

# LAS HISTORIAS DE VIDA COMO ALTERNATIVA PARA VISIBILIZAR LOS RELATOS Y EXPERIENCIAS SILENCIADAS DE LA EDUCACIÓN<sup>1</sup>

**Fernando Hernández-Hernández**  
Universidad de Barcelona  
**Estibaliz Aberasturi Apraiz**  
Universidad del País Vasco

## RESUMEN

En este artículo se hace referencia a una investigación sobre la constitución de la identidad de docentes en formación y en sus primeros años de trabajo, buscando que emerjan relatos invisibilizados y tratando de aportar otra dimensión de las historias de vida en educación. Una dimensión desde la que hemos pretendido dar cuenta de la complejidad de lo que experimenta el profesorado novel y en formación para generar micro-historias que permitan un relato otro de la historia contemporánea de la educación. En este caso, desde y con el profesorado que comienza en la profesión docente.

## PALABRAS CLAVE

Historias de vida - docentes noveles - docentes en formación - investigación narrativa - activismo social.

## ABSTRACT

This article refers to an investigation on the constitution of teachers' identity during their pre-service education and their first years of work by looking for stories where the invisible emerges and adding an activist dimension to life histories in education. From this positionality, we attempt to account the complexity of novice teachers' experiences by generating micro-stories that allow to write another history of contemporary education.

## KEY WORDS

Life histories - novice teachers - pre-service teachers - narrative research, social activism.

---

<sup>1</sup> El contenido de este artículo está relacionado con la investigación *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. EDU2010-20852-C02-01 (2010-2013).

## 1. LAS HISTORIAS DE VIDA COMO RELATOS ALTERNATIVOS SOBRE LA VIDA SOCIAL DE LA ESCUELA Y DE LA EDUCACIÓN

El contenido de este artículo comienza a plantearse en las segundas *Jornadas sobre Historias de vida en educación* (Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012) que se celebraron en Málaga en 2011, cuando el profesor Saville Kushner de la Universidad de Auckland (Nueva Zelanda) intervino para hablar sobre la entrevista en las historias de vida. Además de afrontar esta cuestión, destacó la importancia y el valor de los relatos de las personas invisibles o silenciadas, frente a la hegemonía de las narrativas dominantes controladas por los políticos, los académicos y las empresas con intereses económicos en la educación escolar.

Tenemos una crisis democrática, porque los partidos creen en eso (la crisis) y la población también lo cree. El problema es el control narrativo, la explicación del contexto que controla la dinámica dentro del contexto de unas relaciones políticas y sociales en contingencia. (En Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012: 242).

Esta reflexión nos llevó a considerar que cuando hacemos investigación biográfico-narrativa es necesario ir más allá de recoger los relatos que otros nos cuentan y construir las historias de las personas, desde una pretendida posición de neutralidad que pueda ofrecer una descripción de lo que vemos o escuchamos. Desde la posición de Kushner el desafío estaría en dar cuenta de la complejidad de lo que sucede a las personas que nos regalan su historia, y ponerla en contexto, para crear así historias que permitan un relato alternativo de la historia contemporánea de la educación. Una historia que sea narrada, en nuestro caso, desde y con el profesorado que comienza en la profesión docente.

De esta manera, contribuimos a la invitación que nos hace Saville Kushner (2002) de hacer que proliferen diversos relatos para aumentar y amplificar las opiniones y posiciones democráticas que contrasten los relatos hegemónicos que defienden la marginalización –vía privatización o recortes, por ejemplo- de la escuela pública. Relatos que se canalizan mediante la justificación determinista de los recortes sociales y la defensa de las bondades de la gestión privada frente a la pública. Estos relatos se favorecen y amplifican a través de las compañías que producen y corrigen las pruebas de rendimiento, las acciones políticas que favorecen la cesión de terrenos públicos para construir escuelas concertadas, la gestión de las escuelas públicas por empresas privadas, la deriva de la formación del profesorado a organizaciones con ánimo de lucro,...

