



CONJUGAR LO PERSONAL Y LO POLÍTICO EN LA INVESTIGACIÓN (AUTO)BIOGRÁFICA: NUEVAS DIMENSIONES EN LA POLÍTICA EDUCACIONAL

MELD THE PERSONAL AND POLITICAL IN (AUTO)BIOGRAPHICAL
RESEARCH: NEW DIMENSIONS IN EDUCATIONAL POLICY

CONJUGAR O PESSOAL E O POLÍTICO NA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA:
NOVAS DIMENSÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Antonio Bolívar¹

RESUMEN

El artículo analiza cómo conjugar la dimensión personal y biográfica, indisociable con el relato y la historia de vida, con la dimensión política o pública, en la que toda vida se desarrolla y en la que debe ser contextualizada la historia de vida para incrementar su comprensión. Siguiendo a Goodson se defiende que la investigación (auto)biográfica debe transformar los relatos de vida (*life stories*) en historias de vida (*life histories*), las narrativas de acciones en genealogías de contexto, empleando la triangulación y metodologías adecuadas. En la última parte se aplica a la política educacional, que debe ser complementada con las voces de los actores, como la otra cara personal de la política educacional, mostrando cómo incide individualmente en las vidas de los actores. Las historias de vida pueden ser un buen dispositivo para mostrar la dimensión personal del cambio.

PALABRAS CLAVE: Historias de vida. Autobiografía. Política educacional. Dimensión personal. Metodologías.

ABSTRACT

This paper discusses how to meld the relationship between the personal dimension of the life story and political dimension of narrative research, to increase their understanding. According to Goodson a task of (auto)biographical research is to transform life stories into life histories, the narratives of actions into the genealogies of context, by employing triangulation and adequate methodology. In the last part it applies to educational policy, which should be complemented by the voices of the actors, like other personal face educational policy, showing how individually affects the lives of the actors. Life stories can be a good device to show the personal dimension of change.

KEYWORDS: Life histories. Autobiography. Educational policy. Personal dimension. Methodologies.

RESUMO

O artigo analisa como conjugar a dimensão pessoal e biográfica, indissociável do relato e da história de vida, da dimensão política ou pública, na qual toda vida se desenvolve e deve ser contextualizada a história de vida para incrementar sua compreensão. Seguindo Goodson, defende-se que a pesquisa (auto)biográfica deve transformar os relatos de vida (*life stories*) em histórias de vida (*life histories*), as narrativas de ações em genealogias de contexto, empregando a triangulação e metodologias adequadas. Na última parte aplica-se à política educacional, que deve ser complementada com as vozes dos atores, como a outra face pessoal da política educacional, mostrando como incide individualmente nas vidas dos atores. As histórias de vida podem ser um bom dispositivo para mostrar a dimensão pessoal da mudança.

PALAVRAS CHAVE: Histórias de vida. Autobiografia. Política educacional. Dimensão pessoal. Metodologias.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). E-mail: abolivar@ugr.es

Submetido em: 19/08/2016 – **Aceito em:** 23/09/2016.

“La pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal. Si el trabajo en la enseñanza está cada vez más desprofesionalizado, es justo porque progresivamente se está despersonalizando” (NIAS, 1996, p. 305).

Desde el lema (inicialmente feminista) de que lo personal es político, convendría repensar las políticas (primeras) desde las segundas (los deseos y proyectos de los sujetos). Reivindicar la dimensión personal del oficio de enseñar, lejos de un posible neoromanticismo o una “política expresivista”, como afirma Jennifer Nias, es uno de los posibles modos de incidir políticamente. En fin, en la perspectiva de sociedad reflexiva, Giddens (1995) ha hablado de la pertinencia de una “política de la vida” frente a la “política emancipatoria” de la modernidad. Desde estas coordenadas cabría plantearse si sería deseable un giro de la política social y educativa reequilibrando la perspectiva emancipatoria de la modernidad con una política de la identidad de los sujetos. Si la primera prepara el camino y es una condición necesaria para una política de identidad, también hoy reconocemos sus límites internos. De ahí, en parte, la crisis actual de la tradición crítica en educación y su posterior salida “postcrítica”, justo por haber dejado de lado o no haber integrado la subjetividad en una nueva política.

Desde el final del milenio sufrimos un cierto desengaño ante las explicaciones de la subjetividad por referentes extraterritoriales, reclamando un retorno del actor y la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales. El incremento y popularidad alcanzado por la investigación narrativa con las historias de vida y biografías puede responder, como lúcidamente apuntan algunos buenos análisis sociológicos (GIDDENS, 1995; BECK & BECK-GERNSHEIM, 2003), a nuestra actual coyuntura de final de modernidad, donde el yo se ve obligado a reflexionar sobre sí mismo y a individualizarse. En este tiempo, las personas se ven impelidas a construirse sus propias vidas, que ya no vienen dadas por un marco institucional, con la inseguridad o riesgo que genera este continuo tomar decisiones propias. Una búsqueda del propio sentido de la vida mediante su “puesta en orden” del relato. De modo paralelo al *fin de siècle* anterior, la pérdida de fe en el racionalismo ilustrado y en las explicaciones totales del mundo (“grandes narrativas” o “metarelatos”), han abocado a refugiarse en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales. Como señala Murillo (2016), en tiempos como los actuales, se impone un “imperativo biográfico” según el cual los individuos son conminados a responder por sus propias historias de vida, por la (auto) realización personal. En este propósito, la metodología biográfica y narrativa, tras la sociología cuantitativa, se convierte en un buen aliado.

Dentro de la investigación cualitativa, la metodología biográfico y narrativa ha adquirido una identidad propia, cuyos características, desarrollo y metodología hemos tratado en un libro (BOLÍVAR et al., 2001). El “espacio biográfico” se ha ido ampliando considerablemente y se ha multiplicado en voces vivenciales que narran la propia experiencia (ARFUCH, 2002). En América Latina, como hemos dado cuenta (BOLÍVAR y DOMINGO, 2006; BOLÍVAR, 2017), las (auto) biografías y narrativas han adquirido un

fértil desarrollo y expansión, particularmente en Brasil donde, a partir de los años 2000, se amplía y diversifica la investigación sobre los escritos de sí, englobando esta diversidad de abordajes bajo la denominación de *pesquisa (auto)biográfica* que, como señalan Passeggi, Souza y Vicentini (2011), se configura como “um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional” (p. 370). Actualmente destacan grupos de investigación, seminarios, simposios, congresos, disertaciones y tesis, publicación de libros y organización de revistas y la creación de asociaciones y redes de investigación (BUENO et al., 2006; Souza, 2014a). Al respecto, por su relevancia, cabe destacar, el International Congress of (Auto)biographical Research (*Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, CIPA*), que ha propiciado el intercambio entre grupos sobre perspectivas de análisis de las cuestiones relativas al potencial de las fuentes (auto)biográficas. Los *nuevos géneros biográficos y narrativos* han ido reafirmando su potencialidad representar la experiencia vivida en la vida social y, en nuestro caso, en el ámbito de la educación. Agradezco participar en este número, para continuar contribuyendo a él con “miradas cruzadas” entre España e Hispanoamérica (ABRAHÃO y BOLÍVAR, 2014).

LA DIMENSIÓN PERSONAL Y BIOGRÁFICA

Esta dimensión personal y biográfica en la que se inscribe la práctica educativa es indisociable de las lógicas del decir: el relato de los sujetos. Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. “*El objeto de la narrativa –dice Bruner (1988, p. 27)– son las vicisitudes de las intenciones humanas*”.

En este contexto, la investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. Podemos decir que, en un mundo globalizado, la gente siente una necesidad imperiosa de referentes identitarios, donde el refugio en el propio yo se convierte en un asidero seguro. Esto explica, en parte, el *giro narrativo* (“narrative turn”) y, por eso, hermenéutico o interpretativo en ciencias sociales y que el enfoque biográfico-narrativo y sus metodologías correspondientes, se esté volviendo crecientemente más seductores. Al respecto, el enfoque biográfico y narrativo ofrece un *modo alternativo* para describir, analizar y teorizar los procesos, prácticas y políticas educacionales.

