

LAS HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN: AVANCES EN LOS ÚLTIMOS 25 AÑOS Y PANORAMA ACTUAL.

JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
ESPAÑA
monteagu@us.es

(Capítulo de libro, publicado en español en: T. Telleschi & E. A. Sandoval (Coords.) (2007). *Espacio y tiempo en la Globalización*. Universidad de Pisa, Italy / CEAIPES, Sinaloa, México. Toluca: Ediciones Caracol, 221-249. ISBN: ISBN: 9709518925).

El objetivo de esta reseña consiste en presentar un breve panorama de las historias de vida en educación desde la doble perspectiva de instrumento de investigación y de herramienta de formación. Creemos que aún son insuficientemente conocidos por parte de los científicos sociales los trabajos que se llevan a cabo en el ámbito educativo. Con esta reseña, realizada desde un contexto europeo, a partir de la consulta de la bibliografía publicada en el último cuarto de siglo en las lenguas inglesa, francesa, italiana y española, esperamos favorecer el conocimiento de la perspectiva auto/biográfica en educación, así como favorecer el diálogo entre investigadores procedentes de diferentes disciplinas, enfoques, áreas idiomáticas y zonas geográficas. Por otra parte, a pesar de la brevedad de esta reseña, no hemos renunciado a incluir una bibliografía variada, ni tampoco a mencionar a lo largo del texto las referencias que consideramos más pertinentes en relación con los tópicos discutidos.

1. SITUANDO LAS HISTORIAS DE VIDA.

La recuperación del pasado y el trabajo en torno a las experiencias vividas, individuales y colectivas, constituyen temas de rabiosa actualidad. La memoria histórica es una cuestión de la que se discute pasionalmente. 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. 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 por parte de los

gobiernos y, en ocasiones, de 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, pp. 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 (sobre los contextos memorialísticos y la formación, véase: Demetrio, 2003, pp. 159-169).

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 humanos. En este sentido, constituyen un hecho antropológico universal, presente en todas las culturas y en todas las etapas del devenir histórico. Como indican Pineau y Le Grand (1996, pp. 5-13), las historias de vida forman parte de las prácticas de la vida corriente y de la cultura cotidiana (prácticas intergeneracionales de transmisión de experiencias; prácticas intrageneracionales entre pares; documentos y objetos, como fotografías, videos y otros productos destinados a fijar los momentos felices o a mostrar a los demás la vida de una persona, familia o grupo; prácticas de momentos de transición y de elaboración del *curriculum vitae*; conmemoraciones y alocuciones; historias de vida colectivas; literatura personal biográfica y autobiográfica; producciones audiovisuales, cinematográficas y digitales).

Como definición inicial, proponemos considerar las historias de vida como “investigación y construcción de sentido a partir de hechos temporales personales” (Pineau y Le Grand, 1996, p. 5). En esta breve definición nos aparecen los grandes elementos constitutivos de las historias de vida: las personas (consideradas individualmente o en tanto que elementos de agregados humanos), la temporalidad, el significado y la cuestión metodológica.

Concebimos las historias de vida como una metodología de investigación cualitativa (junto a la etnografía, la etnometodología, la fenomenología social, el análisis del discurso, la investigación-acción, la investigación participativa, la investigación postestructural y el feminismo), cuestionadora del positivismo y de la investigación social basada en el experimento y en la encuesta estadística (González Montegudo, 1996b, pp. 223-228; 2000, pp. 367-370; 2004b).

Las historias de vida surgieron como enfoque de investigación en las Ciencias Sociales en las primeras décadas del siglo XX. Sus orígenes se relacionan con estilos realistas e interaccionistas de investigación en la Sociología y la Antropología, los primeros ámbitos en los que personas audaces emprendieron investigaciones desde una perspectiva biográfica como vía para hacer una ciencia más humanista. El enfoque biográfico fue muy usado en la Antropología (Pujadas, 1992; Langness, 1965, pp. 3-18) para estudiar la cultura de los aborígenes y de las tribus nativas de Norteamérica. 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. La mayor parte

de estos estudios se llevaron a cabo entre 1925 y 1945, con aportaciones de P. Radin, Sapir y otros. Los principales temas tratados fueron el cambio cultural, la relación entre cultura y rasgos de personalidad, 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 cientifista, dominado por los métodos positivistas. Sin embargo, en la década de los sesenta el trabajo pionero de Oscar Lewis, antropólogo de la Universidad de Columbia, supuso la reaparición del interés hacia los enfoques biográficos. Actualmente, la llamada *etnobiografía* (cf. González Monteagudo, 1996a) tiene un extraordinario desarrollo.