Este giro requiere necesariamente colocar en su contexto social y cultural las historias del profesorado, para tratar de desvelar, desde diferentes posiciones y perspectivas, de qué hablan los tránsitos de las personas y de cómo estos dan cuenta –hacen visible- las circunstancias sociales que les afectan y conforman en el ejercicio de su actividad profesional. Además de contribuir a generar conocimiento pedagógico y social cuando se muestra las maneras de cómo se enfrentan a estas circunstancias y limitaciones. Mediante este modo de abordar las historias de vida se trata de desplazar la preocupación por hablar de quiénes son (somos) los educadores y mostrar los

posicionamientos sociales y políticos que ocupan (ocupamos) en un tiempo histórico y bajo unas circunstancias concretas.

Siguiendo el hilo del desvelamiento planteado por Kushner, Gaston Pinau (2013:10) inició su conferencia en las *III Jornadas sobre relación pedagógica en la universidad* (En Paredes, Hernández y Correa, 2013) con una autobiografía profesional en la que decía:

Comenzar por una presentación autobiográfica puede sorprender e incluso provocar un shock. ¿Por quién se toma? ¿En qué es socialmente interesante este viaje personal? Los riesgos de subjetividad son reales. Pero esta implicación personal es el aprendizaje metodológico que hay que hacer para la construcción de conocimiento encarnado y no descolgado de forma abstracta de posiciones teóricas.

En esta aportación podemos encontrar conexiones con planteamientos feministas (Braidotti, 2004) que reclaman la importancia de afrontar la producción de conocimiento como una experiencia encarnada. Una posición que posibilite hablar y tratar de comprender lo que ocurre desde lo que nos ocurre. Desde esta mirada, podemos significar el relato de Pinau y ponerlo en relación con el tema de su intervención –la transdisciplinariedad-, para plantearnos la relación entre su aprendizaje personal y profesional con los valores o creencias que configuran y determinan su (nuestra) posición profesional.

De esta manera la reivindicación que hace Kushner y la apuesta que asume Pinau nos lleva a un episodio de la vida de Virginia Woolf. Cuando era ya una autora reconocida y valorada le encargaron escribir sobre las mujeres en la novela,... y, resulta que no encontró historias que pudieran ser contadas. Las contribuciones de las mujeres escritoras no aparecían entre los intereses de quienes se dedicaban a la historia de la literatura. Sus aportaciones estaban cubiertas de silencio y de olvido.

Kushner, Pinau y Woolf nos llevaron a nuestro presente. A las historias de las maestras que hemos recogido en la investigación de la que damos cuenta en la tercera parte de este artículo. ¿Para qué escribirlas si no tienen valor? O si lo tienen, ¿merecen sus historias ser escuchadas?<sup>2</sup> Las historias sobre educación que hemos ido tejiendo en la investigación nos las contaron unas maestras que pasan una parte importante de sus vidas en las escuelas y las aulas. Sus relatos muestran aspectos claves de la educación desde la perspectiva de los sujetos que hacen la historia con sus experiencias cotidianas. Frente a estos relatos, la Historia de la educación es escrita por los que controlan no sólo las decisiones sino los discursos. Lo que supone que fijan como las diferentes realidades deben ser contadas y, por tanto, representadas-, dejando de lado las experiencias de quienes quisieron ser

---

<sup>2</sup> Muchas historias de educadoras son trivializadas y reducidas a una anécdota dramática. Hace no mucho emitieron en la televisión en dos capítulos la historia de María Montessori (Tavarelli, 2007). Al revisarla nos preguntamos ¿una mujer que influyó sobre la educación de medio mundo merece ser narrada en el cine únicamente como “otra” historia de amor? Ver: Tavarelli, G. M. (2007). *María Montessori, una vita per i bambini. (María Montessori, una vida dedicada a los niños)*. Italia: Taodue Film.

maestras y optaron por educar. Lo que nos lleva a preguntarnos si es posible imaginar sin las “historias propias” de las educadoras otro escenario educativo diferente al que nos dice, desde la legislación, las agencias internacionales, los medios y la academia, qué y cómo educar. Un escenario alternativo que nos lleve a interrogar lo que se nos cuenta. Frente a esta ausencia evidente, optamos como hizo Virginia Woolf cuando decidió rescatar historias de mujeres escritoras, asumir el desafío de construir una historia de la educación desde los relatos que no existen, por estar silenciados por las condiciones sociales que han generado marginalidad y subordinación.

