



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.

México

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, JOSÉ; OCHOA-PALOMO, CARMEN
EL GIRO NARRATIVO EN ESPAÑA. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, 2014, pp. 809-829
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL GIRO NARRATIVO EN ESPAÑA

Investigación y formación con enfoques auto/biográficos

JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO / CARMEN OCHOA-PALOMO

Resumen:

Este artículo ofrece una introducción sobre el origen, desarrollo y momento actual de los enfoques autobiográficos, narrativos y de historias de vida en España. Partimos del contexto histórico reciente, caracterizado por la influencia de la dictadura del general Franco en la investigación y en la formación. Discutimos el proceso de institucionalización de los enfoques biográficos en España, considerando el desarrollo en la sociología, la antropología, la historia oral y los ámbitos educativos formales e informales. Prestamos especial atención a la influencia del contexto globalizado actual sobre las contribuciones españolas y el ecosistema de investigación y formación de nuestro país. Posteriormente, resumimos nuestra manera de trabajar la autobiografía en contextos formativos y de desarrollo personal, mediante la construcción de árboles genealógicos. Finalmente, concluimos con algunos debates recientes, proyectando la mirada hacia el futuro.

Abstract:

This article offers an introduction to the origin, development, and current moment of autobiographical, narrative, and life history focuses in Spain. We start from the recent historical context, characterized by the influence General Franco's dictatorship had on research and training. We discuss the process of institutionalizing biographical focuses in Spain, considering the development in sociology, anthropology, oral history, and both formal and informal educational settings. We pay special attention to the influence of the current globalized context on Spanish contributions and our nation's ecosystem of research and training. Subsequently, we summarize our way of working with autobiographies in contexts of education and personal development, through the construction of family trees. Lastly, we conclude with some recent debates, projecting views toward the future.

Palabras clave: autoeducación, historias de vida, historia oral, biografías, pensamiento crítico.

Keywords: independent study, life histories, oral history, biographies, critical thinking.

José González-Monteaudo es profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social-Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Sevilla. Calle Pirotecnia, s/n, 41002, Sevilla, España. CE: monteagu@us.es

Carmen Ochoa-Palomo, es doctoranda del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social-Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Sevilla, España. CE: pezklee@gmail.com

Introducción: el contexto histórico español

de la dictadura del general Franco y de la transición a la democracia

El desarrollo de los enfoques biográfico-narrativos y de historias de vida en España está ligado a la evolución de los métodos cualitativos de investigación y de intervención. Para situar estos debates, tenemos que hacer una breve referencia histórica. Es preciso recordar el contexto histórico y político de las últimas décadas en España (Preston, 2011; Gil Pecharromán, 2013; Julià, 2006). La dictadura del general Franco se desarrolló entre 1939 y 1975, con posterioridad a la Guerra Civil, que transcurrió entre 1936 y 1939. El poder autoritario del franquismo se caracterizó por un fuerte énfasis en el patriotismo, por el predominio del nacional catolicismo y por el control ideológico y político de todos los ámbitos de la vida, incluyendo la cultura, la educación y la investigación. A partir de los años setenta, España emprendió un proceso de modernización impresionante, muy visible en la política, la economía, la cultura, el consumo, la formación, los valores y los estilos de vida.

Sin embargo, hay que resaltar que la transición democrática se produjo mediante un pacto constitucional entre los diferentes partidos políticos, que supuso un olvido de los crímenes cometidos durante el franquismo. En este sentido, la reconciliación de las dos Españas, como han reconocido numerosos historiadores, se realizó a partir del silencio sobre los crímenes de la dictadura. Hubieron de pasar más de dos décadas desde la Constitución democrática de 1978 para que la recuperación de la memoria histórica y el debate sobre el doloroso pasado reciente se convirtieran en temas centrales del debate político y social.

Durante estos últimos años, y especialmente a partir del gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero, la memoria histórica se ha convertido en un argumento importante de la vida política y social. En los últimos años se ha llevado a cabo un trabajo importante en España en relación con la recuperación de la memoria histórica, animado por las asociaciones de víctimas y de memoria, por los historiadores progresistas, por la izquierda política y sindical y por algunos grupos de intelectuales y docentes (Sucasas y Zamora, 2010). Este proceso ha sido acompañado de una manera importante por el gobierno de Rodríguez Zapatero, que elaboró una ley sobre la memoria histórica, declarando el “derecho a la memoria familiar y personal”, en el contexto del apoyo a las víctimas de la dictadura. Se trata de la Ley 52/2007, de 26 de diciembre de 2007,

que reconoce y amplía determinados derechos de las víctimas de la guerra civil española y de la dictadura. Esta ley ha favorecido de manera especial el trabajo para la exhumación de los restos de víctimas de la dictadura de Franco (para el contexto histórico, véase González-Monteagudo, 2011). Sin embargo, antes de presentar el contexto del giro narrativo en España, comenzaremos con unas reflexiones sobre el papel de las lenguas en los ámbitos de la investigación y de la formación.

El debate sobre las lenguas en contextos académicos y científicos.

La situación dominante de la lengua inglesa

Para comprender cabalmente la situación de los enfoques biográfico-narrativos en España (y, por lo demás, del conjunto de la investigación en las ciencias sociales) es preciso hacer una referencia a la cuestión de las lenguas. Actualmente, la comunicación científica y académica en el ámbito europeo suele implicar el uso del inglés como lengua de intercambio. Esto se hace evidente, por ejemplo, en los proyectos de investigación financiados por la Unión Europea. Existe un fuerte debate político e ideológico sobre las lenguas como instrumentos de dominación cultural (véase el monográfico de la revista *Le Monde Diplomatique*, número 97, 2008, bajo el título “Matières de Voir”, dedicado a este tema, del que extraemos la información de este párrafo). En este sentido, la progresiva expansión mundial del inglés como lengua de trabajo y de comunicación está provocando una intensa crítica, debido a la posición dominante y muchas veces excluyente que desempeña esta lengua en las relaciones económicas culturales y científicas. Este debate tiene en Europa ya un cierto recorrido. Algunos políticos e intelectuales de la Europa continental consideran, por ejemplo, que hay que dejar de considerar al inglés como una lengua extranjera. En cambio, para los críticos de la globalización, constituye un elemento importante en el avance de la mundialización neoliberal liderada por Estados Unidos. En este sentido, se ha hablado del inglés como la “lengua dólar”.