Goodson (2012), en numerosos estudios sobre el tema, ha defendido que las vidas y trayectorias biográficas y profesionales, como narrativas de acción, se han de asentar en una “genealogía del contexto” que las dote de un sentido más extenso. El respeto por el *carácter idiosincrático y singular* (autobiográfico y personal) es una cara del asunto que debe ser considerada; pero esto no debe impedir análisis más *contextuales*. Así, en la introducción al *Handbook* señala (GOODSON et al., 2017):

Este énfasis en las bases contextuales es a la vez una cuestión intelectual, pero también política. Sin duda para enriquecer su autenticidad y resonancia, las narrativas son también eminentemente objeto de malversación y la manipulación. [...] Estos potenciales peligros en el uso indebido de los datos narrativos se exacerbaban cuando las narrativas van desacopladas de su ubicación social y contexto histórico. [...] Narrativas llegan a ser mejores cuando están plenamente “situadas” en su tiempo y lugar - relatos de acción dentro de las teorías de contexto. Es cuando se realiza en de esta manera como las historias de vida llegan a partes que otros métodos no llegan (p. 4-5).

Si la conciencia es construida, más que autónomamente producida es preciso incluir al constructor (contexto social) junto al que habla. Captar este proceso emergente –señala Goodson– requiere una modalidad de historia social que sitúe el yo en una especie de “cartografía social” del sujeto. Los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Por eso mismo deben ser complementados o “triangulados” con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados, en primer lugar; y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Relatos autobiográficos sí, pero reelaboración biográfica también. La gente cuenta historias de sus vidas, los investigadores –en cambio- deben convertir estos relatos (*stories*), con el adecuado tratamiento metodológico, en historias de vida (*life histories*), un relato de acciones en una teoría del contexto que lo comprende (GOODSON, SIKES, 2001). Discutimos en este trabajo dicho proceso de transformación.

Como dice Goodson (2017) en la introducción a su reciente *Handbook*, “las narrativas llegan a expresar todo su potencial cuando están plenamente “situadas” en su tiempo y lugar. Relatos e historias de acción dentro de una teoría de contexto”. Por eso, las historias de vida profesional precisan inscribirlas en el contexto social e histórico en el que estas historias están inmersos (Bolívar, 2014), como es el contexto organizacional. Desde esta perspectiva, Turvey (2013) ha defendido el concepto de una “ecología narrativa”, como instrumento útil para la síntesis y la configuración de un conjunto de lentes interrelacionadas (biográfica, contextual, temporal, espacial, político, tecnológico), a través de la cual varias narrativas a nivel macro o intermedio (meso) se ven “refractadas” o reinterpretadas a través del nivel micro de la historia de vida. Una historia de vida se inscribe, pues, dentro de otras historias, que configuran la ecología narrativa de la educación.

Estudiar la política desde un enfoque narrativo aporta nuevas comprensiones, dimensiones y caras invisibles que exigen un nivel de reflexividad del investigador.

Desprivatizar o desindividualizar lo personal por medio de la narrativa, o personalizar lo político al construir historias- Arendt (1993, p. 49)

las mayores fuerzas de la vida íntima -las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos- llevan una incierta y oscura existencia hasta que se transforman, desindividualizadas, como si dijéramos, en una forma adecuada para la aparición pública. La más corriente de dichas transformaciones sucede en la narración de historias y por lo general en la transposición artística de las experiencias individuales.”

LA DIMENSIÓN PÚBLICO O POLÍTICA

El dilema planteado es si el auge de las narrativas biográficas posibilitan saber mejor lo que somos, con otras formas de existencia e individualidad; o –más bien, como prácticas discursivas– son una nueva estrategia de «gobierno mediante la individualización». Para Foucault, este querer saber sobre la individualidad es un mecanismo de «sujeción» al poder, en una prolongación secularizada de la pastoral. Este saber de lo biográfico se convierte en una «tecnología del yo», que modula la conducta de los individuos, constituyendo unas determinadas relaciones de poder. Mediante la producción de la verdad del individuo sobre sí mismo, en una forma de inquisición científica, se ejerce un dominio o poder sobre la identidad de los individuos transformándolos en sujetos (en el sentido de «sujeción»). En cualquier forma de confesión se exige que uno sea sujeto para sí mismo, como forma de «subjetivización» que reafirma la identidad propia. En la autoinscripción que el sujeto realiza en la escritura de un diario, éste llega a ser conjuntamente confesor y juez.

Las disciplinas, incluidas las pedagógicas, como dominios de saber, se han constituido con una función de administrar y regular las vidas de los individuos, configurándose en tecnologías del yo, en una cierta política o régimen de la verdad. Por eso, podemos dejar abierta la pregunta, como formula Denzin (1991: pp. 2 y ss.), de si este auge de las narrativas no responde a la lógica del capitalismo tardío:

La lógica cultural del capitalismo tardío valoriza las historias de vida y documentos autobiográficos porque contribuyen a mantener el mito de un individuo autónomo y libre [...]. La lógica de la confesión reifica el concepto de yo y lo convierte en un artículo de consumo cultural. El incremento de poder de las ciencias sociales en el siglo veinte se corresponde con el incremento de la moderna vigilancia estatal. Este estado requiere información de sus ciudadanos. Los científicos sociales, ya sean cuantitativos o cualitativos, recogen información para esta sociedad. El reciente retorno a las historias de vida celebra la importancia de lo individual bajo la política conservadora del postmodernismo tardío.

No se debe mantener un discurso local narrativo y biográfico, divorciado de la comprensión del contexto social y de los procesos sociales, como comenta Goodson (2017: p. 90). Los relatos, entonces, deben ser analizados en su contexto social. Desde análisis foucaultianos, N. Rose (1996) ha puesto de manifiesto cómo las narrativas de vida, biografía y autoformación se puedan inscribir dentro de las nuevas tecnologías del «liberalismo

avanzado», cuya esencia consiste en hacer responsables a los individuos, como nuevo modo de gobernación, apelando a su subjetividad. Esta nueva configuración de la individualidad, con la ilusión de autorrealización, propugna una ética de la personalización como nueva fórmula de reinventar contemporáneamente el gobierno de la ciudadanía. Lo grave de la cuestión, dice Rose (1997: 40), es que plantear alternativas a estas tecnologías y éticas autonomizantes, significaría articular «una alternativa ética y una pedagogía de la subjetividad diferentes a aquellas exigidas, e inherentes, a la racionalidad del mercado y la “valoración” de la libre elección». En efecto, la lógica de lo personal se inscribe dentro de la concepción liberal de respeto de la persona y de que ésta tiene autonomía para juzgar, percibir o tomar decisiones.

Conducir toda la cuestión biográfico–narrativa al ángulo personal, sin conectarla con el substrato social y político que le da sentido, o –si seguimos siendo modernos– la sobredetermina, nos llevaría a una visión «políticamente *naive*». Contra esta política que silencia aquellos elementos sociales y políticos que desestructuran las vidas de los sujetos, advierte Denzin (1989: 83): “si fomentamos la ilusión de que comprendemos cuando no comprendemos, o que hemos encontrado vidas coherentemente significativas cuando no existen, podemos estar realizando una práctica cultural que es tan represiva como el más represivo de los regímenes políticos”.

