en la enseñanza y las

experiencias como aprendiz en la escuela); el conocimiento de cada profesor es único; para un desarrollo profesional óptimo, el profesor necesita conocerse a sí mismo y captar en profundidad su estilo personal y profesional. En síntesis, trabajos como los de Butt y colaboradores han supuesto un cambio de rumbo en la manera en que los investigadores y los formadores de los docentes diseñan y desarrollan sus proyectos, que han tenido progresivamente un carácter más colaborativo.

b) Educación de adultos

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

unificador de la investigación y de la formación, que concibe al investigador y al actor como colaboradores, en una relación horizontal y no jerárquica.

La ASIHVIF concibe la formación como emancipación. “Las historias de vida –leemos en un documento de la Asociación– pretenden reforzar el poder de acción del sujeto sobre sí mismo y sobre su ambiente, asociándolo a la construcción de los saberes producidos” (ASIHVIF, 2005 p. 2). Los modelos de investigación propuestos son cualitativos, pluridisciplinares y colaborativos. Se rechaza explícitamente la separación de las disciplinas y se aboga por una colaboración, en todas las fases y contenidos del proceso, entre formadores, investigadores y adultos en formación. Como ejemplo de trabajo formativo realizado con historias de vida, menciono los trabajos de Dominicé (2000; 2002) sobre biografía educativa con estudiantes universitarios y con educadores de adultos. El objetivo consiste en trabajar la propia biografía educativa, a partir de la oralidad y la escritura, combinando el trabajo individual, de grupo pequeño y de grupo de clase. Los estudiantes preparan una narrativa oral de su biografía educativa, en el marco de los grupos de trabajo. Las narrativas orales son presentadas en el grupo de trabajo, dedicando una hora a la presentación y una hora a la discusión. Posteriormente, durante las vacaciones entre el primer y el segundo semestre, los estudiantes preparan la redacción de su biografía educativa, apoyándose en la narrativa oral y en las discusiones y notas que han tomado en el aula. Para favorecer la participación, la implicación y la construcción de sentido por parte de todo el grupo, a cada estudiante se le pide que lea, interprete y comente oralmente la biografía de alguno de los compañeros de su grupo de trabajo. A este comentario sigue la discusión del grupo. Finalmente, se lleva a cabo la evaluación del proceso, que incluye la redacción de un informe individual en el cual debe de explicitarse el conocimiento producido a lo largo del proceso desde la triple perspectiva personal, procedimental y cognitiva. A lo largo de toda la formación, los sujetos *narradores* detentan el control sobre el proceso y el producto de la actividad. La teoría y la práctica se alimentan recíprocamente. Investigadores, formadores y narradores se relacionan en el marco de una dinámica horizontal, democrática y existencial, a partir de la experiencia vivida.

Las historias de vida favorecen la exploración del mundo personal desde una perspectiva libre y subjetiva, en un marco interpersonal (Lainé, 1998; Cornejo, 2006). Enfrentan al sujeto con sus conflictos y favorecen una resolución positiva de los mismos, en la perspectiva de lo que Ricoeur ha llamado una *memoria feliz*. Son una vía de acceso al trabajo pedagógico experiencial, subjetivo, afectivo y rememorativo. Propician una dinámica de apertura, comunicación profunda y colaboración; posibilitan la expresión de los sentimientos, a la vez que sensibilizan al sujeto hacia los sentimientos de los demás, aumentando la empatía y la tolerancia. Existe una gran variedad de técnicas usadas en la formación autobiográfica (Formenti, 1996, 92; 1998, 159-160): a) Instrumentos de trabajo individual: diario personal, producción de un texto temático o creativo/expresivo, búsqueda de testimonios materiales (fotografías de familia, cartas, objetos, canciones, poesías), creación de “objetos complejos”, con uso simultáneo de varios lenguajes (“esculturas vivientes”, póster sobre la historia con imáge-

nes y textos), instrumentos de papel y lápiz (perfiles cronológicos, cuestionarios); b) Instrumentos de trabajo cara a cara: Entrevista abierta, no directiva o semi-estructurada, cuestionarios, métodos proyectivos (uso de imágenes, sonidos, símbolos, etc.); c) Instrumentos de trabajo colectivo: discusión oral a partir de documentos o de temas biográficos, autopresentación ante el grupo (oral, escrita, presentaciones cruzadas), uso colectivo de materiales proyectivos y de métodos evocadores.

