

Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores

Amélia Lopes

Universidad de Oporto

Resumen. *En este capítulo pretendo aclarar aspectos epistemológicos que fundamentan el uso de las historias de vida en la formación del profesorado y dar cuenta del impacto de su uso en la construcción de identidades profesionales de los docentes pensada a cuatro niveles: individual, interindividual, organizacional y societal. En el trabajo se aborda el sentido de la 'biograficidad' de cada uno de estos niveles.*

Palabras clave: *Historias de vida, formación del profesorado, construcción de identidades profesionales docentes.*

Abstract. *In this chapter I intend to clarify nuclear epistemological aspects underpinning teacher education through life histories and to make explicit how it may foster teachers' identity construction at four levels: individual, inter individual, organizational and societal. The meaning of 'biograficity' of each one of these levels is explained.*

Keywords: *Life histories, teacher education, teacher identity construction.*

Introducción

El movimiento de las “historias de vida” abre nuevas y prometedoras posibilidades para pensar el trabajo docente y la formación del profesorado, ya que permite que la experiencia de cada día sea una fuente de conocimiento profesional de los docentes (Riva Flores, 2009; Hernández, 2004). Este es un muy importante cambio de actitud que debe ser captado por los investigadores y profesores en colaboración para la construcción de la autonomía y de la autoría de los profesores sobre su propia profesión.

En este capítulo pretendo aclarar aspectos epistemológicos que fundamentan el uso de las historias de vida en la formación del profesorado y dar cuenta del impacto de su uso para la construcción de identidades profesionales de los docentes pensada a cuatro niveles: individual, interindividual, organizacional y societal.

El término “historias de vida” nos sitúa en dos campos: uno que se refiere específicamente a la historia (el relato) de una vida, o a las historias (los relatos) de una o más vidas; y uno otro campo, más amplio, que incluye el uso de experiencias o de documentos personales de la vida de cada día (orales, escritos y otros). Es en esta última posición que me colocaré, inspirada en Pineau y Legrand (1996: 5), cuando dicen que las historias de vida se refieren a la “investigación y la construcción del significado partiendo de hechos temporales personales”. En este

campo amplio dos perspectivas se destacan: una que busca esbozar el social a través de las vidas y de cómo las vidas hacen lo social, y otra que trata de dar cuenta de las vidas o de cómo las vidas dan cuenta de sí en, y con, lo social. La primera es parte de la línea interaccionista que originalmente caracterizó a la investigación sobre historias de vida y la segunda debe mucho de su potencial a Jean Paul Sartre y su concepción del “proyecto a ser”.

El tema de la formación se encuentra más en esta segunda perspectiva. Sin embargo, en lo que respecta a la formación del profesorado, esta y otras perspectivas se entrecruzan, sobre todo cuando el uso de las historias de vida en formación se asocia necesariamente a la investigación, pretendiendo formar el docente en la investigación que respecta la especificidad de su conocimiento profesional.

Paul Valéry (1931, referido por Nóvoa, 2002: 10) dice que “no hay una teoría que no es un fragmento, cuidadosamente preparado, de cualquier autobiografía”. Efectivamente, lo que voy a decir nace claramente de mi biografía, particularmente de mi trayectoria investigadora en el campo de la formación / construcción de las identidades de los profesores, nacida de mi compromiso con el mundo de la enseñanza.

De acuerdo a los objetivos ya presentados, este texto está organizado en dos partes: una primera versa sobre cuestiones epistemológicas para el debate sobre formación (e investigación) docente a través historias de vida; y otra tratando específicamente de las historias de vida en la formación docente y en la construcción de la identidad los profesores.

Aspectos epistemológicos de interés para la investigación y la formación a través de historias de vida

El uso de historias de vida en la investigación y la formación es parte del movimiento general de la década de 1980, de crítica al positivismo y de desarrollo de la investigación cualitativa en sus aspectos descriptivos y comprensivos y en sus aspectos de investigación, acción y formación. Esta evolución coincide con la expansión de la educación permanente, de los estudios del ciclo de vida y de los estudios de la identidad. También coincide con el desarrollo de nuevas relaciones entre educación y trabajo y el surgimiento de nuevas perspectivas sobre las profesiones y los profesionales, con especial incidencia en las profesiones de las relaciones humanas, como la enseñanza y la enfermería.