En la sociología (Miguel, 1996; Ferrarotti, 1983; Peneff, 1990, pp. 35-68; Plummer, 2001, pp. 103-117), las historias de vida nacieron vinculadas a la Escuela de Chicago, y, en concreto, a la obra *El campesino polaco en Europa y América*, obra de 1918 de Thomas y Znaniecki. Estos autores consideraron los documentos personales como los materiales sociológicos más idóneos para la investigación. Usando la autobiografía, las cartas y otros documentos, ofrecieron un ejemplo canónico de hacer investigación sociológica, a partir de conceptos todavía útiles, como por ejemplo el de *definición de la situación*. 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. Renovaron la metodología sociológica, pero también la docencia universitaria, pues fueron unos pioneros en el uso de la experiencia personal de los estudiantes como punto de partida de la enseñanza. 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, al propugnar un enfoque basado en una interacción compleja entre biografía, historia y estructura social.

A partir de los años setenta y ochenta del siglo XX, las historias de vida trascendieron los enfoques realistas e interaccionistas propios del primer tercio del siglo XX y comenzaron a vivir un fuerte auge, adoptando una gran variedad de formas. Y en los últimos 15 años (es decir, desde comienzos de los 90), participando de una compleja diápora paradigmática, los métodos auto/biográficos han obtenido plena legitimidad académica, docente e investigadora (en inglés: Alheit, Bron, Brugger y Dominicé, 1995; Chamberlaine, Bornat y Wengraf, 2000; Denzin, 1989; Denzin y Lincoln, 2000; Goodson y Sikes, 2001; West, 1996; en francés: Bertaux, 1997; Delory-Momberger, 2000; Denzin, 1989; Ferrarotti, 1983; Gusdorf, 1991; Le Grand y Coulon, 2000; Pineau, 1998; Pineau, 2000; Pineau y Marie Michèle, 1983; Pineau y Le Grand, 2002; en italiano: Demetrio, 1996, 2003; Formenti, 1998, 2002, 2004; Olagnero, 2004; en español: Bolívar, 1997; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; González Monteagudo, 1996b, 2004a; Miguel, 1996; Pujadas, 1996). En este resurgimiento de lo biográfico fue muy importante la labor del sociólogo D. Bertaux (1997), que introdujo en la sociología europea la investigación mediante relatos de vida. Junto a los enfoques realistas e interaccionistas, fueron apareciendo planteamientos más novedosos. La crisis del funcionalismo, del

estructuralismo, del conductismo y, en general, de los enfoques experimentales y cuantitativos, favoreció el desarrollo de paradigmas cualitativos de variado signo: investigación-acción, etnografía, análisis del discurso, interaccionismo, fenomenología e historias de vida. Una nueva sensibilidad, más subjetiva, narrativa, dialógica e implicativa, comenzó a permear la investigación social. En la base de estos paradigmas alternativos hemos de situar el llamado giro interpretativo, lingüístico y narrativo. 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. A partir de los años ochenta (con un ritmo diferente, en función de la realidad social y cultural de los diferentes países), la comunidad universitaria comenzó a integrar en la Academia los nuevos estilos de investigación.

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 trabajo, 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 (remitimos a los trabajos que se llevan a cabo en el *Centre for Narrative Research*, Universidad del Este de Londres, por parte de Maria Tamboukou, Corinne Squire y Molly Andrews). Lo que estamos presenciando en los últimos diez años es el cuestionamiento del concepto clásico y restrictivo de la investigación social. El acercamiento propiciado por las historias de vida entre la investigación social y la ficción literaria nos sitúa en un futuro incierto, en el cual será cada vez más difícil trazar una delimitación clara entre lo que es ciencia y lo que no lo es. En este panorama vemos, en contra de las voces pesimistas de muchos, más oportunidades que peligros (cf. Denzin, 1989; Denzin y Lincoln, 2000).

