



Consideraciones epistemológicas sobre el método "Historia de Vida" y su importancia para la construcción de una gestión participativa en la escuela

Georgiana Lima Viana¹

Rosana Lima Viana²

✉: georlima@hotmail.com

Recibido: Mayo 2017 – Aceptado: Agosto 2017

¹ Profesora, graduada y especialista en Letras en la Universidad Federal de Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil; Alumna de Doctorado en Humanidades y Artes con énfasis en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina.

² Profesora y doctora en Salud Pública en lo Ministerio de Salud, Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Río de Janeiro, Brasil; Codirectora del Doctorado en Humanidades y Artes con énfasis en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina.

INTRODUCCIÓN

El mundo pos-moderno enfrenta una profunda crisis de identidad y pérdida de fe en el racionalismo ilustrado y en sus explicaciones totales sobre el mundo; es posible decir, como afirma Santos ⁽¹⁹⁸⁸⁾, que se vive en un tiempo atónito y que al encontrarse con uno mismo se descubren los propios pies como un cruzamiento de sombras, o que "en la totalidad de la existencia humana del ser sólo experimentamos en la angustia" (Heidegger *apud* Sousa, 1996. p. 9).

No obstante, son estas mismas "anomalías" (*rompecabezas sin solución*) - que en la definición de Thomas Kuhn ⁽¹⁹⁹¹⁾ obstinadamente se

multiplican en situaciones de crisis - las que provocan que los miembros más osados y creativos de la comunidad científica propongan paradigmas alternativos. Cuando se pierde la confianza en un paradigma vigente, dichas alternativas comienzan a ser consideradas por un número creciente de científicos.

Por tanto, si por un lado vivimos las anomalías inherentes a los seres humanos en el mundo, por otro lado, se han alcanzado grandes acontecimientos científicos, como la democratización de la comunicación (a través de las redes sociales, por ejemplo). Nunca se interactuó tanto como en este siglo, o sea, vivimos una constante dualidad entre la gran expansión de la comunicación y la incapacidad de la investigación positivista convencional para explicar los fenómenos sociales que han surgido a partir de esos mismos paradigmas. Así, con la llamada crisis del modelo y con la disolución del sujeto en las estructuras, inicialmente por el materialismo y, más tarde, por el estructuralismo surge el creciente regreso del actor y de la voz del sujeto para comprender estos fenómenos sociales, dado que los mismos no son fácilmente medibles ni descifrables. Es decir, son perceptibles y requieren métodos vinculados con las ciencias humanas y sociales, como la Psicología y la Antropología.

Sin embargo, más recientemente en la década del '90 en Brasil, el método biográfico narrativo comenzó utilizarse no sólo en ciencias sociales, sino también en el ambiente educativo como una forma de aproximar y comprender al sujeto (profesor) del sujeto persona- profesor. Este método estudia la trayectoria de vida como una forma de analizar no solamente la enseñanza del punto de vista de la subjetividad, sino también dando voz a su protagonista principal. Dichas historias, contadas por profesionales de la educación, sirven también para contraponer realidades diferentes, vividas dentro y fuera de la escuela, y para rescatar el *Ser Profesor*. En este sentido, citamos la búsqueda ontológica incesante de Heidegger

2664

(2006) para investigar, inicialmente, el sentido del *Ser (Dasein)*; pues, según el autor, la esencia de la ciencia moderna es la investigación que consiste, principalmente, en conocerse a sí mismo.

De acuerdo a los presupuestos antes señalados, ¿cómo avanzar en el ámbito del hombre, de la naturaleza o de la historia si no es a través del conocimiento? Para Heidegger, la naturaleza del ser humano se encuentra desprovista de cualquier atributo estable, por tanto, el hombre es un proyecto permanente. Estas son algunas indagaciones filosóficas sobre el Ser que provocan reflexiones acerca del método y que, *a priori*, merecen mayores estudios.