“...es impensable que una mujer hubiera podido tener el genio de Shakespeare en la época de Shakespeare. Porque genios como el de Shakespeare, no florecen entre los trabajadores, los incultos, los sirvientes. No florecieron en Inglaterra entre los sajones ni entre los británicos. No florecen hoy en las clases obreras. ¿Cómo pues, hubieran podido florecer entre las mujeres, que empezaban a trabajar, según el profesor Trevelyan, apenas fuera del cuidado de sus niñeras, que se veían forzadas a ello por sus padres y el poder de la ley y las costumbres? Sin embargo, debe de haber existido un genio de alguna clase entre las mujeres, del mismo modo que debe haber existido en las clases obreras.” (Woolf, 2011: 68)

Asumimos esta urgente necesidad de visibilizar las historias silenciadas de la educación y la llevamos en nuestra mochila de investigadores. Por eso, cuando acompañamos a las maestras que nos cuentan sus historias, por un lado buscamos, que emerjan relatos alternativos a los que configuran las líneas hegemónicas de lo que nos ha sido presentado como “la” historia de la educación; y por otro lado, pretendemos contribuir a una historia de la educación a partir de micro-relatos que nos permitan construir una historia más social y democrática, basada en las experiencias cotidianas de los educadores. Con ello pretendemos encarnar el conocimiento, señalando que fueron personas concretas, con sus nombres y su paso por las escuelas, las que escribieron esa otra historia de la educación. Pero nuestro intento no es sólo de recuperación. También buscamos que esas maestras y quienes lean las historias se reconozcan en ellas.

## 2. EL GIRO NARRATIVO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Como se ha señalado en otro lugar (Hernández-Hernández y Sancho, 2013), la investigación sobre historias de vida se relaciona, en el campo de la educación y en la investigación social, con el giro narrativo que comienza a fraguarse en los años setenta del pasado siglo con el cuestionamiento de lo que (Guba y Lincoln, 1998) denominaron el *realismo naive*. Posición que se caracteriza por asumir que el mundo exterior (aquello que tratamos de describir o comprender en la investigación) puede ser descrito con precisión, medido incluso, y causalmente explicado (Bisman, 2010).

Este giro se relaciona con el cuestionamiento –por su reduccionismo y limitación epistemológica- de las perspectivas realistas sobre el comportamiento (individual y social) y el control del aprendizaje y la enseñanza en la educación. Como reacción se produce, en el propio interior del campo de las ciencias sociales y de la educación, una revalorización de la importancia

del significado y de la interpretación de los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos (Bruner, 1987 1991); y el redescubrimiento del valor de la subjetividad (Henriques, et al, 1985; Blackman, et alt, 2008). Todo ello irá propiciando, en diversos campos de estudio (sociología, psicología, ciencias de la educación, crítica literaria,...), un considerable desarrollo y valorización de la investigación basada en relatos biográficos (Huberman, Thompson, Weiland, 2000; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004). El interés por las historias de vida como fuente de conocimiento social (Goodson, 1998) y de autoconocimiento (Pineau y Legrand, 1996; Pineau, 1998) tendrán así el caldo de cultivo que hará posible su interés y expansión en los últimos 20 años.

A partir de este giro que revaloriza el relato de experiencia de los sujetos fue como, durante la década de los años 90 del pasado siglo (Kholer Riessman, 2008: Hernández y Rifá, 2001), la investigación narrativa comenzó a considerarse como aquella modalidad de investigación cualitativa que en un sentido amplio, tomaba como evidencias los relatos de experiencia que daban cuenta de la acción humana (Casey, 1995-96). La noción de “investigación narrativa” se configura así como un referente articulador, que incluirá una variedad de prácticas de investigación emergentes y que se articulan en lo que Denzin (1997) denominó como las *narrativas del yo*. En este marco la experiencia singular de las personas en su dimensión temporal constituirá el núcleo de la tematización y análisis de sus narraciones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Con la finalidad de generar conocimiento personal, profesional o social (Hernández-Hernández, 2013).