2. EL ENFOQUE AUTO/BIOGRÁFICO EN EDUCACIÓN: DE LA INVESTIGACIÓN A LA FORMACIÓN.

Los métodos biográficos han penetrado en el mundo educativo a partir de los inicios de la década de los ochenta del siglo XX. Con un enfoque biográfico se han estudiado importantes aspectos del mundo educativo: 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. Estos trabajos proceden fundamentalmente del ámbito anglosajón, y en particular de los especialistas en desarrollo profesional y formación permanente del profesorado, así como de etnógrafos y sociólogos interesados por el mundo de la educación. (cf. Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Clandinin & Connelly, 2000; González Monteagudo, 1996a; González Monteagudo, 1996c; Goodson, 1992; Goodson y Sikes, 2001; Zabalza, 1988)

Por otra parte, en el seno de ESREA (*European Society for Research on the Education of Adults*), una red denominada *Life History and Biography*, animada por el profesor Linden West (Canterbury, Inglaterra), promueve un congreso anual y otras actividades desde comienzos de los años 90. Esta red, predominantemente anglófona, aglutina a investigadores europeos de diferentes disciplinas que emplean, a partir de paradigmas y enfoques muy diversos, métodos autobiográficos en educación, particularmente en el campo de la educación de adultos y permanente. Entre los investigadores de este grupo destacamos, además de L. West (1996, 2001), coordinador de la red, a P. Dominicé (2000, 2002), H. Salling Olesen (2005), P. Alheit (1994), B. Merrill (1999) y L. Formenti (1998, 2000, 2004). Para una visión de conjunto de temas y enfoques, véase Alheit, Bron, Brugger y Dominicé (1995). Aunque algunos de estos autores privilegian el empleo de las historias como herramienta de formación experiencial (tal es el caso de P. Dominicé y de L. Formenti), la mayoría están centrado en el uso de la perspectiva auto/biográfica en tanto que metodología cualitativa para investigar el aprendizaje adulto.

La principal corriente que ha impulsado el empleo de los enfoques biográficos en formación está compuesta por un grupo de autores francófonos, a la cabeza de los cuales hay que situar a Gaston Pineau, autor muy interesado en las historias de vida como instrumento de formación experiencial de los adultos. Esta corriente ha dado origen a la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF), con sede en París (Francia), y que agrupa a investigadores y formadores de Quebec (Canadá), Suiza, Bélgica, Francia y otros países. Por otra parte, en Italia, además de las importantes contribuciones en el terreno de la historia oral, se ha producido en los últimos años una fuerte atención a la *formazione autobiografica*, tanto en la educación de adultos como en las escuelas. Entre los autores más relevantes citamos a D. Demetrio (1996, 2003) y L. Formenti (1996, 1998). Resumiendo el panorama actual europeo en este ámbito, podemos decir que mientras en ESREA existe un interés preponderante por el uso de las historias de vida como instrumento de investigación cualitativa, en ASIHVIF el interés se concentra en la aplicación de las historias de vida a la formación. En los últimos años se percibe una relativa confluencia entre los dos grupos, que afecta también a una nueva visión en la cual la investigación está fuertemente impregnada de una vertiente formativa y la formación se vincula a procesos sistemáticos de reflexión e indagación.

En 1983 G. Pineau publicó, en colaboración con Marie-Michele, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie* (Pineau y Marie-Michèle, 1983; para nuestra discusión, véase especialmente pp. 179-190 y 383-391), un libro sugestivo e innovador, que marcó, a nuestro juicio, un antes y un después en relación con las historias de vida en educación. 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. Pineau repasa 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. Al publicar su libro, Pineau estaba elaborando, más que nada, un programa de trabajo, que en aquel momento contaba con pocas experiencias realizadas. Entre las que menciona, se encuentran las experiencias de Pierra Dominicé en Ginebra (Suiza) y el empleo de la autobiografía de militantes sociales en Latinoamérica como instrumento de concientización y liberación.

En esos primeros años de la década de 1980 comienza a crearse una red informal de educadores e investigadores del ámbito francófono (Francia, Bélgica, Suiza y Québec). En 1983, la celebración de un congreso en Montreal (Canadá) da pie a la creación de la red “Historia de vida y autoformación”. En 1991 esta red se convierte en una asociación legal, ASIHVIF, para desarrollar actividades de formación, animación y edición. La ASIHVIF concibe la formación como emancipación. “Las historias de vida –leemos en un documento de la Asociación- pretenden reforzar el poder de acción del sujeto sobre sí mismo y sobre su ambiente, asociándolo a la construcción de los saberes producidos” (ASIHVIF, 2005 p. 2). Los modelos de investigación propuestos son cualitativos, pluridisciplinarios y colaborativos. Se rechaza explícitamente la separación de las disciplinas y se aboga por una colaboración, en todas las fases y contenidos del proceso, entre formadores, investigadores y adultos en formación.