También se discutirá brevemente sobre la filosofía de Merleau-Ponty y su contribución con relación al lenguaje, su valor gestual-expresivo, constituyente del mundo que habitamos, que también contribuye a fundamentar nuestro trabajo dado que, según el autor, "el lenguaje es una de las maneras fundamentales en que el sujeto realiza su existencia (...) el hombre tiene siempre un cuerpo actuante, intencional, expresivo y cognoscente" (1975, p.162). En otras palabras, el hombre solamente puede ser/estar en el mundo con el cual interactúa en forma permanente.

Por ello, la búsqueda del protagonista que Heidegger (2006) destaca como "*Ser sujeto de su propia historia, Ser que toma decisiones y se revela a sí mismo a través de la verdad*". La verdad, por tanto, puede ser entendida como su revelación. Frente a estas reflexiones, el propio "Ser que existe" puede ser el mayor problema epistemológico del método "Historias de vida".

En este sentido, se buscará apoyo conceptual en autores que fundamentan la consistencia del método (Bolívar,2001) (Nias,1996) (Nóvoa,2013) (Goodsón,2013) para orientar una mirada filosófica sobre los aportes de esta metodología cuando se analizan fenómenos sociales, en particular, relacionados con la educación y los problemas que involucra¹.

Así, es necesario discutir y repensar no sólo el rol del profesor en sus prácticas de trabajo, sino también su auto-percepción acerca de sus condiciones/valoración de vida y de trabajo. Es posible realizar esta tarea a través del método historias de vida para escuchar su voz, y también para conocer aspectos simbólicos construidos a lo largo de su profesión docente.

¹Particularmente, los problemas relacionados con la elaboración de políticas educativas más adecuadas a las múltiples realidades vividas en la escuela, entendiéndose que una gestión educativa adecuada exige el conocimiento de la problemática de la escuela, tanto de alumnos como de docentes.

Historias de vida: Ser en el mundo, Ser que existe

Como ya se señaló, la llegada del pos-modernismo junto con la incapacidad del método positivista para explicar los fenómenos sociales promovió una búsqueda de identidad en el hombre, además de su unidad. En este punto se descubre la filosofía *merleauPontiana* que cuestiona la dualidad del hombre categorizada en la tradición cartesiana como mente (*re cogitans*) versus cuerpo (*res extensa*), bajo el predominio lógico de la conciencia o de la razón. Esto es, Merleau Ponty cuestiona la antinomia clásica mente y materia. Para el autor, el cuerpo humano (carne) se localiza entre la conciencia (mente) y el mundo natural. Así, no existe mente o pensamiento puro, sin un cuerpo en su totalidad, considerado una "unidad compleja o cuerpo consciente (*yo soy mi cuerpo*)". El mundo está constituido por otros cuerpos o acontecimientos sensibles que manifiestan siempre una apertura y expresividad para el sujeto que percibe:

Si hablamos de "unidad" y no de identidad es porque se reconoce diferenciación, pero ya no de partes -que siempre son sólo unidades más pequeñas- sino de aspectos, o mejor, de fases o momentos. Conciencia y cuerpo son complementarios: no hay conciencia sin cuerpo que la habilite, ni cuerpo sin conciencia que le aventure [destacados en el original]
(Candelero, 2011,p.2)

El cuerpo es el mediador del mundo; a partir del mismo, el conocimiento conceptual y kinestésico llegan antes que el conocimiento científico (Ponty, 2003, p. 60):

"es imposible separar las cosas y su modo de manifestarse [...] por estar en el mundo condenados al sentido; y no podemos hacer nada, no podemos decir nada que no tome un nombre en la historia" (Ponty, 1975, p. 19)

Es posible verificar la centralidad del cuerpo en el proceso del conocimiento; para el autor, tanto los gestos del mundo, como los del propio cuerpo, están dotados de gestualidad expresiva. Así:

Fenomenológicamente observado, el otro no es prioritariamente extensión, cosa extensa, sino comportamiento, gesto. Todo cuerpo es dinamismo: en modo alguno cosa ahí, plegada sobre sí y dispuesta, sino acontecimiento sensible que se sale de sí y actúa (Candelero,2011, p.7)

Merleau-Ponty comprende al cuerpo como expresión y gestualidad significativa. En este sentido:

En la medida en que tengo manos, pies; un cuerpo, sostengo a mi alrededor intenciones que no son dependientes de mis decisiones y que afectan lo que me rodea de una manera que yo no elijo (Merleau Ponty, 1975, p.440).