En la práctica, esta situación dominante del inglés como lengua de la investigación y de la cultura ha tenido y sigue teniendo una importancia significativa para comprender el contexto del giro biográfico y narrativo en España. En general, las traducciones se suelen hacer desde el inglés hacia el español, y muy rara vez a la inversa. Esto ha provocado que la presencia de las contribuciones anglosajonas sea muy importante en nuestro país. Hay que tener en cuenta que el inglés es empleado como lengua escrita en casi

las tres cuartas partes de los sitios web de Internet, frente a porcentajes que están por debajo de 10% en los casos del alemán, el japonés, el español, el francés y el italiano (González-Monteagudo, 2008). Por otra parte, las políticas de evaluación de la investigación implantadas recientemente en España han favorecido de manera importante al inglés como lengua de trabajo, pues se valoran particularmente las contribuciones publicadas en revistas anglosajonas. Este panorama es válido en el conjunto de las ciencias sociales.

La producción bibliográfica y la investigación sobre historias de vida y narrativas en España tiene otro rasgo característico en relación con la lengua. Nos referimos al aislamiento del trabajo desarrollado en España respecto de las contribuciones producidas en América Latina. Una obra reciente, coordinada por uno de nosotros (González-Monteagudo, en prensa), ha trazado un balance sobre los enfoques biográficos y narrativos en la América Latina de habla castellana. En el contexto de esta investigación resulta sorprendente y curioso, a la vez que profundamente decepcionante, descubrir que en España existe una absoluta ignorancia sobre las importantes contribuciones biográficas realizadas en los últimos años en países como Argentina, Chile, Colombia o México. Como en otros fenómenos de la vida social, la investigación tiende a globalizarse cada vez más. Sin embargo, esta colaboración transnacional se desarrolla de una manera lenta, al menos si la comparamos con otros fenómenos de la vida social y cultural. La existencia del Estado-nación (Gellner, 2013) sigue pesando mucho a la hora de configurar las estructuras y los procedimientos de la investigación en las ciencias sociales y en la propia organización institucional universitaria, y ello en mayor medida que en el ámbito de las ciencias naturales.

El giro interpretativo y narrativo.

Su influencia en el contexto español

La transición a la democracia desarrollada durante la segunda parte de los años setenta fue clave para incorporar a España a los itinerarios intelectuales y científicos de la comunidad internacional. Esta transición supuso un intento de recuperar el tiempo perdido durante el franquismo, debido al aislamiento de España respecto de las corrientes intelectuales modernizantes. Este contexto histórico explica el retraso relativo en España, respecto de los países más avanzados desde un punto de vista económico y cultural, en relación con la investigación en las ciencias sociales y en el mundo educativo. Una panorámica sobre el desarrollo de las metodologías

cualitativas en sociología puede consultarse en Sarabia y Zarco (1997) y en Vallés y Baer (2005). Por otra parte, Bolívar y Domingo (2006) han publicado una excelente síntesis sobre el desarrollo de los enfoques biográficos en los países de habla castellana, incluyendo información sobre el contexto español.

Los enfoques positivistas y tecnológicos entraron en una fuerte crisis en nuestro país un poco más tarde que en los ambientes anglófonos y francófonos. En consecuencia, el desarrollo de los estudios cualitativos solamente se produjo a partir de comienzos de los años noventa. En las ciencias de la educación comenzó a difundirse y a legitimarse, desde un punto de vista científico y académico, una nueva sensibilidad, caracterizada por la subjetividad, la narratividad, el diálogo y la implicación. Esta nueva mirada permeó de manera intensa las maneras cualitativas y biográficas de hacer investigación y de intervenir en educación (Hernández y Rifa, 2011; Larrosa, 1996; López Górriz, 2007).

En relación con los paradigmas cualitativos de investigación, España ha seguido un camino paralelo a la evolución que han vivido los países europeos y americanos más avanzados, reproduciendo las mismas tendencias emergentes de lo cualitativo y de lo narrativo, aunque con un retraso temporal de al menos una década. La crisis del funcionalismo, del estructuralismo, del conductismo y de los enfoques experimentales y cuantitativos ha permitido el desarrollo de paradigmas cualitativos de variado signo (Sarabia y Zarco, 1997). Entre ellos destacamos la investigación acción, la etnografía y las historias de vida. En España han tenido una gran influencia las corrientes sociológicas y psicológicas que han favorecido el llamado giro narrativo. En el caso de la sociología, los trabajos del francés Daniel Bertaux (1997) —que introdujo en Europa la investigación mediante relatos de vida— han sido una referencia importante a la hora de trabajar los *relatos de vida*. Su enfoque es de tipo realista, tiene una gran relación con la *Grounded Theory* (Teoría Fundamentada), es inductivo y emplea la entrevista no-directiva o semi-directiva. El punto de vista de los actores sociales se considera importante, pues supone un elemento esencial de la realidad social. Para favorecer una mejor comprensión social, el enfoque realista trabaja con el concepto de saturación, es decir, con la idea de que el estudio de un mayor número de casos permitirá una generalización débil, a partir del momento en que los nuevos casos aporten pocas novedades respecto de los casos ya documentados (Miller, 2000: 10-18 y 92-104).