El giro hacia lo narrativo, además de por cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, se va articulando como una forma de respuesta a los efectos alienantes y excluyentes que produce una modalidad de relato de investigación, basado en la fantasía objetivista y controladora (Atkinson, 2011) que considera que lo científico ha de ser impersonal, desapasionado y abstracto. Frente a esta visión hegemónica de lo que ha de ser la investigación, las perspectivas narrativas –y las historias de vida- tratan de “*alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales*” (Ellingson y Ellis, 2008: 450). Lo que supone considerar que hay diferentes maneras de concebir y llevar a cabo la investigación sobre las experiencias de los seres humanos,... y de dar cuenta de ellas. Con lo que volvemos al inicio de este artículo y a la necesidad, como señalaba Kushner de contar otras historias,... de la educación y de los docentes.

### **3. INVESTIGAR EN HISTORIAS DE VIDA PARA HACER QUE EMERJAN LOS RELATOS QUE PERMANECEN EN LOS MÁRGENES DE LOS DISCURSOS HEGEMÓNICOS**

Al abordar las historias de vida no obviamos su fantasía redentora y su esencialismo totalizador (Cary 1999: 412). De aquí que las consideremos como una estrategia de relación que genera, en medio de fricciones y tensiones, relatos que permiten intuir y desvelar sentidos de la experiencia, desde los fragmentos que, en este caso, nos regalan los docentes (Les Back, 2007).

Durante un año nos reunimos con maestras (también maestros, pero hablamos en femenino porque ellas son más en esta profesión) de educación infantil y primaria. En Cataluña (9 maestras) y el País Vasco (5 maestras). Las acompañamos en sus escuelas. Con ellas escribimos sus trayectorias profesionales cargadas de vida, pasión y dudas. Tratamos de rescatar su saber para comprender cómo aprenden a ser docentes en estos tiempos cambiantes, complejos y convulsos (Sancho y Correa, 2013, Sancho y Hernández-Hernández, en prensa).

En la revisión que hemos hecho sobre los relatos en formato de historias de vida de estas maestras, que llevan menos de cinco años en la profesión, hemos prestado atención a algunos de los temas que emergen de su lectura y que posibilitan su análisis: las condiciones laborales, las concepciones de la infancia, las decisiones para entrar en la profesión, la relación con las tecnologías, el papel de la formación inicial, el aprender con otros docentes,...<sup>3</sup>

Pero no hemos considerado lo que abordamos en este texto: cómo sus relatos contribuyen a plantearnos otras preguntas frente a las que realizan quienes controlan el discurso sobre lo que es la escuela y lo que debe ser en el marco del desmantelamiento del estado de bienestar. Las preguntas tienen que ver con el individualismo del profesorado, la fragmentación del conocimiento, la invisibilidad de quien llega a la escuela de paso, pero que se muestra con su presencia y mirada.

Las prácticas posfordistas que organizan el trabajo de los docentes que empiezan en la profesión (Larraín y Vidiella, 2013) refuerzan el sentido individualista que forma parte de la gramática de las escuelas y que hace tan difícil favorecer cambios en el relato hegemónico sobre lo que ha de ser la escuela: un maestro por curso que tiene poco o nulo contacto con los colegas más allá de la coordinación de actividades curriculares o la planificación de las fiestas en las que la escuela participa. El intercambio, el aprendizaje compartido, no es algo que sea moneda de uso corriente en las escuelas (Padilla-Petry, 2013). Esta situación es una forma de control que actúa sobre el profesorado quien, a cambio de ser el rey o la reina de su castillo –aula- pierde los beneficios de la colaboración, el aprender juntos y la solidaridad. Esta realidad, no por sabida, es la que encuentran Jenny y Arantza en sus primeros trabajos en la escuela pública.

Puedes influir en ciertas cosas pero tampoco puedes cambiar todo porque en junio te vas y en septiembre va a seguir ella, la profesora titular. Yo creo que el sistema educativo es así y bueno seguramente habrá que hacer algo para cambiarlo. Considero que hay posibilidad de influir; sin embargo, siendo sustituta estás un poco más aparte, y si quieres cambiar algo necesitas más estabilidad. (...) Según en qué centros estés, como individuo y como centro puedes cambiar algunas cosas. Arantza (del País Vasco).