Consideremos las reflexiones del autor sobre el lenguaje. Para Merleau-Ponty, el lenguaje es núcleo de cultura, prestando particular atención a los vínculos entre la constitución del pensamiento y sentimiento – enriqueciendo su perspectiva no sólo con un análisis sobre la adquisición del lenguaje y la expresividad del cuerpo, sino también tomando en cuenta las patologías del lenguaje, pintura, cine, literatura, poesía y música.

Gadamer⁽¹⁹⁹²⁾, filósofo alemán que ha contribuido en el desarrollo de la epistemología hermenéutica, considera en su obra "Verdad y Método" que no existe ninguna realidad social que no se exprese en un lenguaje articulado; de este modo:

La sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la auto comprensión interna de los individuos que forman la sociedad. [...] No hay

ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada (pp. 232 y 237).

Consideremos, pues, tal interpretación del lenguaje para reflexionar con respecto a nuestra praxis docente en la era pos-moderna, pues sabemos que la lengua nos inserta en un mundo cultural y, según el filósofo, la palabra es una de las maneras en que el sujeto *encarnado* realiza su existencia, simultáneamente biológica y cultural, entre lo individual y lo colectivo, entre lo dado y lo que se dará. Por lo tanto, apoyándonos en dicha concepción, se plantea la cuestión: si la palabra es una de las formas en que el sujeto encarnado realiza su existencia, ¿por qué no se investiga en las discusiones pedagógicas?

Como parte de la búsqueda de una respuesta, relacionada también con el método biográfico, Nias⁽¹⁹⁹⁶⁾ -que sigue la línea de pensamiento de Merleau-Ponty sobre la importancia de la palabra- analiza el método narrativo (auto) biográfico destacando que, "el profesor es una persona y una parte importante de la persona es el profesor" (apud Nóvoa, 2013, p.9). Es decir, se explicita la materialidad dinámica de la palabra del sujeto que emerge con toda la fuerza como constituyente de su identidad profesional, pues no se puede desvincular el yo personal del yo profesional, especialmente, en una profesión tan impregnada de valores e ideas.

Por lo tanto, las premisas epistemológicas del enfoque biográfico deben proporcionar las condiciones de producción del discurso de dicho profesionales, pues éstas comparten algunos de los principios metodológicos de la investigación interpretativa cualitativa, ya que toda investigación cualitativa requiere una investigación narrativa. Además, la investigación narrativa (auto) biográfica de profesores puede proporcionar un buen análisis sociológico sobre la situación actual del fin de la modernidad, donde el yo es forzado a reflexionar sobre sí mismo y su individualización (Giddens, 2002)(Beck & Beck-Gernsheim, 2003).

En este contexto, la investigación biográfico-narrativa surge como una herramienta importante, especialmente pertinente para estudiar el mundo de la identidad, de las personas "sin voz", de lo cotidiano, en los procesos de inter-relación, identificación y reconstrucción personal y cultural. Bolívar⁽²⁰⁰¹⁾ considera que, en un mundo globalizado, las personas sienten una necesidad imperiosa de referencia de identidad, donde el refugio en el 'yo' propio se convierte en algo seguro. Por tanto, según el autor:

La investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social (p.3).