Foucault, Denzin o Rose han advertido de que los métodos biográficos narrativos, si bien permiten dar la voz a los agentes, son también unos dispositivos de saber y de poder y, como tales, a la vez un instrumento de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida. Este querer saber sobre la vida, además de una “tecnología de lo yo” en formas modernas de confesión (narrar la verdad de sí), se inscribe en la lógica cultural conservadora del capitalismo tardío: preservar el mito de un individuo autónomo y libre, convirtiéndolo en artículo de consumo en los mass-media. Las biografías, convertidas en objeto de saber y de consumo, se convierten en procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos. Que, en su lugar, sea un instrumento de autonomía individual o de capacitación profesional, exige explicitar y negociar al máximo las condiciones de su ejercicio.

En este contexto ambivalente, donde “lo personal es político” y “la política determina lo personal”, es una salida transitoria conjugar en nuestros análisis y enfoques una doble perspectiva: inscribir las vidas y trayectorias profesionales en una genealogía del contexto que las dote de un sentido más amplio, y —al tiempo— otorgar toda la relevancia a lo que dicen y sienten. Conducir toda la cuestión biográfico-narrativa al ángulo personal, sin conectarla con el substrato social y político que le da sentido, o —si seguimos siendo modernos—la sobredetermina, nos llevaría a una visión “políticamente *naive*”.

De este modo, inducir a que los profesores y profesoras enuncien sus biografías personales, sin –al tiempo– relacionarlas con un contexto histórico más amplio del que forman parte o sobre las condiciones que les dan sentido, dentro del movimiento «políticamente *naive*» postmodernista, sólo puede conducir a incapacitar para transformar sus

contextos de trabajo. La propuesta de Goodson (2012) es inscribir las vidas y trayectorias profesionales de los profesores y profesoras en una «genealogía del contexto» que las dote de un sentido más extenso, y –al tiempo– otorgar toda la relevancia a lo que dicen y sienten. Si la conciencia es construida, más que autónomamente producida, argumenta Goodson, es preciso incluir al constructor (contexto social) junto al que habla.

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN

La investigación biográfico-narrativa, además de una metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en un modo de abordaje *propio*, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Dentro de una metodología de corte “hermenéutico”, permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. La revalorización de las historias de vida se sitúa en el giro hermenéutico en que se comprenden los fenómenos sociales como textos y la interpretación como atribución de sentidos y significados de las experiencias individuales y colectivas, como hemos defendido en un texto (BOLÍVAR et al., 2001). Como metodología “hermenéutica” permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en un perspectiva peculiar de investigación. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social.

La investigación narrativa es, actualmente, un lugar de encuentro o intersección entre diversas ciencias sociales, lo que la configura como *transversal* a dichos campos disciplinares, como una “mistura de géneros”, como reclamaba Geertz (1997). Así incluye elementos derivados de la teoría lingüística/literaria, historia (historia oral e historia de vida), antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa), la filosofía hermenéutica, etc. Así, por ejemplo, en *filosofía* ha tenido un amplio tratamiento en la narratividad en Paul Ricoeur (1995, 1996), así como de otros filósofos comunitaristas (MacIntyre, Taylor) que han reivindicado la narrativa en la constitución de la identidad, o en el campo del desarrollo y educación moral.

La *investigación (auto)biográfica* se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social. Hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia social e identidades, del conocimiento adquirido. En él tienen cabida todos los enfoques y metodologías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de *documentos biográficos* (personales o institucionales), que dan sentido a acciones o trayectorias vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las informaciones en las que se cuentan experiencias o historias desde la perspectiva de quien las ha vivido.

Entendemos como *narrativa* una experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. El relato narrativo es –entonces– una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, como ha puesto de manifiesto Ricoeur (1995), que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento. Una narración bien estructurada es, también, dependiente de pautas culturalmente establecidas. Frente a la mera descripción (sucesión o yuxtaposición de enunciados), la narración comporta un encadenamiento de enunciados, que supone que el mundo humano se construye con un sentido, trama o secuencia.

Su legitimidad epistemológica en la investigación social proviene de un *modo propio, no funcionalista*, de la comprensión de la vida social. En lugar de explicar causalmente las prácticas sociales, como si los actores fueran “marionetas” dependientes de la estructura social y escolar (TOURAINÉ, 2005), se entienden que el actor juega en las acciones un papel de primer orden. La tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunto, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora (SOUZA, 2014b).

EL GIRO HERMENÉUTICO Y NARRATIVO EN CIENCIAS SOCIALES

La investigación biográfica y narrativa en ciencias sociales se asienta dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta. De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (DENZIN, 1989).

Este giro hermenéutico, paralelo a la caída del positivismo y a la pretensión de dar una explicación “científica” o funcional de las acciones humanas, ha provocado que entendamos los *fenómenos sociales como textos*, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación que de ellos dan los actores. En lugar de pretender una explicación de los hechos sociales, descomponiéndolos en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el *significado de los actores* debe ser el foco central de atención. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. La investigación hermenéutica, por el contrario, se dirige a dar sentido y a *comprender* (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada.

A este respecto, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer ha sido quien mejor ha contribuido a fundamentar la epistemología hermenéutica. Así, en unas reflexiones sobre su gran obra *Verdad y método* (GADAMER, 1992), afirmaba que “la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la autocomprensión 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).

Siguiendo la senda abierta por Gadamer, Paul Ricoeur entiende la acción significativa como un texto a interpretar, donde el tiempo humano se articula de modo narrativo. En su magna obra *Tiempo y narración*, Ricoeur (1995) hace una hermenéutica de la conciencia histórica subrayando el valor productivo (“poiético”) del relato para re-presentar (“mímesis”) la acción, transformándola –mediante su puesta en orden o sentido– en una intriga. Mediando entre los relatos históricos y los relatos de ficción está el relato de nuestra propia vida: la historia narrada dice el quién de la acción. La identidad del quien no es, pues, ella misma más que una identidad narrativa (RICOEUR, 1996). La hermenéutica de los textos permite hacer –a través del relato– la hermenéutica de la vida humana. La vida humana se unifica narrando una historia con sentido, en la que el narrador se reconoce como personaje de su propia historia. El sujeto tiene la capacidad de unificar la vida en una historia en la que se reconoce como personaje y narrador; y –por ello mismo– como autor de sus propios actos. Como comenta Delory-Momberger (2011), por la narrativa transformamos los acontecimientos, las acciones y las personas de nuestra vida,

vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida. Em outros termos, não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (p. 341).

De este modo, el modelo comprensivo de Ricoeur posibilita unos fundamentos epistemológicos a la construcción de las historias de vida. La narrativa da lugar a la historia de vida, es decir, los espacios biográficos de la experiencia humana. Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato. Las estructuras narrativas, en efecto, constituyen el marco en que dotan de sentido al mundo y a ellos mismos. Narrar la historia de una vida, es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración. En lugar de tener un proyecto existencial ya decidido, la unidad narrativa vendría a ser la composición de intenciones, causas y azares que, al igual que en relato, han ido configurando la vida.

EL ABORDAJE (AUTO)BIOGRÁFICO-NARRATIVO

El abordaje (auto)biográfico-narrativo nos permite una nueva mirada sobre la realidad social. La perspectiva autobiográfica, según Desmarais (2009/2010), comporta tres características indisociables: una *narración*, oral o escrita, sobre la propia vida o una parte de ella. Esta narración toma forma a través de una *temporalidad biográfica*, es decir el tiempo

de la vida humana. En tercer lugar, este relato dará lugar a una *búsqueda de sentido* por parte del narrador y los otros actores de la perspectiva. Como tal, la perspectiva biográfica vehicula algunos de los grandes retos de las ciencias humanas y sociales:

El primero aparece enseguida: los relatos de vida ponen en relación dialéctica el sujeto-actor (que se cuenta) con el o los colectivos a los cuales pertenece. Un segundo reto ha surgido más recientemente: los relatos de vida dan la palabra a los sujetos-actores mismos y, en la medida en que estos últimos se la apropian, la perspectiva ligada a la narración de sí tiene un efecto emancipador, en particular cuando está ligada a una intención de formación (DESMARAIS, 2009/2010, p. 28).

Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia (moral) entendida/vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que Bmediante un proceso reflexivoB se da significado a lo sucedido o vivido. Trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, son constitutivos de la configuración narrativa. Además, como advirtieron Connelly y Clandinin (1995, p. 12), la narrativa se puede emplear, al menos, en un triple sentido: (a) el *fenómeno* que se investiga (la narrativa, como producto escrito o hablado); (b) el *método* de la investigación (investigación narrativa, como forma de reconstruir y analizar); e incluso (c) el *uso* que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, como estrategia de educación moral o instrumento de evaluación moral). Para preservar esta distinción al primero nos referiremos como relato, al segundo específicamente como narrativa. A su vez, podemos distinguir entre "relato de vida", como la expresión oral de la propia vida o de unos fragmentos de ella, normalmente a requerimiento del investigador; de la autobiografía que es espontánea, y suele adoptar una forma escrita. Aunque la narración puede adoptar otras formas (sonora o fílmica), fundamentalmente adquiere dicho carácter bajo forma escrita, de ahí la necesidad de transcripción.

La comprensión autobiográfica, en su dimensión narrativa, comporta un conjunto de relaciones dialécticas. Como señala Freeman (2006), en primer lugar, la interpretación y escritura del pasado personal, no es un proceso desapasionado de reproducir lo que era, al contrario, es un producto del presente y los intereses, necesidades y deseos que le asiste. Este presente es en sí mismo transformado en y a través del proceso llevado a cabo. Existe, pues, unas relaciones dialécticas no sólo entre pasado y presente, sino también con el futuro.

Tanto "(auto)biografía" como "historia de vida" tienen una ambigüedad etimológica: es el curso de la vida de un individuo singular, pero también su reconstrucción narrativa, su escritura o narración por un relato. Tema de estudio y método de abordarlo, vida y relato de vida, historia e historia contada, autobiografía y biografía, se confunden de modo fecundo. Así podríamos estudiar la vida profesional de una profesora con el método de "historias de vida", o podría ser nuestro objeto de estudio la historia de vida de dicha profesora, a investigar con diferentes métodos. Como Connelly y Clandinin (1995, p. 12) afirman:

“entendemos que la narrativa es tanto el ‘fenómeno’ que se investiga como el ‘método’ de la investigación”. Estudiamos la biografía de una persona por el relato de esa misma vida.

La mayoría de investigadores recurren a la distinción que hace la lengua inglesa entre “*life-story*” y “*life-history*”. Si el primero es el relato o narración autobiográfica (“*récits de vie*”, en francés) por el propio protagonista de la historia o vida; el segundo es la reelaboración que otro formula de una vida (“*histoire de vie*”), normalmente utilizando otros documentos complementarios, además del propio relato autobiográfico. No obstante la diferencia –en francés, a veces– es difusa, de hecho el castellano, como el alemán (“*geschichte*”), no recoge tal distinción, puesto que “historia” de vida abarca ambos sentidos: contar una historia es tanto hacer un relato personal o autobiográfico, como en un sentido objetivo o biográfico, e incluso fabulado.

Como discutimos posteriormente, la distinción tiene relevancia metodológica porque, como indica Goodson (2006), mientras la “*life-story*” es un dispositivo individualizador, centrado en el carácter único de la personalidad individual; la “*life-history*” contextualiza y politiza, inscribiendo el primero en un marco más amplio que la dote de sentido. El relato inicial que una persona hace de su vida debe ser contextualizado y complementado con otras fuentes (testimonios de otras personas, testimonios documentales, transcripciones o archivos relacionados con la vida/s en cuestión) para comprender los patrones de relaciones sociales, construcciones e interacciones en que la vida está envuelta. El primero es una narrativa de acciones, el segundo una genealogía del contexto. Una historia de vida (*life-history*) tiene el propósito deliberado de definir el desarrollo de una persona en un medio cultural, dándole una comprensión teórica.

La introducción de la investigación biográfico-narrativa, como ha señalado magistralmente Carter (1993), tiene un doble carácter: por una parte, (a) podemos saludarla como un modo de dar la voz a los profesores y profesoras sobre sus preocupaciones y a sus vidas, que –normalmente– ha sido silenciada en la investigación educativa; pero también el enfoque narrativo, (b) supone una “fisura” en los modos habituales de comprender e investigar lo social: en lugar de reducir y delimitar la realidad para encajarla en nuestro modelo previo de investigación; ahora, desde algunas posiciones radicales, cualquier generalización acerca de la enseñanza significaría una distorsión de las historias reales de los profesores. A lo sumo, el papel quedaría limitado a posibilitar la narrativización de la experiencia por los profesores y darla a conocer más ampliamente.

La salida de este segundo dilema sólo puede provenir por reconocer que un énfasis extremo en el significado personal, no nos llevaría muy lejos. Al fin y al cabo los relatos de los profesores no son videos que reflejen la realidad tal como se ve, son construcciones, que no escapan de los problemas de veracidad o fiabilidad que tienen los propios informes de investigación. Si se respeta en exceso el discurso *emic* de los profesores y profesoras, cifrándose en el sentido hermenéutico de las acciones y decisiones docentes, la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados (como sería una etnografía de los

brujos azande hecha por uno de ellos), imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica; lo que torna superflua cualquier tarea de análisis. Aquí abogamos por que para que dichos relatos sean relevantes a los propósitos de la investigación, deben someterse a determinados modos paradigmáticos aceptados de analizar la información.

Asumir plenamente la pertinencia de los relatos (auto)biográficos de los docentes en las prácticas habituales de investigación, implica reorientar las prácticas convencionales asentadas de trabajo en el campo, para admitir aguas turbulentas que cuestionan dichos modos. En cualquier caso el asunto se juega entre no sacralizar los relatos, ni tampoco asimilarlos a modos paradigmáticos de conocer, en los que vanamente encajarían. “*No podemos cambiar la dominación paradigmática por otra sin cambiar la dominación misma*”, señala Carter (1993: 11). En suma, un modo abierto de investigar y relacionarse con los profesores, como es propio de nuestra actual coyuntura postmoderna, aun cuando conjugar ambos extremos –preciso es reconocerlo– no deja de ser en la práctica un equilibrio inestable, presto a romperse en un extremo u otro.

En nuestra situación nos encontramos con una cierta “crisis de re-presentación”. Geertz (1983 [1997]) habló de “mistura de géneros” y de “descripciones densas”, Rorty de que la ciencia es “un género particular de la literatura”, y Bruner (1988) de que hay un modo propio de conocer, con sus propios cánones de investigación, distinto del paradigmático, que es el narrativo. En esta situación, por ahora, un marco de inteligibilidad de las narraciones tiene que conjugar aquellos elementos tal y como fueron dichos en descripción *émic*, y –al tiempo– no renunciar a hacer descripciones interpretativas que vayan más allá de los horizontes de los interpretados.

EL PROBLEMA METODOLÓGICO: TRANSFORMAR LOS RELATOS DE VIDA EN HISTORIAS DE VIDA

El problema metodológico, en primer lugar, requiere la recogida de datos biográficos, reuniendo –mediante entrevistas biográficas u otros medios– un conjunto de relatos de vida en que la gente, en una situación de diálogo interactivo, habla del curso de su vida y narra sus experiencias y percepciones del contexto social en que viven. Dichos relatos biográficos, cualquier caso subrayan Goodson y Sikes (2001), son sólo el punto de partida, puesto que la investigación sobre “historia de vida” está interesada en comprenderlos dentro de una base más amplia. La metodología se juega, pues, en la *transformación de las “life-stories” en “life histories”*. El investigador no puede limitarse al papel de “escriba”, “que toma nota fiel y exacta de lo que dice el profesor, reduciendo al mínimo sus comentarios” (GOODSON, 2003b, p. 746).