---

<sup>3</sup> Ver 2013: Aprender a ser maestra, hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 436. Número monográfico julio-agosto. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Inicio.aspx#>

*Ellos hablan sobre los niños, lo que hacen, lo que ha sucedido en la clase, pero no hablamos de nuestra práctica. (Primer encuentro con Jenny (de Cataluña).*

¿Quién escucha las historias de las maestras que comienzan, que transitan por las escuelas unos meses, unas semanas incluso unos días y luego van a otros centros? ¿Quién espera aprender de lo que tienen que decir, de lo que observan y escuchan? Sin embargo, desde el principio, con las expectativas con las que vienen de su formación en la universidad, acompañadas con los sueños de cómo les gustaría ser maestras, muestran una mirada aguda que disecciona la realidad de las escuelas y que reclaman “hablar de nuestra práctica” y de la posibilidad de “cambiar algunas cosas”.

Por eso buscan aprovechar lo que sucede en los márgenes, salir por los espacios no previstos para hacerse visibles y mostrar que sus voces merecen ser escuchadas y su presencia reconocida.

*En los claustros hay veces que hablas y se te quedan mirando... Sin embargo en los centros más pequeños, a pesar de que siempre he tenido vergüenza para hablar, intento decir lo que pienso; pero cuando lo sueltas, al no ver una respuesta te decepcionas. En el centro que estuve de Orio sin embargo, fuimos un montón de gente nueva, 8 jóvenes; los otros docentes del centro nos reconocían y agradecían nuestra presencia. Eso hizo que me pudiera expresar mejor... más tranquila, y sentía que me hacían más caso. Arantza (del País Vasco).*

*Somos dos tutoras, aunque la otra profesora es quien tiene la responsabilidad total del grupo, ya que es ella la “representante del grupo. En el sentido que ella es quien realiza las tutorías con los padres y las madres, y quien hace las asignaturas troncales de Lengua catalana y castellana y Matemáticas. Yo soy responsable también del grupo, pero conmigo hacen la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural, plástica, alternativa y tutoría. La responsabilidad es conjunta, pero institucionalmente, ella es la tutora. Trabajamos de forma colaborativa, el trato entre las dos es muy bueno, intentamos reflexionar sobre el grupo y aportarnos nuestras ideas de manera que hay una retroalimentación por parte de las dos. Noto como que yo aprendo de ella, de sus aportaciones y experiencia y ella de la mía. Se ha establecido un vínculo positivo, ya que nos valoramos profesionalmente, entendiendo que podemos aprender conjuntamente, ello, lo valoro muy positivamente. Jenny (de Cataluña).*

Richard Sennet (2006) dice que frente a los desafíos que el capitalismo plantea en la era de la fragmentación, una salida para los individuos es ser capaces de definirse a través de las constantes mutaciones profesionales frente a la ausencia de instituciones capaces de dar un sentido a sus vidas. A diferencia de lo que sucedió en los años setenta y ochenta del pasado siglo, para muchos de los que entraron como docentes en la escuela, su trabajo era un camino para favorecer una sociedad democrática en la España postfranquista. La escuela aparecía como una institución posibilitadora de un

proyecto social. Esto permitía que los maestros/as noveles se identificaran con esta “gran” narrativa y se sintieran partícipes de un proyecto que los agrupaba y daba un sentido más amplio a su profesión.

Sin embargo para Arantza y Jenny, la escuela no es una institución que actúa como referente de un proyecto social que dé sentido a sus vidas. Sin embargo, como apunta Sennet, ambas parecen capaces de encontrar una salida e irse definiendo como maestras a partir de los cambios que experimentan en las escuelas por las que van pasando, en los encuentros con otros compañeros en la universidad y en espacios como el que ha posibilitado la investigación en la que han participado. Por eso, descubrir los resquicios y oportunidades en medio del silencio en el que son colocadas les permite encontrar su sentido de ser en la escuela pública como una experiencia a destacar y reivindicar.

