

El uso de las historias de vida en la investigación sobre el profesorado: el caso de María Antonia Canals

María Sotos Serrano
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen: Esta comunicación forma parte de una investigación más amplia sobre María Antònia Canals, realizada desde la perspectiva biográfica mediante la elaboración de una historia de vida. Aquí se presenta el eje educación-matemáticas, uno de los que recorre toda su trayectoria personal, y en el que destacan cuatro momentos o etapas que han ido configurando la relación de María Antonia con las matemáticas y con la educación a lo largo de su vida.

Palabras Claves: María Antònia Canals, historia de vida, profesorado, formación de maestros. Educación matemática

The use of life stories in research on teachers: the case of Maria Antonia Canals

Abstract: This paper is part of a wider investigation about Maria Antonia Canals, made from a biographical perspective by developing a life history. Here is the education-mathematics axis, which runs through his personal career and highlights four stages or steps that have been formed the relationship of Maria Antonia with mathematics and education throughout her life.

Keywords: Maria Antonia Canals, life history, teaching, teacher training, Mathematics education

EL PANORAMA SOBRE LOS ESTUDIOS DEL PROFESORADO

Resulta lógico que en el ámbito de la investigación educativa la figura del profesorado ocupe un lugar central. Desde la década de los treinta del siglo XX, se han sucedido

numerosos trabajos de investigación empírica que han dado lugar a diversos modelos que intentan explicar el comportamiento de la actuación del profesorado en su trabajo en el aula.

Una revisión de los principales paradigmas contemporáneos de investigación didáctica hasta la década de los ochenta se encuentra en Pérez (1985). En líneas generales, se puede decir que se trata de un proceso que va, en primer lugar, de los modelos más simples a los más complejos (en términos del número de variables consideradas y de las relaciones entre ellas), y en segundo lugar desde las metodologías cuantitativas hacia las perspectivas etnográficas de carácter cualitativo.

Hasta la década de los ochenta, estas investigaciones mantienen, implícitamente, un modelo de enseñanza cuya finalidad es el máximo rendimiento del alumno, modelo que también se supone que comparten docentes e investigadores; a la vez que adolecen de un excesivo carácter estático de la investigación, por lo que no se puede analizar cómo la propia práctica docente modifica los esquemas mentales del profesorado (Contreras, 1985). Pero esa década puede entenderse como la ruptura con los modelos precedentes de investigación del profesorado y la consolidación de una nueva perspectiva científica. La obra de Elbaz (1983) intenta comprender la situación desde la perspectiva del profesorado, y analiza el conocimiento práctico a partir de un estudio de caso mediante entrevistas y observación de clase. En la misma línea se encuentran los trabajos de Clandinin (1986) y Connelly y Clandinin (1986).

Pero también en esa misma década se recomienda el uso de métodos biográficos en este campo (Goodson, 1981), ya que es necesario “recorrer su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales) para comprender el «lugar» en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio” (Hernández, 2004, pp. 10-11). El libro de Goodson (2004) es el que mejor resume este nuevo panorama en los estudios sobre el profesorado desde la perspectiva biográfica¹, que tiene, entre otras, la ventaja de permitir que “los docentes analicen y reflexionen sobre su vida y su labor profesional de tal modo que puedan dar respuestas más profundas y poderosas frente al mundo socialmente construido de la educación” (Goodson, 2004, p. 39).

PERSPECTIVA BIOGRÁFICA Y METODOLOGÍA

La perspectiva biográfica se centra en las trayectorias personales, entendidas como sistemas complejos en donde se producen interrelaciones entre múltiples aspectos (personales y sociales), y en donde muy pocas veces la causalidad lineal sirve para explicar dichas trayectorias. El análisis de estas trayectorias permite “captar mediante qué mecanismos y qué procesos ciertos individuos han terminado encontrándose en una situación dada y cómo tratan de acomodarse a esa situación” (Bertaux, 2005, p. 19). La mirada retrospectiva de la perspectiva biográfica sirve para establecer conexiones entre

1. La obra original en inglés es de 1992, por lo que la traducción al castellano doce años después puede significar el retraso añadido del caso español. La tesis doctoral de R. Arnaus (1993) puede señalarse como el momento en que esta tradición metodológica entra en el ámbito académico de la pedagogía en la universidad española.

la cronología y los espacios sociales de las trayectorias personales (Valles, 1997). Ejemplo de ello a nivel español es el trabajo sobre Margarita Comas (Sierra y López, 2011).