c) Memoria histórica y testimonio social

La recuperación del pasado y el trabajo en torno a las experiencias vividas, individuales y colectivas, constituyen temas de rabiosa actualidad. Proliferan los archivos y centros para rescatar, organizar y documentar el patrimonio oral y escrito que no es objeto de preocupación por parte de los archivos tradicionales. Los lugares de la memoria (antiguos centros de tortura, prisiones y campos de detención, obras realizadas con el sudor y la sangre de las víctimas, etc.) son un rasgo importante de nuestra época. La recuperación de la memoria histórica está dando lugar a la creación de centros de investigación y documentación. En España se trabaja para recuperar la historia de los vencidos en la Guerra Civil y de las víctimas del franquismo, e incluso el Gobierno de la nación ha elaborado una ley sobre memoria histórica que declara la ilegitimidad de los juicios penales de carácter político llevados a cabo durante la dictadura. En Marruecos, las víctimas y los presos de los llamados *años de plomo* aparecen en la prensa y en la televisión, narrando las torturas sufridas e identificando, con nombres y apellidos, a sus verdugos, que se pasean libremente por las calles. En Sudáfrica y en diferentes países latinoamericanos, las comisiones de la verdad han publicado informes estremecedores, que incluyen la enumeración minuciosa de crímenes, torturas, violaciones y otros actos repugnantes, cometidos o al menos inspirados por los gobiernos y, en ocasiones, por grupos opositores. Estos informes pretenden recuperar la verdad de lo sucedido a la vez que sembrar las bases de la reconciliación y, en algunos casos, del difícil perdón o del imposible olvido. Este clima social saturado de memoria personal y colectiva –tantas veces impedida, manipulada, ejercida abusivamente– es uno de los rasgos definitorios de nuestro momento histórico (Ricoeur, 2000, 67-163). En esta cultura de la memoria y del recuerdo –en la que confluyen el psicoanálisis, las ciencias sociales, la literatura y los medios de comunicación– las historias de vida experimentan un extraordinario desarrollo como un recurso útil para trabajar la memoria histórica y el testimonio (cf. Beverley, 2000 y González Montegudo, 2006b).

La recuperación de la memoria histórica parte normalmente de un tejido asociativo inquieto y rebelde, que promueve el trabajo colectivo y la construcción del conocimiento a partir de situaciones, problemas y vivencias de gran significación social y personal. Estas iniciativas, vinculadas a los movimientos sociales y a la educación popular, se estructuran habitualmente bajo la forma de historias de vida colectiva. Entre las producciones que se realizan figuran los libros colectivos, los folletos, las expo-

siciones artísticas, los debates, las obras teatrales, los videos, los montajes audiovisuales y las páginas web. Entre los temas trabajados hay que mencionar la recuperación del pasado, la situación de las mujeres, las tradiciones, las fiestas, el mundo del trabajo, las situaciones traumáticas ligadas a las guerras, las prisiones y los conflictos. Por su poderosa fuerza evocadora destaco la importancia de las historias de vida de militantes políticos, sindicalistas, inmigrantes, marginados sociales, trabajadores y mujeres. En este ámbito del testimonio social se encuentran los mejores ejemplos de colaboración democrática y horizontal entre académicos y actores sociales. Aquí también encontramos las mejores muestras tanto de la virtualidad democratizadora del género biográfico-narrativo como del ineludible carácter ético y político del mismo (cf. Bárcena, 2004).

Como ejemplo de trabajo realizado en esta perspectiva participativa y democrática me limito a citar el trabajo publicado por Correa y Correa (2003), desarrollado en la localidad de Chucena (Huelva, España) y que contiene 30 historias de vida de personas de ese pueblo, que cuenta con unos 2000 habitantes. Los autores explicitan los motivos que les han movido en la tarea: “Pretendemos -dicen los autores-, en un presente continuo de avasallamiento de un poder y de unas líneas sociales conservadoras y elitistas, recuperar nuestra memoria histórica, rescatar en un acto de afirmación la identidad de las personas y colectivos sometidos por norma y tradición. Nosotros, el campesinado, tenemos algo que decir, aparte de lo que digan por nosotros” (Correa y Correa, 2004, 91-92.). El libro se encuentra ahora en los 500 hogares de la localidad y su presentación pública reunió a un buen número de vecinos, identificados con la treintena de historias que compendian la vida de las clases populares campesinas andaluzas de la segunda mitad del siglo XX y que contribuyen a la creación de una memoria e identidad colectivas.

d) Genealogía y familia

La familia constituye una red de apoyo social y un contexto de encuentro intergeneracional. Desde una perspectiva sistémica, “la memoria familiar puede ser comprendida como un modo específico de conocimiento, casi impreso en nuestros cuerpos y conciencias, usado para dar significado así como para explicar y a veces incluso legitimar nuestro *self* y nuestra identidad social” (Formenti, 2002, 38). Las funciones de la memoria familiar tienen que ver con la transmisión, la reviviscencia y la reflexión (A. Muxel, cit. en Formenti, 2002, 56-59; Gaulejac, 1999, 151-153).

Entre los enfoques biográficos de tendencia genealógica, hay que destacar las aportaciones de Gaulejac (1987 y 1999), psicólogo francés creador de una corriente llamada *Novela familiar y trayectoria social*. Gaulejac explora en seminarios de formación, a partir de herramientas verbales y no verbales, la trayectoria personal y la historia familiar de los participantes combinando la implicación personal con el análisis teórico. Para ello, emplea cuatro técnicas: el árbol genealógico, el dibujo sobre el proyecto parental, el análisis de las trayectorias sociales y las representaciones dramáticas (Gaulejac, 1987, 266-267 y 277-283; Lainé, 1998, 275-276).