La persona profesional es considerada como una parte esencial para la calidad de la práctica profesional. El título, aparentemente paradójico, del libro “L’enseignant est une personne” de Ada Abraham, publicado en 1984, es un ejemplo. En el libro se argumenta que el sentimiento de auto-realización es fundamental para la calidad de la acción del maestro o maestra y que los obstáculos para la autorrealización son una fuente de sufrimiento y pérdida de calidad de su enseñanza.

En los años 80 del pasado siglo, el mundo, y por lo tanto la profesión docente, estaban cambiando profundamente. Varios autores – Giddens (1994), Zoll (1992), Gergen (1987), Boaventura Sousa Santos (1995), Barcellona (1992), Claude Dubar (1995) - hablan de crisis y de mutación socio-cultural. La mayoría converge en el término “crisis de la modernidad2 - crisis de la relación moderna

entre individuo y sociedad. Como explica Dubet (2002), la modernidad, que define al individuo como asocial e individualista y la sociedad como objetiva y un conjunto de funciones, tuvo muchas dificultades en la elaboración de la vida colectiva. El problema fue resuelto haciendo coincidir el individuo y la sociedad. A través de la educación, necesariamente represiva, el individuo interiorizaba los objetivos y normas de la sociedad como si fueran suyos (Durkheim, 1992).

Consecuentemente, los modernos no necesitaban relacionarse con otros para aprender a vivir juntos; la crisis de la modernidad plantea la incompetencia de la subjetividad moderna para establecer relaciones concretas con los demás y con uno mismo que van más allá de las funciones sociales y de los reglamentos (Lopes, 2001).

Pero, la crisis lleva en sí misma la solución (Santos, 1995). El mensaje principal del viraje metodológico de los años 1980 está en el reconocimiento de la dignidad epistemológica y social de las relaciones humanas concretas en la construcción del mundo. La atracción, al mismo tiempo, por los estudios de la identidad, como es señalado por Gergen (1987), es una señal de que las concepciones modernas de sí mismo y del conocimiento del mundo estaban perdiendo su fundamento y que la construcción de nuevas concepciones del conocimiento y de la vida individual y colectiva estaba en marcha. Se habla de un yo relacional (Gergen, 1987), sociocéntrico (Sampson, 1985), social y solidario (Todorov, 1995) y de la construcción de la identidad común (o de la vida colectiva) a través de la acción comunicativa (Habermas, 1987).

La construcción de un nuevo mundo requiere un *self* activo, creativo y capaz de en colaboración construir nuevos mundos. Georges Herbert Mead y las teorías de la construcción social de la realidad, en lo que respecta el proceso de socialización, ocupan ahora el lugar antes ocupado por Durkheim y el funcionalismo. El *self* tiene un origen social y se define como un conjunto de relaciones: el otro no es un obstáculo para el proyecto de sí, sino una de sus condiciones. Más que la propia identidad, interesa el proceso de su formación y construcción, en relación con el otro y basado en el reconocimiento mutuo.

Dubar (1995) define este proceso de construcción de la identidad como una doble transacción: una biográfica (entre lo que fui y lo que quiero ser) y otra relacional (entre lo que quiero ser y las posibilidades que encuentro en los contextos en que vivo). El “cambio social real”, en el que los cambios instrumentales van acompañados de cambios de la comunicación (sus formas de poder y dominación), corresponde a un proceso de negociación que supone disponibilidad del individuo y flexibilidad por parte del contexto - individuos, grupos, organizaciones o la sociedad.