Desde una perspectiva psicológica y cultural, Jerome Bruner (1991, 1997) ha mostrado un gran interés hacia la construcción narrativa de la realidad, acertando tematizar de manera muy clara el reto que supone lo narrativo para las ciencias sociales. Él ha enfatizado, y a la vez criticado, nuestra ignorancia sobre las narrativas. El conocimiento de los modos a través de los cuales interpretamos, construimos y usamos las historias, nos dice este autor, ha sido o bien inexistente o bien marginal dentro del sistema educativo, y también en otros ámbitos. Bruner (1997) también ha resaltado la importancia del significado como un rasgo central tanto de la mente individual como del grupo cultural. No podemos evitar el problema del significado. De esta manera, el enfoque culturalista asume un modo simbólico y compartido de creación y de comunicación en el mundo humano. El significado tiene un carácter situado, y esto permite tanto su negociabilidad como su comunicabilidad. Bruner también resaltó la importancia del lenguaje para la comprensión mutua entre las mentes humanas y la dimensión sociocultural del lenguaje humano. Esto implicó un énfasis en el significado del habla y de la oralidad en los contextos de la vida cotidiana, entendiendo el habla y la oralidad como procesos de expresión, negociación e intercambio. Esta perspectiva interactiva y dialógica se opone al enfoque abstracto del lenguaje propugnado por el estructuralismo lingüístico, subrayando las funciones del habla en contextos comunicativos cotidianos y naturales.

Las metodologías biográficas y narrativas han mostrado un fuerte interés hacia la literatura y las humanidades. De esta manera, podríamos decir que han producido y están produciendo una ciencia social menos ontológica y más epistemológica. Este rasgo, subrayado por Bruner (1997), supone el desarrollo de una conciencia crítica y un planteamiento científico y educativo basado en la búsqueda de alternativas y posibilidades.

En este ambiente cultural y científico de los años ochenta y comienzos de los noventa tenemos que situar las contribuciones anglosajonas sobre los educadores, en las cuales hemos identificado, en un trabajo anterior (González-Monteagudo, 2008), los siguientes enfoques biográficos en la investigación sobre los docentes: *a)* el ciclo vital, las fases de la carrera docente y las teorías del desarrollo adulto; *b)* los estudios británicos sobre la vida y el trabajo de los docentes; *c)* los trabajos canadienses sobre autobiografía colaborativa y desarrollo profesional; *d)* las investigaciones relativas al impacto de la vida personal del profesor sobre su rol profesional; *e)* las

contribuciones en torno a las influencias biográficas sobre el rol docente; *f*) los estudios de los etnográficos interaccionistas británicos relativos a las carreras de los enseñantes; y *g*) los usos de los diarios como herramienta para promover el desarrollo profesional docente. Todos estos trabajos se llevaron a cabo desde metodologías cualitativas, como una prolongación de los estudios etnográficos sobre los educadores desarrollados anteriormente. Estos enfoques han tenido una influencia considerable en España, particularmente en el campo de la educación formal, de las escuelas y del desarrollo profesional docente (Goodson y Sikes, 2001; Zabalza, 1988).

Origen y desarrollo de los enfoques biográfico-narrativos en España

Los enfoques biográfico-narrativos y de historias de vida se han desarrollado en España sobre todo durante los últimos 20 años. En primer lugar, hay que señalar las publicaciones de los antropólogos sociales y de los sociólogos. La primera contribución importante, pionera por su fecha de publicación, fue la de Marsal (1969), que desarrolló la biografía de un emigrante español en América Latina, durante el exilio argentino de este investigador. Esta obra incluyó un importante capítulo metodológico. Durante los años ochenta y noventa del siglo pasado algunos autores, particularmente en Cataluña, exploraron los temas migratorios, así como las cuestiones de la delincuencia, la marginalidad y la droga.

En 1986, la *Revista Internacional de Sociología* dedicó un número monográfico a las historias de vida. En la década de los noventa se publicaron dos presentaciones sistemáticas sobre los enfoques de historias de vida, una desde la perspectiva antropológica (Pujadas, 1992), y otra desde la óptica sociológica (De Miguel, 1996). Estos dos textos, constituyen un reflejo importante del proceso de legitimación de los enfoques biográfico-narrativos que se produjo en España a lo largo de la última década del siglo XX.

Un proceso parecido se llevó a cabo en el ámbito de la historia, con un fuerte énfasis en los enfoques de historia oral (Thompson, 2000; Perks y Thomson, 2006; Peneff, 1990). En este campo, es preciso indicar los trabajos pioneros de Folguera (1994) y de Marinas y Santamarina (1993). El *Seminario de Fuentes Orales* –fundado por María del Carmen García-Nieto en 1984, en la Universidad Complutense de Madrid– ha realizado destacadas contribuciones a los enfoques biográficos y a la historia oral. Los españoles constituyen un grupo importante dentro de la Asociación Internacional de Historia Oral. La recuperación de la memoria histórica

parte normalmente de un tejido asociativo inquieto y rebelde, que promueve el trabajo colectivo de construcción del conocimiento a partir de situaciones, problemas y vivencias de gran significación social y personal. Estas iniciativas, vinculadas a los historiadores orales, a los movimientos sociales y a la educación popular, se estructuran habitualmente bajo la forma de trabajo en red y cooperativo. Entre los temas estudiados hay que mencionar la recuperación del pasado, la situación de las mujeres y de las desigualdades de género, las tradiciones, las fiestas, el mundo del trabajo, las situaciones traumáticas ligadas a la guerra, las prisiones y los conflictos.

La revista de ámbito estatal dedicada a la historia oral, a la etnografía narrativa y a las historias de vida es *Historia, Antropología y Fuentes Orales* (se publica desde 1989, aunque en un principio, y hasta 1995, se denominó *Historia y Fuente Oral*). Cuenta con casi 50 números, y ha sido un elemento clave en la institucionalización de la historia oral en España, manteniendo una línea de constante colaboración con grupos de Europa, América y otros ámbitos geográficos.