El trabajo autobiográfico sobre la familia comienza con la exploración de las raíces familiares. El análisis de la genealogía familiar hace posible situar la historia personal en un contexto más amplio. El análisis tiene dos grandes dimensiones. Una está relacionada con el contexto social y cultural de las diferentes generaciones. La comparación diacrónica y sincrónica, incluyendo la búsqueda de diferencias de todo tipo (generacionales, sociales, económicas, culturales, axiológicas y educativas), es un elemento básico de esta actividad biográfica. La segunda dimensión analítica se refiere al marco narrativo subjetivo del adulto, mediante la evocación basada en historias orales y escritas de la experiencia vivida (Formenti, 2002; Demetrio, 2002). El trabajo genealógico es una buena manera de saber más sobre cultura, educación e identidad, entendidas como proceso y producto de la transmisión y del diálogo intergeneracionales.

e) Autobiografía educativa

En este epígrafe comento la experiencia de autobiografía educativa que he llevado a cabo en los últimos años, en la cual he encontrado una forma muy razonable de compaginar la docencia, la innovación educativa y la investigación (este epígrafe está basado en: González Monteagudo, 2006a y 2006b; véase también: Dominicé, 2000 y 2002). Concibo la autobiografía educativa como un instrumento potenciador de la sensibilidad experiencial y de la reflexividad crítica y, también, como un elemento innovador de la docencia universitaria. Entre los objetivos que propongo para la autobiografía figuran los siguientes: desarrollar el auto-conocimiento personal; favorecer la capacidad de análisis y crítica de nuestros diferentes escenarios cotidianos (familia, escuela, medios de comunicación e información, grupo de pares y amigos, iglesias, ocio y tiempo libre, trabajo); relacionar la biografía personal, el contexto local y familiar, y el ámbito social y cultural global; y favorecer la implicación experiencial del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La actividad principal ha consistido en la redacción de la autobiografía educativa, guiada por orientaciones escritas y por sesiones de animación dirigidas al grupo de clase (entre 50 y 60 estudiantes). Se han desarrollado algunas sesiones con el grupo completo para animar la actividad, socializar el proceso y el producto de la escritura autobiográfica, e intercambiar ideas sobre la actividad.

El *árbol genealógico* consiste en una representación gráfica de las raíces familiares (cf. Lani-Bayle, 1997), con algunas informaciones de los antecedentes paternos y maternos, situados en su contexto social, económico, cultural y axiológico (lugares de nacimiento y residencia; fechas importantes; economía y ocupaciones; creencias e ideologías; aprendizaje, formación y aspectos culturales; evolución personal y familiar; crisis y transiciones significativas). El *análisis del grupo familiar* comienza con los elementos materiales de la vivienda y abarca también los niveles simbólicos y axiológicos que configuran el sistema familiar y las relaciones complejas entre los diferentes componentes, con especial atención a las diferencias generacionales y de género, las recomposiciones familiares y el cambio familiar (cf. Formenti, 2002 y

Lani-Bayle, 1997). El *biograma* consiste en una representación cronológica de los acontecimientos más importantes de la vida de una persona, a lo largo de un eje temporal que se desarrolla entre el nacimiento y el momento actual. Facilita una primera representación de la trayectoria personal organizada en torno a la familia, la escuela y otros ambientes. El *escudo personal* o blasón es una representación simbólica de la identidad personal, articulada en torno a cuatro elementos: a) el recuerdo más importante de la infancia; b) el deseo más ferviente de cara al futuro; c) la actividad de ocio preferida; y d) la cualidad principal que el sujeto se atribuye a sí mismo. El escudo favorece el trabajo sobre el imaginario personal a través de la expresividad gráfica y de la libertad de criterio para comunicar la identidad propia (cf. Galvani, 1997, y Mitchell, Weber y O'Reilly-Scanlon, 2005, 34-46).

Las *narrativas de las experiencias de aprendizaje*, desde el nacimiento hasta el momento presente, se organizan en relación con las grandes etapas educativas: entre 0 y 6 años; entre 6 y 12 años; y entre 12 y 18 años. Los estudiantes se enfrentan por vez primera a la elaboración de su historia educativa personal, articulada a partir de la experiencia, pero que aspira a generar conocimiento sobre la socialización, la educación y la enseñanza (véase: West, 1996; Merrill, 1999; Dominicé, 2000 y 2002; Demetrio, 2003; Goodson y Sikes, 2001). Las *fotografías* constituyen un documento de gran importancia en la autobiografía educativa. La tecnología digital facilita la tarea de revisar, ordenar y reproducir las imágenes más significativas. Los comentarios de las fotografías redactados por los autobiógrafos desarrollan las capacidades de observación y descripción, a la vez que conectan de una manera muy natural los diferentes momentos del ciclo vital (véase: Mitchell y Weber, 1999, 74-123; Mitchell, Weber y O'Reilly-Scanlon, 2005, 58-68).