Como hemos desarrollado en otro lugar (BOLÍVAR, 2016), las voces vivenciadas (relatos de acción, *story*) pueden ser reconstruidas en otras formas de contar la historia (genealogías de contexto, *history*). Sin situar los relatos en las *geografías sociales* en que

están inmersos, permanecerían aislados de las condiciones sociales y procesos históricos en que se han construido, “permaneciendo desvinculados de las condiciones de su construcción social (GOODSON, SIKES, 2001, p. 17). La tarea de esta transformación es hacer visible los modos en que los relatos de vida personales están mediados por imperativos culturales y políticos más amplios. Al respecto, los análisis derivados de la “teoría fundamentada” ofrecen guías para analizar los textos de los relatos. En particular, los relatos docentes han de ser triangulados con documentos procedentes de diversas fuentes y con otros testimonios (GOODSON, 2008). El relato inicial de vida (*life story*), con el que se inicia el proceso, ha de ser convertido en una historia de vida (*life history*), como tarea propia del investigador. Desde una posición similar a la que aquí defendemos, Fernando Hernández incide en que la cuestión metodológica clave en la investigación sobre historias de vida es para qué la hacemos, su finalidad,

que no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente (HERNÁNDEZ, SANCHO, RIVAS, 2011, p. 20).

Los relatos de vida, no obstante, suelen expresar modos contextuales y culturales, no todos idiosincráticos o personales. De hecho, en muchos casos, la tarea del investigador es hacer visible o evidente las formas culturales y sociales presentes implícitamente en los relatos. Pero, una cosa son los relatos (historias) de vida (*life stories*) y otra la investigación sobre historias de vida (*life-history*), aunque las primeras sean la base o material de partida de la segunda. Por eso no es suficiente documentar con relatos de vida una particular situación, con la sola mirada de los participantes. Es preciso reconstruirlos con el contexto social y cultural en que dichos relatos han sido producidos. Sin embargo, esta tarea de transformación –como argumentan Goodson y Sikes (2001, p.17) – no deja de ser “un movimiento peligroso, porque posibilita a los investigadores un considerable poder colonizador para localizar el relato de vida con toda sus inevitables selecciones, cambios y silencios”. Sin expropiar las voces de los sujetos investigados, empleando las reglas e instrumentos reconocidos por la comunidad científica, es tarea propia de una investigación de carácter interpretativo, situarlos en un contexto más amplio que los dote de sentido.

El postmodernismo y la crítica postestructural han resituado el problema del investigador y del práctico dentro de los nuevos modos discursivos. La crítica a las *grandes narrativas* da lugar a limitarse a las micro-narrativas individuales y locales de los sujetos, sin pretender una verdad universal que los trasciendan. Finalmente, si éstos discursos originarios no deben ser “manipulados” (re-presentados) por el investigador, sólo cabría “evocarlos” en sus propias y múltiples voces. Pero, si las voces del profesorado pueden ser re-presentadas al servicio de los propósitos académicos del investigador, con el consiguiente peligro de la colonización académica; tampoco las propuestas –como los nuevos movimientos reclaman– de que los profesores y profesores se “presenten” por ellos mismos sería una solución. En definitiva, entre uno y otro extremo se juega la investigación

biográfica. Como señala Goodson (2014, p. 44): “Los estudios de vida de profesores podrían permitirnos ver al individuo en relación con la historia de y/o su tiempo, lo que nos permite ver la intersección de la historia de vida con la historia social, iluminando así las opciones, contingencias, y las opciones abiertas al individuo”.

En fin, estamos ante el dilema de conjugar un punto de vista del nativo (*emic*) y del investigador (*etic*). Ni sacralizar los relatos, ni tampoco asimilarlos a tradicionales modos paradigmáticos de conocer, en los que vanamente encajarían. Bourdieu (1999), en una obra (*La miseria del mundo*) con gran impacto en el mundo sociológico, ha renunciado a cualquier tipo de tratamiento académico de las voces, para limitarse a presentarlas ordenadamente y titular de modo coherente la transcripción de las 182 entrevistas. Así, señalan al comienzo: “entregamos aquí los testimonios que nos dieron hombres y mujeres en relación con sus existencias y la dificultad de vivir. Los organizamos y presentamos con vistas a conseguir que el lector les dirija una mirada tan *comprensiva* como la que nos imponen y nos permiten otorgarles las exigencias del método científico”. Sólo al final del libro se dedica un apartado (titulado “Comprender”) a plantear algunos de los presupuestos epistemológicos con los que han operado en la investigación. Si bien dice no creer en “la ilusión espontaneista del discurso que habla de sí mismo” y que ya hay una interpretación al reescribir las entrevistas orales para que sean legibles, asombra que no aparezcan ningún tipo de análisis, justo para ser fiel a las voces de la gente.

Pero respetar en exceso el discurso *emic* de los profesores y profesoras, cifrándose en el sentido hermenéutico de sus voces, conduce a que la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados (como sería una etnografía de los brujos azande hecha por uno de ellos), imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica; lo que torna superflua cualquier tarea de análisis. Esta postura textualista radical supone un “acto de renuncia metodológica” (GOODSON, 2003b, p. 740) por el investigador, limitándose a recoger los relatos, sin (re)presentarlos, al no situarlos en un marco social e histórico, como construcciones sociales que son. El peligro latente de ponerlas al servicio del investigador, por ejemplo en la selección de voces, sin reflejar otras realidades, por ejemplo las voces disonantes de los malos docentes (HARGREAVES, 1996), no se supera por no realizar una analítica, sino por practicarla de acuerdo con los principios de la ética de investigación y con los mejores análisis cualitativos.

En esta situación, partiendo de que los relatos no son tan idiosincráticos que impidan su tratamiento, Goodson (en “Representing teachers: bringing teacher back in”, recogido en Goodson, 2005) se pregunta, ¿cómo (re)presentar a los profesores en medio de esta crisis representacional? La salida –con relevancia metodológica– que aporta, como ya ha aparecido antes, es distinguir entre “relatos de vida” (*life story*) e “historia de vida” (*life history*). El “life-story” es el relato inicial que una persona hace de su vida; por el contrario, el “life-history” es un relato triangulado, siendo un punto del trípode la propia “life-story”, pero complementado con los testimonios de otras personas, fuentes documentales, transcripciones o archivos relacionados con la vida/s en cuestión. Esta “historia de vida” tiene la función de

comprender los patrones de relaciones sociales, construcciones e interacciones en que la vida está envuelta. “*Si la life-story individualiza y personaliza, la life-history contextualiza y politiza*”, afirma. El primero es una narrativa de acciones, el segundo una genealogía del contexto. Los relatos de vida se tienen que conjuntar e inscribir los relatos de contexto (“story of context”), el agente (*life-story*) en la estructura (*life-history*), que solo puede hacer el investigador mediante una “history” que inscriba los vidas individuales en los patrones de relaciones sociales. Narrativas de gentes y narrativas del investigador, fenómenos y método se funden, productivamente, para comprender la realidad social. Como señalan Hernández et al. (2011, p. 50), “en términos teatrales, los colaboradores son los que *escriben el guión* y el investigador quien *produce el escenario* donde estas historias serán representadas.”

Los relatos como casos han de girar a los “relatos como método”, donde el contexto social y político juegue un papel en la comprensión. La investigación narrativa, más que recoger, recontar y re-presentar relatos, “requiere una serie de marcos, incluyendo los del participante en la investigación, el investigador y narrativas culturales más amplias en las que se sitúan los individuos” (BARRET, STAUFFER, 2009, p. 11). Por su parte, Clandinin y Connelly (2000), igualmente, han llamado la atención sobre la necesidad de ir más allá de la narración simple de historias, para lograr una comprensión amplia de los significados que los participantes aportan en sus narraciones, en un proceso que puede ser colaborativo entre ambos, como construcción conjunta de un relato compartido.