En el campo pedagógico, el interés hacia las historias de vida aparece solamente a partir de la mitad de los años noventa del siglo pasado, momento en el que comienzan a defenderse las primeras tesis doctorales con enfoque genuinamente biográfico-narrativo (Arnaus, 1993; Fernández, 1995). Estas tesis doctorales reflejan la transición, siempre al interior de paradigmas cualitativos, desde enfoques etnográficos hacia miradas más centradas en la subjetividad experiencial y en las temporalidades de los actores educativos, particularmente de los docentes. Las voces de los sujetos son puestas en primer plano, y son captadas recurriendo a los documentos personales, a los diarios, a las autobiografías y a las entrevistas biográficas. Así, se pueden explorar en profundidad los grandes temas de la experiencia, la temporalidad y la identidad (Alheit y Dausien, 2007).

En este nuevo ambiente legitimador de lo narrativo, y antes de comentar enfoques más empíricos que incluyen trabajo de campo, hemos de destacar las contribuciones de Jorge Larrosa (1995 y 1996), producidas en un ámbito fronterizo y cuestionador, en el que la literatura y la filosofía cruzan sus miradas, para interrogar de manera existencial los discursos y las prácticas educativas. Larrosa (1996) enfatizó la importancia de la escritura y, sobre todo, de la lectura como procesos de construcción de identidades abiertas y plurales. Sus ensayos son representativos de una filosofía de la educación creativa, irreverente y *light* que ha sabido tematizar, e incluso cuestionar,

las dimensiones narrativas de los procesos educativos, entendidos en el más amplio sentido del término. Otros filósofos de la educación como Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich también han realizado contribuciones al campo narrativo, particularmente a partir de la fenomenología alemana y de autores ya clásicos como Walter Benjamin y Hannah Arendt (Bárcena y Mèlich, 2000).

Es preciso resaltar el trabajo llevado a cabo por Antonio Bolívar, profesor de la universidad de Granada, que ha sido y continúa siendo una referencia en el campo biográfico y educativo español. El investigador, solo o en colaboración, ha realizado tempranos aportes al campo biográfico. Entre las primeras contribuciones, figura una ambiciosa y útil revisión bibliográfica (Bolívar, 1997), que presenta un amplio listado de temas, todos conectados directamente con el método biográfico y las historias de vida: fundamentación filosófica, narratividad, postmodernismo, etnografía narrativa, psicología, sociología, historia oral, feminismo, desarrollo moral, literatura, educación y currículum, ciclos de vida, orientación escolar, identidad profesional, carrera y desarrollo profesional, formación permanente del profesorado y metodología. Posteriormente publicó un libro sobre los ciclos de vida profesionales de los enseñantes de secundaria (Bolívar, 1999) y una obra en colaboración sobre la teoría y la metodología de la investigación biográfica (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001), que ha tenido una influencia considerable en España y en América Latina.

En los últimos años, Fernando Hernández, Juan María Sancho y colaboradores han puesto en marcha una red sobre historias de vida, que ha celebrado ya cuatro congresos, entre 2010 y 2013 (dos en Barcelona, uno en Málaga y el último de ellos en Portugal), cuyas actas han sido publicadas en formato electrónico y difundidas en libre acceso en Internet. El libro reciente de Hernández y Rifa (2011) ofrece una panorámica de los trabajos desarrollados por este grupo, que está aportando mucho para favorecer el intercambio y la comunicación entre los sectores que trabajan con enfoques biográficos. Esta red evidencia un cambio de tendencia positivo, pues comienzan a articularse colaboraciones entre investigadores que venían trabajando de manera independiente.

Los enfoques francófonos de *Histoires de vie en formation* iniciaron su andadura en España bajo el impulso de Isabel Lopez Górriz (fallecida en enero de 2009), profesora de la Universidad de Sevilla, que desarrolló numerosas experiencias educativas, empleando las historias de vida y los

diarios (López Górriz, 2004, 2007). Los autores de este artículo también hemos intentado contribuir al desarrollo de actividades biográficas en los ámbitos de la educación formal, la educación de adultos y popular, la interculturalidad, la mediación social y el desarrollo personal, empleando un conjunto variado de técnicas basadas en la oralidad, la escritura, las imágenes, las artes y la expresión dramática (Sanz, 2008; Feldhendler, 2005; Lainé, 1998; Lani-Bayle, 2006; Josso, 1991). Igualmente hemos aportado al ámbito de la investigación biográfico-narrativa, con publicaciones teóricas y metodológicas, incluyendo las cuestiones de la entrevista biográfico-narrativa y los estudios de casos biográficos, realizados en el contexto de proyectos transnacionales. Para ofrecer una muestra de nuestro trabajo, en la sección siguiente resumimos nuestra manera de trabajar la autobiografía en contextos de formación. Para poder detallar el proceso, nos centramos específicamente en el trabajo con árboles genealógicos. Con ello, ofrecemos en este texto aportaciones originales derivadas de nuestras investigaciones e intervenciones recientes. Pero antes daremos una breve discusión sobre el contexto teórico y metodológico referido a genealogía y familia.

Genealogía y familia:

contribuciones desde el ámbito biográfico-narrativo

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, 2002:38-39). Entre los enfoques biográficos de tendencia genealógica, hay que destacar las aportaciones de De Gaulejac (1987, 1999), psicólogo francés creador de una corriente llamada Novela familiar y trayectoria social. De Gaulejac (1987) 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.

La investigación sobre el cambio y la transmisión generacionales realizada desde enfoques autobiográficos es relativamente reciente. El libro editado a principios de los noventa por Bertaux y Thompson (1993), pionero en

este ámbito, recoge trabajos sobre contextos generacionales, familiares y de género en diferentes países, con una pluralidad de enfoques metodológicos. La monografía de Formenti (2002) aborda la construcción de la identidad de género a través de entrevistas en profundidad a varios miembros de cinco familias diferentes, con un enfoque hermenéutico y constructivista. Lani-Bayle (1997) ha estudiado la transmisión intergeneracional desde un punto vista simbólico y subjetivo. En una publicación posterior, Lani-Bayle (2006) ha coordinado una investigación sobre acontecimientos importantes, formación y evolución generacional, con un enfoque internacional y comparativo. Por su parte, Castaignos-Leblond (2001) se ha centrado en la transmisión intergeneracional en su propio contexto familiar, estudiando, a partir de las experiencias vividas por su padre, los traumatismos históricos y su repercusión en el diálogo generacional.