Finalmente, el *balance reflexivo e interpretativo* posibilita una mirada de conjunto al proceso realizado, así como el establecimiento de relaciones entre los diferentes contenidos trabajados, susceptibles de una articulación personal y narrativa (por ejemplo desde la perspectiva temporal, en relación con el pasado, el presente y el futuro; o en términos de escenarios de aprendizaje, como familia, escuela, medios, grupo de pares y otros). Se trata de construir significado a partir de la experiencia vivida y relatada. Esto implica la reflexión sobre la identidad personal y su relación con la historia personal e interpersonal, así como una reflexión sobre los diferentes tipos de yo: contado, oculto, secreto, percibido por los otros, deseado, público, reconstruido (cf. Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Coffey, 1999; Denzin, 1989; sobre la reflexividad crítica a partir de J. Dewey y P. Freire, véase: González Monteagudo, 2001 y 2002).

En esta actividad *el formador asume varios roles*: a) facilitación de pautas claras de realización de la actividad, a partir de la voluntariedad de la misma, para garantizar que la actividad sea una experiencia gozosa de trabajo creativo, autonomía intelectual y experiencia afectiva profunda; b) motivación del deseo de búsqueda e investigación, dirigido a recuperar evidencias, experiencias y sentimientos, en diálogo con familiares, mentores, amigos y educadores; c) acompañamiento del proceso

de escritura y facilitación de estrategias para desbloquear dificultades y alentar los progresos; y d) reducción y alivio de la ansiedad y del malestar que experimentan algunos estudiantes, que se niegan a abandonar la actividad a pesar de las dificultades que experimentan. El educador es el garante del secreto y de la confidencialidad, que debe ser respetada también por los estudiantes cuando se llevan a cabo sesiones orales de intercambio o cuando los estudiantes intercambian sus autobiografías para leerlas. Por los objetivos, la metodología, el contexto y los contenidos, la autobiografía educativa es una actividad formativa, y no puede concebirse ni como ayuda psicológica ni como psicoterapia. Sin embargo, puede tener, y de hecho en muchos casos así sucede, un efecto terapéutico positivo, relacionado con la redefinición de algunos acontecimientos del pasado y con la consecución de una perspectiva más integrada y madura de la evolución personal. También nosotros aspiramos a favorecer los objetivos clásicos del psicoanálisis, tal y como los describe P. Ricoeur: "... substituir fragmentos de historias a la vez ininteligibles e insoportables por una historia coherente y aceptable" (Ricoeur, 1985, 444). Como valoración del proceso, destaco la intensidad y dedicación con la que los estudiantes están escribiendo sobre sus experiencias, así como el alto valor que atribuyen a esta experiencia. Para muchos estudiantes representa una tarea muy especial y diferente por completo al resto de ensayos o trabajos escritos que realizan a lo largo de la formación universitaria, a causa de la fuerte conexión entre lo personal y lo académico, y al trabajo afectivo vinculado a la rememoración del pasado. En torno al 90% de los estudiantes que participaron en la actividad manifestaron que los contenidos trabajados en la autobiografía educativa fueron interesantes o muy interesantes.

Historias de vida y teorías educativas: buscando nuevos senderos

En la perspectiva positivista, Claude Bernard definió la teoría como una "hipótesis verificada, después que ha sido sometida a la comprobación del razonamiento y a la crítica experimental" (C. Bernard, cit. en Hidalgo, 1976, 469). Esta perspectiva, con un cierto número de adaptaciones, ha sido adoptada en las ciencias sociales por parte de muchos investigadores. En concreto, en educación ha tenido un fuerte desarrollo a lo largo del siglo XX. Por ejemplo, para García Carrasco (1984, XVII), la elaboración de una teoría supone tres elementos: la existencia de hechos o fenómenos, la advertencia de relaciones entre esos fenómenos y la propuesta de una fórmula o ley en la que se condense el contenido de lo que se entiende como explicación. Las crisis paradigmáticas de las últimas décadas, que han supuesto el auge del interpretavismo, el interaccionismo, el construccionismo, la teoría crítica y el postmodernismo, han colocado en un modesto lugar esta visión tecnicista y conservadora de la teoría educativa, que ha tenido en España un fuerte desarrollo en las dos últimas décadas del siglo XX (cf. González Monteagudo, 1996a). En este contexto, se van desvaneciendo los objetivos señalados en el programa fuerte de este paradigma: el ideal de la ciencia unificada, la aspiración a un conocimiento de tipo legaliforme, la capacidad de normativización

de la acción educativa, la orientación de acuerdo con una racionalidad técnica, y el intento de producir un concepto único, preciso e inequívoco de teoría educativa