La cuestión sobre si el relato del investigador sea una buena descripción o un “manipulación” a su servicio depende, mantiene Goodson, más bien, de cómo se re-esciba la historia o (re)presente las voces en dicho contexto ampliado. Construir un informe de investigación, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende –a su vez– del significado de cada parte. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, junto con la interpretación, pueden dar lugar a una *descripción densa*, como buena la historia del caso. A pesar de que contamos con algunas guías de trabajo, es también una tarea *artística*, parecida al buen periodista que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso. Como de la etnografía ha dicho Geertz (1994, p. 89) es preciso lograr “un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlos en una concepción simultánea, situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente”.

INVESTIGACIÓN (AUTO) BIOGRÁFICA EN POLÍTICA EDUCACIONAL

Diversos analistas han llamado la atención sobre cómo lo social se desvanece (TOURAINÉ, 2005) para dar lugar a una “sociedad de los individuos”, como la denominó Norbert Elias o una “sociedad individualizada” como dice Zygmunt Bauman, abocando a un “individualismo institucionalizado” según Ulrich Beck o, en otra dimensión, a una “desinstitucionalización” (Alain Touraine o François Dubet). Aunque lo lamentemos, por lo que supone de desintegración de la ciudadanía, “la individualización ha venido para quedarse”, señala Bauman en el prefacio al libro de Beck y Beck Gernsheim (2003). Por tanto, abordar la profesionalidad del profesorado hoy supone partir del impacto en la nueva manera de conducir sus vidas, por lo que el posible sentido integrado de acción colectiva hay que plantearlo sobre otras bases, que ya no son las de la comunidad moderna. Al respecto, señalan Beck y Beck Gernsheim (2003):

La individualización no puede ya entenderse como una mera realidad subjetiva que tenga que ser relativizada por, y confrontada con, el análisis de la clase [...]; por primera vez en la historia el individuo está convirtiéndose en la unidad básica de la reproducción social. Por decirlo en pocas palabras, la individualización está convirtiéndose en la *estructura social de la segunda sociedad moderna propiamente tal* (p. 30).

La individualización, por lo que nos importa, tiene –al menos– dos consecuencias: se buscan soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas, a las que se refiere Romero y Luis en su trabajo anterior; por otra, los problemas sociales (en nuestro caso, de política educativa) son vividos psíquicamente como sentimientos de culpa, ansiedad o conflicto. En esta situación hemos de funcionar con nuevas modalidades de gestión de lo social basadas en la *individualización*, donde los individuos se ven impelidos a construir su propia biografía, en muchas ocasiones desvinculados de las instituciones en que trabajan. Como han sabido describir muy bien los Beck, la individualización institucionalizada fuerza a hacerse la propia vida, hasta el punto de que

no sería exagerado afirmar que la lucha diaria por una vida propia se ha convertido en la experiencia colectiva del mundo occidental. Expresa lo que queda de nuestro sentimiento comunal. [...] La ética de la realización personal es la corriente más poderosa de la sociedad moderna. [...] Los individuos se convierten en actores, constructores, juglares, escenógrafos de sus propias biografías e identidades y también de sus vínculos y redes sociales (BECK y BECK- GERNSEIM, 2003, pp. 69, 70 y 71).

Esta individualización (que no se puede asimilar con “individualismo” posesivo o con la autonomía ilustrada) estaría en la base del auge de las historias de vida e identidades en la modernidad reflexiva con el ocaso de las instituciones tradicionales (DUBET, 2006). En una de las mejores obras sociológicas sobre el tema, Giddens (1995) mantiene que la identidad se convierte en un “proyecto reflejo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, continuamente revisada” (pp. 13-14), lo que está forzando a una “transformación de la intimidad”, que busca nuevos modos de realización (“política de la

vida”), dado que la “política de emancipación” moderna o ilustrada no lo ha satisfecho. En nuestro orden postmoderno, el yo es –entonces– un proyecto reflexivo a construir sobre las trayectorias recorridas. Como señala,

La reflexividad de la modernidad alcanza el corazón del yo. Dicho de otra manera, en el contexto de un orden postraditional, el yo se convierte en un *proyecto reflejo*. [...] La identidad del yo se hace problemática en la modernidad de una manera que contrasta con las relaciones entre yo y sociedad en circunstancias más tradicionales (GIDDENS, 1995, p. 49).

Los individuos se ven obligados a construir sus identidades (plurales) a través de un proceso en que se intensifica la necesidad de individualización, de acuerdo con lo que consideran sus fuentes de sentido, que ya no vienen dadas de antemano por las instituciones en que habitan. Dado que estas no aseguran el curso estable de un ciclo de vida y se debilitan los patrones de acción colectiva, la identidad será el resultado de identificaciones contingentes, atribuidas por los otros o reivindicadas por el propio sujeto, en cualquier caso variables según los contextos sociales y trayectorias individuales, susceptibles –por tanto– de diversas configuraciones identitarias. Como ha puesto de manifiesto Dubet (2006), en las profesiones dedicadas al “cuidado del otro” (médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores), la institución (en este caso, la escuela) ya no proporciona una identidad reconocida a sus profesionales, que tienen que ganársela personalmente y cotidianamente en el propio contexto de trabajo. Por tanto, la identidad, en cuya búsqueda andan los individuos, ya no es un lugar adscrito a una posición en un orden establecido, es –por tanto, más bien– un proyecto a realizar.

Liberados de sesgos empiristas o funcionalistas, se apuesta por un *retorno del actor* y de la *voz de los sujetos* para dar cuenta de los fenómenos sociales. Como forma de investigación social, donde la subjetividad es fuente de conocimiento, los relatos (auto)biográficos cuentan con sus propias tradiciones de investigación. La investigación narrativa permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, etc.). Modos específicos de practicar la investigación biográfica, como ponemos de manifiesto, conllevan miradas propias de enfocar la investigación. Relatos e historias son cada vez más vistos como material relevante para análisis científico social. Así se compone un escenario que, desde diversos focos y con distintas influencias y trayectorias (unas locales y otras claramente internacionales), empieza a desarrollarse un movimiento de los parámetros de la investigación social que se vehicula principalmente desde la historia oral, la reivindicación política de vencidos y minorías mayoritarias (mujer, campesinos o pueblo llano) y el auge de la investigación sociológica de corte cualitativo.

LA OTRA CARA PERSONAL DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL

Como hemos escrito en otro lugar (BOLÍVAR, 2014), las políticas educacionales conservadoras están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, por lo que comprender el

lado emocional del trabajo de los profesores no es sólo algo idealista, sino uno de las formas de incidir políticamente. Los modos racionales o técnicos de llevar a cabo las reformas han entendido a los profesores como seres racionales que gestionan y las llevan fielmente a cabo. Pero los cambios educativos y reformas afectan no sólo ni principalmente a los conocimientos, habilidades o capacidades de los profesores, sino más básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cara personal y emocional del cambio educativo ocupa un lugar central en el ejercicio profesional. Por eso,

los puntos de vista de los docentes sobre el cambio son fundamentales y es de vital importancia para nuestra comprensión de la transformación actual de la enseñanza, que desarrollemos la capacidad de entendimiento longitudinal sobre cómo la práctica de los docentes se transforma bajo la influencia de los cambios que vivimos actualmente. [...] Las reformas que ignoran estos temas, en lugar del éxito asegurado, están destinadas a fracasos muy costosos (GOODSON, 2003b, p. 754).