Trabajando con árboles genealógicos y narrativas familiares en formación

Hemos iniciado el trabajo con árboles genealógicos y narrativas familiares como un proyecto de intervención y de acompañamiento con estudiantes universitarios de Magisterio y de Pedagogía, con base en el enfoque de *Histoires de vie en formation* (Pineau y Le Grand, 1996; Pineau, 2000) y en las contribuciones del modelo ecológico del desarrollo humano (Rodrigo y Palacios, 1998). Posteriormente, hemos convertido este ámbito en un objeto de investigación. Debido a la brevedad de este texto, nos limitamos a presentar la propuesta de trabajo y las implicaciones que se derivan en relación con el acompañamiento de los estudiantes y la promoción de la reflexividad crítica y experiencial. En otras publicaciones ofrecemos materiales empíricos y análisis de casos basados en la propuesta de trabajo que pasamos a describir.

El árbol genealógico consiste en una representación gráfica de las raíces familiares, especificando los lazos biológicos y legales que relacionan a los diferentes miembros de la familia. Normalmente trabajamos con tres generaciones: los abuelos y otros familiares coetáneos, los padres y tíos, y la propia generación de los jóvenes incluidos sus hermanos y primos. Cuando resulta posible, se trabaja con información de generaciones anteriores a los abuelos. Habitualmente la memoria familiar se pierde en los bisabuelos, aunque en algunos casos las familias poseen informaciones sobre la genealogía familiar a lo largo de periodos históricos bastante amplios.

Nuestra propuesta de trabajo sobre el árbol genealógico se compone de cuatro fases. La primera se refiere a la identificación y ubicación del mayor número posible de parientes de, al menos, las tres generaciones mencionadas. Se trata de una etapa de indagación y de acumulación de informaciones sobre las cuales se trabajará posteriormente, para dar sentido a los datos obtenidos, situándolos en un contexto histórico, social y cultural más amplio. Entre las informaciones relevantes (demográficas, históricas, culturales, sociales, económicas, ideológicas y axiológicas) que proponemos anexar al árbol, figuran las siguientes:

- Nombre y apellidos
- Lugar de nacimiento
- Localidades de residencia
- Formación académica, aprendizajes informales relevantes y temas culturales
- Ocupaciones laborales, perfil de clase social, cuestiones económicas y manejo del dinero
- Usos del tiempo, aficiones e intereses personales
- Valores, creencias y espiritualidad, incluyendo actitudes religiosas
- Participación en la comunidad y tendencias ideológicas o políticas
- Salud, enfermedad y temas relativos al cuerpo y a la sexualidad
- Acontecimientos relevantes, ritos de paso y fechas importantes del itinerario vital
- Evolución personal y familiar, incluyendo crisis y transiciones significativas

Se trata de una propuesta temática amplia, que se adapta en función de las informaciones recogidas, las actitudes de los familiares hacia la actividad, el grado de profundidad con el que se pueda trabajar y del tiempo disponible.

La segunda fase consiste en la elaboración de microbiografías de algunos de los familiares, a partir de los datos disponibles, en función de los criterios personales y de la facilidad de acceso y buena disposición de los familiares. Las conversaciones informales y las minientrevistas son medios importantes para obtener información en esta etapa.

La tercera fase aprovecha el trabajo de las dos primeras, para intentar ofrecer una descripción del universo material y simbólico de las diferentes

generaciones trabajadas. En ocasiones, esto puede implicar la realización de descripciones separadas de las ramas paterna y materna. En esta etapa trascendemos el enfoque predominantemente individual de las dos iniciales, y trabajamos las dimensiones culturales, grupales y relacionales. Estas descripciones representan un reto importante debido a dos razones. Una es la dificultad de tomar distancia respecto de la propia familia. Es preciso desarrollar una mirada crítica, distanciada y reflexiva sobre ella, y esto supone un esfuerzo considerable, particularmente entre los más jóvenes. En los mayores de 25 o 30 años hemos observado una mayor capacidad para el distanciamiento crítico de la familia. La segunda dificultad tiene que ver con los modelos de conocimiento que se suelen manejar habitualmente. La mayoría de las personas, particularmente los jóvenes, tienden a razonar a partir de esquemas centrados en el individuo, en el sujeto singular. Tienen limitaciones, por ejemplo, para comprender que la historia y la cultura tienen que ver, sobre todo, con grupos humanos, instituciones, estructuras complejas, relaciones sociales. Por eso, les resulta difícil pensar la familia a partir de categorías como la generación, el género, la clase social, la cultura y la etnicidad. En esta tensión entre la vivencia subjetiva de las raíces familiares y la demanda de una mirada crítica sobre los ancestros radica la potencialidad formativa del trabajo genealógico.

La cuarta fase consiste en el análisis de la unidad familiar que reside de manera permanente en la vivienda de la persona que construye su genealogía. Este análisis suele comenzar con los elementos materiales y físicos de la vivienda; para ello, aconsejamos buscar o realizar un plano. De esta manera, podemos trabajar el uso y el significado construido de los espacios, tanto individualmente como a partir de patrones culturales presentes en las diferentes familias. Posteriormente, nos centramos en 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 pautas de crianza y socialización, los roles familiares, las relaciones de comunicación e influencia recíproca, los usos del tiempo, las recomposiciones familiares y el cambio familiar.

Además, es importante la documentación, en una doble vertiente: en primer lugar, la “caliente” y sensible, derivada de las conversaciones y entrevistas con los familiares y de la consulta de documentos personales vinculados al legado familiar pasado y actual; en segundo lugar, la “fría”, objetiva y dis-

tanciada de documentos y publicaciones históricos, sociales, económicos y culturales, que permiten captar las estructuras, las tendencias y los *patterns* que explican, influyen, condicionan y articulan las condiciones concretas de las familias y de las comunidades. El trabajo en torno a la memoria familiar se ve facilitado por las microentrevistas a parientes y por la búsqueda de documentos y vestigios en los archivos informales de la familia.