Para Bolívar⁽²⁰⁰¹⁾, los relatos donde las personas hablan de sus vidas, de lo que hacen, sienten, de qué cosas le han sucedido o las consecuencias de una determinada acción, se encuentran siempre situadas en el contexto de la relación con los otros. Esto es, dichos relatos no son solitarios o imparciales. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, de la complejidad, expresando relaciones y la singularidad de cada acción frente a las deficiencias de un modo

2667

automatizado y formal de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta riquezas y detalles de los significados de los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no se expresan en definiciones factuales o proposiciones abstractas, así como el razonamiento lógico-formal.

Para Heidegger⁽¹⁹⁹⁸⁾, en la ciencia moderna, es esencial la investigación que, fundamentalmente, consiste en conocerse a sí mismo, y que se manifiesta en un quehacer humano, concebido y desarrollado como cultura:

La cultura es, entonces, el cumplimiento de los valores supremos a través del cultivo de los más altos bienes del hombre. En la esencia de la cultura como tal cultivo está, por su parte, cuidar de sí y, así, convertirse en política cultural (p.98).

El valor de las "historias de vida" está, en gran parte, en el hecho de ser el profesor un individuo que construye su vida y, dentro de su formación, su visión del mundo. Así, el sujeto va construyendo su mundo representacional a partir de sus valores y creencias cotidianas y de categorías que forman parte de su cultura. Es a partir de esta última que el sujeto toma decisiones e interpreta la realidad y su relación con los alumnos. Pero, es importante destacar que la trayectoria social de cada profesor y su exteriorización o interiorización dependerá de una serie de factores como su socialización, relación familiar, educación escolar, religión y trabajo. O sea, aquello que Bourdieu⁽¹⁹⁸⁶⁾ denominó "habitus", que comprende todos los medios que contribuyen a la formación del individuo a partir de un determinado contexto.

De este modo, entendemos que plantear una discusión de orientación filosófica sobre el método biográfico es, en esencia, una interpretación del lenguaje del discurso de las personas investigadas. En este sentido, Merleau-Ponty⁽¹⁹⁷⁵⁾ afirma categóricamente:

"el discurso no traduce, en quién habla, un pensamiento ya hecho, sino en quién lo consume" (p. 195).

En otras palabras, es a través del lenguaje que podemos pensar y, sobretodo, ser conscientes de aquello que pensamos. Todo como parte de un mismo movimiento que es parte consubstancial de lo que somos. Como sintetiza el autor:

Si la tematización de lo significado no precede a la palabra es porque es su resultado (...) Expresar, para el sujeto hablante, es tomar conciencia. No expresa solamente para los demás, expresa para saber él mismo lo que se propone (Merleau-Ponty, 1964, p.108).

Así, se trata de dar relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, de los modos como los seres humanos viven y dan significado "al mundo de la vida", según su lenguaje. Por otro lado, la subjetividad es también una condición necesaria del conocimiento social. La investigación narrativa es, actualmente, un lugar de encuentro entre diversas ciencias sociales, esto es, dichos campos disciplinares son transversales o representan, en palabras de Geertz⁽¹⁹⁸³⁾, un "género confuso".

Para Denzin⁽¹⁹⁸⁹⁾, este giro hermenéutico hace que entendamos los fenómenos sociales como textos, cuyo valor y significado están dados por su interpretación. En este contexto, los sujetos en su dimensión temporal/histórica y biográfica ocupan una

posición central. Sobre la cuestión, en *Fenomenología de la Percepción*, Merleau-Ponty⁽¹⁹⁷⁵⁾ afirma que el espacio no es el lugar real o lógico donde se localizan las cosas, sino el ambiente donde la posición de las cosas es posible. A partir de este punto de vista, el espacio no sería una especie de éter donde las cosas están suspendidas, sino – como explica el filósofo- el poder universal de sus conexiones.