La mutación es social y epistemológica. La experiencia de cada día - principal negación de la ciencia moderna - es ahora la fuente del conocimiento, de sí, del otro y del mundo en sus propios términos. Hablar de experiencia es hablar de duración, temporalidad, historicidad, memoria, aprendizaje, aunque no siempre conciente de sí misma. También la dignidad del pasado - otra de las negaciones del pensamiento moderno - se recupera. La perspectiva temporal futura - la capacidad de proyecto - que va más allá de la necesidad y del condicionamiento operante, dice Joseph Nuttin (1979), distingue a los humanos de otros seres vivos. La profundidad del futuro depende de la profundidad del pasado. No hay imaginación, proyectos o utopía sin memoria. De la memoria - biográfica, de acuerdo con Damásio (1999) - nace el futuro intencional y significativo. Así se

comprende la frecuencia de la palabra “proyecto” en materia de historias de vida y formación.

El conocimiento es siempre conocimiento de uno mismo (Santos, 1995) y inseparable también de la construcción de una relación (Shotter, 1995) - se conoce en la implicación en una relación que, por definición, se lleva a cabo en la acción y en el tiempo. Por lo tanto, la comprensión de una persona, una comunidad, sólo es posible cuando es contada, relatada. Pero son muchas historias que podemos decir (de nosotros y de los otros) sobre una misma historia. El hecho se torna “facticio”, como dice Gergen (1992). La verdad no existe en sí misma - es transitoria y reflejo de un consenso dentro de un campo. La búsqueda de la verdad obliga a la participación y el debate. No existe verdad sin forum. Como dice Gadamer (1960/1988) sobre la interpretación, la verdad nunca será definitiva, pues siempre se puede mejorarla.

El lenguaje en su perspectiva relacional y pragmática es en sí mismo un forum, un ínter discurso. Por lo tanto, el texto, donde la parte que es más que el todo, como argumenta Sousa Santos (1995), es la analogía principal del paradigma emergente. Efectivamente, el lenguaje es manifestación del individuo que habla y del colectivo de que hace parte. Es sintagma y paradigma, sincronía y diacronía, contexto y subjetividad, estructura y agencia. Dubar (1996:43) considera “la doble articulación del lenguaje” (Benveniste, 1974) completamente homóloga a la doble transacción identitaria - el eje sintagmático poniendo en palabras la transacción “biográfica” (elección de los episodios para contar) y el eje paradigmático correspondiendo a la transacción “relacional” (elección de las categorías para contarlos por referencia al discurso del otro).

Las historias de vida en la formación docente y construcción de la identidad de los profesores

En el campo de la educación de adultos y de la formación de formadores, las historias de vida desempeñan un papel de resistencia y de alternativa, a fin de evitar el uso instrumental de la relación entre formación y trabajo. Autores en Portugal (Nóvoa, 2002; Correia, 1998), en Francia (Pineau, 2006, Vassileff, 1992), en Suiza (Dominicé, 1996; Josso, 2002), en Italia (Formenti, 1996) y en Alemana (Alheit & Dausien, 2006) se refieren expresamente a esto.

En el mundo de la escuela y de los profesores, el uso de las historias de vida se asocia al reconocimiento de la importancia de la formación de la persona y de la experiencia individual y colectiva de todos los días para la construcción del conocimiento profesional pertinente. Recuerdo algunos de los títulos de libros que leí al final de la década de 1980 y al inicio de la década 1990, porque ejemplifican y resumen bien esta perspectiva: “El malestar docente” (1989) y “Profesores en conflicto” (1984) de José Manuel Esteve; “Le monde intérieur des enseignants” (1972) de Ada Abraham; “La vie des enseignants” (1989) de Michael Huberman; “Teachers’ Lives and Careers” (1985) de Stephen Ball e Ivor Goodson; “Primary Teachers Talking” (1989) de Jennifer Nias; y “Vidas de Profesores” (1992) de António Nóvoa. Curiosamente al mismo tiempo el libro de Ferrarotti (1983), “Histoire de vie – la méthode biographique dans les sciences sociales” y el libro de Nóvoa y Finger (1988), “O método (auto)biográfico e a formação”, emergían en la academia como lecturas obligatorias.