*...la importancia de la educación pública, porque tienes más oportunidades de ser tú mismo, de trabajar como tú quieres y por lo que quieres. Ya que en un centro concertado entras con un currículum, entras con un nombre y si tienes enchufe, bien, y se sigue el pensamiento con el que se creó esa escuela privada y continuas manteniendo con tu trabajo esa identidad del centro (...). Arantza (del País Vasco).*

Una señal de esperanza de que hay posibilidades de construir otro relato para la escuela y la profesión docente. Que nos muestra el papel que las historias de vida ofrecen para articular y hacer públicos los relatos de quienes no están en un primer plano y son considerados como un nombre en una lista de sustituciones a la que se acude como quien cambia fichas o piezas de un engranaje.

*Uno de los problemas de la escuela es que todo está fragmentado. Intenté desarrollar una unidad didáctica en torno al cuerpo en el que aparecía la biología, la tecnología,... los niños me preguntaron qué estábamos haciendo, pues lo hacíamos en clase de educación física. Me di cuenta entonces que ni los niños ni los docentes están preparados para trabajar de manera relacional. Jenny (de Cataluña).*

A pesar de ello, desde los fragmentos del tiempo en la escuela, desde el rescate de las experiencias que acumulan en sus mochilas se puede mantener vivo el proyecto de ese otro relato para la escuela que buscan en sus historias.

#### **4. CONCLUSIONES**

En un tiempo en el que los relatos sobre la escuela pública se escriben desde posiciones conservadoras que persiguen no tanto vender “los servicios, sino los ciudadanos que están obligados a pagar por unos servicios –trenes, hospitales, escuelas...- que el propio Estado ha permitido que se desmejoren para justificar su privatización” (Fontana, 2013: 43) se hace necesario no sólo cambiar las preguntas, sino también los relatos.

Por eso, tiene sentido rescatar y hacer públicas no sólo de manera escrita, sino utilizando formatos visuales, las historias de las maestras que se

enfrentan cada día en las aulas a las políticas que buscan, como señala Jonathan Zimmerman, convertirlas en “un ventrílocuo pagado que repite los tópicos que ponemos en su boca” (Fontana, 2013: 44). Hacerlo es no sólo una opción investigadora sino que se convierte en un deber cívico.

Como señala Laura Trafí (en prensa), en un trabajo sobre la formación del profesorado en artes visuales, desde la generación de prácticas que analizan y se enfrentan a los ataques a la escuela pública y a la educación de las artes en Estados Unidos, es necesario cambiar el relato de las víctimas del sistema educativo. Y hacerlo mediante un cambio en la conversación –y las preguntas- que plantean los políticos, los medios de comunicación y las corporaciones creadoras de discursos hegemónicos. En este cambio resulta fundamental rescatar las historias de las maestras que producen relatos alternativos sobre la situación de la educación. No para dejar un documento para la historia de la destrucción del estado del bienestar, sino para propiciar debates y tomas de posición entre los maestros en formación, los educadores, las familias y la sociedad.

Esta es una dimensión de las historias de vida en educación que no se había planteado en las dos tradiciones que sobre las mismas han servido para articular la formación-investigación en este campo (Hernández-Hernández y Sancho, 2013). No se trata sólo de narrar(se) para conocer(se); ni de pedir a otro que nos cuente su historia para comprender aspectos de la vida social de la educación. Se trata ahora de que las historias formen parte de un praxis de activismo –de cosmopolitismo lo denomina Trafí-Prats siguiendo a Pinar (2012)-, que genere –parafraseando su cita- una interconexión de la experiencia subjetiva de lectores y visualizadores de las historias de maestros con las narrativas culturales que representan el aquí y ahora de la educación pública. Esta tarea es necesario realizarla en cada contexto en el que tiene lugar de manera sistemática –con la excusa de la crisis y de los recortes- la destrucción de la escuela pública, la marginalidad de los menos favorecidos y la subordinación del papel de los educadores a los intereses de las empresas y las agendas de los políticos.