Para ilustrar cómo se trabajan las historias de vida dentro de este colectivo -y sin olvidar, no obstante, la variedad de enfoques teóricos y metodológicos que caracteriza a los miembros de la ASIHVIF-, nos vamos a referir a los trabajos de P. Dominicé (2000; 2002) y colaboradores (entre otros, Mattias Finger y Marie-Christine Josso), llevados a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ginebra (Suiza) y en la formación de educadores de adultos en un marco extrauniversitario. La actividad con la que Dominicé ejemplifica su propuesta consiste en el desarrollo de un seminario de carácter voluntario centrado en la biografía educativa y dirigido a un grupo de unos 75 estudiantes universitarios de psicología y pedagogía, a lo largo de un curso universitario, a razón de una sesión semanal de dos horas durante las 28 semanas del curso universitario. Al frente de la actividad está el profesor, que cuenta con la colaboración de unos 10 ayudantes de enseñanza, animadores de la actividad de los grupos pequeños en que se divide el grupo grande. El objetivo consiste en trabajar la propia biografía educativa, a partir de la oralidad y la escritura, combinando el trabajo individual, de grupo pequeño y de grupo de clase. Los estudiantes preparan una narrativa oral de su biografía educativa, en el marco de los grupos de trabajo.

Las narrativas orales son presentadas en el grupo de trabajo, dedicando una hora a la presentación y una hora a la discusión. Posteriormente, durante las vacaciones entre el primer y el segundo semestre, los estudiantes preparan la redacción de su biografía educativa, apoyándose en la narrativa oral y en las discusiones y notas que han tomado en el aula. Para favorecer la participación, la implicación y la construcción de sentido por parte de todo el grupo, a cada estudiante se le pide que lea, interprete y comente oralmente la biografía de alguno de los compañeros de su grupo de trabajo. A este comentario sigue la discusión del grupo. Finalmente, se lleva a cabo la evaluación del proceso, que incluye la redacción de un informe individual en el cual debe de explicitarse el conocimiento producido a lo largo del proceso desde la triple perspectiva personal, procedimental y cognitiva.

Dominicé (2000, pp. 16 y 26) comenta que al principio intentó usar las historias de vida como una estrategia para investigar la formación de adultos, pero que pronto quedó impresionado por las posibilidades formativas del trabajo biográfico, comenzando a usarlo con los estudiantes. También indica que los adultos en formación están fascinados con esta metodología, que aborda la historia de vida personal desde una perspectiva holística. La biografía educativa proporciona un sentido de inmediatez, dinamismo, cooperación, subjetividad e implicación muy fuertes. Además, constituye una actividad muy motivadora para el cultivo de la escritura y para la discusión sobre la producción, comunicación y aplicabilidad del conocimiento.

Prolongando los análisis de Pineau sobre la apropiación del conocimiento por parte de los adultos, Dominicé (2000, p. 80) escribe: “No estamos educados hasta que damos un significado a nuestra educación –en cierto modo, no estamos educados hasta que podemos educarnos a nosotros mismos”. A lo largo de toda la formación, los sujetos *narradores* detentan el control sobre el proceso y el producto de la actividad. La teoría y la práctica se alimentan recíprocamente. Investigadores, formadores y narradores (sean personas o grupos) se relacionan en una dinámica horizontal, democrática y existencial, a partir de la experiencia vivida. A quien nos pudiera decir que esto no resulta habitual hoy en día le replicaríamos que los procesos formativos con historias de vida nos transmiten de manera muy directa la inmediatez de esta dinámica de apertura, comunicación profunda y colaboración.

Las historias de vida favorecen la exploración del mundo personal desde una perspectiva libre y subjetiva, en un marco interpersonal. Enfrentan al sujeto con sus conflictos y favorecen una resolución positiva de los mismos, en la perspectiva de lo que Ricoeur (2000) ha llamado una *memoria feliz*. Son una vía de acceso al trabajo pedagógico experiencial, subjetivo, afectivo y rememorativo. Favorecen la expresión de los sentimientos, a la vez que sensibilizan al sujeto hacia los sentimientos de los demás, aumentando la empatía y la tolerancia.