Dentro de esta perspectiva, en esta investigación se realiza un estudio de caso único², que se justifica porque:

[...] considera al caso estudiado como algo único, raro, excepcional. (...) La excepcionalidad del caso puede darla también el hecho de que el caso es algo único e irrepetible (...). Por último, el caso puede ser excepcional dado su impacto o relevancia en la sociedad en la que se ubica (Coller, 2000, pp. 35-37).

Algo de todo esto se encuentra en la persona de M. A. Canals.

Para esto se ha elaborado una historia de vida, recogiendo datos de diferentes fuentes:

- 10 entrevistas³ grabadas a M. A. Canals, realizadas en los meses de diciembre de 2009 (en Girona), y febrero y septiembre de 2010 (en Albacete).
- 20 entrevistas grabadas a otros sujetos: antiguos alumnos de M. A. Canals, padres y madres de antiguos alumnos y compañeros/as de escuela, universidad y otros ámbitos profesionales.
- 7 documentos publicados sobre M. A. Canals.

Para el análisis de estos datos he seguido la idea de D. Bertaux de *hallar la estructura diacrónica de la historia reconstruida*. Los datos con los que se elabora una historia de vida no presentan un discurso perfectamente lineal de la trayectoria de los sujetos, por ello es necesario establecer esa estructura diacrónica. A partir de ahí, “el análisis de una entrevista biográfica tiene por objeto explicitar las informaciones y significados pertinentes que en ella se contienen” (Bertaux, 2005, p. 90), y para desarrollar un análisis comprensivo de este tipo de materiales se precisa de imaginación y rigor,

[...] tal es el binomio fecundo que da origen a un buen análisis comprensivo. Pero aquí la prioridad es de la imaginación, puesto que se trata de imaginar, es decir, crearse una representación (primero mental y después discursiva) de las relaciones y procesos que han dado origen a los fenómenos de los que hablan los testigos, casi siempre de forma alusiva (...). La reconstrucción de la estructura diacrónica no es sólo una operación técnica; esa reconstrucción prepara al analista para la búsqueda de vías de causalidad secuencial, de procesos en cadena (Bertaux, 2005: 91).

2. Creo que la *perspectiva biográfica*, es una delimitación que pertenece al terreno estrictamente metodológico, mientras que el *estudio de casos* pertenece ya al ámbito más tecnológico de la investigación. La perspectiva biográfica marca qué tipo de investigación se realiza (por qué se hace así), y el estudio de caso único establece cómo se hace.

3. Todas las entrevistas realizadas se adaptan a lo que se denomina entrevista abierta, en profundidad o entrevista semiestructurada (personalmente prefiero la primera denominación), sobre cuya mecánica puede consultarse un texto breve (Aguilar, 1999).

MARIA ANTONIA CANALS Y LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

La historia de vida de M. Antònia Canals permite comprender numerosos aspectos de su trayectoria personal. Aquí sólo trataré uno de ellos, importante sin duda, pero no más que muchos otros que desarrollaré con más amplitud en otro ámbito⁴. Me refiero a la enseñanza de las matemáticas.

En la enseñanza de las matemáticas confluyen dos ámbitos diferentes. La *enseñanza* y las *matemáticas*, y estos dos ámbitos forman uno de los ejes que atraviesan la trayectoria personal de M. Antònia. Actualmente, nadie duda de su relevancia en la enseñanza de las matemáticas, pero la relación de estos dos ámbitos a lo largo de su vida presenta algunos momentos en los que no han estado tan unidos, y con los que se puede comprender dicha evolución.

Origen familiar

El contexto familiar de M. Antònia estaba vinculado directamente con la educación. Su madre era maestra, al igual que su abuela paterna y dos tías. Su abuelo materno fue profesor de instituto y su padre, ingeniero, también trabajó como maestro para costear su carrera universitaria (él fue el primer referente para M. Antònia de las matemáticas).

Mi padre era ingeniero. Le gustaban mucho las mates, según siempre me ha contado mi madre, pues él murió pronto, cuando yo tenía 8 años. Esta imagen de mi padre se fue creando y grabando en mí, en mi infancia, desde los 8 años en adelante, de manera fuerte; yo me parecía a él, y de hecho tenía ya facilidad, disposición natural y gusto para las mates. Y oía a mi alrededor, que los mayores lo comentaban, y en esto, y en otras cosas, decían “es la imagen de su padre...” Él fue mi ídolo a imitar⁵.