Los parámetros en los que descansaba la autoridad (intelectual y relacional) del profesor tradicional ya no son compartidos. El sufrimiento y los conflictos (internos y externos) de los profesores emergen de una vulnerabilidad psicológica y social que los profesores desconocían como grupo y como individuos. Los cambios requieren nuevas personas, más fuertes para llevar a cabo procesos de intercambio que conduzcan al cambio; requiere también contextos más flexibles y conscientes de sí mismos para apoyar el deseo de cambio e incluso incitarlo. La construcción de un nuevo conocimiento profesional - de una nueva profesionalidad - se asocia con la construcción de nuevas relaciones en la escuela y con la comunidad - respaldando el desarrollo de nuevas identidades individuales y colectivas.

“Liberar el deseo rescatar la innovación - la construcción de identidades profesionales docentes” (Lopes, 2001) es el título de un libro donde doy cuenta del desarrollo de un proceso de investigación-acción y formación llevado a cabo con estos parámetros y objetivos, teniendo por foco relatos de vida (escritos) de las profesoras participantes. El pequeño grupo de profesoras y formadora /investigadora, de una manera muy similar a lo experimentado por los grupos de formación en el estudio de Leite Méndez (2007), surgió como un lugar de mediación entre la persona de la profesora a fortalecer y desarrollar y la organización escolar a ser desarrollada como un sistema de comunicación y colaboración. Los relatos de vida (Lopes y Pereira, 2004) fueron la base de un proceso conjunto de subjetivación, comunicación y emancipación, inspirado en la investigación-acción colaborativa de Elliott (1992) y Carr y Kemmis (Kemmis, 1986).

Las dos dimensiones principales de la utilización de historias de vida en la formación de profesores que se presentan a continuación se refieren a la transacción identitaria en Claude Dubar: la biográfica, que tiene por objetivo aumentar la fuerza del yo - la conciencia de sí mismo en Alfred Schutz (Blin, 1995); y la relacional, que pretende transformar los estilos de vida y capacidades colectivas - la conciencia del otro en Schutz (*ibidem*). Entre los dos la causalidad es circular.

En la transacción relacional se identifican distintos niveles: individual (la transacción biográfica es vista como una transacción relacional de sí a sí); interindividual o de pequeños grupos; organizacionales; y macro sociales (Lopes, 2008). El uso de historias de vida en la formación docente puede referirse a cada uno de estos niveles teniendo en cuenta su “biograficidad”, para usar a mi medida el término de Alheit (1992, in Antikainen, 1998). Entiendo por biograficidad de cada uno de esos niveles el modo como el proceso de construcción de las identidades es positivamente marcado por la exploración de su naturaleza biográfica.

El nivel individual se destina a fomentar una identidad (agencia) capaz de exponer, enfrentar el conflicto, cooperar y de, por discusión y voluntad, llegar a nuevos consensos. En Sartre (1960; 1972) el método biográfico, tiene por objetivo dar cuenta del proyecto a ser - el proyecto de trascender lo que es dado, en dirección al futuro. En Ricoeur (1990), la identidad personal es una identidad narrativa. La persona se configura en la trama de acciones y personajes y solo en este movimiento, por un lado, se identifica como siendo ella misma (en su mismidad) y por otro se transfigura en el otro de sí (ipseidad) que es siempre el

mejor de sí); narrarse es interpretarse y interpretarse es estimarse - en la historia surge y se desarrolla el proyecto de sí que es un proyecto con los otros.

Para Schutz (Blin, 1995) la conciencia de desarrolla en el modo pretérito, en la posibilidad de revivir un acto, de reflexionar (en los términos de Schön, 1983, y Zeichner, 1993). Tener conciencia de sí, de sus prácticas y relaciones, estudiarse a través de procesos reflexivos sobre la base de los relatos, es un tema que ocupa la mayor parte de la producción europea (principalmente de lengua inglesa) sobre historias de vida en la formación docente dirigida a la análisis de conceptos y puntos de vista sobre la enseñanza. Es el nivel elegido en la formación inicial del profesorado cuando se trata de trabajar los modelos latentes de la relación escolar, que de tan familiar marca el flujo de la acción inmediata, y de construir un proyecto y una actitud profesional. En este nivel la biograficidad posibilita la liberación de la intencionalidad y de la voluntad.