El progresivo desarrollo de la didáctica autobiográfica y de la pedagogía de la memoria ha llevado a Demetrio (2003, pp. 96-98), uno de los grandes pioneros europeos de las historias de vida en formación, al intento de sistematización de las competencias autobiográficas de los educadores, comenzando por la diferenciación de los diferentes especialistas que operan en este área: a) el formador auto(bió)grafo, que estimula la

escritura de la propia historia de vida con intenciones introspectivas o creativas, con sujetos altamente motivados y de nivel educativo medio y alto; b) el consultor auto(bió)grafo, colaborador de un formador, y que ofrece un apoyo tutorial y técnico; c) el educador auto(bió)grafo, que actúa en contextos extraescolares, interculturales e intergeneracionales, en tanto que animador de experiencias dirigidas a un público variado, de nivel educativo normalmente bajo; d) el enseñante auto(bió)grafo, normalmente un docente de educación infantil o de enseñanza primaria o secundaria, que practica la autobiografía para crear climas narrativos propicios dentro del aula. Además, otros especialistas, como el orientador y el experto en validación de competencias, suelen servirse de los métodos autobiográficos en su trabajo educativo.

Como animador de la actividad y garante último de la validez del proceso, consideramos que la figura del educador es esencial. Pensamos que el formador asume varios roles dentro de la formación auto/biográfica: 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 narración oral y escrita 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 educandos, que se niegan a abandonar la actividad a pesar de las dificultad 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. Consideramos importante que el educador haya vivido algunas experiencias de formación auto/biográfica, que posea experiencia de investigación con la metodología auto/biográfica o que haya seguido alguna psicoterapia.

Para mostrar la variedad de técnicas usadas en la formación autobiográfica, reproducimos el cuadro número uno, tomado de Formenti (1996, p. 92; 1998, pp. 159-160), que nos parece muy completo por el esfuerzo de sistematización y por la pluralidad de técnicas y procedimientos propuestos.

**Cuadro nº 1. Instrumentos de trabajo autobiográfico
(Adaptado de Formenti, 1996, p. 92 y 1998, pp. 159-160)**

Instrumentos de trabajo individual (espontáneo o con consignas precisas)
- diario personal (cotidiano, nocturno, de periodicidad fija, ocasional, etc.)
- producción de un texto temático (con o sin guía)
- producción de un texto creativo/expresivo (escritura automática, evocadora)
- búsqueda de testimonios materiales (fotografías de familia, cartas, objetos, canciones, poesías)
- reelaboración de materiales preparados por el formador (textos, imágenes, otros materiales)
- creación de “objetos complejos”, con uso simultáneo de varios lenguajes (“esculturas vivientes, poster sobre la historia con imágenes y textos, etc.)
- instrumentos de papel y lápiz (perfiles cronológicos, cuestionarios, instrumentos preparados <i>ad hoc</i>)
Instrumentos de trabajo cara a cara (con o sin observadores)
- entrevista abierta, no directiva (ej.: “Cuéntame tu vida”)

- entrevista en profundidad (en las diferentes variantes propuestas por la investigación cualitativa)
- entrevista (semi)estructurada (con preguntas preparadas o acordadas por el grupo)
- cuestionario (autoadministrado, puede llegar a ser un instrumento reflexivo individual o grupal)
- métodos proyectivos (uso de imágenes, sonidos, símbolos, etc.)
- método crítico-clínico (indagación psicocognitiva sobre el proceso ideacional)
- método del *back-talking* (restitución por parte del entrevistador)

Instrumentos de trabajo colectivo

- discusión oral en base a documentos (producidos con los dos grupos de instrumentos mencionados arriba)
- discusión sobre temas biográficos
- autopresentación ante el grupo (oral, escrita, presentaciones cruzadas)
- trabajo de grupo con observadores (laboratorio de epistemología operativa, laboratorio sobre el trabajo de la mente, etc.)
- uso colectivo de materiales proyectivos y de métodos evocadores (con discusión)
- técnicas mixtas y cruzadas (de la pareja al grupo y viceversa, del individuo al grupo y viceversa)

Las historias de vida constituyen una estrategia excelente para trabajar las dimensiones subjetivas y emocionales 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, p. 184). Los trabajos realizados por el psiquiatra Robert 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, p. 184).

Las historias de vida, empleadas en el ámbito de la formación, favorecen un trabajo en profundidad del mundo personal de los educandos, integrando las dimensiones cognitivas, operativas y afectivas, y creando hábitos en cada uno de estos campos (cf. Marina, 2004, pp. 59-62). Por los objetivos, la metodología, el contexto y los contenidos, el aprendizaje auto/biográfico 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, p. 444).