Pero esta vinculación familiar, además, se produce en un contexto social determinado. En 1930, año de nacimiento de M. Antònia, finaliza la dictadura de Primo de Rivera y las instituciones educativas catalanas vuelven a la normalidad. Es decir, a la situación en la que se encontraban en 1923. Sin entrar en detalle de todo el proceso histórico que comienza a finales del siglo XIX⁶, conviene destacar el papel que desempeñó la Mancomunitat de Catalunya, presidida por E. Prat de la Riba desde 1914, que creó, entre otras instituciones, tres escuelas municipales Montessori en Barcelona, una de ellas dirigida por Dolors Canals, tía de M. Antònia y en donde esta comenzó su escolarización hasta el inicio de la Guerra Civil.

4. Esta comunicación forma parte de un proyecto más amplio de tesis de doctorado, que realicé en la Universidad de Salamanca bajo la dirección de los profesores Modesto Sierra y M^a Carmen López.

5. Este es el formato en el que aparecerán las citas literales de las entrevistas realizadas. Cuando no figure expresamente su autor/a, se trata de una cita de M. Antònia Canals.

6. El origen de este proceso podría situarse en el movimiento cultural catalán conocido como *Renaixença*, cuyo máximo esplendor se produce en la segunda mitad del siglo XIX, y entre cuyas características se encontraban la búsqueda de las raíces de la cultura catalana y la defensa de las libertades nacionales.

En aquellos años, en Cataluña se desarrollaban proyectos educativos que estaban en la vanguardia europea. Como ejemplos se pueden mencionar la estrecha relación de la pedagogía catalana con el *Instituto Rousseau de Ginebra*, o la creación, en 1914, de la *Escola de Bosc*, dirigida por A. Monroy y R. Sensat, cuyo principio fundamental era poner al alumno en el centro de todo el sistema educativo⁷.

En definitiva, en este primer momento de la trayectoria de M. Antònia existía una gran relación con la educación (tradicción familiar y vinculación con los movimientos de renovación pedagógica, especialmente con el sistema Montessori), pero también con las matemáticas, área en la que destacaba claramente y con la que mantenía una vinculación personal por la figura de su padre. De hecho, durante toda su trayectoria escolar las matemáticas eran la asignatura que más satisfacciones le producía y en la que destacaba claramente sobre el resto de compañeras. Finalizados los estudios de bachillerato, la voluntad de M. Antònia era la de estudiar la carrera de Ciencias Exactas, y para ello tuvo que convencer a su madre ya que, en principio, era reacia a esa idea.

Universidad

Entre 1947 y 1953 cursa la carrera de Ciencias Exactas. Durante este período su interés fundamental, en el ámbito académico, son las matemáticas. También finaliza, en 1950, los estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Tarragona, pero se trata de algo casual, que lo realiza porque no le supone excesiva dificultad y entra dentro de la tradición familiar.

Pero esta experiencia universitaria presenta dos caras muy diferentes. Por un lado están las matemáticas, que le siguen apasionando (especialmente la geometría), pero por otro está la propia dinámica de la enseñanza universitaria que, salvo contadas excepciones, entra en conflicto con los planteamientos pedagógicos que ella arrastra desde su origen familiar. No se trataba de que los profesores universitarios adoptasen tal o cual metodología, era algo que estaba más relacionado con las relaciones personales profesor-alumno, y que recuerda el principio fundamental de la *Escola del Bosc* señalado antes: se trataba de una enseñanza absolutamente despersonalizada, el alumno dejaba de ser sujeto para convertirse en objeto.

Ante esto, los principios morales de M. Antònia generan un cierto rechazo hacia la propia universidad, pese a tener claras oportunidades de proseguir su carrera profesional en ese ámbito académico.

Terminé muy decepcionada respecto a la universidad como institución y me prometí a mí misma nunca más poner los pies en ella (evidentemente, no lo he cumplido). Me propusieron ir a Frankfurt para hacer allí una tesis de Topología, y rehusé absolutamente la idea, sin ninguna duda (y entonces era una ocasión extraordinaria).

7. Sobre la renovación pedagógica en Catalunya puede consultarse la excelente obra de F. Aisa (2007).

Así, en lugar de proseguir la carrera académica universitaria, comienza a trabajar impartiendo clases de matemáticas en el *Liceo Francés* y en el *Instituto de bachillerato Joan Maragall*.