Raras veces las historias de vida se dicen sin la presencia real del otro. El nivel interindividual es el lugar de la “experiencia significativa”, dada la presencia real de los otros con quién compartimos espacios, tiempos, proyectos e inquietudes. En este caso se focaliza el trabajo conjunto de análisis de la práctica a través de narraciones de la experiencia, el verdadero “compendio” de la formación. Como argumentamos en otro lugar (Lopes y Pereira, 2004), poner el trabajo en relato es en sí mismo darle existencia y valor. Al principio, las personas parece que se avergüenzan de su trabajo e incluso de su propia vida, diciendo que no tienen nada que pueda o deba ser contado. Narrar el trabajo, escribir sobre el trabajo, leer para los otros su experiencia de vida es darse para ser visto - proceso costoso pero necesario y punto de partida para un proceso de aprendizaje colaborativo. Proceso también progresivo, abierto y flexible que necesita de un clima de apoyo emocional y de desafío cognitivo. Al mismo tiempo, los relatos aparecen cada vez más impregnados de subjetividad y las reuniones de grupo se vuelven importantes lugares de construcción progresiva de conocimientos, complicidades y proyectos que abren el grupo para el cambio de la escuela.

Las escuelas, como organizaciones, son lugares de acción colectiva organizada que se respalda en una interacción interpretativa, hecha de relaciones e historias pasadas y presentes (Crozier, 1982; Bolívar, 2003). Pero a esta acción y a esta interpretación rara vez corresponde una conciencia colectiva. La mayoría de veces, cada trabajador realiza su trabajo viviendo su drama personal en privado. En la ergonomía y en la psicodinámica del trabajo se sostiene que cuando es así hay un déficit de lenguaje común sobre el trabajo, que es indicativo de la existencia de problemas de reconocimiento y cooperación (Boutet, 1995; Dejours, 1995).

El propósito de la intervención es crear un lenguaje compartido sobre el trabajo, un sentido compartido del trabajo, una historia compartida en el trabajo, a la que se llega mediante el desarrollo de la experiencia emocional en el trabajo. A menudo es el investigador, el ergónomo o el formador que, tras el estudio y análisis, ofrece su historia acerca de lo que pasa en el trabajo, que para ser validada, debe ser probable y desbloquear problemas anteriores. El punto de llegada es la existencia de nuevas y más relevantes representaciones del trabajo. Los líderes deben sin duda participar en este proceso, que implica cambios en la lógica del poder (Dejours, 1995).

La biograficidad en el nivel macro está relacionada con narraciones, sobretodo de las políticas educativas, acerca de las escuelas y su impacto en la vida de los profesores - recuerdo los estudios de Martin Lawn (2001), Popkewitz

(2002), Ball (2003) y las contribuciones presentes en Hernández y Goodson (2004) – y también a aquellas en que los profesores son capaces de sostenerse a sí mismos como un grupo profesional frente la sociedad. En este nivel, son importantes todos los componentes de la profesionalización de los docentes, que dependen de la sociedad en su conjunto. Porque no puedo hablar de todos ellos, me centraré en aquellos aspectos dónde se cruzan dimensiones macro y micro.

Como señala Sachs (2003), las asociaciones locales fuertes tienen un papel importante en el profesionalismo democrático de los profesores, pero también la investigación que el profesor lleva a cabo en y sobre su enseñanza. Investigar su enseñanza, especialmente a través de las formas de investigación biográfica, es para los profesores desde hace algún tiempo, y cada vez más, una manera de construir su conocimiento profesional, en sus propios términos (Connelly y Clandinin, 1990). De hecho, las historias de vida, siendo un medio importantísimo de conocimiento de lo que pasa realmente con los profesores en las escuelas (véase a título de ejemplo el estudio de Sancho y colaboradores, 2007, sobre el impacto de las TIC), son también un riquísimo medio de intervención educativa y de desarrollo del currículo. Destaco tres posibles usos en esta perspectiva.