Ricoeur⁽¹⁹⁹⁵⁾, en la misma línea de pensamiento que Ponty, comprende a la acción significativa como un texto a ser interpretado, donde el tiempo humano se articula de modo narrativo. El autor habla de dicha articulación en su obra principal *Tiempo y Narrativa*, que presenta una hermenéutica de la conciencia histórica, destacando el valor productivo (poético) del relato para representar (mimesis) la acción, transformándola, poniendo en orden y dando sentido a lo narrado. Así, entre el relato histórico y el relato de ficción se encuentra el relato de nuestra propia vida: la historia narrada presenta al ser de la acción. La identidad del ser que narra es, sobretodo, una identidad narrativa.

La hermenéutica de los textos permite realizar, a través del relato, la hermenéutica de la propia vida. La vida humana, entonces, se unifica narrando una historia con sentido, donde el narrador se reconoce como el personaje de su propia historia. En este sentido, Bolívar⁽²⁰⁰¹⁾, afirma que el sujeto tiene la capacidad de unificar la vida en una historia en la cual se reconoce como personaje y narrador, o sea, él mismo como autor de sus propios actos.

De este modo, la interpretación de Ricoeur⁽¹⁹⁹⁵⁾ posibilita algunos fundamentos epistemológicos con relación a la construcción del método historias de vida, en la medida en que plantea que es la narrativa la que da lugar a la trayectoria de vida de los sujetos. Dentro de esta concepción, los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de otros en forma de relato. Dichas estructuras narrativas constituyen el marco que da sentido al mundo y al propio ser humano.

Por tanto, narrar una historia de vida es una auto-interpretación de aquello que somos. En lugar de tener un proyecto existencial definido, a través de la narrativa, tendremos una composición de intenciones, causas y azares que configuran nuestra vida.

CONSIDERACIONES FINALES

Después de lo expuesto, se destaca la relevancia de los estudios epistemológicos para elucidar y discutir muchos de los problemas que conlleva nuestra era posmoderna, en particular, los relacionados con la educación. Así, es evidente que no faltan dilemas o, como diría Thomas Kuhn, *anomalías*, en este siglo que mal ha comenzado. Sin embargo, cuando colocamos estos problemas a la luz de la epistemología, muchas de nuestras reflexiones pueden ser re orientadas y descubiertas.

Por otra parte, la epistemología permite una mejor reflexión acerca del pensamiento de John Locke⁽¹⁹⁹⁹⁾ en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, cuando afirma que: "el hombre es una *tabula rasa*".

A contramano de dicha interpretación, corroboramos aquí, a partir de la concepción de Heidegger, que el hombre es facticidad y trascendencia^(Heidegger apud Sousa Chauí, 1996). El hombre, por tanto, siempre busca algo más allá de sí mismo. En *La época de la imagen en el mundo*, Heidegger⁽¹⁹⁹⁸⁾ propone percibir cómo la filosofía como epistemología, la cultura como Humanismo y la ciencia como tecnología podrían dejarse de lado para volver a convivir con aquello que perdimos: el ser – aquello que se es y se muestra, y no lo que es representado.

Con relación al método, Heidegger⁽¹⁹⁹⁶⁾ considera que es un medio a través del cual el hombre puede alcanzar la verdad. A su vez, Gadamer⁽¹⁹⁹²⁾ afirma que el método no define la verdad y no existe ningún método que la alcance. No obstante, ambos señalan la posibilidad de descubrir a través de la experiencia del pensamiento. La búsqueda de la trascendencia, más allá del hombre, es un acto de libertad. La libertad sólo existe porque el hombre es un ser inacabado, abierto a la trascendencia. El ser humano es ese nada, libre para ser alguna cosa. Esa posibilidad de descubrir, de libertad, pasa por el uso del lenguaje, pues según Heidegger⁽²⁰⁰⁶⁾, "el hombre es un ser que habla"^(p. 44) y "el lenguaje es la casa del ser"^(2008, p. 177). Así, el hombre se encuentra "poseído por la lengua a la luz del mundo"^(p. 183). En otras palabras, deberíamos volver a experimentar el lenguaje según lo que aparece, según el fenómeno del lenguaje, de modo de dejar aquello que es –el ser– manifestarse en su morada. Es decir, mostrar el lenguaje tal cual es, como aquello que habla para nosotros y por nosotros, y no como aquello que es hablado según nuestro comando de posibles sujetos.