Algunas críticas al uso del enfoque biográfico en la formación.

Hemos de plantearnos si es factible, desde el punto de vista ético, epistemológico y pedagógico, el desarrollo de experiencias educativas dirigidas a trabajar las dimensiones personales y afectivas de los educandos. Un cierto número de críticas nos salen al paso. Las vamos a comentar con brevedad, rechazando los argumentos invocados en cada caso. Hace

algunos años, P. Bourdieu ya descalificó las historias de vida, al hablar de la *ilusión biográfica* (1989), pero en los últimos años la influyente perspectiva de M. Foucault (1990) sobre la gobernabilidad y las *tecnologías del yo* cuestiona en sus propios cimientos el enfoque biográfico, particularmente en el ámbito de la formación. La obra de Foucault admite diferentes e incluso contrapuestas lecturas -por ejemplo, confróntense los comentarios tan diferentes de Pineau (1996) y Larrosa (1996, pp. 451-482). Por nuestra parte, aún cuando estamos de acuerdo en que “la historia de las prácticas discursivas de la autonarración es también una historia social y una historia política” (Larrosa, 1996, p. 478), consideramos que la subjetividad humana, entendida como libertad y autonomía personal, no se agota ni diluye en los discursos, las estructuras y los procesos de control y gobierno. Foucault se preguntaba: “¿Cómo ha llegado a constituirse un tipo de gobierno de los hombres en que no sólo se requiere obediencia, sino en el que uno tiene que decir qué es lo que uno es?” (Foucault, cit. en Larrosa, 1996, p. 479, nota 10). La indagación sobre uno mismo, de la cual hacen las historias de vida una defensa cerrada, no constituye, *per se*, un mecanismo más de la microfísica del poder. De hecho, Foucault distingue cuatro tipos de tecnologías: de producción, de sistemas de signos, de poder y del yo. Las tecnologías del yo, relacionadas con el conocimiento y el cuidado de uno mismo, y tendentes a fijar, mantener o cambiar la identidad, “permiten a las individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1990, p. 48). Pensamos que las historias de vida son una herramienta más para trabajar sobre uno mismo, aunque desde una perspectiva crítica y cuestionadora, guiada por un ideal emancipatorio y de autonomía intelectual y moral. Por ello, el trabajo biográfico tiene una vocación profundamente democrática, antijerárquica y crítica con la autoridad establecida, y en esto pensamos que coinciden de lleno con el talante subversivo y liberador de la obra de Foucault. Como indica Ricoeur, “el sí mismo [*soi*] del conocimiento de uno mismo no es el yo egoísta y narcisista, cuya hipocresía, ingenuidad, carácter de superestructura ideológica, y arcaísmo infantil y neurótico han denunciado las hermenéuticas de la sospecha” (Ricoeur, 1985, p. 443). De todas formas, consideramos muy positivos los cuestionamientos en torno a lo biográfico procedentes de la sociología y de la filosofía, pues estas críticas pueden favorecer la radicalización crítica de los métodos autobiográficos y el permanente cuestionamiento de las prácticas biográficas.

Desde el punto de vista ético, el trabajo educativo a partir de la experiencia ha tenido que vencer una fuerte resistencia derivada de los investigadores y educadores que consideran inapropiado recurrir a la vida personal para trabajar en educación. Las concepciones tradicionalistas y cientifistas se alían sobre este punto, expulsando de la educación la problemática existencial de los educandos. Como señala C. Naranjo, en la escuela, “los asuntos existenciales se ven sistemáticamente ahogados por una situación en la que falta el encuentro humano [y]... el diálogo” (Naranjo, 2004, p. 137). Defendemos, pues, el uso de métodos experienciales de enseñanza, sin desconocer que el uso pedagógico de lo personal (por ejemplo: el diario autobiográfico, el relato en primera persona de temas relativos a la vida privada, etc.) tiene un estatuto problemático (cf. Grauerholz y Copenhaver, 1994; Fisher, 1996). Creemos que el trabajo biográfico en educación debe asegurar el respeto a la privacidad, al anonimato y a la libertad para involucrarse en actividades relacionadas con la experiencia personal. También hay que asegurar que como

consecuencia del trabajo experiencial los sujetos no son afectados negativamente en relación al estado psicológico, la autoestima y la situación personal.