Tradicionalmente, las fotografías han sido el principal vestigio material que nos devuelve el pasado familiar. En las últimas décadas, con la grabadora en audio, el video y las tecnologías digitales se ha producido una enorme diversificación de las fuentes documentales relativas a las familias. 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, seleccionadas por el estudiante con un criterio libre. Los comentarios escritos sobre las fotografías aportadas 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 (sobre fotolenguaje y fotobiografía, véase: Sanz, 2008).

Entre la subjetividad experiencial y el análisis histórico y sociocultural: autobiografías y árboles genealógicos en contexto

Los análisis de documentos autobiográficos y biográficos suelen tener una especial preocupación por explorar la dialéctica entre las dimensiones personales y las estructuras sociales. En este contexto, encontramos en diferentes corrientes teóricas y metodológicas un interés común por explicar y comprender las dinámicas que vinculan la subjetividad con la sociedad y la cultura, aunque formuladas desde diferentes plataformas teóricas y metodológicas. Bertaux (1997) ha manifestado un especial interés por el estudio de las relaciones intersubjetivas en el marco de grupos, asociaciones, instituciones y ambientes de nivel intermedio (las relaciones familiares e interpersonales, la experiencia de la escuela y de la formación de los adultos, la inserción profesional y el empleo). Es aquí donde pueden llegar a captarse las conexiones profundas entre subjetividad individual y estructuras sociales globales, como la clase social, las relaciones de género, la generación y la etnicidad. Bertaux (1997) también señala la importancia de la comparación de los diferentes relatos recogidos, a través de un proceso de saturación, que nos indicará el momento en el cual la nueva

información recogida o analizada no llega a añadir un valor significativo a la información ya analizada.

En los últimos años se ha desarrollado bastante la investigación en el campo del estudio de la familia y las relaciones familiares y generacionales, desde una perspectiva sociológica, cultural e histórica. El estudio de las experiencias comunes de diferentes cohortes y de *patterns* demográficos se está realizando a través del análisis de entrevistas abiertas y otros documentos personales (Alheit y Dausien, 2007; Roberts, 2002). Este método es idóneo para el establecimiento de tipologías, las cuales hacen posible trabajar de manera comparativa con diferentes casos y contextos. El análisis implica la transición desde el relato subjetivo y experiencial hasta el comentario sociocultural (Josso, 1991; Lainé, 1998), que permite situar las narrativas (individuales, fragmentarias, subjetivas, parciales) en un marco socioestructural más amplio (naturaleza, territorio, cultura, clase social, género, modernización, cambio social, transmisión generacional, grupo de pares, crisis de los estilos de vida tradicionales, etcétera).

La intensa implicación personal, favorecida por las sesiones grupales centradas en la oralidad, promueve una apropiación de la experiencia. Esta apropiación se trabaja de manera específica en las fases finales de la actividad, cuando compartimos los documentos personales producidos a lo largo de la formación (relatos autobiográficos y árboles genealógicos), para someterlos a un análisis crítico. Las personas en formación van descubriendo que no sólo son capaces de escribir su historia de vida –cuestión de la que muchas dudaban al iniciarse la experiencia– sino que, además, pueden convertirse en hermeneutas de su propia escritura y, por ende, de su propia vida. La transición entre el relato autobiográfico y el análisis escrito del relato señala el momento auténticamente formativo de la autobiografía (Pineau y Marie-Michèle, 1983).

El análisis de la autobiografía tiene un enfoque básicamente sociocultural, aunque el estudiante puede decidir los contenidos y los enfoques de su análisis. Con el análisis se pretende que el estudiante sitúe su trayectoria biográfica en el marco de su contexto genealógico y familiar, de su comunidad local y de las estructuras socioculturales más amplias. Los estudiantes sitúan mejor su propia historia, entendida como itinerario personal y como desarrollo que sólo se puede comprender cabalmente en el marco de los contextos familiares, educativos, históricos y socioculturales más amplios. Creemos que este esfuerzo de comprensión de las relaciones entre desarrollo

individual y contextos del desarrollo promueve la construcción de una teoría por parte de los educandos (Plummer, 2001). Esta teorización, que resulta muy desigual, en función de las capacidades de los diferentes estudiantes, intenta aportar una contribución al problema más difícil que se despliega con esta actividad. Nos referimos a la construcción de una teoría personal que dé cuenta de las relaciones entre biografía personal, contextos de desarrollo de nivel intermedio (familia, escuela y medio comunitario) y ámbitos socioculturales más amplios. En la intersección de estos tres vértices (biografía como nivel micro; contextos próximos como nivel meso; y contextos globales como nivel macro) pensamos que se encuentra el principio formativo y reflexivo más decisivo de la autobiografía educativa y del trabajo genealógico (Alheit y Dausien, 2007; Lani-Bayle, 2006). La teorización que se intenta llevar a cabo se apoya en los debates grupales, la realización de actividades biográficas en pequeños grupos, el análisis de relaciones entre textos teóricos y el relato autobiográfico, la búsqueda autónoma de documentación y la escritura analítica y reflexiva (González-Monteagudo, 2012).

La autobiografía entrena las destrezas de observación, investigación y documentación. La recogida de materiales y documentos biográficos es una tarea apasionante que tiene los límites que se marcan los propios estudiantes. Las microentrevistas realizadas a los familiares y educadores cercanos inician en procesos investigativos breves, sencillos y motivadores. Esto constituye una importante dimensión metodológica de la actividad. Los estudiantes se hacen más maduros recogiendo, organizando y analizando materiales biográficos. La iniciación experiencial llevada a cabo con este trabajo de campo en el ámbito familiar y local aumenta el interés y la comprensión hacia las cuestiones éticas (privacidad, respeto de los informantes, dinámica de los secretos, fidelidad a los testimonios), los procedimientos del trabajo de campo (diseño de instrumentos, problemas en la recogida de datos, triangulación de técnicas y de datos) y los problemas hermenéuticos derivados del análisis de la experiencia vivida (implicación del estudiante que investiga y se documenta, diversidad de perspectivas, dificultades de la escritura en historias de vida, variedad de audiencias de los relatos producidos, utilidad del análisis para la construcción de una teoría educativa personal). Por todo ello, la autobiografía constituye un camino fácil para provocar el debate sobre la cultura, la educación, las nuevas tecnologías, la identidad personal y colectiva, los valores, los contenidos y los métodos pedagógicos.