Desde la tradición interpretativa, interaccionista y construccionista, que privilegia el punto de vista del sujeto, la teoría se refiere a las interpretaciones de los actores sobre su *realidad*, entendiendo que esa realidad no es meramente captada o reflejada, sino procesada, construida y creada en los ámbitos individual, grupal y colectivo. Así, se suele hablar en este contexto de teorías personales e implícitas, de creencias y de conocimiento práctico. Estas cosmovisiones personales son un objeto relativamente reciente de la epistemología. Por su parte, para el paradigma sociocrítico, apoyado en el neomarxismo, la teoría deriva del punto de vista de los actores sociales, pero se hace necesario un proceso crítico que haga posible llegar a una teoría informada, ilustrada y situada. Aquí cobra importancia la crítica ideológica. Este proceso no es meramente teórico, puesto que se desarrolla en relación con la práctica. La *praxis* es, precisamente, la práctica prudente, juiciosa, fundada, ilustrada y autoconsciente. La teoría se genera a partir de contextos grupales, guiada por ideales de justicia, igualdad, ilustración, emancipación, y transformación personal, institucional y social (cf. Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1990; Kincheloe, 1991). Cada vez en mayor medida se entiende la teoría como algo más contextual y local, dependiente de un determinado marco social y cultural. Desde esta perspectiva ideologizada y situada históricamente, la teoría puede asumir funciones muy dispares, como la afirmación política, la oferta de símbolos de reconciliación, la legitimación o la propuesta de símbolos alternativos (Popkewitz, 1988, 39-46).

Pienso que las perspectivas biográfico-narrativas pueden ofrecer una positiva contribución al cuestionamiento teórico en los paradigmas interpretativo y sociocrítico, enfatizando la subjetividad, la implicación, la autoformación y la dimensión emocional. En todo caso, es sorprendente constatar que en la bibliografía mencionada en este artículo no aparece un tratamiento específico de las historias de vida en conexión con la teoría educativa.

La educación sigue siendo, en la práctica, predominantemente instrucción o al menos cognición. En la base de este modelo educativo transmisivo se encuentra, como indica Naranjo (2004, 133-147), el sistema patriarcal, que sigue basándose, a pesar de la fuerte crisis que vive actualmente, en la autoridad, la jerarquía y el racionalismo. En los últimos años, sin embargo, asistimos a una fuerte recuperación de la dimensión emocional, tanto en la investigación como en la formación (Coffey, 1999; Reinharz, 1992; Bisquerra, 2001). Creo que las historias de vida pueden aportar mucho para trascender el racionalismo estrecho y para trabajar el mundo emocional e interpersonal. Según Steiner (1997, 34), “la educación emocional está constituida por tres habilidades: la habilidad de comprender las emociones, la habilidad de expresarlas de una manera productiva y la habilidad de escuchar a los demás y de sentir empatía respecto de sus emociones”. La autocomprensión implica, entre otras cosas, “la retrospcción, es decir, la toma de contacto, a través del recuerdo, con la experiencia pasada. Tal clarificación retrospectiva es estimulada y facilitada, a su vez, por la

expresión, ya sea a través de la escritura o de la comunicación oral” (Naranjo, 2004, 185). El primer y fundamental reto de la educación emocional apunta a los educadores, que necesitamos reeducarnos para desarrollar mejor nuestro trabajo pedagógico. Es necesario actuar sobre los educadores, combinando las dimensiones cognitivas y afectivas de la enseñanza, mediante programas formativos dinámicos y experienciales. Las historias de vida son una estrategia excelente para el trabajo emocional porque conectan la experiencia vivida con la identidad personal, en el marco de actividades grupales. “La reflexión personal sobre el pasado personal, y a través de ella la aceptación del cambio, podría ser esencial para el mantenimiento de la identidad personal a lo largo de las manifestaciones típicas del ciclo vital...” (Thompson, 2000, 184). Los psicólogos dinámicos, prosiguiendo la tarea iniciada por Freud, han profundizado en la exploración de los sentimientos humanos, empleando para ello una gran variedad de enfoques teóricos y técnicos, apoyados, entre otros recursos, en la comunicación verbal, las asociaciones libres, los sueños, el cuerpo, el dibujo, el teatro, el grupo y las relaciones familiares. Los trabajos realizados por el psiquiatra R. Butler hace cuatro décadas con los ancianos mostraron la importancia de la rememoración en el proceso de maduración personal. Como señala Thompson al comentar las experiencias de Butler, la revisión de vida (*Life Review*) se lleva a cabo a través de la reminiscencia, como “parte de un proceso universal para reevaluar los conflictos pasados con el fin de restablecer la identidad propia y como un medio de ayudar a los mayores para que ellos se ayuden a sí mismos” (Thompson, 2000, 184).

Las historias de vida pueden favorecer una buena articulación entre la reflexividad crítica -en la línea de autores como Dewey (1989) y Freire (1996)- y la dimensión subjetiva y emocional fundada en el trabajo sobre el tiempo, la memoria y el recuerdo. En tanto que perspectivas integradoras, complejas y transdisciplinares, las metodologías biográfico-narrativas trabajan con el cuerpo, el intelecto y las emociones, diluyendo las fronteras convencionales entre investigación, formación, intervención y terapia (cf. Naranjo, 2004; Bisquerra, 2001; Morin, 1995). También se relativizan las distancias entre conocimiento experto y experiencia vivida. Desde el punto de vista de los roles implicados en los procesos, los investigadores, formadores y participantes interactúan de manera horizontal y dialógica, o al menos lo intentan, dadas las dificultades que presenta el ideal de trascender los roles convencionales asignados en función de la tradición.