Desde el punto de vista epistemológico las historias de vida han sufrido la crítica, tanto en la investigación como en la formación, de que no producen conocimiento válido, al estar limitadas al ámbito experiencial y vital de los implicados en el proceso. Estas críticas tienen actualmente escasa consistencia, pues existen numerosas evidencias de que las historias de vida contribuyen a la producción de un conocimiento enraizado, situado y dialéctico, derivado de la continua interacción entre teoría, investigación, formación y coyuntura personal y grupal (cf. Pineau, 1983; Pineau y Le Grand, 2002; Josso, 2000; Dominicé, 2000).

BIBLIOGRAFÍA.

- ALHEIT, P.; BRON, A.; BRUGGER, E.; DOMINICÉ, P. (Eds.) (1995): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- ARMSTRONG, P.F. (1987): *Qualitative Strategies in Social and Educational Research. The Life History Method in Theory and Practice*. Kingston upon Hull: The University of Hull. School of Adult and Continuing Education. Newland Papers, nº 14.
- ASHVIF (2005): *Livret de présentation*. Paris: ASHVIF, 31 pp.
- ATKINSON, P. (1998): *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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, pp. 27-51.
- BERTAUX, D. (1997): *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- BISQUERRA, R. (2001): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- 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.
- BOURDIEU, P. (1989) : « La ilusión biográfica », en *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33.
- BRUNER, J. (1991) : *Actos de significado*. Madrid : Alianza.
- CARSPECKEN, P. F. (1996): *Critical Ethnography and Educational Research. : A Theoretical and Practical Guide*. New York : Routledge.
- CASTELLS, M. (2003) : *La era de la información. Volumen 2 : El poder de la identidad*. Madrid : Alianza, 2ª. Edición.
- CHAMBERLAINE, P.; BORNAT, J.; WENGRAF, 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.
- CHOZA, J. (2003): Afectividad y cultura. Para una onto-sociología de los sentimientos, en J. Choza (ed.) (2003): *Sentimientos y comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 13-37.
- 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, S ; BRIK LEVY, L. (2003) : *La representación de las emociones en dramaterapia*. Buenos Aires : EditorialMédica Panamericana.
- DELGADO, J.M.R. (1993) : *La felicidad*. Madrid : Temas de hoy.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2000): *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- DEMETRIO, D. (1996): *Raccontarsi. L'autobiografia como cura di sé*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- 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.
- DÍAZ GONZÁLEZ, T. (2004) : « Historias de vida en el marco de evaluación de competencias », en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, pp. 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, pp. 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, pp. 733-768.
- FERRAROTTI, F. (1983): *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.