Algunos retos actuales en el ámbito biográfico-narrativo

Seguidamente, y adoptando una mirada más global, vamos a enumerar algunos de los retos más relevantes sobre los que necesitamos concentrar nuestra atención a la hora de trabajar en el ámbito de las historias de vida, resaltando las problemáticas metodológicas y las relaciones entre los actores implicados en el trabajo biográfico:

- El problema de los criterios de interpretación y de análisis de las narrativas, particularmente problemáticos en el caso de los relatos autobiográficos. Necesitamos seguir explorando estrategias y procedimientos para lograr el distanciamiento crítico respecto de los documentos personales. El trabajo en grupo resulta imprescindible. También es importante la labor de acompañamiento de formadores bien entrenados y que han vivido en ellos mismos las dificultades y los conflictos de la formación y de la investigación con foco autobiográfico.
- El papel de los actores sociales y de los participantes que funcionan como colaboradores a la hora de generar interpretaciones y análisis. Este tópico es altamente relevante en el dominio educativo. El modo en que se enfrenta evidencia una línea de división o fractura entre los enfoques más centrados en la investigación y aquellos otros que tienen su foco de interés en la práctica educativa. La corriente francófona de *Histoires de vie en formation*, por ejemplo, defiende un modelo de co-interpretación, es decir, una colaboración activa entre profesionales y actores sociales, tanto en la investigación como en la formación. Nos sentimos muy cómodos dentro de estos enfoques.
- El riesgo de la reificación y de la esencialización de las narrativas, considerándolas como datos objetivos, ligadas a una interpretación tradicional del *self*. La investigación biográfica puede contribuir al estudio de las identidades fluidas, cambiantes y heterogéneas de la modernidad tardía. Para ello, siempre hemos de considerar las biografías como formadas históricamente y socialmente.
- La necesidad del trabajo colaborativo entre las diferentes disciplinas, usando diversos enfoques y potenciando la relación entre las perspectivas micro y macro, entre enfoques de agencia y de estructura, y finalmente combinando perspectivas individuales y de grupo.
- El debate en torno a la neutralidad ideológica y axiológica de la investigación en las ciencias sociales. Pensamos que es necesario desarrollar

una perspectiva situada política y socialmente en nuestros proyectos narrativos y biográficos. La discusión crítica sobre los usos económicos y políticos del *storytelling* debe ser potenciada y alentada entre las comunidades de investigadores (Salmon, 2007).

- La diversidad de nuestros contextos lingüísticos nacionales y disciplinares tenía objetivas dificultades para la colaboración. Pensamos que deberíamos de ser más sensibles y más conscientes de estas cuestiones, con el fin de encontrar el mejor modo de gestionarlas en un mundo globalizado e interrelacionado (Castells, 2003). Esto implica favorecer la inclusividad, pero sin olvidar ni marginar las perspectivas centradas en lo local y en lo regional. Deberíamos de profundizar el trabajo en redes, desarrollando particularmente proyectos transnacionales.
- Finalmente necesitamos pensar en dos grandes dilemas y cómo podemos aproximar dimensiones que pueden parecer excluyentes a primera vista. El primero de ellos se refiere a la descripción y a la teorización, en particular la teorización en los ámbitos de la identidad y del yo. El segundo se relaciona con la investigación básica y a la intervención o práctica en ámbitos como la educación, la comunicación, el conflicto como el trabajo social y la salud. En los dos dilemas planteados hemos de cultivar la imaginación para buscar puentes de conexión.

Este artículo ha intentado presentar el panorama español sobre enfoques biográficos y narrativos, partiendo del contexto histórico caracterizado por la dictadura del general Franco, y por la transición democrática y posterior consolidación de la democracia. El cambio paradigmático hacia modelos más cualitativos, hermenéuticos y narrativos ha sido discutido en este trabajo desde perspectivas epistemológicas, pero también a partir del comentario de las contribuciones principales realizadas en España dentro del campo de las historias de vida y de las autobiografías, en el contexto del llamado giro narrativo. Hemos ilustrado las posibilidades de estos enfoques mediante un comentario sobre el uso de los árboles genealógicos en formación y los retos que plantea el análisis sociocultural aplicado a estos materiales biográficos. Finalmente, hemos abierto el debate hacia algunos temas importantes que configuran el debate actual sobre lo biográfico-narrativo. Creemos que a pesar de las dificultades y de la complejidad de las historias de vida y de las autobiografías, nuestro texto presenta argumentos

relevantes y consistentes para justificar y fundamentar la necesidad de la mirada biográfica en contextos sociales y formativos, reflejando el trabajo llevado a cabo en España, siempre en relación con las dinámicas sociales y científicas transnacionales.