Las formas, en exceso racionales, empleadas por la política educacional en la implantación de los cambios han afectado de modo negativo a las condiciones personales de trabajo y vivencia de la profesión (imagen social deteriorada, pérdida de autoestima profesional), sentida como un proceso de “reconversión” (BOLÍVAR, GALLEGO *et al.*, 2005). En este contexto, donde los cambios promovidos externamente pueden quedar más en simbólicos que en sustantivos, se requieren nuevos modelos de cambio educativo que partan de la personalidad y vida de los agentes para comprometerlos, colaborativamente, con la renovación de sus contextos de trabajo. Cambios al margen de los sentimientos, inquietudes e identidades del profesorado, en la modernidad tardía, están condenados al fracaso. Dado, pues, que el trabajo y profesionalidad de los profesores junto a sus preocupaciones personales están en el corazón de la educación, cambiar la educación es cambiar las condiciones de trabajo del profesorado.

En este nuevo milenio, el *factor personal* (“la personalidad del cambio”, que dice el autor) comienza a ganar fuerza en un mundo donde la “política de la vida personal”, en expresión de Giddens o Beck, está siendo cada vez más relevante. A su vez, no tener en cuenta dicha dimensión personal puede explicar el fracaso de las iniciativas de reforma. Los cambios deseables deberán ser renegociados con las fuerzas internas a nivel micropolítico de cada escuela para, posteriormente, por redes o coaliciones, buscar su generalización. Las historias sociales del cambio fuerzan a no pensarlo al margen de las vidas profesionales del profesorado. Frente a los cambios racionalmente impuestos, que ven en el profesorado un elemento resistente, Goodson (2003a) ha reivindicado tener en cuenta la “personalidad del cambio”, como analiza en otro estudio recogido:

pienso, como estudioso de la educación, que debemos dejar de presentar el cambio educativo como un proceso neutral que ayudamos a facilitar en nombre del progreso y de la mejora. Necesitamos volver urgentemente no a la “tecnología del cambio” cuanto a “la personalidad” y, por ello, a la “moralidad del cambio” (p. 74).

No basta la bondad de una política educativa, paralelamente, es preciso preguntarse en cómo incide en las identidades profesionales. En lugar de planificaciones impuestas

externamente, es preciso resaltando también la *otra cara del cambio educativo*: cómo incide individualmente en las vidas (emociones, ilusiones, perspectivas futuras) de los profesores y profesoras como personas. La teoría y la práctica del cambio educativo necesita penetrar en lo que es el corazón de enseñanza, en aquello que mueve a los profesores a hacerlo mejor. El fracaso de las reformas se ha debido, entre otros, a no haber reconocido que los participantes tienen su propia historia de vida e identidad profesional. En un trabajo sobre la crisis de identidad del profesorado de Secundaria en España (BOLÍVAR *et al.*, 2005), con motivo de la reforma educativa española de los noventa, hemos resaltado, por un lado, cómo esta crisis va unida a una crisis de los principios modernos en los que se asentaba la educación secundaria. Y esta crisis afecta muy negativamente a la implementación de los cambios propuestos. Al fin y al cabo, el profesorado juzgará los cambios propuestos reimaginando sus vidas profesionales en el escenario dibujado por la reforma.

Según la tesis defendida en el libro de Goodson & Lindblad (2011), los cambios de la política educacional tienen su reflejo en las vivencias en el trabajo de los profesionales, por lo que las narrativas políticas (*policy narratives*) pueden ser puestas en relación con las narrativas de la vida laboral (*work life narratives*). Cabe pensar, de modo lineal, que la reestructuración de la política educativa tiene su impacto directo en las identidades y vivencias del profesorado, siendo éstas un reflejo mecánico y consecuencia de las primeras. Sin embargo, pensado de modo más complejo, “los profesores pueden ser conceptualizados como agentes más que como víctimas en este proceso de reestructuración” (GOODSON & LINDBLAD, 2011, p. 8). Se trata de recoger las voces plurales de los profesores viendo, además de la alienación y desesperanza que expresan, los modos como organizan su trabajo en los actuales contextos. En unos casos la resistencia manifestada por el profesorado a los cambios educativos y sociales puede provenir de un conservadurismo injustificado, pero en otros muchos es expresión de un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, que el profesorado percibe como seriamente amenazada.

CODA: PARA CONCLUIR

De este modo, la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la sociedad o de una profesión en el tiempo de una persona y marca “sus” personales líneas y expectativas de desarrollo, proporcionando el marco biográfico que hace inteligible la complejidad de la vida y de la acción humana y social. La vida puede ser interpretada como un relato, y ello es básico para entrar a comprender la acción y el conocimiento humano. Tras el incremento de la popularidad del enfoque entre los investigadores, que supuso un creciente auge en su uso y que se produjera una primera convergencia temática y metodológica, se vio como una potente perspectiva para entrar en profundidad en la complejidad de temas como lo personal, lo cultural, la identidad, el género, lo cotidiano, etc. Ahora, con menos ingenuidad, el enfoque se ha hecho eco de algunos cuestionamientos de interés en cuanto a qué recoger y cómo analizar los relatos de vida, que demandan mayor sistematización en la recogida y validación de la información. Dada la importancia de la credibilidad y validez de la investigación cualitativa, se formulan

profundas revisión de su estatus epistemológico (BOLÍVAR, 2002), que vienen a complementar el trabajo que, fundamentalmente, Ricoeur ha venido realizando en el campo de la narrativa.

Emerge una mirada crítica hacia la utilidad y los usos del método. Con este proceso de consolidación, emerge también un serio debate –iniciado por Polkinghorne (1995) y del que se hace eco Bolívar (2002)– entre partidarios de análisis paradigmáticos emanados de la investigación cualitativa –más propensos a hacer análisis categoriales de la información y al empleo de paquetes informáticos que ayuden a la investigación–, otros más puristas y desde el punto de vista nativo que intentan manipular lo menos posible la misma hasta llegar a pensar que lo oportuno es sólo mostrar las evidencias desde la voz de sus protagonistas, sin interpretación posterior, y otros que –en línea con lo que proponen los revisores– intentan buscar un equilibrio productivo entre ambos extremos. Se reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos (BOLÍVAR et al., 2001).

En esta segunda modernidad, más “líquida”, como la denomina Bauman, estamos obligados a reimaginar discursos alternativos, que puedan conducir a lo que deba ser la política educacional, la escuela y el papel de los profesores dentro de ella en tiempos que ya no son las décadas gloriosas pasadas. Es preciso explorar nuevas avenidas que puedan recrear la profesión de profesor y regenerar el atractivo para ejercerla. Si bien cabe ver esta individualización como un reclutamiento en lo privado; como explica Beck, mejor es verlo como una política en que los individuos individualizados, dedicados al bricolaje de sí mismos y su mundo, puedan ser “reincrustados” en las preocupaciones colectivas. En estas nuevas condiciones, la reflexividad convierte a los actores en “políticos de la vida” antes que miembros de una comunidad política, como resalta Bauman, donde las vivencias individuales desplazan la preocupación pública. El problema grave es, pues, ¿cómo anclar la política de la vida individual, ya irrenunciable, en un marco colectivo, una vez disueltas algunas pautas colectivas de vida? Ante la individualización creciente, dice Bauman (2001),

Las posibilidades de que los actores individualizados sean ‘reincrustados’ en el cuerpo republicano de la ciudadanía no son nada prometedoras. Lo que los apremia a aventurarse en la escena pública no es tanto la búsqueda de causas comunes y modos de negociar el significado del bien común y los principios de vida en común, como la desesperada necesidad de ‘interconectarse’: compartir intimidades suele ser el método preferido, si no el único que queda, de ‘construcción de una comunidad’ (pág. 62).