Es evidente que en los últimos tiempos ha progresado bastante el componente narrativo de la teoría educativa, en sintonía con el pluralismo epistemológico de los últimos años. Tradicionalmente, la teoría educativa se ha constituido y legitimado en oposición a los modos narrativos de conocimiento (cf. Burner, 1991). De los relatos no podía surgir teoría. Los expertos universitarios de las ciencias sociales, incluidos los del mundo de la educación, han mostrado una gran desconfianza ante todo tipo de narrativas. Hoy ya no existe este tabú de lo narrativo, o al menos el tabú no tiene la influencia que tuvo hace algunas décadas. En este nuevo clima intelectual resulta adecuado reivindicar la escritura autográfica en la que construyeron una voz propia y

auténtica pedagogos como J. H. Pestalozzi, A. S. Makarenko, A. S. Neill y C. Freinet (cf. Puig, 1993)².

En la era de la globalización y de la información, los itinerarios personales se construyen de manera diferente a épocas anteriores. La reflexividad, la individualización, la incertidumbre y el cambio socioeconómico acelerado, configuran nuevos escenarios familiares, laborales, educativos y de tiempo libre, ocio y consumo. Como escribe una especialista francesa:

“... la importancia creciente de lo biográfico en las sociedades de la modernidad está directamente ligada a las mutaciones institucionales, económicas y tecnológicas que viven estas sociedades. Estas mutaciones se traducen para los individuos en una disminución de los referentes institucionales tradicionales y en una deslocalización de los universos de pertenencia: en la movilidad y la flexibilidad profesionales y sociales que conllevan las transformaciones de la empresa y del mercado; en la complejización de los espacios en la sociedad de la información y de la globalización. A esta sociedad compleja corresponde una *oferta biográfica* infinitamente más abierta y diversificada, pero también menos jerarquizada y coherente que la que proponían sociedades más estables y más centralizadas” (Delory-Momberger, 2003, 129-130).

En los nuevos contextos globalizados, postmodernos y cambiantes, las historias de vida, como prácticas multiformes de investigación, formación, intervención social, testimonio histórico y construcción de identidad, aspiran a profundizar en una manera integradora y compleja de trabajar para hacer más viable el desarrollo de la autonomía personal, la convivencia tolerante y la participación social. O dicho con otras palabras, para hacer más viable el momento gramsciano de la crítica y de la conciencia, que supone “elaborar la propia concepción del mundo consciente y críticamente..., participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar pasiva y supinamente que nuestra personalidad sea formada desde fuera” (Gramsci, 1978, 12).

² Un ejemplo particularmente elocuente de esta nueva sensibilidad narrativa en la teoría educativa nos lo ofrece Paulo Freire, con su libro de 1992 *Pedagogía de la esperanza*. En este texto, Freire hace balance de *Pedagogía del oprimido*, 25 años después de su publicación, relatando su itinerario personal e intelectual a la vez que incluyendo la temporalidad y la subjetividad como categorías vertebradoras de una retórica textual decididamente autobiográfica. Al menos en el caso de Freire, esto constituyó una novedad respecto de sus obras anteriores. En los años sucesivos Freire profundizó en esta dimensión narrativa, incluso en el ámbito de los llamados *libros hablados* (Freire, 1993; González Monteagudo, 2002).

Bibliografía

- Alheit, P.; Bron, A.; Bruger, E.; Dominicé, P. (Eds.) (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Arnaus, R. (1993). *Vida professional I acció pedagógica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Tesis Doctoral inédita.
- Asensio, J.M.; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Coords.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Asihvif (2005). *Livret de présentation*. Paris: ASIHVIF.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Atkinson, P. (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. London: Sage.
- Bárcena, F. (2002). Enseñanza de la historia y memoria ejemplar. En *Encounters on Education*, vol. 3, Fall 2002, 61-78.
- Bárcena, F. (2004). El relat de formació política. Pedagogia de la memòria, bioficció i ètica del testimoni. En *Temps d'Educació* (Universitat de Barcelona), 28, 27-51.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Bertaux, D.; Kohli, M. (1984). The Life Story Approach: A Continental View. En *Annual Review of Sociology*, 10, 215-237.
- Beverly, J. (2000). Testimonio, Subalternity, and Narrative Authority, in N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds. (2000, 2nd ed.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oak, CA: Sage, 555-565.
- Bifani, P. (2002). *La globalización: ¿Otra caja de Pandora?* Granada: Universidad de Granada.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISS/PRAXIS.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran Sur*. Madrid: Trotta.
- Bolívar, A. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía bibliográfica*. Granada: Ed. Force, Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (Dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A.; Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos], en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* [On-line Journal], vol. 7, nº 4, art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm> [Fecha de acceso: 14 de abril de 2007].
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. En *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid : Alianza.