Referencias

- Alheit, Peter y Dausien, Bettina (2007). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*, Xàtiva (Valencia): Instituto Paulo Freire de España/ CREC.
- Arnaus, Remei (1993). *Vida professional y acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*, tesis doctoral inédita en catalán, Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Escolar-Universidad de Barcelona.
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona: Paidós.
- Bertaux, Daniel (1997). *Les récits de vie*, París: Nathan.
- Bertaux, Daniel y Thompson, Paul (eds.) (1993). *Between generations: Family models, myths and memories*, Oxford: Oxford University Press
- Bolívar, Antonio (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía bibliográfica*. Granada: Universidad de Granada-FORCE.
- Bolívar, Antonio (dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*, Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006). "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual", *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, núm. 4, art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm> (consultado 14 de diciembre de 2013).
- Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: La Muralla.
- Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado*, Madrid: Alianza.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor-Aprendizaje.
- Castaigons-Leblond, Fabienne (2001). *Traumatismes historiques et dialogue intergénérationnel*, París: L'Harmattan.
- Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*, Madrid: Alianza.
- Castells, Manuel (2003). *La era de la información. Vol. 2: El poder de la identidad*, 2ª ed., Madrid: Alianza.
- Criado, María J. (2001). *La línea quebrada. Historias de vida de migrantes*, Madrid: Consejo Económico y Social.
- De Gaulejac, Vincent (1987). *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, París: Hommes & Groupes Éditeurs.
- De Gaulejac, Vincent (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, París: Desclée de Brouwer.
- De Miguel, Jesús M. (1996). *Auto/biografías*, Madrid: CIS.
- Feldhendler, Daniel (2005). *Théâtre en miroirs. L'histoire de vie mise en scène*, París: Téraèdre.

- Fernández Cruz, Manuel (1995). *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura*, tesis doctoral inédita, Granada: Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de Granada.
- Folguera, Pilar (1994). *Cómo se hace historia oral*, Madrid: EUEDEMA.
- Formenti, Laura (2002). *La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni*, Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Gellner, Ernest (2013). *Cultura, identidad y política*, Barcelona: Gedisa.
- Gil Pecharromán, Julio (2013). *El Movimiento Nacional (1937-1977)*, Barcelona: Planeta.
- González-Monteagudo, José (2008). "Des approches européennes non francophones en histoires de vie (Note de synthèse)", *Pratiques et Analyses de Formation. Revue internationale* (Universidad de París 8, Francia), núm. 55, pp. 9-83.
- González-Monteagudo, José (Ed.) (2011). *Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*, París: L'Harmattan.
- González-Monteagudo, José (2012). "Ruralidades, cambio generacional y formación en las narrativas autobiográficas. Un estudio de caso de Andalucía (España)", en E. C. de Souza (ed.), *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*, Salvador da Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, pp. 225-249.
- González-Monteagudo (ed.) (en prensa). *Les Histoires de Vie en Amérique Latine hispanophone*, París : L'Harmattan.
- Goodson, Ivor y Sikes, Pat (2001). *Life History Research in Educational Settings*, Buckingham: Open University Press.
- Hernández, Fernando y Rifà, Montserrat (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*, Barcelona: Octaedro.
- Josso, Marie-Christine (1991). *Cheminer vers soi*, Lausana: L'Age d'Homme.
- Lainé, Alex (1998). *Faire de sa vie une histoire*, París: Desclée de Brouwer.
- Julià, Santos (dir.) (2006). *Memoria de la guerra y del franquismo*, Madrid: Taurus.
- Lani-Bayle, Martine (1997). *L'histoire de vie généalogique. D'Edipe à Hermès*, París: L'Harmattan.
- Lani-Bayle, Martine (ed.) (2006). *Événements et formation de la personne. Ecart international et intergénérationnels*, 2 vols., París: L'Harmattan.
- Larrosa, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Ensayos sobre literatura y formación*, Barcelona: Laertes.
- Larrosa, Jorge et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes.
- López Górriz, Isabel (2004). "La formation existentielle pour une Anthropologie des identités", *Pratiques de Formation / Analyses*, núms. 47-48, pp. 113-130.
- López Górriz, Isabel (2007). "La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial", *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y práctica didáctica*, núm. 20, pp. 11-37.
- Marinas, J. M. y Santamarina, Cristina (eds.) (1993). *La historia oral. Métodos y experiencias*, Madrid: Debate.
- Marsal, Juan F. (1969). *Hacer la América. Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina*, Buenos Aires: Instituto Di Tella.

- Martínez Portilla, I. (1994). *Dejando atrás Nentón: relato de vida de una mujer indígena desplazada*, Málaga: Universidad de Málaga.
- Miller, Robert L. (2000). *Researching Life Stories and Family Stories*, Londres: Sage.
- Penef, Jean (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*, París: Armand Colin.
- Perks, Robert y Thomson, Alistair (eds.) (2006). *The oral history reader*, 2ª ed., Londres: Routledge.
- Pineau, Gaston (2000). *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, París: Anthropos.
- Pineau, Gaston y Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*, Montreal: Éditions Saint-Martin.
- Pineau, Gaston y Le Grand, Jean-Louis (1996). *Les histoires de vie*, París: PUF.
- Plummer, Ken (2001). *Documents of Life 2*, Londres: George Allen & Unwin.
- Preston, Paul (2011). *Franco. "Caudillo de España"*, Madrid: DeBolsillo.
- Pujadas, Juan J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Roberts, Brian (2002). *Biographical Research*, Buckingham: Open University Press.
- Rodrigo, María J. y Palacios, Jesús (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*, Madrid: Alianza.
- Salmon, Christian (2007). *Storytelling*, París: La Découverte.
- Sanz, Fina (2008). *La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*, Barcelona: Kairós.
- Sarabia, Bernabé y Zarco, Juan (1997). *Metodología cualitativa en España*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sucasas, Alberto y Zamora, José A. (eds.) (2010). *Memoria – política – justicia. En diálogo con Reyes Mate*, Madrid: Trotta.
- Thompson, Paul (2000). *The Voice of the Past. Oral History*, 3ª ed., Oxford: Oxford University Press.
- Vallés, Miguel S. y Baer, A. (2005). "Investigación social cualitativa en España: Presente, pasado y futuro. Un retrato", *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 3, art. 18. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-18-s.htm> (consultado 4 de enero de 2013).
- Zabalza, Miguel A. (1988). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, Santiago de Compostela: Tórculo.

Artículo recibido: 6 de febrero de 2014

Aceptado: 18 de marzo de 2014

Segunda versión: 21 de abril de 2014

Aceptado: 30 de abril de 2014