Escuela

Su trabajo como profesora de matemáticas solo dura 3 años. Pese a su formación matemática universitaria, el entorno familiar relacionado con la renovación pedagógica en Catalunya le presenta, en 1956, la oportunidad de integrarse en una experiencia escolar promovida por M. Teresa Codina: la Escuela Talitha⁸.

Eso sí era interesante y no las clases que yo estaba dando (mucho mejor pagadas, pero bastante vacías, sólo con contenido matemático). Ella me proponía montar y dirigir el parvulario (que podía llegar a 5 clases). No en matemáticas sino “el parvulario”, global, formar los maestros (pues no los había formados para nuestro objetivo), etc... ¡Eso era una decisión muy fuerte!

Me fui con Teresa y otras mujeres entrañables (lo son hoy aun, las que quedan) entre ellas Marta Mata; empezamos, y trabajé en la escuela TALITHA durante 6 años. Allí aprendí todo lo que sé sobre la educación; aprendí que no se trata de enseñar sino de propiciar que alguien aprenda, descubra, progrese... Y esto es lo que siempre he creído y creo.

En muchos aspectos, la Escuela Talitha se desarrolla con una dinámica muy similar a la de las innovadoras escuelas catalanas anteriores al golpe de estado de F. Franco, al tiempo que sirve (junto a otras experiencias similares) para ir conformando un nuevo grupo de maestras y maestros catalanes que entran en contacto con algunos de los pedagogos catalanes de principios del siglo XX, que todavía vivían en Barcelona⁹.

El señor Galí decía, todo esto que decís, hace 30 años en Blanquerna ya lo hacíamos, pero no, no te preocupes, no te preocupes, siempre hay que descubrir el Mediterráneo (M. Teresa Codina).

La experiencia de Talitha va a resultar decisiva en la trayectoria personal de M. Antònia¹⁰. En muchos aspectos se puede considerar que le sirve para desarrollar personalmente lo que, de alguna manera, ya conocía por su origen familiar, pero al menos hay dos cuestiones nuevas que han guiado todo el desarrollo profesional posterior de M. Antònia: la innovación desde la reflexión sobre la práctica escolar y la formación de maestros mediante el trabajo en grupo. Más adelante volveré sobre este último punto.

8. El primer contacto entre M. Antònia y M. Teresa Codina se produce gracias a la tía Dolors Canals, antigua directora de una de las escuelas municipales Montessori de Barcelona fundadas en 1915.

9. Sin pretender ser exhaustiva, destacan las figuras de A. Galí y A. Martorell, y las escuelas *Virtèlia*, *Costa i Llobera*, *Talitha* y *Ton i Guida*.

10. Para profundizar en la experiencia educativa de la Escuela Talitha es imprescindible consultar la obra de M. Teresa Codina (2007).

En 1962 deja Talitha para crear una nueva escuela, Ton i Guida, en un barrio de Barcelona (Verdúm) habitado por clases populares y carente de toda clase de servicios públicos. Aquí va a poner en práctica todo lo que aprendió en Talitha, manteniendo como uno de los puntos básicos la formación de un equipo docente coherente con el proyecto, y con una dinámica de permanente análisis y reflexión sobre su propia práctica¹¹. Sin profundizar en ello, rescato dos opiniones sobre esta escuela:

Como pez en el agua, ¿sabes lo que quiero decir?, sentirte bien, sentirte valorado, que te tenían en cuenta, que tus problemas les preocupaban ¿sabes lo que quiero decir? que eras alguien que se salía del montón, que es lo que ha de ser la educación para el maestro ¿no? El maestro sabe un poco tu vida, y se preocupa por ti y... fuera de lo que es la familia ¿no? la escuela es un espacio de libertad y responsabilidad al mismo tiempo ¿eh? porque tenías que hacer las cosas y hacerlas bien. (Antiguo alumno de Ton i Guida)

La escuela Ton i Guida no hubiera funcionado tan exitosamente sin la presencia de un equipo cohesionado y fuerte, con afinidad de ideales educativos y sociales, y con espíritu de sacrificio y generosidad, siempre con María Antonia por delante. (Antigua profesora de Ton i Guida)

La realidad de estos equipos docentes contrastaba con el panorama general respecto a la formación del profesorado en España, que arrastraba carencias en el ámbito pedagógico y que estaba, mayoritariamente, incapacitado para afrontar proyectos educativos de este tipo. De ahí que la formación docente fuera uno de los aspectos fundamentales para intentar que la renovación pedagógica catalana tuviera garantías para su desarrollo. Las personas que dirigían estas escuelas mantenían contactos periódicos para reflexionar sobre sus prácticas, y fueron el núcleo de la *Asociación de Maestros Rosa Sensat*, creada en 1965.