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Butt, R.L. et al. (1992). Collaborative Autobiography & Teachers' Voice, in I.F. Goodson (Ed.): *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University, 51-98.
- Carr, W. (2006). Education without Theory. En *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, 2, 136-159.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la educación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical Ethnography and Educational Research.: A Theoretical and Practical Guide*. New York : Routledge.
- Castells, M. (1997) . *La era de la información. Volumen 1 : La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2003) . *La era de la información. Volumen 2 : El poder de la identidad*. Madrid : Alianza, 2ª. Edición.
- Chamberlaine, P.; Bornat, J.; Wengraft, T. (Eds.) (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge.
- Chamberlaine, P.; Bornat, J.; Apitzsch (Eds.) (2004). *Biographical Methods and Professional Practice. An International Perspective*. Bristol: The Policy Press and The University of Bristol.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of the Identity*. London : Sage.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico : Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. En *Psykhé* (Santiago de Chile), vol. 15, 1, 95-106.
- Correa, A ; Correa, F. (2003). *Crónicas del siglo XX. Historias de vida y costumbres. Chucena*. Chucena (Huelva, España) : Ayuntamiento de Chucena.
- Correa, A ; Correa, F. (2004) . *Crónicas del siglo XX. Historias de vida y costumbres. Chucena*. En *Diálogos Educación y formación de personas adultas*, 38, 85-96.
- Delory-Momberger, Ch. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, Ch. (2003). *Biographie et éducation*. Paris: Anthropos.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia como cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (2002). *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Laterza.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive Biography*. London: Sage.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000, 2nd ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desmarais, D. y Pilon, J.-M. (1996). *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris: L'Harmattan.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid : Paidós.
- Díaz González, T. (2004). Historias de vida en el marco de evaluación de competencias. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, 43-52.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dominicé, P.; Josso, M.-C.; Monbaron, J.; Müller, R. (2001). Faire de la place au sensible en éducation. En *Éducation Permanente*, 142, 95-104.
- Ellis, C. ; Bochner, A.P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity : Researcher as Subject, en N.K. Denzin ; Y.S. Lincoln (Eds.) (2000) : *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA) : Sage, 733-768.
- Estefanía, J. (1998). *La nueva economía. La globalización*. Barcelona : Círculo de Lectores.
- Fernández Cruz, M. (1995). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil : Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis Doctoral inédita.
- Ferrarotti, F. (1983): *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Formenti, L. (1996). La storia che educa : contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa. En *Adulthood*, 4, 83-100.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano : Guerini Studio.
- Formenti, L. (2002). *La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni*. Cinisello Balsamo (MI) : San Paolo.
- Formenti, L. (Ed.) (2004) *The Dianoia Project. Handbook* (Progetto Pilota Europeo : Didattiche Autobiografiche e narrative per operatori sociali, insegnanti, animatori). Anghiari (AR) : Libera Università dell'Autobiografia.
- Formenti, L.; Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.

- Gadamer, H.G. (1994). *Verdad y método. I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie bu blason et de l'autoformation*. París: L'Harmattan.
- Gamelli, I. (a cura di) (2003). *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milán: Unicopli.
- García Carrasco, J. (1984). Introducción, en J. García Carrasco (Coord.) (1984): *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya, XI-LXXVII.
- Gaulejac, V. de (1987). *La névrose de classe. Trajectoires sociales et conflicts d'identité*. París: Hommes et Groupes Éditeurs.
- Gaulejac, V. de (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. París: Desclée de Brouwer.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona : Paidós.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Monteagudo, J. (1996a) *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral.
- González Monteagudo, J. (1996b) Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y metodológicos. En *Revista Cuestiones Pedagógicas* (Universidad de Sevilla), 12, 223-242.
- González Monteagudo, J. (1996c). El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. En *Revista Aula Abierta* (Universidad de Oviedo), 68, 63-85.
- González Monteagudo, J. (2000). Teachers' Research Using the Biographical Method. Contributions and Reflections on Two Case Studies, in K. Weber (Ed.): *Lifelong Learning and Experience*. Roskilde (Denmark): University of Roskilde & The Danish Research Academy, vol. 1, 367-392.
- González Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista, en J. Trilla (coord.) (2001) : *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona : Graó, 15-39.
- González Monteagudo, J. (2002). Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle. En *Pratiques de Formation / Analyses*, Université Paris VIII-Saint Denis, 43, 49-65.
- González Monteagudo, J. (2003) : Ser educador en un mundo globalizado. En NÚÑEZ CUBERO, L. (2003) (Coord.) : *La educación en el siglo XXI*. Sevilla : Ayuntamiento de Sevilla, 23-36.