- FISHER, B.J. (1996) : « Using Journals in the Social Psychology Class : Helping Students Apply Course Concepts to Life Experiences », en *Teaching Sociology*, vol. 24, pp. 157-165.
- FORMENTI, L. (1996) : « La storia che educa : contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa », en *Adultià*, 4, pp. 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 coscienza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- FOUCAULT, M. (1990) : *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- FREUD, S. (1914) : Recuerdo, repetición y elaboración, en *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003, vol. 2, pp. 1683-1688.
- FREUD, S. (1915) : Duelo y melancolía, en *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003, vol. II, pp. 2091-2100.
- GALVANI, P. (1997) : *Quête de sens et formation. Anthropologie bu blason et de l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
- GAMELLI, I. (a cura di) (2003) : *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milán: Unicopli.
- GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L.; CARIDE, A. (1995) : Educación afectiva y de la sensibilidad, en J. Noguera (ed.) (1995) : *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Barcelona: CEAC, pp. 149-192.
- GEERTZ, C. (1989) : *El antropólogo como autor*. Barcelona : Paidós.
- GOLEMAN, D. (1995) : *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999) : *La práctica de 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, pp. 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, pp. 15-39.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2002) : "Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle", dans *Revue Pratiques de Formation (Analyses)*, Université Paris VIII-Saint Denis, n° 43, mars 2002, pp. 49-65.
- 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, n° 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, n° 38, pp. 97-101.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2005) : Educational Autobiography in a University Context. Paper presented at the *Conference of Life History and Biography Network*, ESREA. Anghiari (Tuscany, Italy), 3-6 March 2005.
- GOODLEY, D.; LAWTHOM, R.; CLOUGH, P.; MOORE, 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.
- GRAUERHOLZ, E.; COPENHAVER, S. (1994) : When the Personal Becomes Problematic: The Ethics of Using Experiential Teaching Methods", en *Teaching Sociology*, vol. 22, pp. 319-327.
- GUSDORF, G. (1991) : *Auto-bio-graphie*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- 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.
- LAINÉ, A. (1998) : *Faire de sa vie una histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- 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'Édipe 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 BRETON, D. (2001) : *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris : Payot.
- LE GRAND, J.-L. y COULON, J.-M. (2000) : *Histoire de vie collective et éducation populaire*. Paris: L'Harmattan.
- LEWIS, O. (1961) : *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Mortiz, 1968.
- LÓPEZ BARAJAS, E. (Coord.) (1996) : *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- MADER, W. (1995) : Thematically Guided Autobiographical Reconstruction: On Theory and Method of "Guided Autobiography" in Adult Education, en ALHEIT, BRON, BRUGGER y DOMINICÉ (eds.) (1995), pp. 244-257.
- MARINA, J.A. (2004) : *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- MARINA, J.A.; LÓPEZ PENAS, M. (1999) : *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- MARINAS, J.M.; SANTAMARINA, C. (Eds.) (1993) : *La historia oral. Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- MÁRTIN, D.; BOECK, K. (2002) : *EQ. Qué es la inteligencia emocional*. Madrid : EDAF.
- MATTELART, A. y NEVEU, E. (2003) : *Introduction aux Cultural Studies*. Paris: La Découverte.
- 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. (1993): *Personal Experience, Adult Learning and Social Research*. Centre for Research in Adult Education for Human Development, University of South Australia.
- 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.
- MÜLLER, R. (2004): L'integration du rationnel et du sensible dans un récit de 'histoire de vie moderne, en J.-Y. Robin, B. de Maumigny-Garban y M. Soëtard (sous la direction de) (2004): *Le récit biographique*. Paris: L'Harmattan, vol. 2, pp. 235-250.
- NARANJO, C. (2004): *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- NÚÑEZ CUBERO, L.; ROMERO PÉREZ, C. (2003): La educación emocional a través del lenguaje dramático (Addenda). *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*.
- OCHOA, C. (2004): "El método biográfico y la educación intercultural", en *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, pp. 31-42.
- OLAGNERO, M. (2004) *Vite nel tempo. La ricerca biografica in Sociologia*. Roma : Carocci editore.
- PAUL, P. (2003) : *Formation du sujet et transdisciplinarité. Histoire d'une vue professionnelle et imaginaire*. Paris : L'Harmattan.
- PENEFF, J. (1990): *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris: Armand Colin.
- PINEAU, G. (1996) : « Les histoires de vie comme art formateur de l'existence », en *Pratiques de Formation / Analyses*, 31, pp. 65-80.
- PINEAU, G. (Ed.) (1998): *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- PINEAU, G. (2000): *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris. Anthropos.
- PINEAU, G. ; 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.
- PUJADAS, J.J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RICHARDSON, L. (1990): *Writing Strategies*. London: Sage (*Qualitative Research Methods*, vol. 21).
- 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 memoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- ROBERTS, B. (2002): *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open University Press.
- ROMERO PÉREZ, C. (2000): *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.
- SALLING OLESEN, H. (2005): Professional Identity as Learning Process in Life Histories. Roskilde: Papers from the Life History Project, nº 12.
- SCHWANDT, T. A. (2001, 2nd ed.): *Dictionary of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- SEGURA, M.; ARCAS, M. (2003): *Educar las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- SELIGMAN, M.E.P. (2005): *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- STANLEY, L. (1994): *The Auto/biographical I*. Manchester: University Press.
- STEINER, C. (2003): *La educación emocional*. Madrid: Punto de lectura.
- TAMBOUKOU, M. (2003). *Dangerous Encounters: Genealogy and Ethnography*. London.
- THOMPSON, P. (2000, 3rd ed.): *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
- VASSILEF, J. et PINEAU, G. (1992): *Histoire de vie et pédagogie du projet*. Paris: L'Harmattan.
- USHER, R. ; BRYANT, I. ; JHONSTON, R. (2001) : *Adult Education and the Postmodern Challenge*. London : RoutledgeFalmer.
- VAN MANEN, M. (2003) : *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona : Idea Books.
- 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.
- WOLCOTT, H. F. (1990) : *Writing up Qualitative Research*. London : Sage (*Qualitative Research Methods*, vol. 20).
- ZABALZA, M.A. (1988): *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.