En el diálogo con estos autores, y particularmente en el universo de la educación, observamos que la importancia del método utilizado es *sine qua non* para la comprensión del fenómeno estudiado, pero es preciso tener cuidado, como destaca Nóvoa⁽²⁰¹³⁾, con la banalización que ciertos círculos educativos dan al abordaje (auto) biográfico, vaciándolo de conceptos teóricos y conceptuales, así como también de su capacidad de ruptura epistemológica.

Por tanto, destacamos una de las posibles limitaciones de un mal uso del abordaje biográfico, o sea, una interpretación equivocada del método puede llevar al

investigador a presuponer que posee cierto capital simbólico y prestigio vinculado a los modismos científicos. En este sentido, Nóvoa⁽²⁰¹³⁾ afirma que trabajar con el método biográfico exige una atención redoblada y un gran escepticismo. Para el autor, dicho abordaje debe conservar intactas todas sus potencialidades heurísticas, que son marco de referencia para la renovación de formas de pensar de la actividad docente, tanto personal como profesional. Esta discusión epistemológica conduce, por tanto, a la interpretación del lenguaje de los profesores en el discurso narrativo.

El objetivo del presente trabajo fue contribuir con algunas reflexiones sobre el método biográfico considerando la perspectiva de investigadores que han trabajado con él mismo; pero, sobre todo, valorar siempre la mirada epistemológica sobre el método del punto de vista pedagógico y no sólo antropológico, histórico, sociológico o psicológico, sobre la profesión docente. En suma, son necesarios nuevas perspectivas, pues dicha profesión necesita hablar y contar: es una manera de comprenderla en toda su complejidad humana y científica. Porque ser profesor nos obliga a opciones constantes, que cruzan nuestra manera de ser con nuestra manera de enseñar, y que descubren en nuestra manera de enseñar, nuestra manera de ser^(Nóvoa, 2013, p.10).

Un poema del portugués Fernando Pessoa⁽²⁰⁰⁴⁾ afirma que los navegadores antiguos tenían una frase gloriosa:

"Es necesario navegar; vivir no es necesario". Quiero para mí el espíritu de esta frase, transformada a modo de vincularse conmigo: "Vivir no es necesario; lo que es necesario es crear"^(p.01).

Aquí, el poeta dialoga con la fructífera tradición histórica portuguesa de exploración de los mares. Pero, claro, el poeta también revela pistas, a través del juego de palabras, que van más allá; "*navegar es necesario*", en el sentido de ser una actividad, una ciencia investigadora; ya, "*vivir no es necesario*", en el sentido de que la vida implica no solamente un lado racional, sino también emocional y espiritual. Así, vivir no es, ni nunca será, una actividad precisa. Para Pessoa, la necesidad de crear es mayor que la de la propia vida y es sabido que, por definición, el acto de crear es un acto artístico. En este sentido, Heidegger⁽²⁰⁰⁶⁾ destaca que el sentido de la vida está dado por nuestras elecciones. A través de las mismas vamos completando ese *nada* que somos, para crear una biografía, una historia, un sentido para nuestra vida.

Por lo tanto, como profesionales de la educación, siempre buscamos algo más para, quién sabe, contribuir en la construcción de políticas públicas que mejoren la gestión escolar. Para ello, recordamos las palabras de Boaventura de Sousa Santos⁽¹⁹⁸⁸⁾ en su *Discurso sobre las ciencias en la transición a una ciencia posmoderna*, que destacan la necesidad de un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe, sino que nos una, a aquello que estudiamos. La incertidumbre del conocimiento, que la ciencia moderna siempre observó como una limitación técnica destinada a superaciones sucesivas, se transforma en la clave del entendimiento de un mundo que, más que controlado, debe ser contemplado.