En esta opción, acompañar a los docentes en la realización de historias de vida es una forma de hacer públicas las historias invisibilizadas con las que se constituyen y ayudan a configurarse a otros. Es una forma de superar el control narrativo del que nos hablaba Kushner. Es la manera de alejarse de posiciones teóricas abstractas que únicamente cuentan la historia de unos pocos como nos comenta Pineau. Es una posición intencionada que busca acercarnos a esas personas que sí que hicieron muchas cosas imprescindibles y valiosas, pero que, como nos recuerda Virginia Woolf, no fueron contadas. Tomar las historias de vida como arena para contar relatos alternativos y generar prácticas de resistencia se convierte así en una posibilidad subvertir el relato hegemónico que hoy controla la educación escolar. Una tarea para formadores, investigadores y docentes que piensan que es necesario subvertir y cuestionar las historias que otros cuentan sobre la escuela y la educación pública.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adkinson, D. (2001). *Art, Equality and Learning Pedagogies Against the State*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Bisman, J. (2010). Postpositivism and Accounting Research: A (Personal) Primer on Critical Realism. *Australasian Accounting Business and Finance Journal*, 4(4), 2010, 3-25. Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/aabfj/vol4/iss4/2>
- Blackman, L.; Cromby, J.; Hook, D.; Papadopoulos, D. & Walkerdine, V. (2008). Creating Subjectivities. *Subjectivity* (2008) 22, 1 – 27. doi:10.1057/sub.2008.8
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, Diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.
- Bruner, J. S. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32.
- Bruner, J. (1991). La autobiografía y el yo. *En Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. (pp. 101-133.) Madrid: Alianza. (1990).
- Cary, L. J. (1999). Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*, 5, (3), 411-427.
- Casey, K. (1995-1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellingson, L. & Ellis, C. (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). New York: The Guildford Press.
- Fontana, J. (2013). *El futuro en un país extraño*. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI. Barcelona: Pasado&Present.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp.195-220). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goodson, I. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. In W.F. Pinar (ed.). *Curriculum: Towards new identities* (pp.3-20) New York: Garland.
- Goodson, I. (Coord.) (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona, Octaedro. (1992).
- Hernández-Hernández, F. (2013). Poner en cuestión el significado de 'generar conocimiento' en la investigación educativa de carácter biográfico. In Lopes, A.; Hernández-Hernández, F.; Sancho & J.M.; Rivas, I. *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. (pp. 14-25). Barcelona: University of Barcelona - Deposit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47252>

- Hernández, F. & Rifà, M. (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro
- Hernández-Hernández, F. & Sancho Gil, J. M. (2013). Històries de vida en educació: un balanç. *Articles. De Didàctica de la llengua i de la literatura*, 61, 9-16.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. and Walkerdine, V. (1984). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen.
- Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp. 19-98). Barcelona: Paidós (1998).
- Kohler-Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Larraín, Verónica & Vidiella, Judit (2013). El acceso al mundo laboral y sus condiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 50-53
- Les Back (2007). *The Art of Listening*. Oxford and New York: Berg Publishers.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. In T.S. Popkewitz; D. F. Barry & M.A. Pereira (eds.) *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. (pp. 61-84). Barcelona y México: Pomares.
- Padilla-Petry, Paulo (2013). Las emociones de la profesión. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 62-65.
- Paredes, J.; Hernández, F., y Correa, J. M. (eds.) (2013). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Pinar, W. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. Nueva York: Routledge.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2013). Enseñar como si no cayese del cielo: epistemología de la transdisciplinariedad. La posibilidad de que los estudiantes de hoy construyan el saber en las aulas. In Paredes, J.; Hernández, F., Correa, J. M. (eds.). *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro*. (pp-9-25). Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>
- Pineau, G. y Legrand, J.L. (1996). *Histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. & Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra. Perplejidades y paradojas. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 18-21.

Sancho, J.M. y Hernández-Hernández, F. (coords.) (En prensa). *Maestros al vaivén*. Barcelona: Octaedro.

Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Tavarelli, G. M. (2007). *Maria Montessori, una vita per i bambini*. (*María Montessori, una vida dedicada a los niños*). Italia: Taodue Film.

Trafí-Prats, L. (en prensa). Para una formación del profesorado basada en el cosmopolitismo: Curriculum derivativo y posibilidades de exploración indirecta de la subjetividad. In Oliveira de Oliveira, M. & Hernández-Hernández, F. (orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa María, Brasil: Publicaciones de la Universidad de Santa María.

Woolf, V. (2011). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.

\*\*\*\*\*