La historia de vida en la formación y en la enseñanza pueden ser usadas con vistas al desarrollo personal que acompaña el acceso al conocimiento o al aprendizaje de un oficio - mucho de lo que ya he dicho sobre la biograficidad en el nivel individual es transferible a este caso. En las perspectivas constructivista y socioconstructivista el uso de las historia de vida para el aprendizaje es una condición. Interesa tener en cuenta que es tan importante la historia de vida en el acceso al conocimiento como el acceso al conocimiento para la historia de la vida, como se reconoce en las prácticas de la educación de adultos o de certificación y validación de competencias. En segundo lugar, las historias de vida pueden decir respecto a una historia del aprendizaje de algo por alguien, como toma de conciencia del proceso de aprender a aprender y de la relación con el objeto de conocimiento. Este enfoque, porque se refiere al aprendizaje sobre el aprendizaje, ofrece ventajas para el alumno y el profesor. Finalmente, se aprende también recogiendo y contactando con historias de vida. Esto es importante en la formación de los niños y de la juventud pero también en la formación de los propios docentes, para quienes el conocimiento de la historia de su profesión es cada vez más importante (Ramalho, Nuñez y Gauthier, 2004). En esta perspectiva se sitúan los estudios de Araújo (2000) y Stoer y Araujo (1993) sobre la realidad portuguesa. Aquí se incluye también la historicidad del conocimiento y de algunos de sus protagonistas. El conocimiento de movimientos colectivos de profesores, de historias de vida de profesores de diferentes generaciones y contextos (diferentes de nuestra propia historia), como historias narradas, pero también como historias vividas, es una fuente importante de formación. Lo mismo se podría decir sobre los estudios, en el registro etno-sociológico, de períodos históricos de la profesión o de la formación, que permiten entender cómo el interior se relaciona con el exterior – como es sistemáticamente remarcado por Hernández (véase su contribución en este libro) - pero también como parte de un proceso histórico construido por la gente, del que forma parte nuestro presente y nuestro futuro.

Conclusión

En este texto se analizarán los orígenes de la utilización de historias de vida en la formación docente evidenciando los aspectos epistemológicos que, junto con la profunda transformación social del siglo. XX, han permitido la identificación de su importancia para la formación de profesores como autores de su conocimiento profesional. Estos aspectos son los mismos que están en la base del establecimiento de un punto de vista sobre la construcción de las identidades de los docentes como un proceso de comunicación (de socialización y / o de formación) que hace exigencias a los participantes y a sus contextos de vida. Estos requisitos son diferentes en función del nivel del sistema de interacción y que pueden focalizarse en: el propio profesor, el profesor con su pequeño grupo de colegas, los profesores en la organización escolar y estas y los profesores en la sociedad como un lugar de decisiones, discursos y perspectivas sobre la profesión docente. Hemos argumentado que la capacidad de satisfacer estos requisitos se desarrolla especialmente a partir de procesos de capacitación basados en historias de vida. Se evidenció, por tanto, la biograficidad del proceso identitario para cada uno de estos niveles, así como el potencial curricular y pedagógico de las historias de vida en la enseñanza y en la formación.

El enfoque de las historias de vida en la enseñanza y en la formación docente irrumpe así como una oportunidad radical no sólo para transformar la vida profesional de los docentes, sino también la investigación. Plummer (2003) afirma que vivimos en una sociedad biográfica. Si es así, la enseñanza y el aprendizaje ganarán un nuevo significado cuando se construyan miradas realizadas desde ese prisma.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.
- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Éditions ESF.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). "Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida". *Educação e Pesquisa*, Vol. 32, n. 1, 177-197.
- Antikainen, A. (1998). "Between structure and subjectivity: life histories and lifelong learning". *International Review of Education*, Vol. 44, n. 2-3, 215-234.
- Araújo, H., & Stoer, S.(1993). *Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Araujo, H. (2000). *As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ball, S. (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Educational Policy*, Vol. 18, n. 2, 215-228.
- Ball, S., & Goodson, I. (1985). *Teachers' lives and careers*. London : Falmer Press.
- Barcellona, P. (1992). *Postmodernidad y comunidad - El regreso de la vinculación social*. Valladolid: Editorial Trotta.
- Benveniste, E. (1974). *L'appareil formel de l'énonciation. Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard

- Blin, Th. (1995). *Phénoménologie et sociologie compréhensive*. Paris: L'Harmattan.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Boutet, J. (1995). "Le travail et son dire". En J. Boutet (Ed.), *Paroles au travail*. (pp. 247-266) Paris: L'Harmattan.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Researcher*, Vol. 19, n. 5, 2-14.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Crozier, M. (1982). "Mudança individual e mudança colectiva". En *Mudança Social e psicologia social*. (pp. 69-81) Lisboa: Livros Horizonte.
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si. O Corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Europa-América.
- Dejours, C. (1995). "Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage". En J. Boutet (Ed), *Paroles au travail*. (pp. 181-224) Paris: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1996). *Histoires de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1996). "Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité". *Éducation Permanente*, n. 128, 37-44.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Durkheim, E. (1992). « L'enseignement de la morale à l'école primaire ». *Revue Française de Sociologie*, n. 4, 609-623.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Esteve, J.M. (1989). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Esteve, J.M. (Ed.) (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires 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 ». *Adulità*, n. 4, 83-100.
- Gadamer, H.-G. (1960/1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado - dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K.J. (1987). "Towards self as relationship". In K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self and identity: psychosocial perspectives* (pp. 53-63). Chichester: John Wiley and Sons.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 248-262). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hernández, F., & Goodson, I. (Eds) (2004). *Social geographies of educational changes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants - évolution et bilan d'une profession*. Paris : APP.
- Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

- Kemmis, S. (1996). "Emancipatory aspirations in a postmodern era". En O. Zuber-Skerritt, O. (Ed.), *New directions in action research*. (pp. 199-242) London: Falmer Press.
- Lawn, M. (2001). "Os professores e a fabricação de identidades". *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 1, n. 2, 117-130.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2008). "La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas". *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 11, n. 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2004). "Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção". *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 22, 109-132.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking - a study of teaching as work*. London : Routledge.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS.
- Nóvoa, A. (2002). "Prefácio". En M.- C. Josso, *Experiências de vida e formação*. (pp. 7-12) Lisboa: Educa.
- Nuttin, J. (1979). "La perspective temporelle dans le comportement humain - étude théorique et revue de recherches". En P. Fraisse (Ed.), *Du Temps Biologique au Temps Psychologique*. (pp. 305-363) Paris : Presses Universitaires de France.
- Popkewitz, Th. (2002). *Sociologia política das reformas educativas*: Madrid: Morata.
- Pineau, G. (2006). "As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial". *Educação e Pesquisa*, Vol. 32, n. 2, 329-343.
- Pineau, G., & Legrand, J.-L. (1996). *Histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Plummer, B. (2003). *Documents of life 2 – an invitation to a critical humanism*. London, Thousand Oaks, New Dheli: Sage Publications.
- Ramalho B., Nuñez, I.B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Riva Flores, J. I. (2009). "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa". En J. I. Riva Flores & D. H. Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (pp. 17-36). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sampson, E. (1985). "The decentralization of identity - towards a revised concept of personal and social order". *American Psychologist*, Vol. 40, n. 11, 1203-1211.

- Sancho, J.; Hernández, F.; Creus, A.; Hermosilla, P; Martínez, S., Giambelluca; Cid, A.; Duran, P. (2007). "Historias de vida del profesorado en el mundo digital". *Praxis educativa*, n. 11, 10-30.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense - law, science and politics in the paradigmatic transition*. London / New York: Routledge.
- Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique. Questions de méthode*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J. P. (1972). *L'idiote de la famille - Gustave Flaubert*. Paris: Gallimard.
- Schön D. (1983). *The reflective practitioner - how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shotter, J. (1990). "Social individuality versus possessive individualism - the sounds of silence". En I. Parker & J. Shotter (Eds), *Deconstructing social psychology*. (pp. 155-169) London: Routledge.
- Todorov, T. (1995). *La vie commune*. Paris: Seuil.
- Vassileff, J. (1992). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa
- Zoll, R. (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne - essai sur les mutations socioculturelles*. Paris: Éditions Kimé.