2671

También vamos al encuentro de aquello propagado por el pensamiento merleau-pontyano^(apud Sousa, 2002), cuando afirma que el mundo es más viejo que la conciencia y nosotros, y la "percepción del mundo establece para siempre nuestra idea de la verdad". Además, recuerda; "la verdadera filosofía es re-aprender a ver el mundo", antes de su apropiación intelectual, y ya que la percepción fundamenta nuestra idea de verdad, nuestro cuerpo, en cuanto sujeto cognoscente, es iniciación al misterio del mundo y de la razón. Sousa⁽²⁰¹²⁾ destaca que gracias al cuerpo, espacio, tiempo, motricidad, sexualidad, lenguaje, visión, emoción, pensamiento y libertad surgen en la trama de los acontecimientos corporales y destituyen la conciencia reflexiva de su papel constituyente soberano o del insensato "proyecto de propiedad intelectual del mundo".

Referencias

- (1) Beck, U., & Beck, G.E. (2003). La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós.
- (2) Bolívar, A., Domingo, J & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- (3) Bourdieu, P. (1986). A economia das trocas simbólicas. (5. Ed). São Paulo: Perspectiva.
- (4) Bruner, J. (1988). Realidad mental, mundos posibles. Barcelona: Gedisa [ed. port.: Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artes Médica, 1997]
- (5) Candelero, N. (2011). Merleau-Ponty, distinto a Descartes. Material de Cátedra correspondiente a parte de la Tesis Doctoral de Candelero, N: Experiencia científica / Experiencia religiosa. Posibilidades e imposibilidades de una descripción filosófica. Facultad de Humanidades y Artes (UNR), 2012.
- (6) Couto, M. (2009). E se Obama fosse africano? Lisboa: Ed. Companhia das Letras.
- (7) Denzin, N. K. (1989). Interpretative Biography. Newbury Park, CA.: Sage. Fondo de Cultura Económica.
- (8) Gadamer, H.G. (1992). Verdad y método, II. Salamanca: Sígueme Edic. port.: Verdade e método II.
- (9) Geertz, C. (1983 [1997]). "Mistura de gêneros: a reconfiguração do pensamento social". In: GEERTZ, Clifford: O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa (pp. 33-56). Petrópolis: Vozes.
- (10) Giddens, A. (2002). Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- (11) Goodson, I.F. (2013). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA António (Org.). Vidas de professores (pp 63-78). Porto: Porto Editora.
- (12) Heidegger, M. (1998). La época de la imagen de mundo, en Caminos de bosque, Alianza, Madrid.
- (13) (2006). Ser e Tempo. Petrópolis: Vozes.
- (14) Kuhn, T.S. (1991). A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva.
- (15) Merleau-Ponty, M. (1964). Signos. Barcelona: Seix Barral.
- (16) (1975). Fenomenología de la percepción [1945]. Barcelona: Península Ed.
- (17) (2003). El mundo de la percepción. Siete conferencias [1948]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (18) Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. Cambridge Journal of Education, 26 (3), pp. 293-306.
- (19) Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2013.
- (20) Pessoa, F. (2004). Obra poética. Organização de Maria Aliete Galhoz. (3. ed). Rio de Janeiro: Nova.
- (21) Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración, I y II. México: Siglo XXI, 1995. [trad. port.: Tempo enarrativa (t. I, 1994 e II, 1995), Campinas: Papirus].
- (22) (1996). Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI, 1996 [trad. port.: O si-mesmo como um outro, Campinas: Papirus, 1990].
- (23) Santos, S.B. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estud. av. vol.2 no.2 São Paulo May/Aug. in http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007
- (24) Sousa, C.M. (1996). Heidegger, vida e obra. In: Prefácio. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.
- (25) (2002). Experiência do Pensamento. Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Ed. Martins Fontes.