En unos momentos en que los cambios sociales y política educativa están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, se vuelve esencial comprender el lado emocional del trabajo de los profesores, tanto para la crisis identitaria como para las posibilidades de su reconstrucción. Creo que esta línea emergente formará parte de la reflexión pedagógica en las próximas décadas, dentro del nuevo paradigma (TOURAINÉ, 2005) para comprender el mundo de la docencia. Las historias de vida puedan, en efecto, ser un buen dispositivo ver los efectos de la reestructuración en las vidas y condiciones laborales

o para comprender la crisis identitaria a nivel personal y profesional; sin olvidarse, como contexto, de los marcos colectivos y políticos, base para el cambio social (y educativo). Goodson estima que la virtualidad de las historias de vida es incrementar la visibilidad de los profesores y profesoras, manifestando con su voz sus perspectivas sobre la educación. En una situación ambigua y en un momento de grave crisis del sistema escolar público, articular nuevas condiciones para el ejercicio de la profesión, y su consiguiente reconocimiento social y público, resulta una empresa arriesgada. En cualquier caso, en la segunda modernidad, la política emancipatoria de la primera modernidad requiere conectarse con la política de la vida. Con la lucidez que le caracteriza, dice Bauman (2001),

que nuestra individualidad es producida socialmente es a estas alturas una verdad trivial; pero sigue haciendo falta repetir con más frecuencia el reverso de esta verdad: la forma de nuestro carácter social y por tanto de la sociedad que compartimos depende a su vez de la manera en que se enmarca la tarea de la individualización y en que se responde a ella (p. 165).

REFERENCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena & BOLÍVAR, Antonio (Org). **La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada (Spain) and Porto Alegre (Brasil): Editorial de la Universidad de Granada y Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EdiPUCRS), 2014.

ARENDDT, Hannah. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 1993 [edic. portug.: **A condição humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009].

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002 [ed. port.: **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ].

BARRET, Margaret, STAUFFER, Sandra. Narrative inquiry: from story to method. In: BARRET, M., STAUFFER, S. (Ed.), **Narrative inquiry in music education: Troubling certainty**. Dordrecht: Springer, p.7-18, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **La sociedad individualizada**. Madrid: Cátedra, 2001 [ed. port.: **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008].

BECK, Ulrich & BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas**. Barcelona: Paidós, 2003.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.4, n.1, 2002. Disponible em: <http://redie.ens.uabc.mx/>

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 19 (62), p.711-734, 2014. Disponível em: <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En libro de Maria Helena Abrahão, Lourdes Frison, Christianny Barreiro (org.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2016.

BOLÍVAR, Antonio. Biographical and Narrative Research in Iberoamerica: Emergency, Development and State Fiels. In Ivor GOODSON, Ari ANTIKAINEN, Pat SIKES, Molly ANDREWS (eds.) **International Handbook on Narrative and Life History**. New York: Routledge, pp. 201-213, 2017.

BOLÍVAR, A., GALLEGO, M. J., LEÓN, M. J. y PÉREZ, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. **Education Policy Analysis Archives**, v.13, n.45, 2005. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45>.

BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, Antonio y DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research**, vol. 7, núm. 4, Art. 12, 2006. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

BRUNER, Jerome. **Realidad mental, mundos posibles**. Barcelona: Gedisa , 1998 [ed. port.: **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997].

BOURDIEU, Pierre. **La misère du monde**. París: Edic. Du Seuil, 1993 [ed. port.: **A miséria do mundo**. São Paulo, Vozes, 2003).

BUENO, Belmira O. et al. Life histories and autobiographies in teacher education and teaching profession (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, 32 (2). p. 385-410, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/en_a13v32n2.pdf

CARTER, Kathy. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational Researcher**, 22 (1), 5-12 y 18, 1993.

CLANDININ, Jean y CONNELLY, Michael . **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000 [ed. portuguesa: **Pesquisa Narrativa - experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia - Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011].

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean . Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge y otros, **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, pp. 11-59, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, 27 (1), pp. 333-346, 2011.

DENZIN, Norman K. **Interpretative Biography**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

DENZIN, Norman K. **Deconstructing the biographical method**. Paper presented at the 1991 AERA (American Educational Research Association), Annual Meeting, Chicago, Illinois, April.

DESMARAIS, D. El enfoque biográfico. **Cuestiones Pedagógicas**, n.20, p. 27-54, 2009/2010. Disponível em: http://www.publius.us.es/cuestiones_pedagogicas

DUBET, F. (2006). **El declive de la institución (profesiones, sujetos e individuos en la modernidad)**. Barcelona: Gedisa.

FREEMAN, Mark (2006). "Autobiographical understanding and narrative inquiry". In: CLANDININ, J. (Ed.), **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. Beverly Hills, CA: Sage, 2006

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método, II**. Salamanca: Sígueme, 1992 [Edic. port.: **Verdade e método II: Complementos e Índice**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002].

GEERTZ, Clifford. Mistura de gêneros: a reconfiguração do pensamento social. In: GEERTZ, Clifford: **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, p.33-56, 1997.

GIDDENS, Anthony (1995). **Modernidad e identidad del yo**. Barcelona: Península, 1995 [edic. Português: **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002].

Goodson, Ivor F. **Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change**. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press, 2003a.

GOODSON, Ivor F. Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v.8, n.19, p.733-758, 2003b. Disponível em: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>

GOODSON, Ivor F. **Learning, Curriculum and Life Politics. Selected Works by Professor I.F. Goodson**. London: Routledge, 2005.

GOODSON, Ivor F. The rise of the life narrative. **Teacher Education Quarterly**, v.33, n.4, p. 7-21, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Developing Narrative Theory: life history and personal representation**. Londres y Nueva York: Routledge, 2012.

GOODSON, Ivor F. Investigating the life and work of teachers. **Eesti Haridusteaduste Ajakiri**, v.2, n.2, p. 28-47, 2014. Disponível em: http://eha.ut.ee/wp-content/uploads/2014/10/3_02_goodson.pdf

GOODSON, Ivor F. The story so far: Personal knowledge and the political. In:

GOODSON, Ivor F. et al. (Ed.). **International Handbook on Narrative and Life History**. New York: Routledge, 2017. Cap. 7.

GOODSON, Ivor, SIKES, Pat. **Life history research in educational settings: learning from lives**. London: Open University Press, 2001.

GOODSON, Ivor F.; LINDBLAD, Sverker (Ed.). **Professional knowledge and educational restructuring in Europe**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

GOODSON, Ivor F. et al. **International Handbook on Narrative and Life History**. New York: Routledge, 2017.

HARGREAVES, Andy. Revisiting voice. **Educational Researcher**, v.25, n.1, p. 12-19, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando, SANCHO, Juana María, RIVAS, Juan I. (Org.) **Historias de vida en educación: biografías en contexto**. Universitat de Barcelona: Esbrina, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/15323>

MURILLO, Gabriel J. **La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI**. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Tesis doctoral, 2016. Disponível em:
http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2194/1/G0011_gabrieljaimemurillo_a_investigacionbiograficonarrativaeducaci%C3%B3n.pdf

NIAS, Jennifer. Thinking about feeling: The emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, v.26, n.3, p.293-306. 1996.

PASSEGGI, M Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.333-346, 2011.

POLKINGHORNE, Donald E. Narrative configuration in qualitative analysis, **Journal of Qualitative Studies in Education**, v.8, n.1, p.5-23, 1995.

RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración, I y II**. México: Siglo XXI, 1995. [trad. port.: **Tempo e narrativa** (t. I, 1994 e II, 1995), Campinas: Papyrus].

RICOEUR, Paul. **Sí mismo como otro**. Madrid: Siglo XXI, 1996 [trad. port.: **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1990].

ROSE, Nikolas. **Inventing our selves: Psychology, power and personhood**. Cambridge, MA.: Cambridge University Press, 1996.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago**, n.29, p.25-40, 1997.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural. **Revista Mexicana de Investigación**

Educativa. v.19, n.62. p. 787-808, 2014a. Disponível em:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>

SOUZA, C. de Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação** (Santa Maria). v.39, n.1, p.39-50, 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>

TOURAINÉ, Alain. **Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy**. Barcelona. Paidós, 2005. [trad. port.: **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006].

TURVEY, Keith. **Narrative Ecologies**: Teachers as Pedagogical Toolmakers. London, New York: Routledge, 2013.