Formación de maestras/os

La *Asociación Rosa Sensat* es la institución que pretende afrontar las dos necesidades básicas para poder desarrollar una escuela nueva catalana: el trabajo en equipo y la formación permanente de maestros. En la Asociación se reúnen los profesores de las escuelas con un mismo ideario en la línea de la pedagogía activa, para formar profesores, siguiendo la línea de los maestros que habían vivido esta pedagogía durante la II República, así nace *Rosa Sensat* y las escuelas de verano.

Hasta entonces, el trabajo en equipo que se desarrollaba en *Ton i Guida* tenía la particularidad de que dicho equipo había sido seleccionado por la propia M. Antònia, mientras que la apertura hacia otras escuelas y con otros profesionales podía incrementar la heterogeneidad de estos nuevos equipos de trabajo.

11. La historia de *Ton i Guida* está perfectamente documentada por R. Solà (2003).

Personalmente me costaba, porque yo soy un poco sui generis y conmigo no me gusta que se metan, pero tuve que aceptar que aprendíamos todos unos de otros, y fui empezando con esto. Y bueno, entonces en Rosa Sensat me lo acabe de creer del todo, lo comprobé totalmente, fue como una plenitud de este tomar conciencia de la importancia del grupo.

Además, la organización de la Asociación se realizó por áreas de conocimiento, y aquí es donde M. Antònia vuelve de lleno al campo de las matemáticas¹².

El objetivo primero fue doble: coordinación entre algunas escuelas y formación de los maestros. Marta Mata fue el eje de ambos asuntos. En este contexto ella me dijo: “tú eres la responsable de todo lo que se haga de matemáticas en esta casa”. Yo me emocioné. Todavía me tenían por profesora de matemáticas, yo que había abandonado este campo... y mi responsabilidad renació.

Esto no implicó que abandonase su trabajo en *Ton i Guida*, ya que permaneció en la Escuela hasta 1979. Pero la Escuela estaba plenamente consolidada y M. Antònia comenzó a desarrollar una intensa labor en la formación de maestras/os, mediante escuelas de verano, charlas y cursos que, con el tiempo, fueron ampliándose a todo el territorio del Estado Español.

Dentro de esta dinámica, su vuelta a la universidad resultaba absolutamente pertinente. Así lo entendieron en la Universidad Autónoma de Barcelona, que encontró en la *Asociación Rosa Sensat* un grupo de profesionales con los que poder afrontar los estudios de formación del profesorado con ciertas garantías, y M. Antònia comenzó en 1975 su trabajo como profesora de Didáctica de las matemáticas¹³.

Me vino Pilar Benejam a buscar a Rosa Sensat, claro ya existía Rosa Sensat, Rosa Sensat influyó mucho en todas estas cosas, y me vino a buscar y dice es que queremos una persona licenciada en matemáticas pero al mismo tiempo especialista en infantil. ¿A quién iban a buscar? no había nadie más, efectivamente no había otra que yo, entonces claro, dije tengo que ir.

Para el trabajo en el campo de la didáctica de las matemáticas, M. Antònia reúne una serie de elementos que resulta muy difícil encontrar en otra persona. Su **formación matemática** es muy sólida, tanto que tras 28 años sin dedicarse a las matemáticas universitarias, no tuvo dificultades para superar, en 1981, las oposiciones nacionales para cubrir las plazas de Escuelas de Formación de Maestros. También cuenta con la experiencia de 25 años como **maestra de educación infantil y primaria**, experiencia caracterizada por el trabajo de reflexión e innovación en diferentes grupos de maestras/os; junto al

12. Ya durante los últimos años que trabajó en *Ton i Guida*, dado el crecimiento de la escuela y la especialización de los docentes de la última etapa de la educación primaria, impartía clases de matemáticas. Además, su conocimiento del método Montessori le garantizaba unas capacidades, en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas en educación infantil, muy por encima de lo habitual. Pero la propia M. Antònia seguía considerándose, básicamente, una maestra de parvulario, hasta que en Rosa Sensat se dedica a la enseñanza de las matemáticas.