- González Monteagudo, J. (coord.) (2004a). *Historias de vida y educación de adultos*. Número monográfico de la Revista *Diálogos. Educación y formación de personas adultas* (Barcelona), año X, nº 38, 101 pp.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2004b) : Sobre el amplio paisaje de las historias de vida, en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año X, nº 38, 97-101.
- GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (2006a): Autobiografía educativa all'Università. Tra pensiero ed emozioni, in L. Formenti (a cura di), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano, Unicopli, 201-214.
- González Monteagudo, J. (2006b). Los métodos autobiográficos como propuesta para educar las emociones y los sentimientos, in J. M Asensio et al. (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona, Ariel, 197-220 (con la colaboración de L. Núñez y R. Bisquerra).
- González Monteagudo, J. (2007). Approche biographique en formation à travers des objets, in *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Actes du Colloque International (Tours, 25 au 27 Juin 2007), 189-192.
- Goodley, D. ; Lawthom, R. ; Clough, P. ; Moor, M. (2004). *Researching Life Stories. Method, Theory and Analyses in a Biographical Age*. London : RoutledgeFalmer.
- Goodson, I.F. (Ed.) (1992). *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goodson, I.; Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Gramsci, A. (1978). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- Hidalgo, A. (1976). Teoría, en M. A. Quintanilla (Dir.) (1976): *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme, 469-471.
- Houde, R. (2001). *Les temps de la vie*. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Editeur.
- Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausana (Suiza): L'Age d'Homme.
- Josso, M.-C. (2000). *La formation au coeur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan.
- Kincheloe, J.L. (1991). *Teachers as Researchers : Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London : Falmer.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie una histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Laval, Ch. (2003). *L'école n'est pas une entreprise*. Paris : Éditions La Découverte.
- Langness, L.L. (1965). *The Life History in Anthropological Science*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Lani-Bayle, M. (1997). *L'histoire de vie généalogique. D'Edipe à Hermès*. Paris : L'Harmattan.

- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona : Laertes.
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona : Laertes.
- Le Grand, J.-L. (2004). Puntos de referencia teóricos y éticos en historias de vida colectivas . En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, 7-13.
- Le Grand, J.-L. y Coulon, J.-M. (2000). *Histoire de vie collective et éducation populaire*. París: L'Harmattan.
- Lesourd, F. (2006a). Historia de vida de formación de personas adultas y ecología temporal. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 45, 43-49.
- Lesourd, F. (2006b). Des temporalités éducatives. Note de synthèse . En *Pratiques de formation / Analyses*, nº 51-52, 9-72.
- Lewis, O. (1961). *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mortiz, 1968.
- Marías, J. (1954). *El método histórico de las generaciones*. Madrid: Revista de Occidente.
- Marinas, J.M.; Santamarina, C. (Eds.) (1993). *La historia oral. Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- McEwan, H.; Egan, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Merrill, B. (1999). *Gender, Change, and Identity : Mature Women Students in Universities*. Aldershot : Ashgate.
- Miguel, J. M. de (1996). *Auto/bio/grafías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Miller, N.; Henwood, F; Kennedy, H. (Eds.) (2001). *Cyborg Lives: Women's Technobiographies*. York: Raw Nerve.
- Mills, C.W. (1959). *La imaginación sociológica*. México: F.C.E.
- Mitchell, C.; Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as Teachers. Beyond Nostalgia*. Londres: Routledge Falmer.
- Mitchell, C. ; Weber, S. ; O'Reilly-Scanlon, K. (Eds.) (2005). *Just who do we Think we are ? Methodologies for Autobiography and Self-study in Teaching*. London : Routhledge Falmer.
- Morin, E. (1991). *La méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mouers, leur organisation*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris: Armand Colin.
- Peñalver, C. ; González Monteagudo, J. (1994). La educación como práctica ética y democrática. En *Kikiriki. Cooperación Educativa*, nº 31-32, 13-21.

- Pineau, G. (1996). Les histoires de vie comme art formateur de l'existence. En *Pratiques de Formation / Analyses*, 31, 65-80.
- Pineau, G. (Ed.) (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Pineau, G.; Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montreal: Éditions Saint-Martin.
- Pineau, G.; Le Grand, J.-L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Plummer, K. (1983). *Los documentos personales*. Madrid: Siglo XXI, 1989.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2*. London: George Allen & Unwin.
- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Puig, J.M. (1993). Notas para el estudio de los usos de la escritura autográfica en educación. En PAD'E (Universidad de Valencia), vol. 3, 1, 153-162.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Richardson, L. (1990). *Writing Strategies*. London: Sage.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. III. Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open University Press.
- Romero Pérez, Cl. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.
- Schwandt, T. A. (2001, 2nd ed.). *Dictionary of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Stanley, L. (1994). *The Auto biographical I*. Manchester: University Press.
- Tamboukou, M. (2003). *Dangerous Encounters: Genealogy and Ethnography*. London.
- Thomas, W.I.; Znaniecki, F. (2004). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: CIS / BOE (ed. orig. de 1918; ed. española reducida a cargo de J. Zarco).
- Thompson, P. (2000, 3rd ed.). *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
- Usher, R. ; Bryant, I. ; Jhonston, R. (2001). *Adult Education and the Postmodern Challenge*. London : Routledge Falmer.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona : Idea Books.
- Vansina, J. (1967). *La tradición oral*. Barcelona: Labor.

- West, L. (1996). *Beyond Fragments : Adults, Motivation and Learning : A Biographical Analysis*. London : Taylor & Francis.
- West, L. (2001) : *Doctors on the Edge : General Practitioners, Health and Learning in Inner-city*. London : Free Association.
- West, L.; Alheit, P.; Andersen, A.S.; Merrill, B. (eds.) (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zabalza, M.A. (1988). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Universidad de Santiago.