13. También trabajó en la Universitat de Vic y en la Universitat de Girona, en esta última continúa como profesora emérita.

conocimiento teórico y práctico de las corrientes de enseñanza de las matemáticas que se desarrollaron a principios del siglo XX (Montessori, Dienes, Piaget...)

Eso significa que tiene un bagaje matemático, una formación matemática que tiene instalada, y tiene mucho sentido común, ha estado en la escuela, le apasiona la educación y la formación y claro, hay poca gente que tenga tanta pasión por la educación y tanta pasión por las matemáticas y tanta personalidad para comunicarlas. (Profesor de universidad, antiguo compañero de M. Antònia)

En las matemáticas en educación infantil hay poca sensibilidad hacia la importancia del contenido y más la actividad por la actividad, el aspecto sensorial, el uso del material, pero la recensión de la idea matemática que hay detrás no se hace, entonces María Antonia eso lo hacía, porque lo tenía, le gustaban las matemáticas, y además le gustaba sobre todo la educación. Lo de la educación matemática eso puede ser un paradigma, empezó matemáticas pero se dedicó a la educación, entonces... por tradición. Ahora lo que se dice en términos de educación matemática, como didáctica era antes un paradigma, la práctica de la sensibilidad educativa y la sensibilidad matemática y no es hacer teorías sobre la didáctica de la matemática sino vivirla, sentirla y analizarla (Profesor de universidad, antiguo compañero de M. Antònia).

En un primer momento, en el origen familiar y social de M. Antònia coincidían el ámbito de la educación y el de las matemáticas; pero tras su breve formación matemática universitaria, su trayectoria derivó hacia la educación escolar. Pero ha sido precisamente esa experiencia escolar la que la lleva, finalmente al campo de la formación de maestras/os en educación matemática, cumpliendo así un proceso que, históricamente, abarca más de un siglo.

CONCLUSIONES

Aunque no resulta una novedad, conviene insistir en la necesidad de utilizar la perspectiva biográfica para el estudio del profesorado (necesidad extrapolable a cualquier otro ámbito profesional). Sólo conociendo toda la trayectoria personal de un sujeto se está en disposición de comprender cómo se ha ido conformando y evolucionando dicha trayectoria. En el caso de María Antònia Canals, su trayectoria profesional está centrada en la educación y en las matemáticas.

Su origen familiar y su entorno social le sirvieron para sentar las bases de cómo ella entiende la educación en general y la educación matemática en particular. Cuando esas bases son lo suficientemente sólidas, las diferentes oportunidades que se presentan en su biografía no le hacen abandonarlas, sino que son esos principios (pedagógicos y también morales) los que le permiten orientarse entre ellas.

La innovación docente tiene que estar orientada desde la práctica escolar. Si lo que se pretende es traspasar los límites de la investigación, hacia el ámbito de la investigación, el desarrollo y la innovación, resulta fundamental la reflexión sobre las prácticas escolares, orientada siempre desde el interés del alumno como sujeto de su propia educación.

El desarrollo de cualquier proyecto educativo requiere de un equipo docente comprometido con el mismo, de ahí la importancia de la formación docente para cualquier sistema educativo. Sin equipos docentes no hay proyectos educativos, por lo que cualquier sistema educativo que no promueva, consolide y mantenga este tipo de equipos, está incapacitado para desarrollar proyectos educativos coherentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisa, F. (2007). *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions de 1984.
- Arnaus, R. (1993). *Vida profesional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Universitat de Barcelona (tesis doctoral).
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Bellaterra.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom Practice. Teachers Images in Action*. London: The Falmer Press.
- Codina, M. T. (2007). *Educuar en temps difícils. Escola Talitha, 1956-1974*. Vic: Eumo Editorial.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1986). On Narrative Method, Personal Philosophy, and Narrative Unities in the Story of Teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (4), 293-310.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Goodson, I. F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F. (1981). Life History and the Study of Schooling. *Interchange*, vol. 11 (4), 1980-1981.
- Hernández, F. (ed.) (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En Goodson, I. F. (ed.) *Historias de vida del profesorado*, 9-26. Barcelona: Octaedro.
- Pérez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno, J. y Pérez, A. (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 95-138. Madrid: Akal.
- Sierra, M. y López, C. (2011). Margarita Comas (1892-1973) y su aportación a la educación matemática. *Epsilon. Revista de Educación Matemática*, 77, 23-38.
- Solà, R. (2003). *L'escola Ton i Guida: quan la pedagogia activa va anar al suburbi*. Barcelona: Edicions 62.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.